

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM

М.М. БАХТИН И ВИТЕБЩИНА

ВИТЕБСК  
2020

Министерство образования Республики Беларусь  
Учреждение образования «Витебский государственный  
университет имени П.М. Машерова»

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM

**М.М. БАХТИН И ВИТЕБЩИНА**

*Сборник научных статей*

*Под редакцией С.Л. Богомаза,  
В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича*

*Витебск  
ВГУ имени П.М. Машерова  
2020*

УДК 159.9(091)(47+57)"19"(045)  
ББК 88я431+87.3(2)63-8я431  
П86

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 22.10.2020 г.

*Сборник основан в 2001 г.*

Редакционная коллегия:

**В.В. Богатырёва, Е.Я. Аршанский, С.Л. Богомаз** (гл. ред.),  
**В.А. Каратерзи** (зам. гл. ред.), **С.Ф. Пашкович** (зам. гл. ред.), **Т.В. Казак,**  
**В.А. Космач, В.А. Мазиллов** (Россия), **Л.А. Пергаменщик,**  
**Т.В. Сенько** (Польша), **И.А. Фурманов, В.А. Янчук, Д.Ю. Кияшко,**  
**Н.В. Кухтова, М.А. Кияшко, Т.Е. Косаревская, С.В. Лауткина,**  
**А.А. Стреленко, М.Е. Шмуракова, Иоланта Габздыль** (Польша),  
**А.М. Богуш** (Украина), **В.А. Моляко** (Украина)

Рецензенты:

кафедра психологии и педагогики ВГМУ;  
доктор психологических наук, профессор *Ю.Н. Карандашев*  
(Университет Яна Кохановского в Кельце, Польша)

**Психологический Vademecum: М.М. Бахтин и Витебщина :**  
**П86** сборник научных статей / под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи,  
С.Ф. Пашковича. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. –  
230 с.

ISBN 978-985-517-761-7.

В сборнике предложен теоретико-методологический анализ исторического наследия М.М. Бахтина и его инновационных возможностей современной отечественной и зарубежной науки. В издании представлены результаты исследований ученых Витебского региона, которые базируются на бесценном багаже научных идей М.М. Бахтина. Статьи охватывают широкий круг проблем, исследуемых как психологами, так и представителями смежных отраслей знаний, что свидетельствует об активном интересе к развитию психологической науки и практики на современном этапе. Сборник включает в себя исследования ученых как Республики Беларусь, так и других стран (Россия, Украина, Польша).

Материалы публикуются в авторской редакции и предназначены для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений.

УДК 159.9(091)(47+57)"19"(045)  
ББК 88я431+87.3(2)63-8я431

ISBN 978-985-517-761-7

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....	5
<b>Мазилов В.А.</b> Реформирование общей психологии и идеи М.М. Бахтина .....	12
<b>Пергаменщик Л.А.</b> Бахтин М.М.: открытие личности в художественной литературе .....	16
<b>Янчук В.А.</b> Социокультурно-контекстуальная интердетерминанта диалогизма М. Бахтина .....	20
<b>Фурманов И.А.</b> Влияние ментальных моделей Я и Других на коммуникационные реакции на ревность .....	25
<b>Космач В.А.</b> Русская революция 1917 года (авторское видение и оценки) .....	30
<b>Каравкин В.И.</b> Вокруг смеха (к проблеме соотношения этического и эстетического) .....	36
<b>Лисов А.Г.</b> Невельский и Витебский круг М.М. Бахтина: выбор направлений научного поиска .....	47
<b>Богомаз С.Л.</b> Ментальность как психологическая детерминанта исторического процесса .....	51
<b>Морожанова М.М.</b> Сопоставительные характеристики хронотопа М.М. Бахтина в ретроспективе и перспективе исследования .....	67
<b>Адыгезалов А.Ф.</b> Детерминированность проявления психологических защит и поведения осужденных в условиях воспитательной колонии от переживаний, связанных с лишением свободы .....	72
<b>Бабичева Н.В.</b> Использование графического диктанта в коррекционной работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи 6–8 лет для формирования пространственной ориентировки .....	78
<b>Богомаз С.Л., Пашкович С.Ф.</b> Диалог в сопровождении процесса психологической адаптации личности с травмой опорно-двигательного аппарата .....	82
<b>Болваненко А.С.</b> Сформированность психологических предпосылок овладения учебной деятельностью .....	87
<b>Виноградова С.А.</b> Анализ толерантности как профессионально важной характеристики педагогов-психологов .....	90
<b>Ганкович А.А., Милашевич Е.П.</b> Воздействие искусством в процессе обучения взрослых как фактор развития личности .....	94
<b>Глебова Н.В.</b> Особенности межличностных отношений и социально-психологического климата в подростковом коллективе .....	97
<b>Грачева И.А.</b> Особенности развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи .....	101
<b>Гучкова А.С.</b> Проблема детерминации личностной обусловленности формирования образа будущего ребенка у беременной женщины .....	106
<b>Данилова Ж.Л.</b> Металингвистика М.М. Бахтина и проблема эффективности речевого воздействия в образовательном процессе .....	109
<b>Дварак Н.А., Колошкина В.А.</b> Философия поступка и девиантное поведение .....	113
<b>Каратерзи В.А., Климкович М.В.</b> Я и Другой как единство в философии М.М. Бахтина .....	116
<b>Ковалев Д.А.</b> Снижение агрессии у подростков средством тренировочного процесса восточных единоборств .....	119
<b>Копачёва М.А.</b> Связь социальной тревожности и активности в социальных сетях у студентов .....	124
<b>Косаревская Т.Е., Мамась А.Н., Ткач М.Г.</b> Личностное восприятие времени жизни лицами с ограниченными физическими возможностями .....	128

<b>Кухтова Н.В., Клеймёнова Е.А.</b> Поступок в философии М.М. Бахтина как конструкт просоциального поведения .....	132
<b>Кухтова Н.В., Сотникова Е.И.</b> Эмпатия как содержательный компонент просоциального поведения (в аспекте идей М.М. Бахтина) .....	135
<b>Лауткина С.В.</b> Особенности устных монологов младших школьников с трудностями в обучении (в аспекте идей М.М. Бахтина) .....	138
<b>Лепешко К.В.</b> Психологические характеристики личности с высоким уровнем социально-сравнительной ревности .....	142
<b>Лешко А.А.</b> Девиантное поведение у подростков как психологический феномен .....	146
<b>Лукьянова Е.В.</b> Специфика развития самооценки и самоуважения в подростковом возрасте .....	150
<b>Оленина О.Е.</b> Взаимовлияние личностной тревожности со стратегиями совладающего поведения у людей с ОВЗ .....	153
<b>Осинский А.Е.</b> Аспекты философии диалога М.М. Бахтина в процедуре медиации .....	156
<b>Поташева Ю.Л.</b> Диалогичность в решении коммуникативно-интеллектуальных задач подростками .....	160
<b>Селезнева И.Н.</b> Толерантность субъектов образовательного процесса в контексте идей М.М. Бахтина .....	165
<b>Семёнова Н.С.</b> Проблема нравственности и нравственного поступка в рамках мультидисциплинарного подхода .....	168
<b>Силина А.В.</b> К истории журнала «Диалог. Карнавал. Хронотоп» .....	171
<b>Скарбинец А.И.</b> Взаимосвязь психологической готовности к семейной жизни с терминальными ценностными ориентациями студентов .....	175
<b>Сузень А.В.</b> Структура агрессии школьников .....	178
<b>Сузень В.Б.</b> Профессиональные намерения учащихся сельских школ .....	183
<b>Татти П.С.</b> Использование информационно-коммуникационных технологий в деятельности социального педагога .....	186
<b>Тевелев Д.М.</b> Синдром эмоционального выгорания профессиональной деятельности педагогов .....	189
<b>Тимофеев Е.С., Тимофеев А.Д.</b> Проблематика понимания сущности «Я-образа» .....	195
<b>Циркунова Н.И.</b> Исследование эмпатии студентов помогающих профессий в контексте идей М.М. Бахтина .....	199
<b>Чудакова А.В.</b> Взаимосвязь эмоционального интеллекта и лидерских способностей .....	202
<b>Шкредова Н.Е.</b> Исследование метакогниций студентов в контексте идей М.М. Бахтина .....	206
<b>Шмуракова М.Е., Совейко Е.И.</b> Особенности нравственного самоопределения специалиста на этапе получения высшего образования .....	210
<b>Шпак В.Г.</b> Состояние спорта высших достижений в Республике Беларусь .....	214
<b>Яковлева С.И.</b> Мнемические способности студентов в контексте учебно-профессиональной деятельности .....	219
<b>Gabzdyl J.</b> DZIAŁANIA NA LICZBACH – WŁAŚCIWOŚCI WCZESNOSZKOLNYCH POLECENÍ I PYTAŃ .....	223

## ПРЕДИСЛОВИЕ

*Светлой памяти доктора  
педагогических наук Орловой А.П.  
и кандидата психологических наук  
Антипенко О.Е. посвящается*

Эпиграфом к творчеству Бахтина могут служить его же слова: «Мое слово останется в продолжающемся диалоге, где оно будет отвечено, услышано и переосмыслено»

В течение всей жизни М.М. Бахтин разрабатывал методологические проблемы гуманитарных наук, в том числе и психологии. Он постоянно обращал внимание на несводимость гуманитарных наук к естественным, многократно подчеркивал, что используемый им метод исследования является феноменологическим. Сопоставляя личность как говорящее бытие и немую безгласную вещь, М.М. Бахтин сделал вывод о том, что познание личности не может осуществляться таким же методом, как и исследование вещи. Согласно М.М. Бахтину, адекватным методом познания личности является диалог как специфически человеческая форма общения человека с другими индивидами, обладающая некоторым комплексом отличительных черт. Исследования М.М. Бахтина, выполненные в феноменологическом стиле, позволили ему прояснить целый ряд новых и принципиально важных психических феноменов.

Многогранность таланта М.М. Бахтина и полученное образование позволили ему работать в разных сферах науки. Но, вместе с тем, начиная с первой своей серьезной научной работы и до последней, М.М. Бахтин был озабочен методологическими проблемами гуманитарных наук, а значит, и психологии. В течение всей своей жизни М.М. Бахтин оставался философом-методологом. Чтобы убедиться в этом, достаточно сопоставить названия его основных методологических исследований и даты их написания. Во всех методологических работах М.М. Бахтин размышляет о науке и «научности» научных исследований. Он сопоставляет естественные науки и гуманитарные и при этом строго и последовательно отстаивает специфику предмета гуманитарных наук и методов его исследования, а далее и методологических принципов, на которых должно строиться исследование в гуманитарной сфере.

### **Мир поступка**

Методологические исследования М.М. Бахтина направлены на разработку и укрепление фундамента той психологии, которая должна строиться в соответствии с парадигмой гуманитарных, а не естественных наук. Такая психология – это прежде всего психология феноменологическая.

М.М. Бахтин хорошо осознает, что феноменологическая проблематика должна исследоваться соответствующими методами. И он не раз подчеркивает, что используемый им метод является феноменологическим.

Общей чертой теоретизированных гуманитарных наук является их стремление получить систему понятий, отношений, логических выводов. Но, как показал М.М. Бахтин, человека в этом особом теоретическом мире мы не найдем. Он там не нужен. Невозможно логически осмыслить конкретных людей, их понятия, их внутренние жизни, все те внешние обстоятельства, в которых они находятся в момент

осуществления поступка. Это событие «не может быть транскрибировано в теоретических терминах, чтобы не потерять самого смысла своей событийности, того именно, что ответственно знает и на чем ориентируется поступок».

### **Событие бытия**

Феноменологическим методом М.М. Бахтин исследует не только отдельные феномены сознания индивида, но и его бытие-сознание во всей конкретной целостности. Стало быть, событие – это своеобразное явление бытия сознанию. Разработанное М.М. Бахтиным описание мира поступка, мира, в котором человек находится и находит себя, представляет этот мир как централизованный, воспринимаемый изнутри, ценностный, окрашенный эмоционально-волевыми тонами и т.д. Такое описание представляет значительный шаг вперед в понимании поступка как структурной единицы поведения человека. Но тем не менее это еще далеко не все. Новая линия конкретизации представлений о «человеке и мире» связана с феноменологическим анализом «со-бытия бытия».

На наш взгляд, основная идея, которая может обеспечить возможность конкретизации приведенных выше соображений о мире поступка, как раз и состоит в необходимости дальнейшей конкретизации этого мира поступка за счет перехода от «бытия-в-мире» к «со-бытию-в-мире». Со-бытие или со-существование человека и других людей в едином, но полицентрическом мире – это их взаимодействие, а значит, и разнообразные отношения между ними. В подобном взаимодействии человек сразу выделяет «Другого» как себе подобного, в отличие от предметного мира, мира вещей. Существенно, что определенность предметов мира, окружающего меня и других индивидов, зависит от моих отношений. Понятно, что со-бытие – это взаимодействие. Все сущее существует, лишь взаимодействуя. Но природа сущего определяет и присущий ему характер взаимодействия. Человек – это, конечно, говорящий человек. С этой точки зрения, все, что касается речи, приобретает особое значение в контексте понимания человека как человека. Если говорить о человеческом существовании, то это – существование «говорящего бытия». Человек живет среди других, вместе с другими. Он – существо говорящее, но и другие тоже. Жить среди других означает жить в мире слов, произнесенных другими.

### **Текст**

Интерес к речевому общению и диалогу, исследование основных свойств высказывания приводят М.М. Бахтина к проблеме текста. И это не случайно, ведь текст – важнейший компонент общения человека с человеком. Без исследования текста невозможно достичь сколько-нибудь адекватного представления о речевом общении. Свою работу, специально посвященную проблеме текста, автор озаглавливает предельно широко: «Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках» с подзаголовком «Опыт философского анализа» Свое понимание важности проблемы текста для гуманитарных наук М.М. Бахтин выражает в простой формуле: «Где нет текста, там нет и объекта для исследования и мышления». В то же время, как только начинается анализ особенностей, характеристик текста, М.М. Бахтин практически без промедления уподобляет текст высказыванию и закрепляет это отождествление совпадением свойств текста и высказывания, точнее, приписыванием свойств высказывания тексту как высказыванию. Как и высказывание, текст имеет границы. Всякий текст имеет и автора. Есть у текста и второй субъект – тот, кто его читает, и тот, кто обрамляет его своими комментариями,

оценками, возражениями и т.п. Подобно высказыванию, текст включается в «текстовую цепь», в речевое общение данной сферы. Между текстами возможны диалогические отношения.

### Личность

Текст, контекст, символ, понимание – все это, бесспорно, существенные моменты, определяющие специфику познания в сфере гуманитарных наук. И все же для определения специфики гуманитарного познания, в отличие от естественно-научного, наиболее значительный интерес вызывают представления М.М. Бахтина о личности и о диалоге как методе ее исследования. М.М. Бахтин, конечно, не занимался конкретными психологическими исследованиями, его интересовала принципиальная возможность познания личности, адекватного ее природе. С учетом этого обстоятельства необходимо в первую очередь рассмотреть специфические черты личности, которые, по мнению М.М. Бахтина, наиболее существенно отличают ее от вещи. А затем появится возможность выделить особенности диалога как метода познания личности, наиболее соответствующего ее особенностям.

Исходный пункт рассуждений М.М. Бахтина – принципиальное отличие личности от вещи. Это отличие заключается в том, что вещь обладает лишь внешностью. У вещи нет никакого неотчуждаемого, недоступного другому, непроницаемого для другого нутра. Вещь, в принципе, прозрачна, проницаема и может быть познана другим в односторонне активном познавательном акте. Познание вещи не зависит от ее собственной активности и не предполагает таковой. Личность, напротив, всегда обладает некоторым внутренним миром, «неотчуждаемым нутром». Это нутро («тайна» личности) непроницаемо для другого. Оно недоступно односторонней познавательной активности «Другого». Адекватное познание личности предполагает не только активность познающего, но и самосознание, и собственную встречную активность личности, и ее самооткровенность.

### Диалог

Перечень особенностей личности, решительным образом влияющих на процесс ее познания, не является исчерпывающим. Он включает лишь ее наиболее существенные особенности («неотчуждаемое нутро», «самосознание», «голос» и др.). Но и выделенного достаточно, чтобы сделать важный вывод: познание личности не может осуществляться тем же методом, что и познание вещи. Специфика личности как голоса, говорящего бытия, сознания, самосознания, «неотчуждаемого нутра» естественным образом должна трансформироваться в соответствующие особенности метода ее исследования. Если исследуется не вещь, а личность, должен осуществиться переход от монологического одностороннего познания к познанию в форме двухсторонне активного, согласованного диалога. Конечно же, у подобного диалога как метода познания личности есть и другие не менее важные особенности.

В пользу феноменологического характера анализируемого диалога свидетельствует и его направленность на обретение первичного опыта, прояснение смысловых структур, а также значение, придаваемое участниками диалога интуиции, описанию, интерпретации, пониманию. Для М.М. Бахтина думать о другом сознании – это разговаривать с ним. Участие в диалоге придает размышлению о «Другом» диалоговую форму.

М.М. Бахтин не стремился описать все многообразие диалогов. Его интересовал прежде всего диалог как метод познания личности, адекватный ее природе. Он не со-

здал теорию диалога, но дал его феноменологическое описание. С помощью этого описания стало возможным различать чужую речь и собственную, следы влияния чужой речи на собственную, слияние и разъединение голосов, смысловых позиций и т.д. Таким образом, описанный М.М. Бахтиным диалог вполне может рассматриваться как метод феноменологического исследования личности. Так же как феноменологическая тенденция в психологии противостоит естественно-научно ориентированной тенденции, а личность обязательно образует оппозицию с вещью, так и феноменологический диалог противостоит различным манипулятивным подходам.

### **Краткая биография М.М. Бахтина**

Бахтин Михаил Михайлович – специалист в области теории познания, эстетики, культурологии, филологии, литературоведения. Родился в Орле в 1895 г. Закончил гимназию в Одессе и поступил на историко-филологический факультет Новороссийского университета, затем перешел в Петроградский университет, окончил его в 1918 г. Владел пятью языками (греческим, латынью, немецким, английским, французским). По окончании университета преподавал в Невеле в единой трудовой школе. Среди невеличких друзей Бахтина – оригинальный мыслитель и литературовед М.И. Коган, философ, поэт и музыковед В.Н. Волошинов, философ и филолог Л.В. Пумпянский и др. В 1920 г. переехал в Витебск, где на протяжении четырех лет преподавал всеобщую литературу в Высшем институте народного образования и философию музыки в консерватории. Читал публичные лекции, занимался активной научной деятельностью.

В 1921 году женится на Елене Александровне Околович.

В 1924 г. Бахтин переезжает в Петроград. Несмотря на то, что он не может найти здесь постоянную работу и живет случайными заработками и на мизерную пенсию по инвалидности, эти годы были важнейшим периодом его творческой деятельности.

В 1920-1924 годах работает над незаконченными философскими трактатами и ранней редакции книги о Достоевском.

В 1924 году вернулся в Ленинград. Продолжаются домашние диспуты и семинары в Круге Бахтина (который теперь включает Канаева, поэта Константина Константиновича Вагинова, и востоковеда Михаила Израилевича Тубьянского) посвященные философии религии, этике, литературе. Обсуждаются также Фрейд и психоанализ. 28 июня в Институте истории искусств доклад «Проблема героя и автора в художественном творчестве».

В декабре 1928 года Бахтин вместе с рядом других ленинградских интеллигентов арестован по ложному обвинению в причастности к деятельности «нелегальной организации правой интеллигенции» (Ленинград), в связи с деятельностью группы А.А. Мейера «Воскресение» и приговорен к 5 годам заключения в Соловецком лагере особого назначения. 5 января 1929г., Бахтин по болезни освобожден из заключения под домашний арест. По личному ходатайству в связи с тяжелой болезнью – множественным остеомиелитом – приговор был изменен на 5 лет ссылки в Кустанай. В июне 1929г. издание первой книги Бахтина *«Проблемы творчества Достоевского»*, изданной в ГИЗе, помогает хлопотам жены и друзей – приговор заменен на 5 лет ссылки в Кустанай.

После окончания ссылки в 1936 г., из-за запрета проживать в крупных городах, устроился на работу в Мордовский педагогический институт в Саранске, однако был вынужден уехать оттуда в 1937 г. и до 1945 г. жил на станции Савелово (на

границе между Московской и Калининской обл.) и в г. Кимры, где работал учителем в школе. В 1938 г. перенес ампутацию ноги.

В 1945 Бахтин приезжал в Москву и предоставил в ВАК свою диссертацию о Франсуа Рабле на соискание степени доктора наук; диссертация вызвала идеологическую критику, её вернули автору на доработку, а затем присвоили лишь кандидатскую степень. В том же году он вернулся в Саранск, где снова работал на кафедре всеобщей литературы Мордовского педагогического института (с 1957 – Мордовского государственного университета) по 1961г.

В ноябре 1946г. в Институте мировой литературы проходит защита кандидатской диссертации Бахтина – «Рабле в истории реализма». Однако эта работа, позже оцененная как выдающееся научное достижение, не дала Бахтину возможности получить научную степень: она была присуждена ему лишь через 6 лет.

Практически забытый современниками (между 1930 и 1963, кроме трёх незначительных газетных заметок, не печатался), Бахтин был возвращён в научное пространство СССР в 1960-е годы группой единомышленников, признавшей его своим учителем: в 1960 году получил коллективное письмо от литературоведов В.В. Кожина, С.Г. Бочарова, Г.Д. Гачева, В.Н. Турбина.

Во второй половине 60-х гг. здоровье Бахтина значительно ухудшилось, хотя он продолжает заниматься наукой. В 1969 году ему удалось издать свою книгу о Рабле, переиздать книгу о Достоевском (фактически новую редакцию), подготовить сборник статей о литературе (вышедший вскоре после смерти автора). В 1969 г. Бахтин оставляет Саранск и переезжает в Москву, проходит лечение в московской клинике, затем с женой поселяется в одном из подмосковных домов для престарелых. После смерти жены в 1971 г. Бахтин переезжает в Москву, где преодолеть болезнь и одиночество ему помогают друзья и ученики, студенты филологического факультета Московского университета. Умер Бахтин в 1975 г., не дожив около полугода до своего 80-летия.

Основные работы Бахтина вскоре были переведены и получили очень широкую известность на Западе. В Англии при Шеффилдском университете существует Бахтинский Центр, ведущий научную и учебную работу. Особую популярность творчество Бахтина приобрело во Франции, где его пропагандировали Цветан Тодоров и Юлия Кристева. Большой известностью пользуется Бахтин и в Японии, где вышло первое в мире его собрание сочинений, а также издано большое число монографий и работ о нем.

С 1992 года в Витебске (с 2000 года фактически в Москве) издается «журнал научных разысканий о биографии, теоретическом наследии и эпохе М.М. Бахтина» («ежеквартальный журнал исследователей, последователей и оппонентов М.М. Бахтина», затем – «Журнал научных разысканий о биографии, теоретическом наследии и эпохе М.М. Бахтина») – «Диалог. Карнавал. Хронотоп». После перерыва в 2004–2008 с 2009 года журнал издается два раза в год.

### **Публикации М.М. Бахтина**

1. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984–1985. – М., 1986.
2. Бахтин, М.М. Проблемы творчества Достоевского Л., «Прибой», 1929. – 244 с., 2 000 экз.; Киев, 1994.
3. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М., 1963; 1974; 1979 (4-е изд.); Киев, 1994 (5-е изд.).

4. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М.М. Бахтин. – М., 1965; 1990.
5. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. – М., 1975.
6. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1979.
7. Бахтин, М.М. Литературно-критические статьи / М.М. Бахтин. – М., 1986.
8. Бахтин, М.М. Тетралогия / М.М. Бахтин. – М., 1998.
9. Бахтин, М.М. Собрание сочинений: В 7 т. / М.М. Бахтин. – Институт мировой литературы им. А.М. Горького РАН. – М., 1996.
10. Бахтин, М.М. Философская эстетика 1920-х годов / М.М. Бахтин. – Т. 1. – М.: Русские словари; Языки славянской культуры. – 957 с.
11. Бахтин, М.М. Проблемы творчества Достоевского / М.М. Бахтин. – Т. 2. – Статьи о Толстом. Записи курса лекций по истории русской литературы. – М.: Русские словари. – 799 с.
12. Бахтин, М.М. Теория романа (1930–1961гг.) / М.М. Бахтин. – Т. 3. – М.: Языки славянских культур, 2012. – 880 с.
13. Бахтин, М.М. Франсуа Рабле в истории реализма (1940) / М.М. Бахтин. – Т. 4 (1). – Материалы к книге о Рабле (1930–1950-е гг.). Комментарии и приложения. – М.: Языки славянских культур. – 1120 с.
14. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. Рабле и Гоголь (Искусство слова и народная смеховая культура) / М.М. Бахтин. – Т. 4 (2). – М.: Языки славянских культур. – 752 с.
15. Бахтин, М.М. Работы 1940-х – начала 1960-х годов / М.М. Бахтин. Т. 5. – М.: Русские словари. – 732 с.
16. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского. Работы 1960–1970 гг. / М.М. Бахтин. – Т. 6. – М.: Русские словари; Языки славянской культуры. – 800 с.
17. Бахтин, М.М. Эпос и роман. Сборник / М.М. Бахтин. – СПб.: Азбука, 2000. – 304 с.
18. Бахтин, М.М. Беседы с В.Д. Дувакиным / М.М. Бахтин. – М.: Согласие. – 398 с.

#### **Публикации о М.М. Бахтине**

1. Махлин, В.Л. Михаил Михайлович Бахтин / В.Л. Махлин. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 440 с. – (Философия России второй половине XX в.) – ISBN 978-5-8243-1371-0.
2. Библер, В.С. М.М. Бахтин, или Поэтика культуры / В.С. Библер. – М., 1992.
3. Аверинцев, С.С. М.М. Бахтин как философ / С.С. Аверинцев, Ю.Н. Давыдов, В.Н. Турбин и др. – М.: Наука, 1992. – 256 с. – ISBN 5-02-008110-8.
4. Emerson, C. The First Hundred Years of M. Bachtin / C Emerson. – Princeton–New Jersey, 1997.
5. Бахтин М.М.: pro et contra. Личность и творчество М.М. Бахтина в оценке русской и мировой гуманитарной мысли. – Том I. / Сост., вступ. ст. и коммент. К.Г. Исупова, хронограф В.И. Лапуна. – СПб.: РХГИ, 2001. – 552 с. – (Русский путь). – ISBN 5-88812-114-2.
6. Бахтин М.М.: pro et contra. Творчество и наследие М.М. Бахтина в контексте мировой культуры. – Т. II. / Сост., и коммент. К.Г. Исупова; библиография О.Ю. Осьмухиной, Т.Г. Юрченко, О.Е. Осовского, Н.Б. Панковой. – СПб.: РХГИ, 2002. – 712 с. – (Русский путь). – ISBN 5-88812-127-4.

7. Тамарченко, Н. «Эстетика словесного творчества» М.М. Бахтина и русская философско-филологическая традиция / Н. Тамарченко. М.: Изд-во Кулагиной, 2011. – 400 с., 500 экз., – ISBN 978-5-903955-06-0.
8. Аверинцев, С.С. Бахтин, смех, христианская культура / С.С. Аверинцев // М.М. Бахтин как философ. – М.: Наука, 1992. – С. 7–19.
9. Бугалин, А.В. Следующие сто лет М. Бахтина: диалектика диалога versus метафизика постмодернизма / А.В. Бугалин, Л.А. Булавка // Вопросы философии. – 2000. – № 6. – С. 119–132.
10. Соболевский, А. Провидец / А. Соболевский // Литературная Россия.– 2001. – 23 февраля.
11. Исупов, К.Г. Уроки М.М. Бахтина / К.Г. Исупов // М.М. Бахтин: pro et contra. Личность и творчество М.М. Бахтина в оценке русской и мировой гуманитарной мысли. – Т. I. – СПб.: РХГИ, 2001. – С. 7–44.
12. Медведев, Ю.П. Круг М.М. Бахтина как «мыслительный коллектив» / Ю.П. Медведев, Д.А. Медведева // Звезда. – 2006. – №7. – С.197–198.
13. Кунильский, А.Е. Смех Достоевского: прав ли Бахтин? / А.Е. Кунильский // Знание. Понимание. Умение. – 2007. – № 4. – С.148–154.
14. Иглтон, Т. «Вместить в себя многообразие: слово Бахтина и слово о Бахтине» / Т. Иглтон. – Хронотоп и окрестности под ред. Б.В. Орехова.– Уфа: Вагант, 2011. – 387 с.– ISBN 978-5-9635-0312-6.
15. Медведев, Ю.П. Круг М.М. Бахтина. К обоснованию феномена / Ю.П. Медведев, Д.А. Медведева // Звезда. СПб., 2012. – № 3. – С. 202–215.
16. Психологический Vademecum: Витебщина М.М. Бахтина: сборник научных статей / под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – 306 с.

УДК 159.9

## **РЕФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ И ИДЕИ М.М. БАХТИНА**

Статья посвящена проблеме реформирования общей психологии. В статье утверждается, что в советской психологии общая психология не представляла собой единой концептуальной системы. Можно констатировать, что в учебниках по общей психологии постулировалось единство психологии, но основывалось оно на философской диалектической риторике и принципах, провозглашавших это единство. В действительности оставались не решенными принципиальные для существования психологии проблемы: биосоциальная, психофизиологическая и др. В настоящее время, когда влияние идеологии элиминировалось, дезинтегративные тенденции стали проявляться более отчетливо, что составляет прямую и явную угрозу существования общей психологии, так как ставят под сомнения ее идентичность. Сегодня наблюдается отчетливый кризис общей психологии. Для его преодоления необходимы специальные усилия. Стратегический путь – разработка философии психологии. В качестве первоочередной задачи определен пересмотр трактовки предмета психологии, позволяющий начать выстраивание общей психологии как единой концептуальной системы. При этом особенно актуальными становятся идеи М.М. Бахтина о полифонизме и диалоге, которые реализуются в коммуникативной методологии, выступающей основным инструментом создания непротиворечивой концептуальной системы общей психологии.

Ключевые слова: психология, общая психология, предмет психологии, марксизм-ленинизм, внутренний мир, М.М. Бахтин.

## **REFORMING THE GENERAL PSYCHOLOGY AND IDEA OF M.M. BAKHTIN**

The article is devoted to the problem of reforming general psychology. The article argues that in Soviet psychology, general psychology was not a unified conceptual system. It can be stated that in textbooks on general psychology, the unity of psychology was postulated, but it was based on philosophical dialectical rhetoric and the principles that proclaimed this unity. In reality, the fundamental problems for the existence of psychology remained unresolved: biosocial, psychophysiological, etc. At the present time, when the influence of ideology was eliminated, disintegrative tendencies began to manifest themselves more clearly, which constitutes a direct and obvious threat to the existence of general psychology, since they question its identity ... Today we can observe a distinct crisis in general psychology. The strategic path is the development of a philosophy of psychology. Revision of the interpretation of the subject of psychology has been identified as a priority task, which makes it possible to start building general psychology as a single conceptual system. At the same time, the ideas of M.M. Bakhtin about polyphonism and dialogue, which are implemented in the communicative methodology, which are the main tool for creating a consistent conceptual system of general psychology, become especially relevant.

Key words: psychology, general psychology, the subject of psychology, Marxism-Leninism, inner world, M.M. Bakhtin.

**Введение.** Современная общая психология находится в глубоком кризисе. Поверхностный взгляд на современную общую психологию заставит сделать вывод, что все обстоит прекрасно. Вероятно, никогда прежде в российской истории не выходило столько учебников и учебных пособий по общей психологии, сколько сегодня. Однако, как это часто бывает, первый взгляд обманчив. В действительности мы можем говорить

о настоящем кризисе общей психологии. Дело в том, что многими авторами утверждается, что психология сегодня не представляет собой единой науки. Напротив, можно говорить о большом количестве различных подходов, направлений, которые существенно отличаются и методами, и предметами исследования, причем некоторые разделяют ценности и стандарты естественной науки, а другие исходят из совершенно иных оснований, ориентируясь на идеалы герменевтической науки. Налицо перспектива утрата общей психологии, как дисциплины, изучающей общие закономерности и механизмы психики человека в целом.

В.Ф. Петренко пишет об этом так: «под именем «психология» скрывается целый букет различных по объектам и методам изучения, а также по формам (для практической психологии) воздействия областей знания о человеке. Отдельные области психологии по системе понятий и методическому инструментарию ближе к родственным областям другой науки (например, социальная психология – к социологии, психофизиология – к физиологии высшей нервной деятельности), чем к ряду областей одноименной науки. Действительно, что общего – в системе понятий и методов – между исследователем, изучающим глаз и зрение лимулиса на кафедре психофизиологии, и психотерапевтом семейной консультации, между социальным психологом, изучающим лидерство в малой группе, и нейропсихологом, разрабатывающим проблему доминантности полушарий головного мозга, или, скажем, психологом, анализирующим художественные конструкты произведения искусства, и детским психологом, изучающим младенчество? На мой взгляд, мало чего общего, кроме гордого имени – психолог» [1, с. 134]. Аналогичные процессы происходят и внутри собственно общей психологии. Как отмечает А.Г. Асмолов, «в 1970-е гг. А.Н. Леонтьев предложил метафору: психология должна развиваться «в ствол». Метафора «ствола» четко передает установку А.Н. Леонтьева на необходимость единства и монолитности психологической науки. Другой наш исследователь, Б.Ф. Ломов, оппонируя А.Н. Леонтьеву, утверждал, что психология должна развиваться «в куст». Эта дискуссия явно или неявно продолжается в современной психологии, в борьбе между сторонниками психологии, пытающейся «объять необъятное» и сохранить идентичность, и психологии, отвечающей на сиюминутные вызовы времени, прежде всего это вызовы практики. Глядя на психологию сегодняшнего дня, я бы сказал, что в большей степени отражающей нашу реальность оказалась метафора Б.Ф. Ломова» [2, С. 7–8].

Иными словами, возникают очень серьезные сомнения в том, что общая психология является сегодня научной дисциплиной, в которой понятия связаны единством предмета в единую концептуальную систему.

**Материал и методы.** Было осуществлено историко-методологическое исследование, целью которого было выяснение вопросов: 1) существовало ли единство общей психологии в советскую эпоху? 2) каковы основные причины дезинтеграции в современной общей психологии, приведшие к нынешнему кризисному состоянию? 3) каковы стратегические и тактические шаги в построении обновленной общей психологии?

Методологической основой в данном исследовании послужили положения интегративной когнитивной методологии психологии и коммуникативной методологии [3].

**Результаты и их обсуждение.** Остановимся на основных результатах проведенного исследования. Многие психологи в сегодняшней России полагают, всего несколько десятилетий тому назад в отечественной психологии «была общая психология» – учение, которое в основных чертах разделялось подавляющим большинством психологов в СССР. Общая психология преподавалась в университетах и педагогических институтах по единым программам, существовали учебники, соответствующие этим программам. В этих учебниках про общую психологию было написано, что она – общая психология, изучающая наиболее общие закономерности и механизмы психики – явля-

ется ядром, центральной дисциплиной, вокруг которой группируются отрасли, специальные психологические дисциплины...

В рамках настоящего текста, к сожалению, нет возможности обсуждать проблему общей психологии в современной психологической науке сколь-нибудь подробно, поэтому кратко остановимся лишь на некоторых моментах.

Было показано, что картина единства советской общей психологии была во многом иллюзией. Философский уровень методологии (марксизм-ленинизм) предписывал психологии исходные положения, которые явно препятствовали конструктивному решению фундаментальных психологических проблем (биосоциальной, психофизиологической и т.д.). Происходило это потому, что в соответствии с принятыми философскими канонами само психическое было лишено онтологического статуса, трактовалось лишь как отражение и регуляция, психическое рассматривалось существующим в форме процесса. Согласно марксистско-ленинскому философскому стереотипу, психика есть порождение взаимодействия материальных систем.

Если к этому добавить, что в самой психологии сформировалась традиция рассматривать вместо целостного предмета частичный – изучать «единицы психического», то становится понятно, что совокупность указанных ограничений привела к фактическому отказу от использования причинно-следственного объяснения, поскольку оно неизбежно приводило к редукции психического к непсихическому. В рамках этой статьи нет возможности привести соответствующую аргументацию, поэтому см. подробно публикации [4].

В итоге можно констатировать, что в текстах по общей психологии постулировалось единство психологии, но основывалось оно главным образом на философской диалектической риторике и принципах, провозглашавших это единство, тогда как на деле оставались нерешенными принципиальные для существования психологии проблемы: биосоциальная, психофизиологическая и др. В психологии так и не был преодолен функционализм, различные виды психических явлений (психические процессы, психические свойства, психические состояния) на деле оказывались разнесенными по разным «отделам», поэтому связи между ними могли устанавливаться только внешние...

Более того, такое положение дел в значительной степени сохранилось и в современной психологии. Остро необходимо формулирование концепции современной философии психологии, которая бы представила современный взгляд на психическое, его место и роль в картине мира и стратегии его исследования. Острота ситуации связана с тем, что представители старших поколений психологов, освободившись от философской риторики, в значительной степени концептуально сохраняют старые представления о психике. Но главная беда, как думается, в том, что у молодых психологов, только получающих образование, складывается превратное представление о фундаментальных вопросах психологии, поскольку новых трактовок и четкого формулирования подлежащих решению проблем в современных условиях как правило не предлагается. В результате вряд ли стоит удивляться стремительному падению интереса молодых психологов к теории и практически поголовное стремление заниматься психологической практикой...

Вернемся, однако, к тому, что описанное выше положение дел в значительной степени сохранилось и в современной психологии.

В чем видится выход из сложившейся ситуации? На наш взгляд, необходимо в первую очередь найти объединяющее психологов начало. Очевидно, найти можно в том, с чем подавляющее большинство психологов согласно.

В 1890 году Уильям Джемс писал о том, что были мыслители, отрицавшие существование внешнего мира, но в существовании внутреннего мира никто не сомневался. Предлагается вернуть внутренний мир в качестве предмета психологии. Сегодня мы

понимаем, что внутренний мир существует реально, имеет онтологический статус. Стоит специально подчеркнуть, что такая позиция представляет собой в известном смысле возврат к традиционным взглядам на психологию, продолжает традиции классической психологии, но на новом уровне.

Ясно, что, разделяя психику на отдельные психические процессы, рассматривая их сами по себе, психические свойства и состояния как отдельные психические явления, мы закрываем дорогу для осмысления внутреннего мира как целого. Единство внутреннему миру придает новое понимание способностей, которые соединяют психологические свойства человека и его психические процессы. Добавим к этому, что способности имеют уровневое строение, могут быть выделены индивидуальный, субъектный и личностный уровни, что придает внутреннему миру объемность. На личностном уровне появляются духовные состояния, что позволяет говорить о духовных способностях [5]. Таким образом, архитектура внутреннего мира предстает целостной и объемной, что создает возможность использовать ее как платформу для интеграции психологического знания.

До недавнего времени не было возможности рассматривать внутренний мир человека в его целостности, внутренний мир был общей идеей. Работы В.Д. Шадрикова [5], [6], в которых внутренний мир был не только провозглашен предметом психологии, но и была представлена его архитектура, сделали возможным конкретизировать и операционализировать внутренний мир человека, в связи с чем возникает возможность конкретно пересмотреть основные психологические понятия, выявив новые отношения между ними.

Обратим внимание, что единство не *задается* декларативно, а *обнаруживается* через единство входящих в него компонентов, которые трактуются не как разнородные, а, напротив, как взаимообусловленные. Именно поэтому можно утверждать, что при таком подходе используется нередуктивная логика исследования. В архитектуре внутреннего мира присутствуют реалии, соответствующие всем традиционным психологическим понятиям, что внушает оптимизм относительно выполнения интегрирующих функций. Как неоднократно отмечалось, использование такого подхода позволяет преодолеть функционализм, неизбежный при традиционном понимании предмета, наметить удовлетворительное решение методологических проблем.

Как уже упоминалось, такая трактовка предмета создает возможность использовать ее как платформу для интеграции психологического знания. В этом случае особо значимыми становятся работы М.М. Бахтина, в которых показана роль полифонизма и диалога. Ситуация аналогична той, которая существовала в двадцатые годы, когда М.М. Бахтин обозначил стратегический путь «систематико-философского обоснования факта и своеобразия искусства в единстве человеческой культуры» [7, с. 30]. Аналогии с современным состоянием общей психологии достаточно прозрачны. Поэтому представляется правомерным, рассматривая построение общей психологии, использовать программу использования интегративных разработок микроуровня [8], предполагающего полифонизм внутри научной психологии, то есть взаимопонимание, диалог и взаимодополнение между теориями и концепциями одного уровня.

**Заключение.** Проведенное исследование позволило заключить, что общая психология и в советские времена не представляла и ныне не представляет собой единого концептуального пространства. В советское время дезинтегративные тенденции, хотя и существовали фактически, несколько ослаблялись диалектической философской и психологической риторикой. В настоящее время, когда ее действие элиминировалось, дезинтегративные тенденции стали проявляться более отчетливо, что составляет прямую и явную угрозу самому существованию общей психологии, так как ставят под сомнения ее идентичность. В качестве первоочередного этапа предлагается ревизия предмета психологии. Понимание предмета психологии как внутреннего мира открывает воз-

возможность для аккумуляции и упорядочения психологического материала. При этом актуальными и востребованными являются идеи М.М. Бахтина о необходимости полифонизма и диалога.

#### **Список использованной литературы:**

1. Петренко, В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма / В.Ф. Петренко – М.: Новый хронограф, 2009. – 440 с.
2. Асмолов, А.Г. Кому и как разрабатывать методологию психологии? / А.Г. Асмолов, М.С. Гусельцева // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 55 – С. 645.
3. Мазилев, В.А. Методология психологической науки: история и современность / В.А. Мазилев. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – 419 с.
4. Мазилев, В.А. Предмет психологии. Монография / В.А. Мазилев. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. – 186 с.
5. Шадриков, В.Д. Внутренний мир человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2006. – 386 с.
6. Шадриков, В.Д. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата / В.Д. Шадриков, В.А. Мазилев. – М.: Юрайт, 2015. – 411 с.
7. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1975.
8. Мазилев, В.А. «Золотая ветвь»: М.М. Бахтин и будущее психологии / В. А. Мазилев // Психологический вадетесум. Витебщина М.М. Бахтина. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – С. 10–16.

**Пергаменщик Л.А.**

*БГПУ имени М. Танка, Республика Беларусь, г. Минск*

*Профессор, доктор психологических наук*

*ipsy@bspu.by*

УДК 159.9

#### **БАХТИН М.М.: ОТКРЫТИЕ ЛИЧНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

В статье представлены результаты анализа интерпретации категории личность в художественной литературе в контексте различных философских подходов с точки зрения М.М. Бахтина. По мнению М.М. Бахтина в личности обретают единство три области человеческой культуры: наука, искусство и собственно жизнь. Философ предлагает механизм познания содержания переживаний личности, который имеет два этапа: этап «вживания» на место переживающего и «выхода к себе», для осмысления пережитого.

Ключевые слова: психология, переживание, личность, М.М. Бахтин.

#### **BAKHTIN M.M.: DISCOVERY OF PERSONALITY IN IMAGINATIVE LITERATURE**

The article presents the results of analyzing the interpretation of the category of personality in fiction in the context of various philosophical approaches from the point of view of M.M. Bakhtin. According to M.M. Bakhtin, three areas of human culture find unity in the individual: science, art, and life itself. The philosopher offers a mechanism for understanding the content of personal experiences, which has two stages: the stage of «getting used» to the place of the experiencer and «coming out to yourself», for understanding the experience.

Key words: psychology, experience, personality, M.M. Bakhtin.

**Введение.** Мысль Бахтина проста и удивительна: в личности обретают единство три области человеческой культуры: наука, искусство и собственно жизнь. Перевернем тезис классика: личность возникает тогда, когда за ее создание берется наука и/или ис-

куство, которые сами исходят из жизни. (Следует отметить, что речь идет о гносеологическом поиске личности, а не об онтологических условиях возникновения). Сложность триединства определяется фактором бытия человека в жизни и в личности одновременно, поэтому, нередко такая связь носит механический характер, когда наука о человеке, забывает, что этот человек, кроме того, что имеет память или внимание, чувства или представления и т.д. существует во времени и пространстве.

Какая же гарантия, что личность возникнет (повторяю гносеологически), когда за ее изучение берется наука, а за ее интонирование – автор (писатель, художник). Появление личности возможно лишь с принятием автором, ученым на себя ответственности за результаты переживания в науке и в искусстве. Отвечаю я своей жизнью за то, чтобы все то, что я переживаю (пережил) в ней не осталось «бездейственным в ней», а было показано в тексте. С ответственностью связана и вина: не только ответственность друг за друга, но и вину друг за друга. Поэт и ученый должен помнить, что в содержании вчерашней жизни есть и его вина. Его литература, его научный текст или как сейчас часто возникает антитекст<sup>1</sup>. «Личность должна стать сплошь ответственной: все ее моменты должны не только укладываться рядом во временном ряду ее жизни, но проникать друг друга в единстве вины и ответственности». Эта фраза, на мой взгляд, имеет отношение и к личности созидателя, и к результату созидания: личности творения и научного поиска.

Проследуем за текстами Бахтина, чтобы разобраться в механизме создания (открытия) личности в художественной литературе, чтобы прояснить для себя правомерность использования ее результатов в качестве объяснительных механизмов поведения человека в кризисных ситуациях жизненного пути. Возможно, использование научных текстов и в более широком плане, как уверенно утверждал Теплов Б.М.

Для удобства изложения прочитанных текстов Бахтина будем фиксировать их по пунктам.

Пункт 1. Автор имеет дело с цельным героем, а его отдельные проявления только позволяют зафиксированную цельность, характеризуют ее.

Комментарии академического психолога. Цельным взглядом на личность не может отметиться наука психология. Проведение научного исследования предшествует выделению из целостной личности необходимой для изучения части (эмоция, чувства, память, внимание, поведение, самосознания – список можно продолжать до бесконечности). Исследовательская бесконечность, выделение в личности одну часть из множества неизбежно приводит к разрыву объекта исследования с жизнью, так человека не существует частями и невозможности в дальнейшем присоединить исследованную часть к целой личности. Личность не может остановиться и ждать, когда исследователь завершит процедуру поиска закономерностей, чтобы вернуться к человеку, одарить его новыми знаниями. Личность существует во времени и не может ждать, как и время не может остановиться.

---

<sup>1</sup> Глобальное загрязнение «мертвыми» словами ноосферу не безобидная активность, прежде всего «ученых»: произошла резкая девальвация слова. Ушла радость восприятия буквы, выходящая из твоего пера. «У письма масса плюсов: в частности, большой контакт с дыханием и телесным ощущением в процессе письма, медитативное замедление и т.д. отмечает Д. Кутузова» или хотя бы из твоей пишущей машинки. Исчезли усилия, исчезла необходимость вчитываться, слова не читаются, а проглядываются. Еще в 20-е годы Бахтин угадывал вину создателей текстов в характере той жизни, в которой мы живем. У современного поколения текст потерял былую роль в определении жизни. Если это так, то для кого, перегоняя друг друга, пишутся современные научные тексты.

Пункт 2. Личность в жизни, в познании, в поступке обретает свою определенность, «свой лик» лишь в нашем отношении к нему, через отношение. Наше отношение определяет личность, его структуру, устойчивую определенность мира человека.

Возможный комментарий академического психолога. Синонимом определенности познания выступает идея И. Канта об активности сознания: до него считалось, что наши знания должны соотноситься с предметами. И. Кант исходит из того, что предметы должны соотноситься с нашим познанием. Почему-то эта глобальная, основополагающая гносеологическая идея И. Канта так и не прочитана, не понята и не принята отечественной психологией.

Когда Кант говорит «предмет познания» (личность в нашем контексте), речь идет не о вещах самих по себе, а явлениях, то есть той части действительности, которая вступает во взаимодействие с нашим познанием. (Не о человеке идет речь самом по себе, а тех явлениях человека, с которыми мы имеем дело в процессе познания). И эта часть познаваемой действительности соотносится с действиями, которые мы осуществляем в меру нашего разума, включена в систему нашего разумно организованного опыта.

Пункт 3. Процедура авторского познания «другого» состоит из двух этапов.

На первом этапе я должен стать на место другого человека, чтобы почувствовать в этого другого, ценностно увидеть изнутри его мир так, как он его видит. На втором этапе авторского познания я возвращаюсь на свое место, чтобы восполнить мир другого тем избытком видения, который открывается с этого моего места вне его, обрмить его, создать «другому» завершающее окружение из этого избытка моего видения, моего знания, моего желания и чувства.

Комментарии академического психолога. Бахтин М.М. представил формулу основного продуктивного отношения автора к герою<sup>2</sup>. Это отношение Бахтин определяет через категорию «напряженной **внеаходимости**».

Концепция напряженной внеаходимости объясняет процедуру сбора всего героя, который изнутри себя самого рассеян и разбросан в заданном мире познания и открытым событиям этических поступков.

Только автор из позиции своего места способен собрать своего героя, дополнить жизнь темами моментами, которые ему самому недоступны: полнотой внешнего образа, наружностью, фоном за его спиной, его отношением к событию смерти и абсолютного будущего и прочее. Автор изымает своего героя из «круговой поруки, круговой вины и единой ответственности и рождает его как нового человека в новом плане бытия, в котором он сам для себя и своими силами не может родиться, облекает в ту новую плоть, которая для него самого не существенна и не существует».

Позиция внеаходимости автора герою, позволяет устранить его из поля жизни героя, очистить поле жизни исключительно для героя и для его бытия. Только после такого завершения события его жизни появляется возможность представить героя перед этически безучастным зрителем.

Мы постоянно и напряженно подстерегаем и ловим отражения нашей жизни в сознании других людей (авторов нашей жизни). При этом мы должны учитывать тот совершенно особый ценностный коэффициент, с которым подана наша жизнь для «другого», и его принципиальное отличие от коэффициента, с которым она переживается нами самими в нас самих.

Пункт 4. Пример процедуры внеаходимости. Переживание страдания.

---

<sup>2</sup> Автор использует термин герой, академический психолог – испытуемый и это не только терминологическое различие, это принципиальное различие двух стратегий взаимодействия: диалогического в случае с героем и монологического в номотетической части академической психологии.

Перед автором находится человек, переживающий страдание. Его сознания заполнено тем обстоятельством, которое заставляет его страдать, и теми предметами, которые он видит перед собой; эмоционально-волевые тона, объемлющие этот видимый предметный мир, тона страдания.

Я – автор должен эстетически пережить и завершить его (этические поступки – помощь, спасение, утешение – здесь исключены).

**Первый этап эстетической деятельности** – вживание.

Я – автор должен пережить – увидеть и узнать то, что он переживает, для чего я должен стать на его место, как бы совпасть с ним.

Я – автор должен усвоить себе конкретный жизненный кругозор этого человека так, как он его переживает.

В этом кругозоре не окажется целого ряда трансгредиентных его сознанию моментов, доступных мне с моего места. Так, страдающий не переживает полноты своей внешней выраженности, а переживает ее лишь частично, и притом на языке внутренних ощущений. Он не видит страдальческого напряжения своих мышц, всей пластически законченной позы своего тела, экспрессии страдания на своем лице, не видит ясного голубого неба, на фоне которого для меня обозначен его страдающий внешний образ.

Во время вживания я должен отвлечься от самостоятельного значения этих трансгредиентных его сознанию моментов, использовать их лишь как указание, как технический аппарат вживания; их внешняя выраженность – тот путь, с помощью которого я проникаю внутрь его и почти сливаюсь с ним изнутри.

**Второй этап эстетической деятельности** – возврат в себя, к себе.

Но есть ли эта полнота внутреннего слияния последняя цель эстетической деятельности, для которой внешняя выраженность является лишь средством, несет лишь сообщающую функцию? Отнюдь нет: собственно, эстетическая деятельность еще и не начиналась. [Действительно изнутри пережитое жизненное положение страдающего может побудить меня к этическому поступку: помощи, утешению, познавательному размышлению]

За вживанием должен следовать возврат в себя, на свое место вне страдающего, только с этого места материал вживания может быть осмыслен этически, познавательно или эстетически; если бы этого возврата не происходило, имело бы место патологическое явление переживания чужого страдания как своего собственного, заражение чужим страданием, не больше.

Эстетическая деятельность и начинается, собственно, тогда, когда мы возвращаемся в себя и на свое место вне страдающего, оформляем и завершаем материал вживания. Мы восполняем материал вживания, то есть страдание данного человека, моментами, трансгредиентными всему предметному миру его страдающего сознания, которые имеют теперь уже не сообщающую, а новую, завершающую функцию. Положение его тела, которое сообщало нам о страдании и вело нас к его внутреннему страданию, становится теперь чисто пластической ценностью, выражением, воплощающим и завершающим выражаемое страдание, и эмоционально-волевые тона этой выраженности уже не тона страдания; голубое небо, его обрамляющее, становится живописным моментом, завершающим и разрешающим его страдание.

(Строго говоря, чистое вживание, связанное с потерей своего единственного места вне другого, вообще едва ли возможно и во всяком случае совершенно бесполезно и бессмысленно).

И все эти завершающие его образ ценности почерпнуты мною из избытка моего видения, воления и чувствования.

Следует иметь в виду, что моменты вживания и завершения (входа и выхода) не следуют друг за другом хронологически, мы настаиваем на их смысловом различении,

но в живом переживании они тесно переплетаются между собой и сливаются друг с другом. В словесном произведении каждое слово имеет в виду оба момента, несет двойную функцию: направляет вживание и дает ему завершение, но может преобладать тот или другой момент. Нашею ближайшей задачей является рассмотрение тех пластически-живописных, пространственных ценностей, которые трансгredientны сознанию героя и его миру, его познавательно-этической установке в мире и завершают его извне, из сознания другого о нем, автора-созерцателя. Это различие в переживании себя и в переживании другого преодолевается познанием, или, точнее, познание игнорирует это различие, как оно игнорирует и единственность познающего субъекта

Комментарии академического психолога.

Бахтин предложил механизм познания содержания страдания, который имеет два этапа: этап вживания, когда автор, став на место переживающего увидеть и узнать то, что он переживает; затем выйти к себе, чтобы материал вживания был осмыслен, когда страдание имеет теперь уже не информационную, а новую, завершающую функцию.

**Янчук В.А.**

*ГУО «Академия последипломного образования», Республика Беларусь, г. Минск  
Доктор психологических наук, профессор,  
заслуженный работник образования Республики Беларусь  
yanchuk@academy.edu.by*

УДК 159.9

### **СОЦИОКУЛЬТУРНО-КОНТЕКСТУАЛЬНАЯ ИНТЕРДЕТЕРМИНАНТА ДИАЛОГИЗМА М. БАХТИНА**

Анализируются социокультурно-контекстуальные основания диалогизма М. Бахтина. Обосновывается, что понимание психологической феноменологии, в целом, и феноменологии творчества М. Бахтина, в частности, предполагает выявление лежащих в их фундаменте интердетерминант, взаимодействие которых приводит к возникновению нового качества, не представленного в простой сумме составляющих целой частей. Внимание фокусируется на конкретных средовых (или ситуативных) контекстах (условиях) с учетом индивидуально-психологических особенностей личности, совершающей определенные активности в конкретных условиях (хронотопах), сочетание которых обеспечивает обретение качественного состояния сбалансированности во взаимодействии с внешним и внутренним миром. В качестве механизма достижения сбалансированности определяется диалог. Артикулируются характеристики социокультурного контекста, способствующие творческим озарениям или инсайтам.

Ключевые слова: диалогизм; интердетерминанта; психологическая феноменология; социокультурно-диалогическая интердетерминистская метатеория; социокультурный контекст; хронотоп.

### **THE SOCIOCULTURAL-CONTEXTUAL INTERDETERMINANT OF M. BAKHTIN DIALOGISM**

The sociocultural and contextual foundations of M. Bakhtin's dialogism are analyzed. It is substantiated that the understanding of psychological phenomenology, in general, and the phenomenology of M. Bakhtin's work, in particular, presupposes the identification of interdeterrminants lying in their foundation, the interaction of which leads to the emergence of a new quality that is not represented in the simple sum of the constituent parts of the whole. Attention is focused on specific environmental (or situational) contexts (conditions), taking into account the individual psychological characteristics of a person who performs certain activities in specific conditions (chronotopes), the combination of which ensures the acquisition of

a qualitative state of balance in interaction with the external and internal world. Dialogue is defined as a mechanism for achieving balance. The characteristics of the socio-cultural context that contribute to creative insights or insights are articulated.

Key words: chronotop, dialogism; interdeterminant; psychological phenomenology; sociocultural context; sociocultural-dialogic interdeterminist metatheory.

**Введение.** Юбилей М. Бахтина является культурным событием мирового масштаба. В истории человечества не так много фигур, опередивших время, и оставивших наследие, ценность и инновационный потенциал которого не только не потеряло свою значимость, но и приобрело новое понимание. Традиционно в качестве основополагающей предпосылки творческих достижений исследователя определяются его личностные качества, совокупность которых, по идее, и определяет результат. При этом, на мой взгляд, совершенно не заслуженно из фокуса внимания уходит социокультурно-контекстуальное основание – условия осуществления активности, привязанные к конкретным пространственно-временным координатам или, в терминологии М. Бахтина, хронотопы, либо способствующие, либо препятствующие актуализации творческого потенциала автора. Примечательно, что такого рода хронотоп имел место на Витебщине, на земле которой были материализованы наиболее известные тексты творческого наследия, в том числе, на страницах журнала с символическим названием «Хронотоп».

**Материал и методы.** В качестве методологического основания исследования выступают положения авторской социокультурно-интердетерминистской метатеории интеграции психологического знания [1–4]. Методом исследования является психоисторическая реконструкция социокультурного контекста.

**Результаты и их обсуждение.** Роль и значение социокультурного контекста в анализе творчества исследователя ранее были артикулированы мною по отношению к творчеству Л.С. Выготского, опять-таки, на земле Витебщины в рамках посвященной его юбилею конференции. В частности, отмечалось наличие самой возможности общения к мировому культурному наследию через книги крупнейших исследователей того времени, имевшихся в библиотеках и наличие социальной среды, поддерживающей стремление к самообразованию и саморазвитию [5, стр. 22–23]. Безусловно, при отсутствии этих предпосылок вероятность самоактуализации талантов Л.С. Выготского была бы маловероятна. Точно также нельзя не учитывать и соответствующего техногенно-информационного контекста того времени, представленного рукописно-печатными текстами, определяющими особое их понимание и рефлексию. Следует иметь в виду, что сегодняшнее время существенно отличается от времени творения М. Бахтина именно отличиями в усложнении реальностей, в которых осуществляются акты творения, за счет дополнения их радикально изменившейся техногенной реальностью и ее дополнения киберреальностью с ее безграничными информационными ресурсами и отрывом знака от референта с последующей его трансформацией в симулякру (Ж. Бодрийяр). Нельзя не учитывать и изменения, происшедшие и в природной и социальной реальностях.

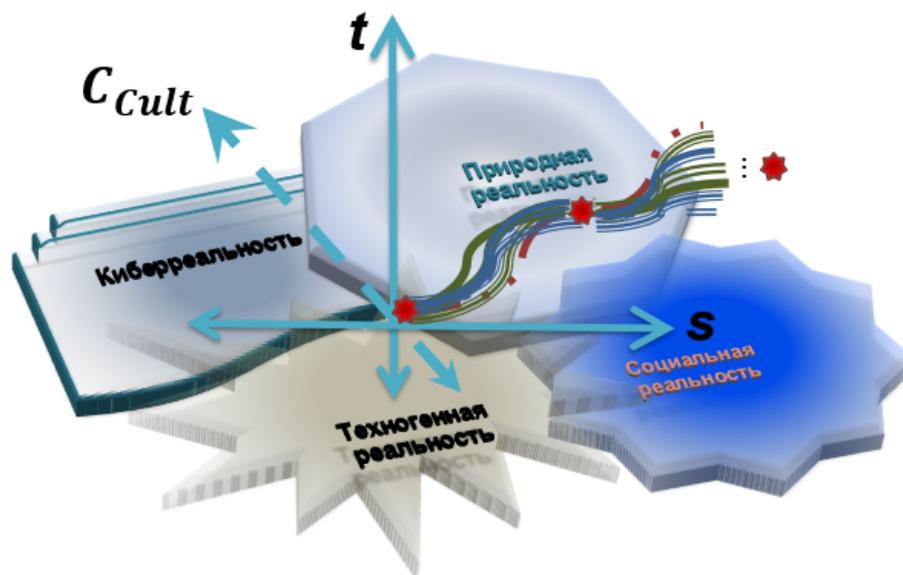
Человек (и его психология) не являются обособленной системой. Он функционирует в условиях конкретного природного, техногенного, а теперь уже и киберокружения, образующих особые типы реальности не учитывать влияние которых на его психологическую феноменологию по крайней мере не дальновидно. Игнорирование телесной субстанции в ее взаимодействии с социальным окружением при помощи уникальной способности психического к переводу внешнего во внутреннее и наоборот является нонсенсом, впрочем, весьма распространенным в современном психологическом знании. Точно также как нонсенсом является и не принятие в расчет разнокачественности человеческих природ (биологическое-психическое-символическое), комплексное

взаимодействие которых и результирует поведение. Причем это взаимодействие обладает взаимовлияющим и взаимообуславливающим характером приводя к формированию нового качества, не сводимого к простой сумме составляющих его частей или элементов. Именно эта особенность и обозначается понятием интердетерминации. Человек (как и высокоразвитые животные) не просто приспосабливается к условиям окружения, реагируя на внешние стимулы, но и приспосабливает его к своим возможностям, находя своеобразный компромисс адаптационного свойства или состояние внутренне-внешней сбалансированности. Причем это состояние баланса не является статичным, а изменяющимся в соответствии с изменениями, происходящими как в нем самом, так и в социальном, природном, а теперь уже и в техногенном и киберокружении.

Это обусловленное процессом взаимовлияния и взаимоприспособления, направленного на достижения состояния сбалансированности взаимодействия с внешним и внутренним миром было обозначено нами понятием *интердетерминации*, а ее составляющие или вовлеченные процессы – *интердетерминантами*. Отношение интердетерминации подчеркивает элемент взаимовлияющего и взаимоизменяющего его характера, приводящего к качественным изменениям составляющих интердетерминант. Любое изменение одного из элементов неизбежно приводит и к изменению во всех взаимосвязанных элементах. Причем, происшедшие изменения приводят к изменению качества самой гетерогенной системы, получающей новообразования в виде расширения (или сужения), переосмысления и перепереживания обретенного опыта. В данном случае речь идет о динамическом аспекте психологической феноменологии особенно в рамках психологии развития начинает осознаваться продуктивность подхода динамических систем к анализу временной трансформации в функционировании психического [6–7].

Человек обладает способностью влияния на происходящее, но должен осознавать и то, что, в свою очередь, происходящее оказывает самое непосредственное влияние на него самого, что пассивное бездействие приводит к усилению эффекта внешнего влияния, а активность, не обремененная приобщенностью к культурному наследию, обрекает его на деградацию и возрастание зависимости от обстоятельств. Сегодня уже накоплен обширный фактический материал, свидетельствующий о том, что технотехнологизация познавательной активности начинает отрицательно сказываться на ее продуктивности. В частности, появление калькулятора начало отрицательно сказываться на функциональной активности мозга, а появление поисковых систем – превалированию поисковой активности над творческой, выражающейся в так называемом поколении *sour-cut* (нашел – вставил).

Психологическая феноменология не является статичной. Она меняется в пространстве и во времени. Причем зачастую эти изменения носят асинхронный характер приводя к состояниям разбалансированности с внешним и внутренним миром как на уровне разнокачественных природ, так и сфер психического. И все это имеет место в изменяющемся природном, техногенном, социальном и киберокружении, в индивидуально-психологической и активностной динамике. В этом процессе имеют место своеобразные точки бифуркации, определяющие переход из одного качественного состояния в другое. Причем эти динамические процессы носят именно нелинейный, ступенчатый характер. Найденное состояние баланса функционирования обладает достаточным потенциалом инерции за счет имеющихся в распоряжении человека природных и психологических ресурсов. В своеобразной роли гравитационной интердетерминанты выступает культурный контекст. Визуализация пространства интердетерминант поведения представлена на рисунке 1.



Где:  $B_{Bio}$  – биологическое;  $P_{Psy}$  – психическое;  $S_{Symb}$  – символическое;  
 $C_{Csc}$  – осознаваемое;  $U_{Ucs}$  – бессознательное;  $E_{Ex}$  – экзистенциальное;  
 $A$  – активность;  $P$  – личность;  $E$  – окружение;  
 $C_{Cult}$  – культурный контекст;  $t$  – время;  $s$  – пространство  
 \* – точка бифуркации

Рисунок 1 – Интердетерминанты поведения личности

И здесь следует еще раз обратить внимание на роль культуры в функционировании человека в природном, техногенном, кибер- и социальном окружении. В последнее время ее роль начала теряться в многоголосом и многообещающем генно-нейро-цифротехно-технологическом контексте, сулящем «освобождение» человека от рутинности бытия и предоставлении ему безграничных возможностей самосовершенствования саморазвития, правда, без уточнения каких именно. Периферизация культуры в общественном сознании отчасти обусловлена мифологемами и информационным безбрежием, и его доступностью для потенциального пользователя и крайне упрощенным представлением об интернализации культуры, аккультурации и инкультурации.

Следует иметь в виду, что культурное наследие не интериоризируется само по себе посредством простого «прикосновения» или «погружения» в «информационные» и «кибер-облака» знаний. Информационные поля это всего лишь пространства знаков, которые необходимо наполнять значениями, в свою очередь, вплетенными в интер- и гипертекстуальность. Отсутствие такой вплетенности приводит к оскудению значений и смыслов, поверхностному, упрощенному представлению о мире внутри и вокруг нас. Свое выражение это находит и в сворачивании и упрощении пользовательского языка. Что мы и наблюдаем сегодня.

Для освоения знаний и углубления миропонимания необходима скрупулезная работа по его овладению, имплицитно предполагающая диалог автора с читателем посредством помещения текста в различные культурные контексты или хронотопы. Диалог предполагает наличие Другого и Другойности. Лишь с учетом интерпретации транслируемых текстов предполагаемыми Другими происходит формирование интерсубъективности и диалогичности [8], определяющих взаимопонимание, в свою очередь, лежащее в фундаменте социальности или бытия-в-мире-других-людей. Нет взаимопонимания – нет синхронного и скоординированного взаимодействия, отсутствие

которого приводит к разрушению культуры как таковой, т.к. она как раз и предполагает трансляцию взаимного опыта между поколениями. Таким образом культурное развитие предполагает взаиморазвитие, а не простое суммирование знаний между разрозненными ее представителями, т.е. культурно-диалогическую интердетерминацию.

Культурно-диалогическая интердетерминация представляет взаимодействие, основанное на безусловном принятии другойности (otherness) элементов гетерогенных (многоголосых=multivoiced) динамических систем, направленное на нахождение взаимоприемлемых структурно-содержательных оснований и форм (часто компромиссного характера), способствующих формированию совместно созданных, согласованных и внутренне принятых состояний гомеостаза (интерсубъективности, интерэкзистенциальности, био-психо-социального баланса и т.п.), обеспечивающих оптимальное существование в условиях конкретного социального и природного окружения в рамках локального (зона ближайшего развития) пространства и времени и более отдаленной жизненной перспективы (зона отдаленного развития).

Культурно-диалогический характер интердетерминистского взаимодействия проявляется в диалогической природе взаимодействия между элементами гетерогенной динамической системы, предполагающего диалогичность мышления, проявляющегося: во-первых, в безусловном принятии Другого, во-вторых, расширении горизонтов постижения, в-третьих, обретении нового качества взаимодействующими сторонами; в-четвертых, формировании общности, совместности (интерсубъективности, интерэкзистенциальности), способствующих взаимопониманию и скоординированному взаимодействию.

J. Salgado и J.W. Clegg различают четыре фундаментальных принципа диалогического мышления: «принципы относительности, динамизма, семиотической опосредованности, открытости, диалогичности и контекстуальности. Вместе эти принципы определяют рассмотрение психики не как изолированных гомункулусов, не как бестелесного дискурса, а как временно уникального, активного создателя, непрерывно снимающего, а не противостоящего, напряжение между индивидуальным и социальным, материальным и психологическим, множественным и унифицированным, стабильным и динамическим» [9]

Per Linell формулирует основополагающие принципы развития диалогизма: 1) рассмотрение человеческого мышления как системы созидания значений; 2) подчеркивание роли других в приобретении знания в процессе формирования интерсубъективности; 3) интерактивность (interactionism), проявляющаяся в том, что конструирование значений находится в прямой зависимости от взаимосвязей с другими; 4) контекстуальности, т.е. зависимости знания от контекста его обретения; 5) коммуникативного конструктивизма, проявляющегося в формировании реальности в процессе коммуникации с другими [10].

Благодаря интерсубъективности и интерэкзистенциальности становится возможным формирование разделяемых значений и переживаний, составляющих формирование той самой социальности, без наличия которой общество перестает быть таковым, трансформируясь в механическое единство обособленных особей гедонистического или устрешенного толка, организующихся и действующих по внешнему управлению той самой матрицы или Главноуправителя. За подобного рода хронотопами далеко ходить не надо, они актуализируются здесь-и-сейчас.

Альтернативу представляют именно диалогические отношения. Как отмечает И. Маркова, «Жизнь в мире других предполагает, что соавторы не только пытаются снять свои различия в коммуникации, но также признание друг друга как соавторов совместных идей; они спорят и борются за идеи; и они подтверждают свое участие в социальной реальности» [8, с. 249]. И далее: «Диалогичность подразумевает контракт:

отзывчивость и ответственность. Без говорящего не может быть слова – слова имеют свою историю. Не может быть слова без самого себя» [8, с. 258].

**Заключение.** Таким образом, погружаясь в социокультурный контекст Витебщины времен пребывания на ней М. Бахтина, можно сделать выводы о том, что он способствовал его творческим озарениям благодаря наличию: 1) сходства семиотического пространства сообщества (нельзя быть понятым не понимающими значений и смыслов сказанного); 2) диалогических взаимоотношений с окружающими (в диалоге с равными рождается истина); 3) экзистенциальной поддержке близкими, позволившей преодолеть обусловленные недугами страдания; 4) социальной востребованности продуктов интеллектуальной активности автора; 5) возможности материализации идей (публикации).

#### **Список использованной литературы:**

1. Янчук, В.А. Социокультурно-интердетерминистская диалогическая метатеория интеграции психологического знания / В.А. Янчук // От истоков к современности: 130 лет Московскому психологическому обществу: материалы юбилейной конференции: том 6 / отв. ред. Д.Б. Богоявленская – Москва: Когито-Центр, 2017. – С. 297–331.
2. Янчук, В.А. Культурно-диалогическая метаперспектива интеграции психологии в условиях неопределенности и конструктивистского многообразия / В.А. Янчук // Методология и история психологии. – 2018. – Вып. 1. – С. 124–154.
3. Янчук В.А. Дезориентация в темпоральности и ее последствия для развития общества и человека: социокультурно-диалогическая интердетерминистская метаперспектива / В.А. Янчук // Южно-Российский журнал социальных наук. – 2019. – Т. 20(3). – С. 136–152
4. Yanchuk, V. The Theoretical and Empirical Foundations of the Sociocultural-Interdeterminist Dialogical Metatheory of the Integration of Psychological Knowledge / V. Yanchuk // Journal of Russian & East European Psychology. – 2018. – № 55(2-3). – С. 241–286.
5. Янчук, В.А. Выготский и культурный переворот в психологии / В.А. Янчук // В К. В. Богомаз С.Л., Психологический Vademecum: Витебщина Л.С. Выготского: сборник научных статей. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – С. 21–33.
6. Balliet, D. Functional Interdependence Theory: An Evolutionary Account of Social Situations / D. Balliet, J.M. Tybur, P.A.M. Lange // Personality and Social Psychology Review. – 2017. – Vol. 2(4). P. 361–368.
7. Basto, I. Fluctuation in the Assimilation of Problematic Experiences: A Case Study of Dynamic Systems Analysis / I. Basto, W.B. Stiles, T. Bento, P. Pinheiro, I. Mendes, D. Rijo, J. Salgado // Frontiers in Psychology. – August 2018. – Vol. 9. – Article 1119. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.researchgate.net/publication/327043127>.
8. Markova, I. Constitution of the Self: Intersubjectivity and Dialogicality / I. Markova // Culture Psychology. – 2003. – Vol. 9(3). – P. 249–259.
9. Salgado J. Dialogism and the psyche: Bakhtin and contemporary psychology / J. Salgado, J.W. Clegg // Culture & Psychology. – 2011. – № 17(4). – 421–440.
10. Linell, P. Rethinking Language, Mind, and World Dialogically / P. Linell. – Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2009.

**Фурманов И.А.**

*БГУ, Республика Беларусь, г. Минск  
Доктор психологических наук, профессор  
fourmigor@gmail.com*

УДК 159.923 (316.47)

### **ВЛИЯНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ Я И ДРУГИХ НА КОММУНИКАЦИОННЫЕ РЕАКЦИИ НА РЕВНОСТЬ**

Позитивная модель Я оказывает влияние на все типы интерактивных реакций на ревность, кроме дистрибутивной коммуникации и манипуляции; негативная модель Я –

на негативную аффективную экспрессию, дистрибутивную коммуникацию, избегание/отрицание, контроль/ограничение, компенсацию/замещение; позитивная модель Других – на активное дистанцирование, негативную аффективную экспрессию, дистрибутивную коммуникацию, компенсацию/замещение и манипуляции; негативная модель Других – на активное дистанцирование, негативную аффективную экспрессию, интегративную коммуникацию и компенсацию/замещение. Также определено, что позитивная модель Я – повышает интенсивность реакций интегративной коммуникации, компенсации/замещения, а снижает – насильственной коммуникации/угрозы и контактов с соперником; негативная модель Я, позитивная модель Других и негативная модель Других повышает интенсивность реакций компенсации/замещения; негативная модель Других снижает интенсивность насильственной коммуникации/угроз и контактов с соперником.

Ключевые слова: коммуникационные реакции на ревность, ментальные модели Я и Других, надежный, озабоченный, отвергающий, опасливый стили привязанности.

### INFLUENCE OF MENTAL SELF AND OTHERS MODELS ON COMMUNICATIVE RESPONSES TO JEALOUSY

The positive Self model affects all types of interactive jealousy responses except distributive communication and manipulation; the negative Self model – affects negative affective expression, distributive communication, avoidance/denial, surveillance/restriction, compensation/substitution; positive Others model affects active distancing, negative affective expression, distributive communication, compensation/substitution, and manipulation; negative Others model affects active distancing, negative affective expression, integrative communication, and compensation/substitution. It was also determined that the positive Self model – increases the intensity of the responses of integrative communication, compensation/substitution, and reduces – violent communication/threats, and rival contacts; a negative Self model, positive Others model and negative Others model increases the intensity of reactions of compensation/substitution; negative Others model reduces the intensity of violent communication/threats, and rival contacts.

Key words: Communicative reactions to jealousy, mental models of self and others, secure, preoccupied, dismissing, fearful attachment styles.

**Введение.** Теория привязанности была первоначально предложена как основа для изучения психических моделей себя и других в процессе взаимодействия. Эти модели располагаются в позитивно-негативном континууме и базируются в значительной степени на прошлом опыте индивида, полученном в близких отношениях, 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. Определенные эмоциональные и поведенческие реакции людей на эти угрозы, в свою очередь, определяются ожиданиями в межличностных отношениях. Индивиды с позитивными моделями самости самодостаточны и уверены, тогда как индивиды с негативными моделями самости отличаются нехваткой уверенности и требуют нескончаемых внешних подтверждений. Индивиды с позитивными моделями других рассматривают отношения как полезные, а потенциальных партнеров как благосклонных, восприимчивых и одобряющих. Напротив, индивиды с негатив-

ными моделями других рассматривают отношения как относительно бесполезные или несущественные.

Теория привязанности также предполагает, что внутренние рабочие модели могут повлиять на склонность испытать ревность. Ревность возникает в случае угрозы или фактической потери ценных, значимых отношений с другим человеком, из-за существования реального или воображаемого конкурента [1].

Ревность редко переживается исключительно внутриличностно. Чаще всего, ревность также выражается посредством действий и межличностного общения. Было выявлено, что межличностное общение изменяется в зависимости от названных выше четырех типов привязанности. Кроме того, были выявлены вариативность коммуникационных реакций на ревность индивидов с различными стилями привязанности, коммуникационные реакции на ревность индивидов с различными ментальными моделями Я и Других, взаимосвязи стилей привязанности и коммуникационных реакций на ревность в романтических и супружеских отношениях, а также половые сходства и различия во взаимосвязях стилей привязанности и коммуникационных реакций [1; 2; 3; 4].

Вместе с тем, в настоящий момент не существует ни одного исследования, посвященного изучению влияния категории стиля привязанности и показателей выражения ревности.

**Материал и методы. Инструментарий.** Для определения стилей привязанности (далее – СП) и способов выражения ревности в близких межличностных отношениях использовались следующие методики:

*Методика «Шкала взрослой привязанности» («AAS» – Adult Attachment Scale, адаптированная И.А. Фурмановым [4].* Опросник состоит из 18 утверждений, каждое из которых оценивается по 5-тибалльной шкале Ликерта. Определяет выраженность четырех типов привязанности: близость, зависимость, тревога, избегание. В группу с позитивной моделью Я вошли индивиды с надежным и отвергающим СП, в группу с негативной моделью Я – озабоченным и опасливым СП. В группу с позитивной моделью Других вошли индивиды с надежным и озабоченным СП, а в группу с негативной моделью Других – с отвергающим и опасливым СП.

*Методика «Коммуникативные реакции на ревность» («CRJ» – Communicative Responses to Jealousy) адаптированная и валидизированная И.А. Фурмановым и А.О. Вергейчик [5].* Данный опросник состоит из 52 суждений, каждое из которых оценивается по 7-мибалльной шкале. Выявляет 10 типов интерактивных реакций на ревность: активное дистанцирование (АД), негативная аффективная экспрессия (НАЭ), интегративная коммуникация (ИК), дистрибутивная коммуникация (ДК), избегание/отрицание (ИО), насильственная коммуникация/угрозы (НКУ), контроль/ограничение (КО), компенсация/замещение (КЗ), манипуляция (М), контакт с соперником (КС).

**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%, с позитивной моделью Я – 62,5%, с негативной – 37,5 %, с позитивной моделью Других – 71,3%, с негативной – 28,7%.

Таблица 1 – Влияние моделей Я и Других на интерактивные реакции на ревность

		АД	НАЭ	ИК	ДК	ИО	НКУ	КО	КЗ	М	КС
<b>Позитивная модель Я</b> (надежный и отвергающий СП)	F	<b>1,622</b>	<b>1,628</b>	<b>1,369</b>	1,222	<b>1,341</b>	<b>1,307</b>	<b>1,599</b>	<b>1,396</b>	1,010	<b>1,423</b>
	Sig.	0,000	0,000	0,007	0,061	0,012	0,019	0,000	0,005	0,465	0,003
	$\eta^2$	0,428	0,429	0,387	0,361	0,382	0,376	0,425	0,392	0,318	0,396
<b>Негативная модель Я</b> (озабоченный и опасливый СП)	F	1,197	<b>1,351</b>	1,178	<b>1,441</b>	<b>1,322</b>	1,117	<b>1,286</b>	<b>1,309</b>	1,088	0,869
	Sig.	0,082	0,010	0,102	0,002	0,015	0,195	0,025	0,018	0,256	0,849
	$\eta^2$	0,337	0,365	0,333	0,379	0,359	0,322	0,353	0,357	0,316	0,270
<b>Позитивная модель Других</b> (надежный и озабоченный СП)	F	<b>1,318</b>	<b>1,512</b>	1,178	<b>1,314</b>	0,919	1,081	1,218	<b>1,651</b>	<b>1,270</b>	1,023
	Sig.	0,015	0,001	0,101	0,016	0,733	0,271	0,062	0,000	0,031	0,424
	$\eta^2$	0,374	0,407	0,348	0,373	0,294	0,329	0,356	0,428	0,365	0,317
<b>Негативная модель Других</b> (отвергающий и опасливый СП)	F	<b>1,283</b>	<b>1,606</b>	<b>1,359</b>	1,199	1,159	1,121	1,200	<b>1,454</b>	0,945	1,205
	Sig.	0,023	0,000	0,007	0,074	0,120	0,179	0,072	0,001	0,666	0,068
	$\eta^2$	0,431	0,487	0,445	0,415	0,406	0,399	0,415	0,462	0,358	0,416

Прим.  $\eta^2$  – вклад независимой переменной или взаимодействия переменных в разброс значений зависимой переменной.

**Статистика.** Результаты исследования были подвергнуты многомерному дисперсионному (MANOVA) и корреляционному анализу Пирсона.

**Результаты и их обсуждение.** Результаты дисперсионного анализа показывают, что позитивная модель Я оказывает влияние на все типы интерактивных реакций на ревность, кроме дистрибутивной коммуникации и манипуляции (Таблица 1). Вместе с тем, негативная модель Я оказывает влияние только на такие типы интерактивных реакций на ревность как негативная аффективная экспрессия, дистрибутивная коммуникация, избегание/отрицание, контроль/ограничение, компенсация/замещение.

Позитивная модель Других оказывает влияние на такие типы интерактивных реакций на ревность как активное дистанцирование, негативная аффективная экспрессия, дистрибутивная коммуникация, компенсация/замещение и манипуляции (Таблица 1). Негативная модель Других оказывает влияние на активное дистанцирование, негативную аффективную экспрессию, интегративную коммуникацию и компенсацию/замещение.

О знаке влияния моделей Я и Других<sup>3</sup> можно судит по результатам дисперсионного и корреляционного анализа стилей привязанности и интерактивных реакций на ревность (Таблица 2).

<sup>3</sup> Знак влияния моделей Я и Других определялся по знаку значимых коэффициентов корреляции стилей привязанности и интерактивных реакций на ревность

Таблица 2 – Влияние стилей привязанности на интерактивные реакции на ревность

		АД	НАЭ	ИК	ДК	ИО	НКУ	КО	КЗ	М	КС
Надежный СП	F	1,569	<b>2,129</b>	<b>3,619</b>	1,324	<b>2,118</b>	<b>4,213</b>	1,137	<b>3,363</b>	<b>2,084</b>	<b>4,714</b>
	Sig.	0,052	0,003	0,000	0,153	0,003	0,000	0,304	0,000	0,003	0,000
	r	0,029	0,026	<b>0,217</b>	<b>-0,102</b>	-0,041	<b>-0,154</b>	-0,032	<b>0,134</b>	-0,040	<b>-0,209</b>
	Sig.	0,520	0,562	0,000	0,021	0,352	0,001	0,476	0,003	0,375	0,000
Опасливый СП	F	<b>2,303</b>	<b>1,941</b>	<b>4,075</b>	1,185	1,261	<b>5,069</b>	1,139	<b>5,592</b>	<b>1,682</b>	<b>4,808</b>
	Sig.	0,001	0,008	0,000	0,259	0,196	0,000	0,303	0,000	0,030	0,000
	r	-0,066	0,032	0,071	-0,027	0,077	<b>-0,274</b>	-0,019	<b>0,122</b>	-0,017	<b>-0,118</b>
	Sig.	0,136	0,471	0,109	0,547	0,083	0,000	0,671	0,006	0,709	0,008
Озабоченный СП	F	<b>1,702</b>	1,472	<b>3,395</b>	<b>2,429</b>	<b>1,675</b>	<b>3,560</b>	<b>2,350</b>	<b>3,253</b>	<b>2,216</b>	<b>4,585</b>
	Sig.	0,025	0,078	0,000	0,000	0,029	0,000	0,001	0,000	0,001	0,000
	r	0,086	<b>0,178</b>	0,054	<b>0,125</b>	<b>0,153</b>	0,078	<b>0,107</b>	<b>0,171</b>	0,075	0,022
	Sig.	0,052	0,000	0,229	0,005	0,001	0,079	0,016	0,000	0,092	0,626
Отвергающий СП	F	<b>1,819</b>	<b>1,956</b>	<b>2,571</b>	1,166	<b>1,722</b>	<b>1,961</b>	1,381	<b>2,499</b>	1,058	<b>3,357</b>
	Sig.	0,004	0,001	0,000	0,246	0,009	0,001	0,081	0,000	0,384	0,000
	r	<b>0,140</b>	<b>0,131</b>	<b>0,155</b>	0,058	<b>0,120</b>	<b>-0,214</b>	-0,037	<b>0,212</b>	-0,062	<b>-0,278</b>
	Sig.	0,002	0,003	0,000	0,189	0,007	0,000	0,406	0,000	0,162	0,000

В результате такого совместного рассмотрения были получены следующие результаты:

- Позитивная модель Я – повышает интенсивность реакций интегративной коммуникации (прямая, просоциальная коммуникация с партнером, попытки решения проблемы ревности через конструктивное взаимодействие с партнером) и компенсация/замещение (попытки угодить партнеру, сделать ему что-то приятное; доказать свою любовь партнеру, стать более привлекательным и притягательным для него), а снижает – насильственной коммуникация/угрозы (прямые, агрессивные вербальные и невербальные угрозы или фактическое насилие над партнером) и контактов с соперником (активная коммуникация с конкурентом, попытки противостоять сопернику).

- Негативная модель Я – повышает интенсивность реакций компенсации/замещения.

- Позитивная модель Других – повышает интенсивность реакций компенсации/замещения.

- Негативная модель Других – повышает интенсивность реакций компенсации/замещения, а снижает – насильственная коммуникация/угрозы и контакт с соперником.

**Закключение.** Мы можем сформулировать следующие выводы:

1. В результате исследования было выявлено, что позитивная модель Я оказывает влияние на все типы интерактивных реакций на ревность, кроме дистрибутивной коммуникации и манипуляции; негативная модель Я – на негативную аффективную экспрессию, дистрибутивную коммуникацию, избегание/отрицание, контроль/ограничение, компенсацию/замещение; позитивная модель Других – на активное дистанцирование, негативную аффективную экспрессию, дистрибутивную коммуникацию, компенсацию/замещение и манипуляции; негативная модель Других – на активное дистанцирование, негативную аффективную экспрессию, интегративную коммуникацию и компенсацию/замещение.

2. Определено, что позитивная модель Я – повышает интенсивность реакций интегративной коммуникации, компенсации/замещения, а снижает – насильственной коммуникации/угрозы и контактов с соперником; негативная модель Я, позитивная модель Других и негативная модель Других повышает интенсивность реакций компенсации/замещения; негативная модель Других снижает интенсивность насильственной коммуникации/угроз и контактов с соперником.

#### **Список использованной литературы:**

1. Фурманов, И.А. Коммуникационные реакции на ревность индивидов с различными ментальными моделями Я и Других / И.А. Фурманов // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2019. – № 2. – С. 14–24. DOI: 10.25513/2410-6364.2019.2.14-24
2. Фурманов, И.А. Коммуникационные реакции на ревность индивидов с различными стилями привязанности / И.А. Фурманов // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия «Педагогические науки». – 2018. – № 15. – С. 60–67.
3. Фурманов, И.А. Взаимосвязь стилей привязанности и коммуникационных реакций на ревность в романтических и супружеских отношениях / И.А. Фурманов // Право. Экономика. Психология. Научно-практический журнал – 2018. – № 4(12). – С. 64–73.
4. Фурманов, И.А. Взаимосвязь стиля привязанности и коммуникационных реакций на ревность: половые сходства и различия / И.А. Фурманов // Социальная психология и общество. – 2019. – Т. 10. – № 1. – С. 115–133. DOI: 10.17759/sps.2019100107
5. 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.

**Космач В.А.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Доктор исторических наук, профессор*

УДК 159.923 (316.47)

#### **РУССКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ 1917 ГОДА (АВТОРСКОЕ ВИДЕНИЕ И ОЦЕНКИ)**

В данной статье представлено авторское видение причин, основных этапов и характера Великой Российской (Русской) революции 1917 года, которая прошла в своём развитии четыре этапа с 1917 по 1939 годы. Эта революция коренным образом изменила Россию и обеспечила переход Советского Союза к общенародному государству.

Ключевые слова: революция, Россия, империя, капитализм, социализм, большевизм, Прогрессивный блок, Февральская революция, Октябрьская революция.

#### **RUSSIAN REVOLUTION OF 1917 (THE AUTHOR'S VISION AND ESTIMATION)**

This article presents the author's vision of the causes, major stages and character of the great Russian (Russian) revolution of 1917, which has evolved through four phases from 1917 to 1939. This revolution has fundamentally changed Russia and ensured the Soviet Union's transition to public state.

Key words: revolution, Russia, Empire, capitalism, socialism, Bolshevism, Progressive unit, with the February revolution, the October revolution.

В январе 1917 г. российского императора **Николая II Романова** одиннадцать раз предупреждали о готовящемся государственном перевороте. Он ничего не предпринял для своей защиты [14, с. 5]. И очень зря. Ещё в августе 1915 г. в Государственной Думе оформился Прогрессивный блок, объединивший все фракции, за исключением крайних левых и правых. Либеральная часть правительства в лице А.В. Кривошеина, С.Д. Сазонова, А.А. Поливанова (нового военного министра), И.К. Григоровича (морского мини-

стра) и других поддерживала создание блока, членами которого признали себя 235 депутатов Государственной Думы из 422 (в том числе даже такой убежденный правый, как В.В. Шульгин). К Прогрессивному блоку Думы примкнули три влиятельные фракции Государственного Совета [5, с. 336; 6, с. 55–58]. Фактическим лидером Прогрессивного блока являлся кадет П.Н. Милюков.

**Прогрессивный блок** требовал от императора пойти на создание «ответственного правительства», т.е. такого министерства, которое формировалось бы Государственной Думой и Государственным Советом, и было бы ответственно перед ними, а не перед царём, который превращается в монарха «царствующего, но не правящего», как в современной Великобритании или Швеции. Государь же был готов только на «кабинет общественного доверия», когда министры назначаются монархом из числа лиц, которым доверяет большинство Думы и Госсовета, но при этом министры продолжают отвечать за свои действия только перед императором. Если бы Николай II Романов согласился на «ответственное министерство» в 1916 году, революции в 1917 г. в России бы не было. Но император стоял на своем. И тогда в недрах Госдумы и Госсовета, среди членов Прогрессивного блока созрел заговор. Лидеры думского Прогрессивного блока решили вырвать власть у царя путём «дворцового переворота» и опираясь на стихийное недовольство народных масс и уставшей от войны армии [5, с. 341]. Вызвать подобное недовольство было несложно. Достаточно было небольшой провокации в столице, что и случилось в феврале 1917 г. в Петрограде.

Следует отметить также, что к Прогрессивному блоку в Думе тесно примыкала и так наз. «**межпартийная оппозиционная группа**» депутатов в составе А.И. Гучкова, М.И. Терещенко, Н.В. Некрасова, А.И. Коновалова и А.Ф. Керенского – будущих активных членов Временного правительства. Обсуждались планы опять же «дворцового переворота», способного предотвратить кризис всей системы государственной власти и обеспечить победу России в войне. Предполагалось передать престол цесаревичу Алексею при регентстве великого князя Михаила Александровича и управлении министерства, ответственного перед Думой [5, с. 339–340].

Как отмечает в своей книге **Святослав Рыбас** «Заговор верхов, или Тотальный переворот» (М.: Молодая гвардия, 2016. – 365 с.), заговор распространялся все шире и шире. К нему присоединился дворцового переворота председатель земского Союза князь Георгий Евгеньевич Львов, будущий председатель первого состава Временного правительства. По его плану монархом должен был стать великий князь Николай Николаевич. Посвящая в заговор своих соратников-земцев, среди которых были московский городской голова М.В. Челноков и тифлисский – А.И. Хатисов (по данным Н. Берберовой, оба масоны), Львов сказал, что заговор поддерживали 29 председателей земских управ и городских голов, что великий князь Николай Николаевич оповещен и что сам Львов возглавит будущее правительство [14, с. 267–268].

А.И. Хатисов отправился на встречу с Николаем Николаевичем, которого хорошо знал. Перед Тифлисом он заехал в Петроград обсудить план с Милюковым и депутатом ГД, социал-демократом Чхеидзе. Однако Милюков заговор не поддержал, сказав, что в ближайшее время произойдет революция, а Чхеидзе вообще заявил, что царский режим нельзя свергнуть. 30 декабря 1916 года Хатисов встретился с Николаем Николаевичем и предложил план Львова, а также сообщил, что начальник ГАУ генерал Маниковский готов всячески содействовать замыслу. Великий князь попросил два дня на размышление.

Накануне их встречи Николай Николаевич виделся с приехавшим рано утром великим князем Николаем Михайловичем, который сообщил, что 16 великих князей договорились устранить Николая II от трона. Николай Михайлович пользовался большим авторитетом в семье, он был членом Французской академии наук, историком, масоном, открыто высказывался против “темных сил” в окружении Александры Федоровны, за

что был выслан из Петрограда. Кроме того, у него на Кавказе был собственный бизнес, он владел источниками минеральной воды “боржом”.

Спустя два дня Николай Николаевич снова принял Хатисова и сказал, что решил не участвовать в заговоре. Таким образом, план Львова с опорой на великого князя не был осуществлен, остался гучковский – с регентством великого князя Михаила Александровича. Однако то, что великий князь, главнокомандующий Кавказским фронтом не арестовал посланца заговорщиков, говорило о наступлении последних времен. Н. Берберова встречалась в 1929 году в Париже с самим Хатисовым, и тот полностью подтвердил эту историю [14, с. 268].

По **В. Никонову**, решение приступить к свержению **Николая II Романова** принималось не один раз. А.И. Гучков, которого, безусловно, можно считать ведущим авторитетом в этом вопросе, в качестве ключевого момента называет встречу, состоявшуюся в октябре 1916 года в конторе депутата Думы и масона Михаила Федорова. Присутствовали около 15 человек: Милюков, Шингарев, Некрасов, Гучков, Коновалов, Маклаков, Терещенко, Годнев, Шидловский, Вл. Львов, некоторые источники называют также князя Львова и Родзянко. Обсуждали, что делать дальше. Согласились на том, что Николай не может больше царствовать – он является источником недовольства в стране, попытки его образумить ни к чему не привели, власть не в состоянии предотвратить победу улицы. Необходимо добиться отречения императора [9, с. 474].

1 ноября 1916 г. в Государственной Думе с обвинениями в адрес государственной власти в измене резко выступил лидер Прогрессивного блока и кадетской партии **П.Н. Милюков**. Задавая перед депутатами государственной думы риторический вопрос «Что это? Измена или глупость?» лидер партии конституционных демократов назвал правительство Николая II главным виновником развала в стране, как на фронте, так и в тылу [4, стб. 55–57]. По В. Никонову, «именно выступление Милюкова 1 ноября 1916 года... с полным основанием можно считать сигналом к началу революции или даже её началом» [9, с. 475]. На наш взгляд, выступление П.Н. Милюкова было подобно событиям 5–6 мая 1789 г. во Франции. Это было преддверие к революции, сигнал «третьего сословия» и Фронды, что революция будет. Она неизбежна [7, с. 61–62; 1, с. 181–182; 12, с. 64–65]. Так было во Франции, так случится и в России в 1917 году. По словам **П.Н. Милюкова**, за его речью в Государственной Думе 1 ноября 1916 г. «установилась репутация штурмового сигнала к революции» [8, с. 445].

Международный женский день **8 марта** (по ст. стилю **23 февраля**) **1917 г.** выпал на четверг. В центре Петрограда с утра было тихо, а на окраинах бурлило. Застрельщиками во многих местах были женщины. Бастовали почти все предприятия Выборгской стороны. Около 130 тыс. человек вышли на улицы с лозунгами «Хлеба!» и «Долой войну!». То, что началась именно революция, стало проясняться уже на следующий день, когда стачка охватила почти весь город и на улицы вышли до 200 тыс. человек (население Петрограда тогда – 2,3 млн. чел., 400 тыс. из них – рабочие).

**24-го** бастующие прибавили лозунги «Долой монархию!», «Долой царское правительство!», они пытались прорваться на Невский сквозь военно-полицейские заслоны. Появились первые жертвы. Как отмечает профессор Олег Волобуев, среди народной массы были отдельные представители разных революционных партий, но Февральская революция протекала без значимого их участия – она носила стихийный характер [3, с. 10].

**25-го** на улицы вышли уже 300 тыс. человек. Началась всеобщая политическая стачка. Войскам раздали патроны. Но многие солдаты отказывались стрелять. Так, в этот день, в четвертом часу дня, со стороны Гончарной улицы на митингующих двинулся наряд конной полиции... А на него вдруг понеслись казаки с шашками наголо – это молодой казачий офицер послал свой отряд (еще недавно самые надежные войска для власти) в помощь восставшим.

**26-го** по городу развешаны объявления: «Всякие скопления людей воспрещаются. Предупреждаю население, что возобновил войскам разрешение употребить для поддержания порядка оружие, ни перед чем не останавливаясь». Подпись главы МВД Александра Протопопова. В этот день и впрямь стреляли гораздо больше.

**27-го** большая часть (67 тыс.) солдат столичного гарнизона присоединились к восставшим. К 16:00 город был в их руках. Появились обращения от революционных партий. В одном из них – призыв избирать в Петроградский совет (Советы появились в революцию 1905 г.). В тот же день был избран и Временный комитет Госдумы, предвестник создания Временного правительства. Так и получилось, что одновременно были созданы две ветви власти победившей революции. Их даже создавали в одном месте – в Таврическом дворце (Совет – в левой его половине, а комитет – в правой).

Так начиналась **Великая Российская (Русская) революция 1917 года**, с февральско-мартовских событий в Петрограде, которые можно и нужно называть Февральской, точнее **Февральско-мартовской революцией 1917 г.**, которая стала первым, буржуазно-демократическим, этапом Великой Российской (Русской) революции 1917 г. У неё, как и на подобном этапе Великой Французской буржуазной революции последней четверти XVIII в. также были свои герои. Они хорошо известны – от князя Г.Е. Львова, М.В. Родзянко и П.Н. Милюкова и до А.Ф. Керенского, Н.С. Чхеидзе и И.Г. Церетели. По И. Солоневичу, в феврале 1917 года в России был составлен заговор. «Заговор был организован: а) земельной знатью, при участии или согласия некоторых членов династии – тут главную роль сыграл Родзянко; б) денежной знатью – А. Гучков, и в) военной знатью – ген. М. Алексеев. У каждой из этих групп были совершенно определенные интересы» [15, с. 16]. Как стало известно гораздо позднее, отмечает современный российский историк Борис Романов, даже и те первые «стихийные» демонстрации и беспорядки первых дней Февральской революции (23–26 февраля) были организованы заговорщиками – об этом рассказал П.Н. Милюков в 1922 году [13, с. 519].

Весьма важно и поучительно разобраться в **причинах** Великой Российской (Русской) революции 1917 г. Выделим главные из них. **Во-первых**, это раскол правящей элиты страны на «правительственную» и «думскую», что активизировало внесистемную оппозицию (контрэлиту в лице российских меньшевиков, большевиков, эсеров; различных мастей сепаратистов и националистов). Даже императорский дом Романовых не был един. В начале января 1917 года Николай II вынужден был выслать из Петербурга четырёх великих князей, подозревая их в заговоре. А великий князь Николай Николаевич сам не против был занять монарший престол и прямо участвовал в организации дворцового переворота в 1915–1917 годах [15, с. 21–22]. **Во-вторых**, Русскую (Российскую) революцию 1917 г. вызвала нарастающая неэффективность и бюрократическая закостенелость правительственной власти. Отсюда – неразрешимость острейших для России первой четверти XX в. аграрного, национального, рабочего, конституционного, финансового, религиозного, династического, социального, еврейского и других вопросов. **В-третьих**, революцию 1917 г. в России во многом «подготовили» буржуазные реформы второй половины XIX в. и политическая модернизация начала XIX в. в ходе Первой русской революции 1905–1907 гг. На смену «старой» России шла «новая» – буржуазная и земско-чиновничья, абсолютная монархия сменилась ограниченной, конституционной. На первое место в экономике, в сфере государственного управления и политике выходили всё более активно новые «деловые люди», доходы и богатство которых, как и занимаемое социальное положение, были во многом сомнительны, нажитыми с нарушениями известного принципа «равенства возможностей», и по владению собственностью и по доступу к власти. И чем больше становилось подобных дельцов, тем сильнее накапливалось недовольство среди трудовых сословий – рабочих, крестьян, разночинной интеллигенции.

Несомненно, и это, **в-четвертых**, Российскую империю, сильную и процветающую экономически, влиятельную в мировой геополитике ослабила Первая мировая война, тяготы и лишения которой затронули миллионы российских семей. **В-пятых**, Русская революция 1917 г. во многом была подготовлена и вызвана атакой на Россию извне и изнутри как минимум тремя объединившимися против Российской империи, правящей династии Романовых в лице императора Николая II и его правительства мощными силами – масонами, революционерами и сепаратистами. Именно их в войне с Россией использовали Германия, Великобритания, Франция, Япония и США в ходе Великой Русской революции 1917 г. и задолго до её начала. **В-шестых**, «великое потрясение» 1917 г. в России связано с личностью самого государя, императора Николая II Романова. В январе 1917 г. российского императора Николая II, как уже было отмечено, одиннадцать раз предупреждали о готовящемся государственном перевороте. Но он ничего не предпринял для своей защиты и сохранения Российской империи, доставшейся ему от своего знаменитого отца – императора Александра III [14, с. 5]. **В-седьмых**, важной причиной крушения империи и начала Великой Русской революции 1917 г. стали противоречия между русскими и иностранными финансово-промышленными группами [14, с. 49–50]. **В-восьмых**, революцию в целом ряде стран, начиная с XVI века, вызывали бездушные и хамство чиновников разных уровней в отношении своих же собственных граждан, что вызывало справедливое возмущение и гнев населения. И Россия начала XX века в этом плане не исключение.

Важной причиной Великой революции 1917 г. в России, и, это **в-девятых**, стала утеря российским самодержавием своей традиционной социальной базы в лице дворянства и духовенства. За 1861–1912 гг. «первое сословие» (российское дворянство) претерпело резкие социальные изменения. Накануне отмены крепостного права в 1861 г. 80 % всех дворян принадлежали к семьям землевладельцев, лишь 20 % или меньше были горожанами. Накануне Первой мировой войны к семьям землевладельцев принадлежало менее 40 %, тогда как от 60 до 80 % этой группы числилась уже городскими жителями [2, с. 46].

Таблица 1 – Дворянские землевладельцы, 1861–1912

Год	Число дворянских семей землевладельцев	% дворян, принадлежавших к семьям землевладельцев
1861	114,5–115,5	78–81
1877	98,0–100,0	69–74
1895	103,0–104,5	54–55
1905	86,5–88,0	38–39
1912	94,5–96,5	36–37

Превращение дворян-землевладельцев в меньшинство первого сословия, потеря дворянством более половины земель, которыми оно владело накануне освобождения крестьян, и трансформация дворянства из преимущественно сельской группы населения в преимущественно городскую – все это признаки драматических изменений, пережитых дворянством за первые полстолетия после Великих реформ. «Второе сословие» в лице православного духовенства давно выражало недовольство синодальной системой, установившейся в Российской империи со времен Петра I Великого. Большинство православных архиереев требовало восстановления Патриаршества и проведения реформ, направленных на освобождение Церкви от государственной зависимости [10, с. 26–40; 16, с. 13–29].

Как отметил в своей книге американский историк Сеймур Беккер, «крушение 1917 г. привело к гибели как монархии, так и дворянства... Ответственность за катастрофу 1917 г., среди жертв которой оказались не только монархия и дворянство, но и, много печальнее, большинство населения Российской империи, лежит главным обра-

зом не на дворянстве и даже не на остатках ее землевладельческого класса, а на самодержавии. Именно самодержавие, а не дворянство так и не смогло освободиться из плена прошлого и приспособиться к современному миру» [2, с. 317]. По Б.А. Филиппову, «к началу XX в. Россия обладала тремя национальными институтами: монархией, Православной Церковью и армией. Тесно связанные между собой и с народом, эти институты олицетворяли Российскую империю. Ослабление взаимосвязи и взаимопонимания между ними при первом же серьёзном испытании (Первая мировая война) способствовало разрушению империи» [16, с. 13]. Таковы в самом сжатом виде основные причины «великих потрясений» в России в 1917-м и далее годах.

**Великая Российская (Русская) революция 1917 г.** продолжалась достаточно долго, с нашей точки зрения, 22 года, с 1917 по 1939 гг. В своем развитии по нарастающей, а затем по нисходящей линиям она, как и Великая Французская буржуазная революция последней четверти XVIII в., по нашему мнению, прошла четыре этапа:

1. **Буржуазный** (февраль/март – октябрь/ноябрь 1917 г.), который в свою очередь делился на два периода – буржуазно-либеральный (весна-лето 1917 г.) и буржуазно-демократический (лето-осень 1917 г.).

2. **Радикально-демократический или «якобинский»** (октябрь/ноябрь 1917 г. – март 1921 г.). Это было время политики «военного коммунизма», красного террора и гражданской войны, сопровождаемой иностранной военной интервенцией. В революцию включились огромные массы мелкой буржуазии города и деревни.

3. **Народно-демократический или «нэповский»** (весна 1921 г. – 1928 г.). Это был этап завершения гражданской войны и иностранной военной интервенции, поправки большевизма и отказа от политики «военного коммунизма», время образования СССР (т.е. почти полностью восстановления границ бывшей Российской империи) и новой экономической политики (нэпа).

4. **Государственно-социалистический или «реставрационный», «советский термидор»** (1929–1939 гг.). В результате ускоренной и во многом силовой модернизации в СССР был построен государственный социализм в виде сильной, современной державы. Именно этому были подчинены сталинские индустриализация, коллективизация и культурная революция. В результате в конце 1930-х гг. была построена супердержавка в своих прежних границах. В 1939–1940 гг. были окончательно восстановлены границы исторической Руси и Российской империи. В этом огромная историческая заслуга советского большевизма и лично И.В. Сталина, который, по словам У. Черчилля, принял Россию с сохой, а оставил с ядерной ракетой. В 1936–1939 гг. в СССР была осуществлена «номенклатурная революция» и устранена угроза военно-политического государственного переворота со стороны старой «ленинской гвардии» и группы советских военных во главе с маршалом М.Н. Тухачевским, тесно связанных с Великобританией, США и Германией. Победу «государственного социализма» в СССР, который мы привычно называем «административно-командной системой» или «сталинизмом», де-юре закрепила Конституция СССР 1936 г [5, с. 955–974; 17, с. 36–52; 11, с. 322–324].

Так, на наш взгляд, завершилась Великая Российская (Русская) революция 1917–1939 гг., которая по своему характеру, вне всякого сомнения, была народно-демократической. **Великая Российская (Русская) народно-демократическая революция 1917-1939 гг.** заменила «старую» императорскую Россию 1721–1917 гг. на «новую», советскую Россию, воплощением которой стал Союз Советских Социалистических республик (СССР) 1922–1991 гг. Именно большевизм и И.В. Сталин возродили и построили сверхдержаву, победили фашизм и открыли уже новой стране путь к «**общенародному государству**». Все новое и великое рождалось в жертвах и лишениях и было невозможно без трудового героизма и энтузиазма советских людей, строивших социализм, в который они в своей подавляющей массе верили, как верили и в «велико-

го Сталина». Таковы, на наш взгляд, исторические реалии и основные итоги Великой Российской (Русской) народно-демократической революции 1917–1939 гг.

#### **Список использованной литературы:**

1. Арзаканян, М.Ц. История Франции: учебник для вузов / М.Ц. Арзаканян [и др.]. – М.: Дрофа, 2007.
2. Беккер, С. Миф о русском дворянстве: Дворянство и привилегии последнего периода императорской России / С. Беккер; пер. с англ. Б. Пинскера. – М.: Новое литературное обозрение, 2004.
3. Волобуев, О. Февраль 1917-го: шесть бурных дней / О. Волобуев // СБ. Беларусь сегодня. – 2017. – 11 февр.
4. IV Государственная Дума. Созыв четвертый. Сессия пятая. Стенографические отчеты. Т.1. Пг., 1916.
5. История России. XX век: 1894–1939. – М.: Астрель: АСТ, 2009.
6. Лавринович, Д.С. Либерально-консервативная оппозиция в России: формирование и борьба за власть (1912–1917 гг.) / Д.С. Лавринович. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2006.
7. Манфред, А.З. Великая Французская революция / А.З. Манфред. – М.: Изд-во «Наука», 1983.
8. Милюков П.Н. Воспоминания / П.Н. Милюков. – М., 1991.
9. Никонов, В. Крушение России. 1917 / В. Никонов. – М.: АСТ: Астрель, 2011.
10. Поспеловский, Д.В. Русская православная церковь в XX веке / Д.В. Поспеловский – М.: Республика, 1995.
11. Пыжиков, А. Корни сталинского большевизма / А. Пыжиков – М.: ЗАО «Издательский дом «Аргументы недели»», 2016.
12. Ревуненков, В.Г. Очерки по истории Великой французской революции. Падение монархии. 1789–1792. / В.Г. Ревуненков. М.: Изд-во ЛГУ, 1982.
13. Романов, Б.С. Император, который знал свою судьбу. И Россия, которая не знала. / Б.С. Романов – СПб.: БХВ-Петербург, 2012.
14. Рыбас, С.Ю. Заговор верхов, или Тотальный переворот. / С. Ю. Рыбас. – М.: Молодая гвардия, 2016.
15. Солоневич, И. Великая фальшивка февраля. / И. Солоневич. – М.: Изд-во «Алгоритм», изд-во «БСК», 2007.
16. Филиппов, Б.А. Очерки по истории России. XX век: учеб. пособие / Б. А. Филиппов. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2012.
17. Хлевнюк, О. Номенклатурная революция: региональные руководители в СССР в 1936–1939 гг. / О. Хлевнюк. // Российская история. – 2016. – №5.

**Каравкин В.И.**

*ВГАВМ, Республика Беларусь, г. Витебск  
Доцент, кандидат философских наук  
vkaravkin@yandex.ru*

УДК 316.6

### **ВОКРУГ СМЕХА (К ПРОБЛЕМЕ СООТНОШЕНИЯ ЭТИЧЕСКОГО И ЭСТЕТИЧЕСКОГО)**

*Памяти Николая Алексеевича Панькова*

Смешное и комическое – разные духовные феномены. Первый является этическим; второй – эстетическим. В отношении искусства, следует говорить о художественном. Закономерности их взаимосвязи значительно сложнее, чем это представлялось М.М. Бахтину. Смешное может быть как нравственным, так и безнравственным. Безнравственное произведение искусства – нонсенс! Именовывать поделку Искусством не следует, отталкиваясь от убеждений о духовной реализации в нем потенциала душевно-сердечного или любовно-сострадательного.

Ключевые слова: этическое, нравственное, смешное, эстетическое, художественное, комическое, душевно-сердечное или любовно-сострадательное.

## AROUND THE LAUGH

### (to problem of ethical and aesthetical balance)

Funny and comic are different spiritual phenomena. The first one is ethical; the second one is aesthetic. In terms of art we should talk about artistic. Regularity of their relationship are more complicated than it was imagined to M.M Bahtin. Funny can be both moral and immoral. Immoral work of art is nonsense! The handicraft should not be called art depends on beliefs about the spiritual realization of the potential of heart and soul or love and compassionate.

Key words: esthetic, moral, funny, aesthetic, artistic, comic, heart and soul, love and compassionate.

**Введение.** В работе «Типология художественного творчества в концепциях М.М. Бахтина и И.И. Соллертинского» [1] мы обратили внимание на то, что теоретические поиски Михаила Михайловича концентрируются вокруг проблемы взаимоотношения этического и эстетического в искусстве. Уже в ранних работах проблема эта ставилась и по-бахтински своеобразно решалась. В период написания своих фундаментальных произведений, посвященных творчеству Ф. Рабле и Ф.М. Достоевского, мыслитель работал над той же проблематикой, если взглянуть на его литературоведческие штудии сквозь призму философского видения. При этом делались обобщения, которые не выдерживают верификации. Так, ученый пытается обосновать положение о том, что закономерностью художественного творчества, в целом, в масштабе исторической динамики, является его развитие от монологического – к полифоническому типу. Однако, обращение, скажем, только к истории музыки показывает, что это не так, в чем можно убедиться, обратившись к музыковедческим исследованиям И.И. Соллертинского, который использует тот же, что и М.М. Бахтин, понятийно-категориальный аппарат, что, в основном, и определило обращение к наследию именно этого теоретика.

**Материал и методы.** Одной из главных причин такого философического заблуждения, по гамбургскому счету, оправданного его глобальным, именно философским статусом, является то, на что указал С.С. Аверинцев (и мы уже обратили на это внимание в вышеназванной работе). А именно, в книге издательства «Наука» под редакцией С.С. Аверинцева, Ю.Н. Давыдова, В.Н. Турбина и др. есть статья первого из перечисленных ученых под заглавием «Бахтин, смех, христианская культура» [2]. В ней С.С. Аверинцев говорит о том, что он и в мыслях не имеет «набрасывать тень на безупречную чистоту философских интенций Бахтина, все усилия которого были без остатка отданы защите свободы духа в такой час истории, когда дело это могло показаться безнадежным» [2, с. 15]. Вместе с тем, С.С. Аверинцев, на наш взгляд справедливо и обосновано, упрекает М.М. Бахтина в том, что его теоретические построения «имеют в виду только тот случай, когда освободиться надо от социальной маски, навязанной испуганному человеку «официальной культурой», т.е. говоря на простом русском языке, начальством» [2, с. 9–10]. М.М. Бахтин упускает из виду простой факт того, что смех бывает и циничный, и хамский, что посредством него могут утверждаться не только позитивные морально-нравственные принципы, но и отвергаться элементарные нормы уважения к человеку. Описывая социальную сущность празднеств, их духовный смысл, особенно все то, что определяется в качестве смеховой культуры или «карнавализации» как явления культурной жизни, он не замечает ни потешных колпаков на головах жертв, ни «карнализаторов» времен Ивана Грозного или эпохи сталинизма. Действительно, как замечает С.С. Аверинцев, почему сквернословие француз-

ских королей следует признать частью народной смеховой культуры, а, скажем, набожность Жанны, признанной во Франции святой, борющейся против привычки рыцарей к божбе, проявлением противоположной народной, официальной культуры? Общий вывод претензий, в данной связи, лапидарно может быть выражен следующим утверждением С.С. Аверинцева: М.М. Бахтин делает «критерием доброкачественности смеха сам смех!» [2, с. 12].

Работы М.М. Бахтина имеют большой теоретический объем и поэтому притягивают специалистов ряда гуманитарных наук, более того, требуют постоянно выходить за границы отдельно взятых дисциплин, ставить и пытаться решать проблемы как узкоспециальные, так и предельно широкие, скажем, и литературоведческие и сугубо философские. К тому же, бахтинские сочинения завораживают стилистикой, формой подачи материала, тем, как он изложен. Сказанное касается, прежде всего, произведений, где поднимаются этические и эстетические проблемы взаимоотношений смешного и комического, посвященных «карнавализации» в социальной сфере и ее отражения в художественном творчестве. Смеем предположить, что отмеченные достоинства произведений М.М. Бахтина сделали его приверженцами, в хорошем и возвышенном смысле – последователями исследования проблем поставленных мыслителем, многих представителей гуманитарной мысли. Одним из них был Николай Алексеевич Паньков, личной инициативой которого стала организация и редактирование в витебском издательстве Витебского пединститута журнала, как он был первоначально представлен, «научных разысканий о биографии, теоретическом наследии и эпохе М.М. Бахтина» «Диалог. Карнавал. Хронотоп»; затем, когда на обложке стало значиться «Витебск-Москва», «исследователей, последователей и оппонентов М.М. Бахтина». Приведенные формулировки говорят сами за себя. После Н.А. Панькова, к величайшему сожалению, рано ушедшего из жизни, осталась и большая замечательная книга: «Вопросы биографии и научного творчества М.М. Бахтина» [3].

Книга, в частности, содержит работу: «М.М. Бахтин и С.С. Аверинцев: Два взгляда на теорию смеха», к которой мы и обратимся. Привлекая по необходимости мысли и идеи других исследователей, совершим небольшое виртуальное путешествие вокруг смеха.

**Цель данного исследования.** Следует признать в качестве истины абстрактное по своему содержанию, но именно поэтому применимое к каждому конкретному или частному случаю, положение о том, что смешное и комическое – это разные духовные феномены. Первый является этическим; второй, – эстетическим, в приложении к произведениям искусства, следует использовать термин «художественный». Существуют закономерности взаимосвязи феноменов смешного, эстетического, комического, но они являются значительно более сложными и неоднозначными, проблематичными и по сути своей драматичными, чем это виделось М.М. Бахтину. Этический феномен смеха или смешного может быть как нравственным, так и безнравственным. В случае восприятия внешней выразительности его конкретного проявления в процессе жизнедеятельности, в первом случае он может быть выражен в эстетических категориях красивого, скажем, очаровательное или прекрасное; во втором, – в эстетических категориях некрасивого, скажем, отвратительное или низменное. Низменное художественное – это нонсенс, как и безнравственное искусство! Если мы всегда конкретный и определенный результат творчества человека, искусственно созданное им произведение, осмысливаем как безнравственное, данный рукотворный предмет воспринимается не в качестве искусства, а некой поделки. Именованная поделку высоким понятием Искусство не следует, отталкиваясь от убеждений о духовной реализации в нем потенциала душевно-сердечного или любовно-сострадательного [4].

**Результаты и их обсуждение.** Как позволяет убедиться сказанное выше, к научной и организационной деятельности Н.А. Панькова мы относимся с должным пиететом, что, однако, не может быть преградой для разногласий по существу вопроса. Более того, теоретическая полемика, которую он заострил, сразу отметим, защищая бахтинскую концепцию от справедливых, на наш взгляд, упреков С.С. Аверинцева, отчасти подвигла нас на нижеследующие размышления.

Статья С.С. Аверинцева, считает Н.А. Паньков, по содержанию и форме представляет собою не диалог, направленный на разрешение сложных проблем, а своего рода, «диалог» – «несогласие» или «агон» (от греч. – борьба, состязание), т.е. словесный спор с мнением о смехе М.М. Бахтина. Точка зрения последнего ярко выражена в сентенции о том, что «за смехом никогда не таится насилие».

Как отмечалось выше, С.С. Аверинцев говорит, в целом, простые вещи: в истории человечества за смехом многократно таилось зло в самых разных обличьях. За смехом, порой, продолжает выглядывать острый оскал зла. Как не замечать этого?! М.М. Бахтин же трактовал смешное исключительно как освобождение от всего негативного, так или иначе связанного с насилием и злом. С.С. Аверинцев показывает, что тот, кто свободен, не нуждается в освобождении, следовательно, и в смехе не нуждается. Поэтому в христианской религии Спаситель, как он представлен в Евангелиях, игнорирует смех, вернее, не затрагивает аспектов смешного в жизни человека. Отвлечемся от сакральной тематики, она может увести нас слишком далеко в сторону.

Н.А. Паньков убежден в том, что М.М. Бахтин «прекрасно понимает» то, на чем в содержательном плане настаивает С.С. Аверинцев, но «у него в «Рабле» написано совсем о другом» [3, с. 403]. Вот почему, оказывается, по существу дела С.С. Аверинцев прав, а по отношению к М.М. Бахтину, он заблуждается. Заметим, если принять такой вариант, не может быть и речи об «агоне».

Но, все же, в чем дело?

Согласно Н.А. Панькову, С.С. Аверинцев говорит о «мудрецах», а М.М. Бахтин о тех, из кого состоит толпа, о «простаках». «По отношению к такой толпе бахтинская гипотеза о «живом», «искреннем», «радостном», «веселом» карнавальном смехе выглядит вовсе не такой нелепой, как ее представляет Аверинцев. ... Как известно, Бахтин смолоду стремился к единству мира «мудрецов», «умников» («мира культуры») и мира «простаков», «простых людей» (мира жизни)» [3, с. 403].

На наш взгляд, нельзя признать убедительным то, что М.М. Бахтин стремился к «единству двух миров», особенно ссылаясь при этом на ранние работы мыслителя «Искусство и ответственность» (1919) и «К философии поступка» (1920-е), что делает Н.А. Паньков. Комментировать же положение о том, что М.М. Бахтин, исследуя «гротескные формы» «преодолевал «автономность» литературоведения от народной культуры» [3, с. 404], мы просто отказываемся.

Не убедительным в отношении позиции С.С. Аверинцева является и ссылка Н.А. Панькова на то, что М.М. Бахтин не был глашатаем пошлости и грубости, порой звучащей в смехе, а исследует его суть и сущность, как ученый. Это представляется само собой разумеющимся.

Не вызывает сомнения и то, что сам М.М. Бахтин совершенно искренне «подчеркивал собственную «внезаходимость» по отношению к народно-праздничной культуре, а также чуждость (и даже враждебность!) народно-праздничной культуры по отношению к себе» [3, с. 405].

Представляется бесспорным, что когда С.С. Аверинцев говорит о том, что «правда смеха» была «предметом безусловной философской веры» М.М. Бахтина, он имеет в виду далеко не то, что оппонент настаивает на необходимости утверждения смехового

начала в жизнь в той форме, в какой это начало представлено на карнавалах или в произведении Ф. Рабле.

С.С. Аверинцев, повторим сказанное другими словами, говорит о том, что представления М.М. Бахтина о смехе, как этически позитивном явлении, не верны, по сути, так как смех есть форма духовной жизни людей, содержание которой может быть разным, как высоконравственным, так и аморальным.

Н.А. Паньков, далее, обращается к эстетическому аспекту исследований М.М. Бахтина, что на наш взгляд, является значительно продуктивней и способствует постановке сложнейших вопросов взаимоотношений этического и эстетического в жизни и искусстве. Сразу заметим, на наш взгляд, М.М. Бахтин на данные вопросы не дал ответы и не предложил теоретические пути к их разрешению, а, пожалуй, если следовать за ним, завел в тупик.

Прав Н.А. Паньков, когда пишет о том, что обращение к Бахтину-эстетику порождает «своеобразный концептуальный парадокс. Создателем теории карнавала как эстетической концепции выступает Бахтин, «автор-созерцатель», «эстетически активный субъект», но изображается, оправдывается и завершается в этой теории вовсе не его мировосприятие, а мировосприятие празднующей на площади народной толпы, понятное и пережитое «в трансгredientном этой жизни обличии эстетически значимой формы»» [3, с. 407]. Создавая теорию карнавала как эстетическую концепцию, ее автор расширил содержательный аспект карнавала до признания за смехом в целом, за смехом как таковым, исключительно того содержания, который виделся ему в карнавале. Этого не заметил Н.А. Паньков, но отчетливо осознал А.А. Аверинцев.

Если усматривать в карнавале иное содержание, не позитивное, а негативное, что, собственно, реально, то и эстетическое его восприятие будет другим. Не случайно карнавалы были частью мира католической, а не православной культуры. Православная церковь, как известно, не могла допустить площадного буйства карнавального смеха, в силу большого ряда исторических и духовных причин, связанных с принципами византийского, а не западноевропейского христианского мировидения, на чем мы не можем останавливаться, чтобы не уйти слишком далеко в сторону от избранной тематики.

Предварительный вывод из сказанного может быть следующим: содержание события, в самом широком смысле данного понятия, определяет его эстетический статус, а не наоборот. В том случае, если содержание *осмысливается* в качестве этически отрицательного, его внешнее выражение, т.е. эстетическая форма, *воспринимается* соответствующим образом. Для того чтобы избежать путаницы, обратим внимание на выделенные курсивом термины: осмысливается и воспринимается.

Приведем два очень разных по характеру примера в качестве обоснования сказанного.

Умберто Эко в знаменитом романе «Имя розы» выстраивает философско-мировоззренческую канву произведения вокруг того, как воспринимается одним из главных, но отрицательных героев, утраченная часть «Поэтики» Аристотеля, в которой анализировалась сущность комического. Религиозный фанатик идет на злодейские преступления только потому, что распространение аристотелизма, особенно в части его эстетической концепции комического, представляется ему утверждением учености, науки, которые способствуют, в конечном итоге, отходу от веры, что для него хуже любого злодейства. Аристотелевское понимание смеха ведет к утрате необходимого для веры страха. Представленное в форме ученого трактата данное понимание предельно опасно для мира, который стоит и может стоять только на фундаменте веры христовой, – считает герой романа. Утверждение в качестве науки мысли о достоинстве смеха кощунственно, потому что в нем, в смехе, проявляется греховное начало. «Тогда среди умственных процессов стали бы числиться те, которые до сих пор в неосмысленном обиходе простолюдинов оставались, слава Богу, процессами утробными, – утвер-

ждает герой У. Эко. – Что смех присущ человеку, это означает лишь одно: всем нам, увы, присуща греховность» [5, с. 497].

Еще одним примером, помогающим убедиться в том, что этическое отношение предопределяет эстетическое, может служить оценка А.Ф. Лосевым бахтинского отношения к Ф. Рабле и, как нравственной, так и художественно-эстетической сущности произведения французского писателя, на что мы уже обращали внимание [1, с. 28]. Напомним, согласно М.М. Бахтину роль смеха в социально-историческом масштабе его звучания может оцениваться исключительно позитивно, и каждый акт мировой истории сопровождался народным смехом. «Но не во всякую эпоху смеховой хор имел такого корифея, как Рабле, – пишет исследователь. – И, хотя он был *корифеем* народного хора только в эпоху Ренессанса, он с такою ясностью и полнотой раскрыл своеобразный и трудный язык смеющегося народа, что его творчество проливает свет и на народную смеховую культуру других эпох» [6, с. 525]. Согласно А.Ф. Лосеву, все то, что можно определить в качестве земного утверждения человеческой личности в эпоху Ренессанса, включая, как легко догадаться, и карнавальные формы, не утрачивает возвышенных черт. Что касается Ф. Рабле, то у него подлежат выразительности, т.е. художественно-эстетическому воплощению, идеи очень далекие от подлинно и возвышенно ренессансного содержания. Идеи, которые он выразил в своем произведении, «скверные, порочные, разрушающие всякую человечность, постыдные, безобразные, а порою даже просто мерзкие и беспринципно-нахальные. [7, с. 589]. Продолжая давать этическую характеристику раблезианству, А.Ф. Лосев говорит о том, что оно есть утверждение зла, даже более того, радость «жизненному злу», «т.е. он не только его узаконивает, но еще и считает своей последней радостью и утешением» [7, с. 591]. Этическое порождает эстетическое: «Итак, реализм Рабле есть эстетический апофеоз всякой гадости и пакости» [7, с. 591]. У Ф. Рабле – «сатанинский смех». «И реализм Рабле в этом смысле есть сатанизм». [7, с. 592].

Далее. Н.А. Паньков дал анализ перипетиям того, как Высшая аттестационная комиссия Министерства высшего образования СССР рассматривала дело М.М. Бахтина после заседания Ученого совета Института мировой литературы им. А.М. Горького АН СССР, на котором состоялась защита диссертации на тему «Рабле в истории реализма» («Рабле есть Рабле...», или, Когда ВАК на горе свистнет» [3, с. 263-312]). Из анализа становится ясно, что М.М. Бахтина упрекали, фактически, в том же, что вызвало отказ А.Ф. Лосева признать его концепцию величия раблезианства, как «корифея народного смехового хора». Это вызвало, буквально, гнев М.М. Бахтина. А именно, утверждение, что в его диссертации все сводится в конечном итоге к рассмотрению образов грубо-физиологического характера. Ученый заявил, что основным пафосом его работы являлось показать глубокий идейный смысл образов Ф. Рабле, после чего, говорить об их грубом физиологическом характере, станет невозможно. Больше, чем смешными, называл М.М. Бахтин подобного рода упреки к работе, которая стоила ему громадного интеллектуального труда. «Я полагал, – негодуяюще восклицал Бахтин, – что после моей работы замечания о грубом физиологизме и о порнографичности Рабле не могут иметь места», – читаем у Н.А. Панькова [3, с. 282].

Мы придерживаемся той точки зрения, что в отношении к Ф. Рабле необходимо учитывать убедительные обоснования М.М. Бахтина, отвергая категоричность и безапелляционность лосевского отношения к, позволим себе сказать, гению французской литературы комического жанра.

Вместе с тем, абсолютно верной является сама постановка вопроса о соотношении этического и эстетического, которой последовательно, четко и даже жестко придерживается А.Ф. Лосев: **этическое зло представляется эстетически низменным** – «сатанинский смех». Ф. Рабле, действительно, «есть Рабле...», но М.М. Бахтин, кото-

рый постоянно называл себя, прежде всего, философом, то, что присуще эстетике раблезианства перенес на понятие смешного как таковое. Это не допустимо, прежде всего, в части того, за что упрекает данную позицию С.С. Аверинцев; во-вторых, – в связи с неявным, но смешением понятий смешного и комического или этического и эстетического, и, в-третьих, – смешения понятий эстетического и художественного.

В данной связи, обратим внимание на то, что уже Аристотель разграничивает этическое и эстетического, показывает возможное соотношение нравственного и художественного. Искусство, считает древнегреческий мыслитель, есть то, что порождается двумя естественными причинами, связанными с природными способностями человека: подражанием и удовольствием от него. Особо одаренные люди породили из этих естественных причин искусство [8, с. 646–650]. Что касается комедии, то, согласно Аристотелю, если ее сравнить с трагедией, где подражают «прекрасным делам подобных себе людей», мы имеем дело с подражанием «делам дурных людей». Дошедшая до нас очень краткая аристотелевская характеристика комического, однако, позволяет говорить о том, что философ четко понимал, чему оно соответствует в жизни, т.е. уже эстетическому в качестве внешне выраженной предметности, имеющую самодостаточную ценность, как сказал бы А.Ф. Лосев, – смешному. Во-вторых, оно представлено как подражание, в целом, нравственному началу, хотя и несколько отклоняющемуся от нормы. В-третьих, – именно это отклонение от нормы, смешное, будучи воспроизведено в искусстве, в комическом, позволяет говорить о близости к безобразному. Вот полная цитата, из которой следовали представленные выводы: «Комедия же, как сказано, есть подражание [людям] худшим, хотя и не во всей их подлости: ведь смешное есть [лишь] часть безобразного. В самом деле, смешное есть некоторая ошибка и уродство, но безболезненное и безвредное; так, чтобы недалеко [ходить за примером], смешная маска есть нечто безобразное и искаженное, но без боли» [8, с. 650].

Сошлемся на эстетику еще одного классика философской мысли, совсем другого времени, Гегеля. Различные состояния, которые выражаются эстетическими категориями возвышенного, прекрасного, комического, безобразного, увязываются им с определенным социально-историческим периодом и соответствующим этапом динамики художественного творчества. Возвышенное порождается искусством Востока. Прекрасным видится классическая художественная культура Древней Греции. Ступенью, на которой возникает новая форма искусства, современного мира, романтическая, является комическое. Оно возникает вместе со сложнейшими общественными коллизиями, когда «действительность в ее нелепой испорченности изображается так, что она разрушает себя в самой себе, – говорит Гегель, – чтобы именно в этом саморазрушении ничтожного истинное могло обнаружиться как прочная сохраняющаяся сила, а глупость и неразумие были бы лишены силы прямой противоположности подлинному в себе содержанию» [9, с. 222]. Комическое имеет ряд развивающихся форм, последней из которых является субъективный юмор. Комическое в форме субъективного юмора переходит в безобразное. Искусство, согласно Гегелю, само себя устраняет. Если говорить о соотношении подлинного высокого классического искусства и безобразного, следует отметить, что одно отрицает другое. Классическая форма искусства не знала безобразного. Там его не было и не могло быть. Гегель говорит о том, что прекрасное классическое искусство «не знает сторон, связанных с этой противоположностью, – внутреннего ожесточения субъекта как абстрактной личности против нравственного и абсолютного, не знает греха и зла, равно как и замкнутости субъективного внутреннего переживания, разорванности, отсутствия опоры и вообще всего круга раздвоения, которое влечет за собой как с чувственной, так и с духовной стороны некрасивое, безобразное, отвратительное» [9, с. 148].

На это мы и хотели обратить внимание. Гегелевское понимание соотношения сфер этического и художественного, нравственного и искусства, как легко заметить, близко к тому, что мы фиксировали у Аристотеля. Это же, при желании, можно видеть в оценочных суждениях относительно Ф. Рабле А.Ф. Лосева. Упрек М.М. Бахтину С.С. Аверинцева лежит в той же плоскости.

Попытаемся наметить пути решения ответа на очень сложный вопрос, почему М.М. Бахтин не расставляет должных акцентов, более того, заводит в тупик, игнорируя устойчивые теоретические положения классической философско-эстетической мысли.

М.М. Бахтин был ориентирован на переработку устойчивых понятий и категорий, как нам кажется, в силу двух причин. Во-первых, – ярко выраженной индивидуалистической творческой претенциозности, что мы фиксируем без тени какого бы то ни было осуждения. Во-вторых, – тех условий профессиональной деятельности, в которых с неизбежностью оказался, которые всецело зависели от духовной ситуации времени.

Так, ученый теоретически утвердил в литературоведении, и обстоятельства позволили ему это сделать, термин «готический реализм», который в должной мере указывает на «доренессансный реализм», о котором идет речь во всех работах о Ф. Рабле. В небольшой по объему статье «Смысл и происхождение термина «готический реализм» [3, С. 382-399] Н.А. Паньков излагает историю отношения к понятию «готический» в советском литературоведении бахтинских времен. Оно было отрицательным, особенно в кругу группы журнала «Литературный критик», ведущим представителем которого был М.А. Лифшиц. Группа ориентировалась не столько на эстетику Гегеля, сколько на эстетику Иоганна Иохима Винкельмана, который видел главное назначение искусства в изображении красивого, в ориентации на эстетически прекрасное. Н.А. Паньков замечает, что это противоречило эстетической ориентации Г. Лукача, который выдвигал на передний план гегелевскую эстетику, что давало возможность говорить о современном искусстве, ориентирующимся на такие понятия, как, скажем, «уродливое», как о метаморфозе «прекрасного» как такового. Но в начале 1940 г. «Литературный критик» был закрыт, а издающая его группа вышла из политического фавора. Согласно Н.А. Панькову, именно это дало возможность М.М. Бахтину продвигать свою диссертацию, «в которой история реализма оказалась дерзко обогащена «гротескной концепцией тела» и термином «готический реализм»...» [3, с. 397].

Сказанное, предполагаем, в достаточной степени обнажает и творческие амбиции М.М. Бахтина, и его зависимость от обстоятельств.

Приведенный пример литературоведческих достижений является позитивным. Но в области философских спекуляций, на наш взгляд, результаты здоровых творческих амбиций ученого не всегда были такими.

В данном случае мы имеем в виду признание за термином «душа» категориально-понятийного статуса эстетического.

В работе «Автор и герой в эстетической деятельности» М.М. Бахтин, анализируя форму искусства, говорит, что она может быть внутренней и внешней. Здесь мыслитель не оригинален, следует за эстетической концепцией Гегеля. Внутренняя форма, по М.М. Бахтину, может быть пространственной, временной и смысловой. Нас интересует второе и третье. «Мы убедимся, что душа как становящееся *во времени* внутреннее целое, *данное, наличное* целое, строится в эстетических категориях; это дух, как он выглядит *извне*, в другом, – пишет мыслитель, утверждая, далее, еще более категорично и безапелляционно, можно сказать, вызывающе. – Проблема души методологически есть проблема эстетики, она не может быть проблемой психологии, науки безоценочной и каузальной, ибо душа, хотя развивается и становится во времени, есть индивидуальное, ценностное и свободное целое; не может она быть и проблемой этики, ибо этический субъект задан себе как ценность и принципиально не может быть дан, наличен,

созерцаться, это *я-для-себя*» [10, с. 95]. Душа человека оформляется, согласно М.М. Бахтину, другим человеком из избытка видения: «Я имею *всю* жизнь другого *вне* себя, и здесь начинается эстетизация его личности: закрепление и завершение ее в эстетически значимом образе» [10, с. 101]. Это эстетическое оформление «души» совершается посредством ритма как чисто временного упорядочивания, а по отношению к самому себе время не переживается эстетически. Это эстетическое оформление, далее, завершается уже с учетом того, какую ценностно-смысловую позицию занимает оформляемое. В данной связи М.М. Бахтин рассматривает поступок, самоотчет-исповедь, автобиографию, лирического героя, биографию, характер, тип, положение, персонаж, житие [10, с. 128–172].

Обратим внимание, мысль о том, чтобы перенести статус «души» из категориального ряда жизнедеятельности в категориально-понятийный ряд эстетического и, соответственно, к «ведению» эстетики, может восприниматься как новый путь определения и обоснования философской науки «эстетика». Об этом говорится, например, в тезисах В.В. Селиванова сборника I Саранских Бахтинских чтений [11].

Вместе с тем о том, что следует различать подходы близких к естествознанию дисциплин и философии к такому многозначному и важнейшему в жизни человека понятию как душа, высказывался еще Кант. Им по просьбе Земмеринга была написана заметка «*Über das Organ der Seele*», которую тот напечатал в 1796 г. в своей книге «Об органе души» в качестве Приложения [12, с. 671].

Вопрос о «месте души», говорит Кант, может вызвать спор между медицинским и философским факультетами. Следует учитывать то, что к ведению первого относится анатомия и физиология, а к ведению второго, – психология и метафизика. Понятие «душа» не может предполагать «локального присутствия», так как определяется только «в условиях времени». «Под *душой*, – пишет Кант, – следует понимать лишь *способность* суммировать данные представления и создавать единство эмпирической апперцепции (*animus*), а не субстанцию (*anima*) в ее полностью различенной от материи природе – от нее мы здесь отвлекаемся ... а исходим из способности воображения, чьи созерцания (и без наличия предмета) могут быть приняты в качестве эмпирических представлений, соответствующих впечатлениям мозга и относящихся к целостности внутреннего самосозерцания» [12, с. 621].

О душе, «становящейся» не в пространстве, а во времени, как мы видели, говорит и М.М. Бахтин. В данном отношении он следует за Кантом, не имеет значения, был или нет, он знаком с текстом классика философской мысли, впервые опубликованном на русский язык только в 1980 году.

Но о «конструировании» души другого в качестве создания определенной предметности внешней выразительности, безусловно, у Канта и речи быть не могло. Вот что он пишет: «Между тем душа может воспринимать самое себя только посредством внутреннего чувства, тело же (происходит ли это внутренне или внешне) – только посредством внешних чувств; тем самым душа никак не может определить свое место, так как для этого ей пришлось бы сделать самое себя предметом своего собственного внешнего созерцания и выйти за пределы самой себя, что является противоречием» [12, с. 624].

Если мы душу представим в статусе эстетического, то априори признавая за ней высокий нравственный потенциал, все что ни есть эстетического и художественного следует признать моральным в высшей степени.

Это и делает М.М. Бахтин!

Таким образом, логику бахтинских построений можно представить следующим образом: душа – понятие этически положительное, и это не может вызывать возражений; она «строится» в эстетических категориях; карнавальный смех является эстетическим явлением; следовательно, он всегда будет нравственным.

Но дело заключается в том, что под «душой» в том смысле, как ее мыслили издревле, в том смысле как она мыслится в сакральных текстах, в том смысле, который прилагается к ней в истории философской мысли, в целом, речь не может идти только о Канте, наконец, в том значении, в котором пользуются данным понятием в обыденной речи, как задано оно здравым смыслом, понимается жизненное напряжение, жизненная энергия, просто, жизненность. Признаем душу, признаем данную во времени жизнь. Данное напряжение, в котором оно существует само в себе, дано самому себе, есть основание представить в качестве страдательного внутреннего напряжения. Это внутреннее напряжение является позитивным, именно в силу своей жизненности, что позволяет определять его не просто как страдательное, но и как любовное. Любовь в данном контексте означает утверждение жизненности.

Обращение к Другому, в качестве сострадания или даже просто элементарного сочувствия, фиксируется понятием сердечного. **Апогеем нравственной жизни является душевно-сердечное или любовно-сострадательное** [4; 13, с. 44–82]!

При эстетическом восприятии внимание концентрируется на внешне выраженные формы. Смешное, если за ним следует, в конечном счете, жизнеутверждающее позитивное начало, эстетически воспринимается как прекрасное. Если за смехом очевиден, «читается», «видится», игровой элемент, способный в данном смешном ряду разглядеть артистизм, если угодно, карнавальный смех, то данное смешное воспринимается как комическое, наподобие комедии. В том случае, если смешное сопутствует, в конечном счете, отрицанию жизненности, душевно-сердечного, унижению, насилию, эстетически восприниматься оно может только как низменное или отвратительное.

В искусстве создаются *образы*, которые можно определить как эстетические, потому что они являются внешними по отношению к самой жизнедеятельности, что понимали еще в Древней Греции, а со всей возможной силой показано в эстетике Гегеля. Для того, чтобы выделять их из всего большого ряда эстетического, концентрировать на них особое внимание, как на искусственно созданные творческой активностью художников, их именуют художественными. Комедии порождают комическое восприятие созданных образов, только в том случае, если они воспринимаются как этически позитивные. В обратном случае, мы можем наблюдать эффект восприятия Ф. Рабле А.Ф. Лосевым.

Данное объяснение отношения к смеху, как к этическому, эстетическому и комическому явлению духовной жизни, на наш взгляд, выводит из того тупика, в который мы попадаем, следуя за М.М. Бахтиным. Вместе с тем, повторим, мы склонны согласиться с его интерпретацией роли и места Ф. Рабле в истории литературы в значительно большей степени, чем с оценкой А.Ф. Лосева.

Возвращаясь к анализу двух взглядов на теорию смеха Н.А. Панькова после проделанной работы, мы вправе утверждать, что он не заметил коллизии, связанной с разницей между этическим и эстетическим, нравственным и комическим. Поэтому он пишет: «Аверинцев, постулируя «жестокость» смеха, подвергал сомнению «жизненную значительность» карнавальной культуры. Бахтин же видел в карнавале расширение взгляда на мир, возможность постигнуть альтернативные, во многом экстремальные (с точки зрения современных «официальных» «высоких» канонов) сферы бытия» [3, с. 408]. Н.А. Паньков, на наш взгляд, прав, когда говорит о том, что М.М. Бахтин не видел ни в Ф. Рабле, ни в Ф.М. Достоевском адептов площадной толпы. Повторим, и сам М.М. Бахтин им не был, и быть не мог. «По Бахтину, – справедливо замечает Н.А. Паньков, – карнавальные образы были своего рода эстетическим «инструментом» литературных гениев, который помогал им создать максимально адекватную, целостную и яркую художественную модель мира» [3, с. 409]. Но С.С. Аверинцев говорит о нравственной, а не об эстетической характеристике смеха. Ссылки Н.А. Панькова на бахтинские утверждения о том, чем смех является во время карнавальных празднеств, в

структуре гротескной образности или готической гиперболизации шутовских потех, относятся к эстетической определенности, а не к этической. Действительно, «в книге о Рабле Бахтин писал преимущественно не о трагизме, а об амбивалентности бытия» [3, с. 412], но смех здесь рассматривается с эстетических позиций, повторим, как позитивное начало, что переносится на смех как таковой, который с нравственной точки зрения далеко не всегда позитивен. Вот на что указал С.С. Аверинцев. Это указание не следует игнорировать, как бы мы ни относились к смеху, к художественному наследию Ф. Рабле или научным изысканиям М.М. Бахтина. На наш взгляд, нет оснований соглашаться с тем, на чем настаивает Н.А. Паньков в заключение анализируемой нами его работы: «разногласия между Бахтиным и Аверинцевым обусловлены как раз неопределенностью соотношения двух (или трех?) разновидностей смеха. В книге Бахтина говорится об одном явлении, ритуально-праздничном (особенно карнавальном) смехе, в статье Аверинцева – о феномене совершенно другом (смехе индивидуально-инициативном)» [3, с. 413]. Нет. Дело не в том, что «оппоненты» говорят о разных типах смешного, имеют в виду разные явления. Дело в том, что М.М. Бахтин смешивает этическое с эстетическим, переносит сущностные характеристики второго на первое.

Это вызвало замечание С.С. Аверинцева.

В контексте рассматриваемой нами проблемы, не пройдем мимо ссылки Н.А. Панькова на поклонника, а в какой-то степени и ученика М.М. Бахтина, В.Н. Турбина. Он работал над книгой «Человек, который смеется», анализируя юмор и смех в жизни человека, но, к сожалению, обстоятельства не позволили ему довести дело до конца. Согласно В.Н. Турбину, в пересказе Н.А. Панькова, в качестве вывода о юморе «Золотого теленка» И. Ильфа и Е. Петрова, «Похождения бравого солдата Швейка» Я. Гашека, кинокомедии «Золотая лихорадка» Ч. Чаплина следует признать, что он, юмор, «упрямо тяготеет к описанию тех или иных несчастий и бед, видя которые, мы принимаемся чистосердечно хохотать. «Мы были в театре, и нам выпала радость немного поплакать» – эта крылатая фраза может быть дополнена другой: «Я был в кино, и заливался смехом, взирая на мучения голодающего»». [3, с. 411]. Заметим, отстраняясь от возможности так называемого «черного юмора», что следует говорить о катарсисе как сущностной основе восприятия не только трагического, но и комического в искусстве. Сошлемся в данной связи на «Психологию искусства» Л.С. Выготского [14, с. 245–329].

**Заключение.** Итак, следует разделять, разграничивать понятия «смешное» и «комическое». Первое касается жизненных коллизий, которые, как известно, могут быть очень разными; второе – художественного творчества. Первое может быть, как эстетически прекрасным, так и безобразным. Зависит это от этической оценки происходящего.

В том случае, когда в жизненный событийный ряд умышленно вплетают артистические игровые элементы, создают мини представления, используют театрализованные формы, есть основания говорить о комическом. Принципиального отличия от произведений искусства в данном случае нет. На площадях современных городов и нашей страны можно видеть комическое, как образное выражение стремления к свободе и справедливости, собственно, отчасти то, что видел М.М. Бахтин в народно-смеховой культуре Средневековья и Ренессанса!

Возникает сложнейшая проблема нравственности искусства, соответственно, и комического как частного проявления художественного.

Сколько произведений далеки от следования единственно возможному с гуманистической точки зрения императиву художественного творчества – **утверждению душевно-сердечного или любовно-сострадательного потенциала человека!**

Сохраним за понятием «Искусство» его высокий гуманистический статус. Для этого воспользуемся гегелевским пониманием разумного, действительного и существующего. «Что действительно, то разумно, – говорит мыслитель, и резонно продол-

жает. – Но не все, что существует, действительно; дурное есть нечто в самом себе надломленное и ничтожное...» [15, с. 379].

Не все, сделанное художниками, следует воспринимать в качестве произведений искусства. Да, предметы ими компонованные существуют, но если за ними скрывается жизненное зло, если они отвергают душевно-сердечное, **как Искусство они не действительны.**

#### **Список использованной литературы:**

1. Каравкин, В.И. Типология художественного творчества в концепциях М.М. Бахтина и И.И. Соллертинского / В.И. Каравкин // Психологический Vademecum: Витебщина М.М. Бахтина: сборник научных статей. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2018. – С. 22–36.
2. Аверинцев, С.С. Бахтин, смех, христианская культура / С.С. Аверинцев // М.М. Бахтин как философ. – М.: Наука, 1992. – С. 7–19.
3. Паньков, Н.А. Вопросы биографии и научного творчества М.М. Бахтина / Н.А. Паньков. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2010. – 720 с.
4. Каравкин, В.И. «Le Cœur a ses raisons» – «Ordo amoris» – душевно-сердечное / В.И. Каравкин // Антология современной русской философии. Том 1. – М.: Издательский дом «Энциклопедист-Максимум», 2017. – С. 202–220.
5. Эко, У. Имя розы: Роман / У. Эко. – Мн.: РИФ «Сказ», 1993. – 528 с.
6. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М.М. Бахтин. – М.: Худож. лит, 1990. – 543 с.
7. Лосев А.Ф. Эстетика Возрождения / А.Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1978. – 623 с.
8. Аристотель. Сочинения: в 4-х т. Т. 4 / Аристотель. – М.: Мысль, 1983. – 830 с.
9. Гегель. Эстетика в 4-х томах. Том 2-й / Гегель. – М.: Искусство, 1969. – 326 с.
10. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
11. Селиванов, В.В. Душа как философско-эстетическое понятие / Селиванов В.В. // Эстетика М.М. Бахтина и современность. – Саранск: Мордовский государственный университет, 1989. – С. 160–162.
12. Кант. Трактаты и письма / Кант. – М.: Наука, 1980. – 709 с.
13. Каравкин, В.И. Идеальная модель культуры / В.И. Каравкин. – М.: ОГИ, 2010. – 336 с.
14. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
15. Гегель. Философия права / Гегель. – М.: Мысль, 1990. – 524 с.

**Лисов А.Г.**

*ВГАВМ, Республика Беларусь, г. Витебск*

*Доцент, кандидат искусствоведения*

*alisov@tut.by*

УДК 101.9 (092)

#### **НЕВЕЛЬСКИЙ И ВИТЕБСКИЙ КРУГ М.М. БАХТИНА:**

##### **Выбор направлений научного поиска**

Статья посвящена проблеме формирования научных интересов Бахтина раннего периода его деятельности в Невеле и Витебске, взаимовлияния интеллектуального круга его единомышленников

Ключевые слова: Бахтин М.М., Витебский круг Бахтина, Каган М.И., «К философии поступка», Невельский круг Бахтина, «нравственная философия».

#### **M.M. BAKHTIN CIRCLE IN NEVEL AND VITEBSK:**

##### **The choice of scientific search directions**

The article is devoted to the problem of the Bakhtin scientific interests formation at the early activity period in Nevel and Vitebsk and the mutual influence of the intellectual his like-minded people circle.

Key words: Bakhtin M.M., Vitebsk Bakhtin circle, Kagan M.I., «Towards the philosophy of action», Nevel Bakhtin circle, «moral philosophy»

**Введение.** Празднование 125-летнего юбилея со дня рождения М.М. Бахтина является поводом для подведения итога 40-летнего развития русскоязычного бахтиноведения. Интерес к проблеме эволюции его научных идей породил внимание к его окружению. Это дает перспективу постижения феномена Бахтина, позволяет проследить становление его философских концепций. Издано собрание сочинений Бахтина, но во многом благодаря интересу к нему увидели свет издания трудов ученых его круга. Это достаточно забытые и ранее не издававшиеся работы М.И. Кагана, Л.В. Пумпянского, В.Н. Волошинова, П.Н. Медведева. Это переводы на русский язык философских сочинений марбургской школы, которыми он интересовался, в частности, П. Наторпа.

Круг Бахтина – особая тема в бахтиноведении. По поводу этой темы высказывались многие исследователи [1; 2; 3; 4]. В их числе следует назвать Ю.П. Медведева, который посвятил теме многие свои публикации ввиду особых причин объективного и субъективного характера [1; 2]. Знаменательно, что уже в самом первом номере витебского журнала «Диалог. Карнавал. Хронотоп» он высказался в этой связи [1]. В связи с понятием «Круга Бахтина» он развивает идею «мыслительного коллектива».

О раннем круге Бахтина разговор идет в связи с его пребыванием в Невеле и Витебске в 1918–1924 гг. В эти годы написано совсем не так уж много, в архиве ученого сохранилось несколько рукописей, вошедших в первый том его собрания сочинений, а в те годы увидело свет еще меньше.

Круг его интеллектуального общения достаточно определенно обозначен. Об именах, входящих в него, более или менее подробно написано, и стимулом для обращения к ним подчас становится именно связь с М.М. Бахтиным. Целью этой публикации является обозначение тематики направлений, представленных в ранних исследованиях кружка интеллектуалов, связанных с именем ученого. Соприкосновение этой тематики, идейное взаимовлияние может стать ключом для понимания происхождения философских концепций выдающегося мыслителя XX века. Разумеется, в этом направлении уже ведется большая работа.

### **Невельский круг**

Среди невельских персонажей круга ученого более всего привлекают к себе внимание Л.В. Пумпянский и М.И. Каган. Собственно, благодаря Л.В. Пумпянскому семья Бахтиных в 1918 г. переехала из голодного Петрограда в уездный город Невель. Научная зрелость М.И. Кагана, с которым Бахтин сблизился уже в Невеле, на тот момент не вызывает сомнений. К тому времени М.И. Каган прошел в Германии школу Лейпцигского и Марбургского университетов, школу философского неокантианства Германа Когена, был уже автором диссертации и ряда заметных научных статей. Оба, и Пумпянский, и Каган на разных этапах не только не только поддерживали Бахтина, но и оказали влияние на него, как на ученого в период становления. В этом уже никто не сомневается [3; 4]. Одновременно следует заметить, что ни один, ни другой позднее не стали «авторами» текстов «под маской». Ни для Невеля, ни для Витебска проблема авторства спорных текстов не возникает. Все те, кто обсуждал в провинции, вдали от европейских университетов проблемы философии, были молоды и полны надежд на будущее. Среди тех, кто входил в невельский интеллектуальный кружок, непременно называют М.В. Юдину, также сыгравшую в жизни Бахтина очень значимую роль, оказывавшую ему постоянную поддержку. Есть в кружке персонажи менее широко известные, роль которых в нем менее известна: Я.Я. Гутман, И.Н. Гуревич, Иван Семенович Слонимский, Г.В. Горбатовский. Первые двое занимали чиновничьи посты новой советской формации (Гутман – в партийном аппарате, Гурвич – в уездном отделе обра-

зования), не отгораживались еще от интеллигенции с сомнительным социальным происхождением. Двое других, как и Бахтин, работали на поприще народного образования, тогда едва ли стремясь захватить других смелостью и новизной своих идей. Роль и тех, и других в деятельности «невельского кружка» представляется менее понятной и, вероятно, менее значимой. Есть, однако, в невельском круге те, кто общался с Бахтиным в более поздние годы и уже в Ленинграде стал его «масками» – это, прежде всего В.Н. Волошинов. Несомненно, что Волошинов пользовался в высокой степени доверием ученого. Еще две фигуры из невельских контактов Бахтина, стоящие особняком, Г.А. Коллюбакин и Б.М. Зубакин.

Самыми значимыми и впечатляющими из членов невельского кружка являются научные результаты М.И. Кагана, который работал в Невеле в трудовой школе. Вместе с Бахтиным он вел кружок по изучению «Критики чистого разума» И. Канта, заканчивал статьи «О личности в социологии» а также статьи «Как возможна история?» и «О ходе истории». Эти тексты относятся к 1918–1920 гг. и должны были составить первую часть его монографии. Собственно, название одной из статей, «О ходе истории» послужила заголовком первой книги наследия ученого (2004). Все тексты не окончены, представляют собой черновики, написанные по-русски. Работы М.И. Кагана относятся к философии истории и философии искусства. Многие идеи, в них изложенные, являются продолжением начатого в Германии и разрабатывают проблематику систематической философской. В автобиографии 1922 г. Каган акцентировал внимание на двух первых названных статьях и сообщал, что работает над двухтомником по философии истории и над трудом по эстетике, причем первую работу пишет на немецком, вторую на русском языке. В это же время Каган готовил к изданию собственный перевод с немецкого на русский язык книги П. Наторпа «Социальный идеализм» (перевод был опубликован в журнале «Диалог. Карнавал. Хронотоп» №1 за 1995 г.).

Еще одна фигура из невельского окружения Бахтина, которая оказала на его научные интересы несомненное влияние – Л.В. Пумпянский. Его занятия лета 1919 г., подготовленные в это время доклады, наброски статей, посвященных творчеству А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, наконец, особый интерес к Ф.М. Достоевскому, который нашел выражение в докладе «Достоевский как трагический поэт» и тексте его первой совсем небольшой книжечки «Достоевский и античность». Брошюра, в основу которой положен текст доклада, прочитанного на заседании «Вольной философской ассоциации» была издана уже в Петрограде в 1922 г. Н. Николаевым обращено внимание на то, что начало работы М.М. Бахтина над книгой о Достоевском совпадает по времени с моментом выступления Пумпянского на заседании Вольфины.

Совсем не понятна роль в невельском кружке еще одного его члена, названного в «Беседах...» – «философа и химика», как он охарактеризован, Коллюбакина. Во всяком случае, для него, как и для других названных членов философского сообщества видимых результатов интеллектуального труда в провинциальном Невеле не известно.

На вопрос об основательности полученного им образования Бахтин говорил В.Д. Дувакину, что «основное все-таки ... приобрел путем самостоятельных занятий» [5, с. 35]. Он вспоминал гувернантку-немку и отмечал, что «рано начал читать философские книги в подлиннике, на немецком языке».

13 сентября 1919 г. в невельской газете «День искусства» напечатан наиболее ранний текст Бахтина – статья «Искусство и ответственность». Она же является первым известным его выступлением в печати. Ею, собственно, и ограничиваются печатные тексты ученого невельского времени. Рукописи, которые можно отнести к этому времени не известны, возможно, не сохранились. Другие тексты ученого, опубликованные в первом томе его собрания сочинений, относятся к более позднему времени, витебскому периоду его жизни.

### **Витебский период**

В Витебске Бахтин жил с осени 1920 г., вел большую педагогическую и общественную работу вплоть до лета 1921 г., когда состояние его здоровья вследствие болезни стало ухудшаться, и он оказался прикован к постели. Он преподавал в Витебском институте народного образования, вел занятия по эстетике в народной консерватории, выступал с публичными лекциями, в т.ч. и в Пролетарском университете, литературной студии губернского профсоюза работников искусств, городской библиотеке («Доме книги»). Представление о тематике и содержании его лекций дают записи И.И. Соллертинского и Р.М. Миркиной. Круг его общения в Витебске оказался заметно более широким. В него входили, разумеется, студенты, учащиеся, слушатели, заинтересованные тематикой лекций по истории русской и зарубежной литературы. Среди них оказалась будущая жена, верный друг Е.А. Околович. Для нас важным является круг тех, кто привнес свою лепту в интеллектуальное общение с ученым.

Переезд в Витебск, как до этого и в Невель, связан с предложением Л.В. Пумпянского заняться преподавательской работой в местном педагогическом институте. Сам Лев Васильевич собираясь покинуть Витебск, где оказался за год до Бахтина. Он предложил руководству Витебского института народного образования пригласить Бахтина чтобы занять освобождаемую им должность по кафедре литературы. При его же участии сначала на квартире Пумпянского, где первоначально жил Михаил Михайлович, а затем в квартире доктора Алексиевской, где он снимал комнату позднее, происходили интеллектуальные встречи, сложился витебский круг общения ученого. Из прежнего невельского круга в него входили Пумпянский и Волошинов. В витебском общении для творческой биографии Бахтина наиболее значимым оказывается фигура П.Н. Медведева, который в это время активно выступал в периодической печати, с лекциями, занимал руководящие должности в губернном отделе образования, профессиональном союзе работников искусств, был инициатором многих культурных начинаний. Вместе с Бахтиным он работал в институте народного образования. Публикации Медведева этого периода посвящены, по преимуществу, проблемам театра и истории литературы. Сейчас, когда увидело свет его двухтомное собрание сочинений, можно сказать определенно, что чисто философская проблематика его интересовала мало. Другие контакты Бахтина в Витебске оказываются менее значимыми или стоят особняком в связи с темой бахтинского круга. Вероятно, более интересны среди них фигуры К.С. Малевича, И.И. Соллертинского, В.А. Вейгер-Рейдемейстера, А.О. Ццохера, хотя ни одного из названных к «кругу» философа отнести нельзя.

С Витебском связывают работу Бахтина над двумя его сохранившимися текстами, оба опубликованы не под авторским названием. Один из этих текстов – «К философии поступка». Название ему дано С.Г. Бочаровым при первой публикации. Текст условно датируется 1918–1924 гг. Автограф трудно читаем и плохо сохранился. В нем отсутствуют первых 8 страниц начала. Рукопись является фрагментом задуманной книги, посвященной «нравственной философии». В №1 витебского журнала «Искусство», датированном мартом 1920 г., в разделе новостей сообщается о том, что М.М. Бахтин занят в настоящее время работой «над книгой, посвященной проблемам нравственной философии». Еще одно сообщение о книге, посвященной проблемам нравственной философии, мы находим в переписке М.М. Бахтина с М.И. Каганом, датированной осенью 1921 г. В ней назван заголовок «Субъект нравственности и субъект права», который Бахтин относит к введению в его труд о нравственной философии.

Еще одна витебская рукопись Бахтина – «Автор и герой в эстетической деятельности» также сохранилась не полностью. Работа написана в 6 тетрадях рукою жены Бахтина, Е.А. Околович. Вероятно, отсутствует одна или две тетрадки начала рукописи. Название также принадлежит издателю. Работа с текстом относится к концу 1921 –

весне 1924 г. Проблематика обеих работ, которые можно условно называть витебскими, перекликается между собой и связана с разработкой понятий «нравственного» и «ответственности». В этом смысле им логически предшествует текст невельской газетной публикации.

Следующей работой ученого стала статья «К вопросам методологии эстетики словесного творчества. Проблема формы, содержания и материала в словесном художественном творчестве», написанная по заказу ленинградского журнала «Русский современник» и датированная самим Бахтиным 1924 г. Она относится уже к следующему этапу его жизни.

Витебские рукописи свидетельствуют о том, что вопросы «нравственной философии» осмысливались в контексте того интереса, который вызвали у молодого Бахтина идеи неокантианства. Несомненно, источником этого интереса был, очевидно, М.И. Коган. Не удивительно, что ряд исследователей подробно разрабатывают компаративную проблему, сравнивают интерпретации категорий и концепции раннего творчества двух ученых, учитывая их общий интерес к работам П. Наторпа [3; 4]. Одновременно уже на этом этапе деятельности Михаил Бахтин проявляет более интерес к живому историко-литературному материалу, и вслед за Л.В. Пумпянским к творчеству Ф.М. Достоевского. Не смотря на большие усилия Бахтина в работе над многостраничными рукописями, над которыми он трудился будучи впервые надолго прикованным к постели, оба витебских исследования оказались не опубликованными. Бахтин, очевидно, потерял интерес к разрабатывавшейся в Витебске проблематике, к полемике с Г. Когеном и неокантианцами, характеризуя ее как «спор о словах».

Бахтина называют философом, но для того, чтобы осмыслить свои идеи, подлинно философские концепции, найти путь от проблем литературного творчества к философскому осмыслению материала, ему необходимо было уйти от чистой философии к филологии, чтобы затем вновь вернуться к философскому осмыслению материала.

#### **Список использованной литературы:**

1. Медведев, Ю.П. «Нас было много на челне...» / Ю.П. Медведев // «Диалог. Карнавал. Хронотоп». – 1992. – № 1. – С. 89–108.
2. Медведев, Ю.П. Круг М.М. Бахтина. К обоснованию феномена / Ю.П. Медведев, Д.А. Медведева // Звезда. – 2012. – № 3. – С. 202–215.
3. Махлин, В.Л. Невельская школа. Круг Бахтина. / В.Л. Махлин // М.М. Бахтин: pro et contra. – СПб., 2001.
4. Васильев, Н.Л. Михаил Михайлович Бахтин и феномен «Круга Бахтина». В поисках утраченного времени. Реконструкции и деконструкции. Квадратура круга. / Н.Л. Васильев. – М.: Либроком, 2013. – 408 с.
5. Беседы В.Д. Дувакина с М.М. Бахтиным. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 342 с.

**Богомаз С.Л.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Доцент, кандидат психологических наук  
lovekafedra@mail.ru*

УДК 159.99

### **МЕНТАЛЬНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАНТА ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

В статье рассматриваются проблемное поле и содержание понятия «ментальность», а также подвергается анализу обширный комплекс проблем, связанных с данным феноменом.

Ключевые слова: ментальность, менталитет, национальный характер.

## MENTALITY AS A PSYCHOLOGICAL DETERMINANT OF THE HISTORICAL PROCESS

The article examines the problem field and the content of the notion «mentality», and also analyzed a wide range of problems associated with this phenomenon.

Key words: mentality, mentality, national character.

**Введение.** В своем докладе на «круглом столе», посвященном проблемам российской ментальности (1994 г.) А.П. Огурцов подчеркивал, что образы и представления, которые сохраняются на протяжении длительных исторических периодов, обнаруживаются в поведении и Деятельности [1, с. 50–51]. Это замечание, согласно Б.А. Душкову, является весьма важным, «так как открывает широкие возможности изучения ментальных особенностей индивида, личности, социумов, человечества» [2, с. 15]. Действительно, с одной стороны, указанные образы и представления через поведение и деятельность оказывают влияние на развитие исторического процесса (и этот момент будет более детально освещен в следующем разделе данной главы). С другой же стороны, эти самые образы, представления, привычки восприятия и мышления фиксируются в продуктах деятельности человека каждой конкретной исторической эпохи. Не на этом ли тезисе, в конце концов, построен такой популярный психологический метод как анализ продуктов деятельности.

Отсюда следует, что изучение ментальности в первую очередь должно быть основано на детальном анализе ее источниковедческой базы, к которой и будут относиться продукты деятельности представителей каждой конкретной исторической эпохи. В их число, на наш взгляд, можно включить практически все предметы материальной и духовной культуры, а также такую специфическую знаковую систему, как язык, и все они будут достаточно информативны. К примеру, предметы материальной культуры способны предоставить исследователю информацию, проистекающую из связанных с ментальностью их дизайнерских особенностей. Фиксированные модели восприятия и мышления отражаются также в явлениях духовной культуры, произведениях изобразительного, музыкального, литературного искусств, равно как и в структурных компонентах языка. Вместе с тем, изучение этих моделей и характера их проявления требует специализированного подхода с привлечением методов соответствующих гуманитарных дисциплин. И только путем комбинирования психологических, исторических и соответствующих гуманитарных методов и подходов может быть достигнуто системное гуманитарное знание о менталитете человека, локализованного во времени и пространстве.

Ниже, в двух последующих подразделах, будут представлены модульные исследования, призванные осветить возможности применения анализа структур языка и литературных произведений для характеристики ментальности их носителей и создателей. Два упомянутых модульных исследования не являются концептуальными, направленными на построение системных представлений о лингвистических и литературных проявлениях ментальности какой-либо одной общности. Это задача отдельных глубоких работ. Напротив, указанные модульные исследования относятся к различным общностям, по-разному локализованным в пространстве и времени.

**Цель данного исследования** состояла в изучении структуры ментальности и объема ее проблемного поля, а также в анализе обширного комплекса проблем, связанных с данным феноменом.

**Материал и методы.** Материалом послужили работы известных зарубежных и отечественных ученых психологов, касающиеся заявленной проблемы. Используются методы научного психологического исследования теоретического уровня: философско-психологический анализ и синтез, моделирование и триангуляция, сравнения и обобщения (в том числе обработка и интерпретация библиографического указателя, пред-

ставленного в научной электронной библиотеке диссертаций и авторефератов Российской Федерации (dissert Cat – электронной библиотеки диссертаций).

Методы применялись в системе, но выбор каждого из них определялся возможностью метода устанавливать причинную связь, выявлять внутреннюю структуру, движущие силы развития предметов, процессов и отношений, а также его способностью вступать во взаимосвязи с другими методами.

**Результаты и их обсуждение.** Как известно, роль языка далеко выходит за пределы простых передачи и приема информации. Сегодня этот тезис не вызывает каких-либо разночтений. Являясь также системой семантических единиц, выполняющих функцию номинации элементов информации, которые, в свою очередь, закрепляют результаты познания, язык владеет способностью выражения понятийно-мировоззренческих и чувственно-эмоциональных структур. Таким образом, слово, как компонент языка, является носителем не только актуальной информации, которая передается в повседневной речевой коммуникации. Как отмечает Ю.А. Бельчиков, оно вместе с этим «аккумулирует социально-историческую информацию, интеллектуальную и экспрессивно-эмоциональную, оценочную, общегуманистического и конкретно национального характера. Такая информация и составляет социально-исторический, национально обусловленный культурный компонент смысловой структуры слова. <...> Этот компонент смысловой структуры слова участвует в процессе повседневной речевой коммуникации, объективно учитывается в словоупотреблении» [3].

По сути, Ю.А. Бельчиков обращается здесь к понятию ментальных особенностей языка, хотя прямо не называет его и дополняет некоторым этническим смыслом. Понятийно-мировоззренческие и чувственно-эмоциональные структуры, выражаемые языком, собственно и могут быть охарактеризованы таким понятием, как «ментальность». Язык является, таким образом, своеобразным индикатором отмеченных структур психики определенных групп людей.

В качестве примера можно заметить, как, казалось бы, семантически равновесные словосочетания (даже в довольно близких языках) имеют совершенно разное ментальное «звучание». Например, в белорусской фразе «калі ласка» и украинской «будь ласка» основа одна: «ласка» (согласно старославянских представлений – быть добрым), однако тональность принципиально разная. В украинском варианте этой фразе придается несколько приказное, императивное звучание, в то время как в белорусском языке в ней звучит максимум толерантности, подразумевается возможность свободного действия. [4, с. 9]

Подобным же образом можно проследить интересные особенности в лексической и морфологической структуре других языков. Так, к примеру, имея с белорусским довольно близкую лексическую базу, польский язык значительно отличается от восточнославянских языков своей морфологией, что ярко прослеживается в формах глаголов (а именно – прошедшего времени множественного числа). Дело в том, что в этих формах проявляется новая, абсолютно нетипичная для восточнославянских языков категория, на основе которой глаголы распределяются по двум группам согласно того, какие лица осуществляют данное действие. Представляется интересным тот факт, что окончания глаголов прошедшего времени множественного числа будут изменяться в зависимости от присутствия среди субъектов, осуществляющих действие, хотя бы одного мужчины. К примеру, если выполнение действия относится к женщинам, детям или неодушевленным предметам, то в форме прошедшего времени множественного числа будет проявляться форма *chciały* (хотели), в то время как при условии осуществления действия мужчинами или присутствия в окружении женщин, выполняющих действие, хотя бы одного мужчины будет с тем же значением использоваться форма *chcieli*. Подобного же характера изменения бу-

дуг наблюдаться и в окончаниях прилагательных, в зависимости от их согласования с существительными мужского или женского и среднего рода множественного числа, К примеру женщины – *zm<sup>^</sup>czone*, мужчины- *zm<sup>^</sup>zeni*. В этих случаях невозможно не заметить внимания к личности мужчины, что может характеризовать особенности этнической ментальности.

Исходя из различного характера приведенных выше примеров (один построен на анализе лексики, другой – морфологии), стоит отметить, что язык неоднороден и развивается на различных уровнях. Обычно выделяют фонемный (или фонологический), морфемный (или морфологический), синтаксический и лексический (или лексико-семантический) языковые уровни [5, с. 6]. Согласно такому делению, изучение ментальности посредством исследования языковых особенностей может быть представлено соответствующими аспектами:

1. Фонологический (связан с изучением звуковой стороны языка, однако с функциональной и системной точек зрения);

2. Морфологический (связан с изучением морфемного состава слова, форм словоизменения, словообразования, а также частей речи и принципов их выделения);

3. Синтаксический (связан с изучением синтаксиса – раздела языкознания, описывающего способы соединения слов (и форм слов) в словосочетания и предложения, типы синтаксических связей слов и предложений);

4. Лексико-семантический (связан с изучением слов, их значений, происхождения и употребления, исследованием лексической семантики и др.);

Каждый из этих аспектов представляет непосредственный интерес для исследователя. Однако с нашей точки зрения, наиболее важным и информативным является все же лексико-семантический аспект.

Лексика как раздел лингвистики всегда пользовалась особым вниманием специалистов в области языкознания. Как совокупность единиц, которые непосредственно реализуют функцию номинации явлений сознания и подсознания, она достаточно обстоятельно характеризует особенности мышления и мировоззрения носителей языка. К тому же, являясь чрезвычайно подвижной, изменчивой, лексика быстро реагирует на изменения в общественной жизни, а значит, и на изменения ментальных структур психики людей. Из всего сказанного выше следует, что направленное соответствующим образом изучение лексического состава языка открывает широкие возможности для исследования его ментальных особенностей, а быстрота реагирования лексики на изменения в общественной жизни людей существенно повышает точность этих исследований.

Однако при изучении ментальных особенностей того или иного языка исследователь, опирающийся на лексику, неизбежно сталкивается с определенными трудностями, которые проистекают из особенностей самой лексической категории – слова.

Дело в том, что сама по себе лексема, можно сказать, вообще не существует. Фактически она осуществляет номинацию определенного предмета или явления, но при этом смысловой компонент этой номинации является чрезвычайно широким и вне контекста употребления лексемы вообще не может быть конкретизированным. Это можно сравнить с миром идей и миром вещей Платона [6, с. 59]. Таким образом, объем информации, которую может использовать исследователь, является фактически минимальным. Наблюдается необходимость существенно увеличить его.

Многие исследователи по этой причине отходили от изучения языка на уровне отдельных лексем и обращались к текстуальному анализу, так как употребленная в определенном контексте, лексема существенно уточняет свой смысл. Именно таким путем пошел Ж. Ле Гофф при изучении «Чистилища Святого Патрика» [7], однако более подробно анализ литературных произведений с точки зрения исследования мен-

тальных особенностей будет рассмотрен нами отдельно. Вместе с тем, для уточнения контекстного смысла употребленного слова существуют и другие пути исследования. Например, употребление в качестве объекта фразеологических единиц языка.

На наш взгляд, при работе в рамках лексико-семантического аспекта изучения ментальных особенностей языка характеристике фразеологических единиц принадлежит исключительное место. Такой тезис оправдан самой природой фраземы. Внешне фразеологизмы совпадают с такими синтаксическими единицами, как словосочетание (*за розум брацца, даць лазню, доўгая песня, на векі вечныя*), союзное сочетание слов (*ні дня ні ночы, рэбры ды скура*), предложение (*куды ногі нясуць, ліха яго ведае*), однако существенно отличаются от этих свободных объединений слов. Фраземы – это вообще отдельные языковые единицы. Их значение более оценочное, более экспрессивное, нежели значение большинства слов.

В современной белорусской лингвистике, на наш взгляд, наиболее точной является дефиниция, данная И.Я. Лепешевым. По его мнению, фразеологизм – это устойчивая, воспроизводимая, не менее чем двухкомпонентная языковая единица, которая соединяется со словами свободного употребления и имеет целостное значение, не равное сумме значений ее компонентов (если их рассматривать на уровне слов) [8, с. 5]. Как можно заметить из приведенного определения, один из признаков фразеологизмов – это их устойчивость, или постоянство закрепленного за ними содержания, компонентного состава и структуры. Однако здесь, видимо, необходимо сделать оговорку. Если содержание и структура фразеологизмов всегда устойчивы, неизменны, то компонентный состав почти третьей части фразеологизмов может изменяться, в результате чего определенная фраза функционирует в двух, а возможно и более разновидностях – вариантах. Например, фраза *абвесці вакол пальца* может употребляться с одинаковым значением ловко «обмануть кого-либо» и в таких вариантах: *абкруціць вакол пальца, абвесці кругом пальца, абкруціць кругом пальца*.

Воспроизводимость – это регулярная повторяемость, использование фразеологизма как готовой целостной единицы. В отличие от свободных словосочетаний, каждое из которых во время общения строится из отдельных слов, фразеологизмы не создаются в процессе речевой коммуникации, а выхватываются из памяти в готовом виде, с постоянным содержанием и структурой.

Главная и определяющая черта фразеологизма – его семантическая целостность, внутреннее смысловое единство, нераскладываемое на отдельные значения компонентов. Этим фразеологизмы коренным образом отличаются от свободных словосочетаний, составных терминов и других устойчивых сочетаний. Например, общий смысл свободного словосочетания *дубовы стол* полностью зависит от значений двух его составных частей и целиком соответствует сумме значений слов *дубовы* (сделанный из дуба) и *стол* (предмет мебели).

Совершенно иное мы можем наблюдать, изучая фразеологизмы. Их компоненты не имеют лексико-семантической самостоятельности. Это – семантически измененные, деактуализированные слова, лишённые того, что является главным для лексемы, а именно отдельного лексического значения.

Такие характеристики, как устойчивость, воспроизводимость и семантическая целостность фраземы, чрезвычайно важны для построения исследования ментальных особенностей того или иного языка. Во-первых, благодаря им фразеологизмы почти на всем протяжении существования языка неизменно сохраняют свою структуру, а значит, и заключенные в них семантические особенности и ментальный смысл. Во-вторых, вариантность, порожденная устойчивостью содержания и структуры фраземы, создает для исследователя фактически не одну аналитическую единицу, а целую их группу, что существенно уточняет смысл фраземы.

Между тем, очевидны и определенные трудности ментального анализа фразеологических единиц. Фразеологизмы передаются из поколения в поколение, как правило, с тем же самым содержанием, поэтому, если даже исключить из их структуры отдельные компоненты, смысл фразеологических единиц при этом обычно не нарушается (*браць блізка да сэрца – браць да сэрца, высмактаць апошнія сілы – высмактаць сілы*). Благодаря воспроизводимости, фразеологизм почти не приобретает нового оттенка значения на всем протяжении его существования. Конечно, нельзя сказать, что фраземы вообще не откликаются на определенные изменения в языке, однако степень их реагирования достаточно низка. Таким образом, исследователь может столкнуться с дилеммой: с одной стороны, фразеологизм достаточно хорошо сохраняет ментальные особенности языка, с другой – может употребляться по инерции, по привычке, уже утратив необходимую сему. В разрешении этой проблемы может помочь только детальный анализ значения фраземы на протяжении разных исторических периодов развития языка.

Однако указанная проблема несколько не снижает роли изучения фразем в исследовании ментальности. Анализ фразеологизмов особенно важен, если речь идет о сопоставительной характеристике различных языков на основе изучения их ментальных особенностей. Как отмечает Л.В. Владимирова, «подход к описанию фразеологии языков различных групп, связанный с реконструкцией и экспликацией языковой картины мира, <...> отражает национальную специфику этих языков и представляется перспективным. <...> Сравнительная фразеология способствует познанию национально-языковых картин мира [9].

В исследовании, посвященном сравнительному анализу фразеологии русского и испанского языков с привлечением данных португальского языка, она отмечает: «сопоставительное описание фразеологических единиц в плоскости нескольких языков показывает, что даже родственные, близкие языки, каковыми являются испанский и португальский, демонстрируют значительные расхождения во фрагментах языковой картины мира, не говоря уже о языках различных групп [9].

В данном модульном исследовании мы, целиком поддерживаем этот тезис и делаем попытку анализа некоторых фразем белорусского и польского языка на основе польско-белорусского словаря Я.В. Волковой и В.А. Авиловой [10].

В начале анализа польских и белорусских фразем следует заметить, что в процессе исследования фразеологические единицы языков подвергались определенной классификации. Можно отметить тот факт, что ее принципы проистекают не из лингвистических, а именно ментальных основ. Такая ситуация берет начало в исследованиях французских историков ментальности, ряд работ которых посвящен раскрытию именно этих явлений психики человека. Согласно этому, фразеологизмы, используемые в исследовании, были разделены по следующим группам:

1. Фраземы со значением описания человека
2. Фраземы, которые характеризуют образ Бога и сверхъестественного в ментальности людей.
3. Фраземы, описывающие эмоции и чувства личности.
4. Фраземы, имеющие оттенок характеристики восприятия носителями языков времени и пространства.

Необходимо отметить, что такая группа единиц, как фраземы со значением описания человека не является и не может являться однородной. Дело в том, что разные фразеологические единицы, тем более если они принадлежат разным языкам, по-разному характеризуют человека. Поэтому отмеченная группа в своем составе содержит фраземы, которые характеризуют человека с точки зрения его внешнего вида, особенностей и характера поведения, возрастных характеристик.

Между тем, на наш взгляд, такая ситуация вовсе не свидетельствует о недостатках классификации, скорее наоборот, это дает возможность более точно и всесторонне охарактеризовать ментальные особенности представлений носителей белорусского и польского языков о человеке.

В целом можно отметить, что с точки зрения анализа фразеологических единиц ментальные представления о человеке у носителей белорусского и польского языков являются довольно близкими. В качестве примера можно привести хотя бы фраземы, которые описывают внешний вид человека. Польский фразеологизм *dziadek kosciany* соответствует белорусскому *худэрба, сухарэбчык, кашчэй*, реализуя, таким образом, то же значение [10, с. 55]. Такая же ситуация наблюдается и с выражениями *bulwiasty nos* – нос бульбінай, клубнянос [10, с. 61], *słop jak dąb* – хланец, як дуб [10, с. 96].

Между тем, интересная особенность наблюдается в трактовке, к примеру, фраземы *dragonbaba* – гром-баба [10, с. 123]. Если белорусскоязычный вариант дает в гендерном плане достаточно нейтральную характеристику женщине, то польский вариант в данном случае подчеркивает ее маскулинные особенности.

Согласно фразем, характеризующих внутренний мир человека, также можно говорить об определенной родственности белорусского и польского языков. Например, выражение *szary człowiek* является абсолютно идентичным белорусскоязычному определению *непрыкметны, звычайны чалавек* [10, с. 89].

Также определенное единообразие наблюдается и в группах фразем, характеризующих интеллектуальные способности личности, структуру и характер поведения, возрастные характеристики. Показательными тут являются примеры соответствия польских фразем их белорусским соответствующим: *glupijak cap* – дурны як баран [10, с. 65], *bye (z kim) za pan brata* – быць (з кім, запанібрата [10, с. 56], *stary grat* – стары корч [10, с. 182], *stary grochot* – стары пень, старая разваліна [10, с. 184].

Таким образом, на этом этапе исследования можно констатировать, что фраземы со значением описания человека, изученные в процессе исследования, почти целиком соответствуют своим белорусским аналогам.

Несколько иная ситуация наблюдается с группой фразем, характеризующих образ Бога и сверхъестественного в ментальности людей. На основе исследования был сделан вывод о том, что религиозность и сакрализованность мировоззрения значительно более характерна носителям польского языка, нежели белорусского. Конечно, существуют и некоторые аналогии в фразеологизмах этой группы, например, выражению *do czarta* целиком соответствует фразема *да д'ябла*, та же истуация наблюдается с единицами *bron Boze* – барані Божжа, крыі Божжа [10, с. 57], *szczęsc Boze* – помогай Бог [10, с. 55] и г.д. Однако, что наиболее важно, в фраземах этой группы наблюдаются значительные расхождения между польскими и белорусскими аналогами. Это можно проследить, например, в польской фраземе *jak amen w pacierzu*, которая, по сути, не имеет точного аналога в белорусском языке, однако переводится со значением *без сумнення, напэўна* [10, с. 25]. Таким образом, можно наблюдать, что полностью нейтральная в белорусском языке фразема в польском имеет сакральную окраску. Та же ситуация четко прослеживается на примере фраземы *nie miec szczegolnego nabozenstwa do (kogo)*, значение которой в белорусском языке передается описательным путем как *не вельмі любіць (кого)* [10, с. 430]. Как можно видеть, основным и самым важным для нас компонентом в этой польской фраземе является слово *nabozenstwo*, которое придает этому, на первый взгляд, абсолютно нейтральному выражению выразительное сакральное звучание.

Однако можно проследить и другие интересные ментальные особенности белорусской и польской фразеологии в этой группе единиц. Дело в том, что тезис о несравнимо большей сакральности польского мировоззрения в отличие от белорусского подтверждается и данными из фразеологии белорусского языка. Например, во время ис-

следования это было обнаружено в соответствии абсолютно нейтральной польской единице *na bezrybiu i rak ryba* белорусской фраземы *na bязлюддзі i поп чалавек* [10, с. 46], которая ярко иллюстрирует антирелигиозный, антисакральный компонент мировоззрения.

Таким образом, можно отметить достаточно заметное ментальное отличие белорусской и польской фразеологии в области божественного и сверхъестественного.

Некоторые интересные компоненты мировоззрения позволяет проследить в процессе исследования и группы фразем, которые описывают эмоции и чувства человека. Естественно, что по причине родственной близости языков большинство из них достаточно точно соответствуют своим иностранным аналогам. Такая ситуация, например, существует с единицами типа: *trqbic na alarm* – *біць трывогу* [10, с. 23], *ptuc sobie w brodq* – *кусаць сабе локці* [10, с. 57]. Однако, между тем, существует и ряд единиц, которые показывают существенное отличие белорусской и польской фразеологии в ментальной сфере. К примеру, можно вспомнить хотя бы группу фразем *na dnie serca* [10, с. 105], *w glqbi duszy* [10, с. 130], *w cichosci ducha* [10, с. 77]. Все они соответствуют белорусской фраземе *у глыбіні душы*, однако польская их сема, безусловно, отличается от белорусской.

Можно отметить, что в белорусском языке не существует понятия *дно сэрца*, в то время как в польском, оказывается, оно присутствует или когда-то присутствовало в ментальности людей. К тому же представляется интересным и выражение *w cichosci ducha*, которое является, по сути, синонимичным фраземе *w glqbi duszy*. Добавим к этому, что в традициях белорусского языка существует разделение понятий *душа* и *дух*, в то время как в данном случае они подлежат синонимии. Отсюда можно сделать вывод, о большей близости этих понятий в польском языке в отличие от белорусского. Такое положение, однако, выглядит достаточно естественным, учитывая особенности развития польского этноса и большую роль католической церкви и ее догматики на всех этапах этого развития.

Таким образом, на уровне описания эмоций и чувств в ментальном плане белорусский и польский языки имеют достаточно заметные отличия.

Последняя группа фразем, представленных в исследовании, объединяет единицы, которые имеют оттенок характеристики восприятия носителями языков времени и пространства. На основе упомянутого выше издания можно сделать вывод о примерном соответствии польских фразем этой группы их белорусским аналогам. Это можно заметить на примере следующих единиц: *duzo wody urtynqio* – *шмат вады ўцякло* [10, с. 727], *za krola Swieczka* – *не за натай памяцю, за королем Гарохам, за дзедам шведам* [10, с. 93], *w biefy dzien* – *сярод белага дня* [10, с. 48], *w szczerympolu* – *у чыстым полі* [10, с. 632].

Не вполне понятным, правда, остается использование прилагательного *goly* в контексте фраземы *pod goiym niebet* – *над адкрытым небам* [10, с. 178], однако установить его семантический оттенок на основе анализа одной единицы не представляется возможным.

Проведенный анализ польских и белорусских фразем на предмет выявления некоторых фрагментов специфической картины мира носителей языков позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, польские фраземы со значением описания человека, изученные в процессе исследования, почти целиком соответствуют белорусским аналогам. Расхождения между ними минимальны. Во-вторых, анализ группы фразем, характеризующих образ Бога и сверхъестественного в сознании людей, позволяет сказать, что религиозность и сакральность мировоззрения более характерна для носителей польского языка, нежели белорусского. Такое положение, однако, выглядит достаточно естественным, учитывая, особенности развития польского этноса и большую роль католической церкви и ее догматики на всех этапах этого развития. В-третьих, заметное различие этнического мировоззрения можно проследить и в группе фразем, которые

описывают эмоции и чувства человека. Однако понятия души, духа, сердца и представления о них, по сути, являются философскими и не могут быть адекватно описаны в рамках данного исследования.

Вместе с тем, учитывая цель данного модульного исследования, можно отметить, что главным его итогом являлась констатация ментального своеобразия некоторых фразеологических единиц белорусского и польского языков, а также факт эффективности применения анализа структурных компонентов языка для изучения ментальности его носителей.

### **Литература**

Изучение литературы как сферы искусства занимает далеко не последнее место в исследовании ментальностей. Это высказывание может быть подтверждено простым тезисом о том, что, являясь порождением своего времени, литературное произведение неизбежно фиксирует в себе особенности восприятия действительности ее создателем (или создателями). В конце концов, прибегая к некоторому метафоризированию, можно сказать, что в общем-то литературные произведения, даже независимо от тематики, написаны о человеке и характеризуют его.

Изучение литературы коренным образом отличается от исследования языковых особенностей в их лексико-семантическом аспекте, как отличается и от характеристики фразем. В фразеологизме значение каждого конкретного слова является семантически связанным рамками самой фраземы, в то время как употребленное в свободном контексте литературного произведения оно реализует точную, необходимую именно в данном конкретном случае сему. Даже если предположить, что автор тщательно подбирает лексему для характеристики того или иного образа или явления, и она не является употребленной спонтанно, полуавтоматически (в таком случае она лучше всего характеризовала бы ментальность), то это еще не говорит о погрешности исследования. Дело в том, что подбирая лексему, автор осуществляет этот подбор, по сути, с единственной целью, а именно наилучшей, наиболее точной характеристики образа, который он хотел бы показать. Значит, выбор лексемы оказывается не случайным, как не случайной оказывается и реализуемая ей в данном контексте сема. Добавим к этому, что образы, персонажи во многом архетипичны, зависимы от привычек мышления и восприятия людей каждой конкретной эпохи.

Другими словами, если слово помещено в свободный литературный контекст, значит его лексическое значение и реализуемая им в данном конкретном случае сема вполне адекватны не только характеризованному образу, но и ментальным штампам, связанным с формированием этого образа и оказывающим влияние на этот процесс и на мышление людей конкретной исторической эпохи в целом. Из похожей концепции исходил Ж. Ле Гофф, говоря об образе леса-защитника, покровителя в ментальности жителя средневекового Запада на основе анализа поэмы «Тристан и Изольда» [7, с. 160].

Стоит отметить, что подобный подход, призванный к исследованию психологических или если угодно ментальных особенностей различных эпох и регионов уже давно привлек внимание специалистов в области литературоведения и культурологии. С нашей точки зрения, наилучшее выражение он нашел в работе немецкого филолога, историка литературы и культуролога Эриха Ауэрбаха «Мимесис». В целом, данная книга не имеет собственно к истории ментальностей никакого отношения, в ее контексте не существует даже самого термина «ментальность», однако существует термин «мимесис», понимаемый автором как способ отражения действительности, ее узнавания. То есть, это исследование, по сути, не только литературы, но и особенностей мышления ее творца.

Некоторая, хотя и неполная, аналогия между понятиями «ментальность» и «мимесис» очевидна. И даже учитывая то, что автор стремится к раскрытию общечеловеческих оснований и смысла культуры, к созданию собственной концепции целостного

потока ее развития, органически включенного в ход европейской истории, он, тем не менее, дает, на наш взгляд, наилучшие образцы анализа текста с позиции исследования ментальных особенностей исторических эпох.

Чрезвычайно интересным представляется предложенный им сопоставительный анализ «Одиссеи» Гомера и ветхозаветного предания об Аврааме. На основе скрупулезного исследования Э. Ауэрбах заявляет, что стили, заключенные в этих произведениях, являются противоположными и представляют собой два основных типа. Конечно же, автор говорит только о стилях, но, на наш взгляд, за этими «исключительно стилистическими» особенностями можно увидеть и особенности мировоззрения. Качественные стилистические (т.е. ментальные – в нашей транскрипции) различия, отмеченные Э. Ауэрбахом при анализе указанных произведений, можно представить в виде таблицы (см. таблицу 1).

**Таблица 1 – Качественные стилистические различия текстов «Одиссеи» и предания об Аврааме (по Э. Ауэрбаху)**

<b>Одиссей и «Одиссея»</b>	<b>Авраам и Библия</b>
Отсутствует категория прошедшего времени. Все события развиваются в настоящем или теснейшим образом связаны с ним	Присутствуют категории прошедшего и настоящего, формируется непрерывная нить времени
Все события и явления, описываемые в произведении обязательно проговариваются персонажами	Свой смысл несет недоговоренность, невысказанность
В произведении в качестве художественной парадигмы используется детальное описание мельчайших деталей	Детального описания нет в принципе. Присутствует только выделение наиболее значимых моментов. Все остальное затушевано.
Отсутствует задний план развития сюжета	Все незначимые для стержневой линии сюжета явления и события развиваются на заднем плане
Герой односложен в проявлении своих чувств, эмоций, желаний.	Герой многосложен
Отсутствует развитие героя	Присутствует высокоорганизованное развитие образов в процессе развития сюжета
Цель – описание «действительности», надуманной, неопределенной.	Цель – поведать истину
Контекст развития сюжета ограничен во времени и пространстве	Контекст развития сюжета включает в себя историю на всем ее протяжении.
Возвышенное различено с обыденным	Возвышенное проникает в обыденное, наполняя его смыслом

Как можно видеть, два указанных Э. Ауэрбахом стили представляют собой две различные модели видения мира, два вида ментальности. Причем «одигі – описание, придающее вещам законченность и наглядность, свет, равномерно распределяющийся на всем, связь всего без зияний и пробелов, свободное течение речи, действие, полностью происходящее на переднем плане, однозначная ясность, ограниченная в сферах исторически развивающегося и исторически проблемного. Второй – выделение одних и затемнение других частей, отрывочность, воздействие невысказанного, введение заднего плана, многозначность и необходимость толкования <...>, разработка представления об историческом становлении и углублении проблемных аспектов» [11, с. 25].

Таким образом, оказывается, на основе анализа литературных произведений можно построить характеристику менталитета той эпохи, к которой изучаемое произведение принадлежит. Подобная попытка делается нами в представленном ниже модульном исследовании, посвященном анализу пространственно-временных структур менталитета домини-

канского проповедника Джироламо Савонаролы, жившего во 2-ой половине XV века во Флоренции, на основе его «Истолкований и размышлений» на тему псалмов 30 и 50.

Следует отметить, что восприятие пространства и времени, как это уже отмечалось выше, является одним из основных компонентов структуры ментальности каждой исторической эпохи, ведь все явления действительности существуют в последнем, равно как и локализованы в первом. Важность изучения моделей восприятия времени символически подчеркивает и сам Савонарола, вспоминая о том, что Господь оплакал Иерусалим и предсказал ему неминуемые беды «за то, что ты не узнал времени посещения твоего» [12]. Между тем, безусловно, было бы несколько неправомерно исследовать временные структуры в отрыве от пространственных, невозможность чего отмечал еще М.М. Бахтин, вводя понятие «хронотоп» [13, с. 51].

Пространственные структуры в названных произведениях Савонаролы выражены двояко, они сконцентрированы вокруг моделей восприятия Бога и человека (что закономерно, так как данные «Истолкования и размышления», как уже отмечалось, по сути являются последней молитвой проповедника, написанной в ожидании смерти), и могут быть разделены по группам с помощью нескольких бинарных оппозиций:

*1. Большой – малый.* Высказывания, которые характеризуют размер пространства и относятся к Богу, показывают большой объем, ширину: «Бездна моей нищеты призывает бездну милосердия Твоего, бездна греха призывает бездну благодати Твоей. Но бездна милосердия больше бездны нищеты. Да наполнится бездна бездной, и наполнится бездна нищеты бездной милосердия Твоего» [12, с. 195]. Пространство Бога является большим, обширным, в то время как пространство человека является малым, ограниченным: «Так тем вернее да спасет меня Твое милосердие, чем более хрупким оно видит меня, стесненного цепями многими» [12, с. 207]. Однако пространство человека в ментальности Джироламо Савонаролы может быть ограничено двумя способами. В первом случае ограничителем выступает зло, темные силы, в другом – сам Бог. Все же стремления человека, связанные с данными пространственными структурами, направлены на то, чтобы выйти из-под воздействия первого ограничителя и перейти под действие второго. Воздействие первого ограничителя лучше всего характеризуется следующей фразой Савонаролы: «Печаль меня осаждает: окружила меня огромным и могучим войском, взяла в плен мое сердце; голоса и бряца оружием, не снимает осады с меня ни днем, ни ночью» [12, с. 243], Стремясь вырваться из-под его воздействия, проповедник просит: «Избавь меня, как избавил Ты Иону от чрева рыбы. Избавь меня, как избавил Ты трех отроков от горящей печи» [12, с. 231]. Фактически это просьба избавиться от замкнутого, ограниченного пространства, но, однако, не ради обретения широкого, свободного, неограниченного пространства, так как оно рассматривается нежелательным и даже опасным для человека и находит отражение в используемых Савонаролой библейских образах стихии: «Избавь меня, Господи, как избавил Ты Ноя от вод потопа. Избавь меня, как избавил Лота от пожара Содомы. Избавь меня, как избавил Ты сынов Израилевых от бездны Черного моря» [12, с. 231]. Желая избежать опасности, человек стремится ко второму ограничителю: «...воздвигни стены Иерусалима» [12, с. 238], и в особенности: «Вместо шумной светской жизни и смятения океана Он дал тебе тишину и тихую гавань веры» [12, с. 266]. Некоторые аналогии можно заметить в средневековой ментальности, к примеру, фатальность пространства, ограниченного злыми силами и пространства неограниченного подчеркивается в трактате «Чистилище святого Патрика», написанном в 1190 г. английским монахом-цистерцианцем: практически все «отсеки» чистилища отличаются огромными размерами, рыцарь Овейн пересекает поле, настолько *latissimum et longissimum*, что не видит, где оно кончается; те же, кто мучается в чистилище, не обладают даже свободой телодвижений, либо пре-

бывая в тех позах, которые их заставили принять, либо являясь объектом агрессивных действий демонов [7, с. 167].

2. *Далекий – близкий*. Как уже отмечалось, все пространственные структуры сосредоточены вокруг моделей восприятия Бога и человека. Восприятие человека Савонаролой характеризуется типичной для средневекового христианина двойственностью: с одной стороны, человек – это грешная плоть, но с другой – дух, который стремится к Богу. Доминиканец сам подтверждает этот тезис, говоря: «... расстояние между духом и телом столь же велико, как между телом и его тенью» [12, с. 223]. Интересно, что говоря о плотских деяниях, явлениях материального мира, Савонарола всегда использует выражения, которые показывают удаленность. Так проповедник приводит знаменитую притчу о блудном сыне и, характеризуя его поступок как преступный, цитирует Библию: «... пошел в дальнюю сторону и там расточил имение свое, живя распутно» [12, с. 209]. Далее, подчеркивая свое <sup>1</sup> смятенное состояние, Савонарола пишет следующее: «Сердце мое оставило меня и больше не помышляет обо мне. Забыв совершенно о собственном спасении, оно сбилось с пути. Ушло блуждать в дальние страны. Последовало за суетой, и глаза его видят уже границы земли» [12, с. 217]. Однако говоря о духе человека, Савонарола с помощью пространственных структур всячески подчеркивает близость к Господу. Он обращается к Богу: «Любящий и любимое – одно и то же. Кто любит плоть, тот есть плоть. Кто любит дух, тот есть дух. Дай же мне дух, любящий Тебя и обожающий Тебя» [12, с. 218]. Но стремление к Богу требует не просто близости, не просто отождествления, но даже своего рода слияния, ведь проповедник пишет: «Вложи руку мою в пронзенные копьем ребра Твои, чтобы мог я войти в лоно милосердия Твоего, дабы найти там спасение от малодушия и от бурь» [12, с. 263].

3. *Высокий – низкий (глубокий)*. Пространственные структуры этого типа представлены у Савонаролы, в классическом для христианства виде. Понятие «высокий» ассоциируется с божественным, в то время как «низкий (глубокий)» – с греховным либо человеческим. К примеру: «Или неведомо тебе, что Бог сопротивляется гордыне? Как ты упал с неба, денница, сын зари! Разбился о землю, попиравший народы. А говорил в сердце своем: «Взойду на небо». Но на самом деле ты будешь ввергнут в глубины преисподней» [12, с. 267]: Стоит отметить, что и чистилище, следуя упомянутому выше трактату, находится выше по сравнению с адом: из него туда ведет расширяющийся колодец [7, с. 167].

Таким образом, можно говорить о наполненности пространственных структур проповедника преимущественно религиозным содержанием.

Уже при беглом поверхностном ознакомлении с особенностями временных структур ментальности Савонаролы можно заметить их существенную особенность, а именно двойственность. Подобно тому, как пространство в ментальности проповедника амбивалентно по отношению, с одной стороны, к Богу, а с другой, – к человеку, то же самое происходит и со временем. Для Бога и человека, для божественного и земного Савонарола «выделяет» две разные временные структуры, которые необходимо рассмотреть отдельно.

Первая из них – так называемое «время Бога», которое является чрезвычайно далеким от земного. Такая ситуация продиктована тем, что в христианском мировоззрении Бог является создателем мира, но не присутствует в нем, находясь «вне». Поэтому с ним и связывается временная структура, невозможная в объективной реальности, а именно – вечность. Данная позиция прослеживается у Савонаролы достаточно четко и подтверждается большим количеством примеров: «Но отныне посредником между Богом и человеком явился Иисус Христос, «пребывающий вечно», отчего же не распространишь дела Твоего милосердия и на нас, как сделал Ты отцам нашим?» [12, с. 198]. «Омой меня, умоляю Тебя, водой благодати Твоей, той водой, которую «кто будет

пить, тот не будет жаждать вовек», но «сделается в нем источником воды, текущей в жизнь вечную» [12, с. 201], «...уповал я и более всего жаждал избавления от грехов и обретения по ' милосердию Твоему и благодати Твоей вечных имений невидимых [12, с. 246]. Между тем стоит отметить некоторую аналогию с пространственными структурами, когда высказывания проповедника, которые характеризуют размер пространства и относятся к Богу, показывают большой объем, ширину.

Кроме таких, достаточно «прямых» высказываний, Савонарола употребляет и фразы менее явные, но все же с идентичным смыслом: «...тысячекратно Ты омывал меня от беззаконий моих» [12, с. 199]. Здесь сам факт чрезвычайно многократного повторения действия Богом свидетельствует о большой временной протяженности. Интересен и еще один пример, когда проповедник вспоминает о том, как Петр спросил Иисуса, сколько же раз (до семи ли?) ему прощать грешника. Именно ответ и интересен с точки зрения изучения временных структур, Иисус говорит: «Не говорю тебе «до семи», но до седмижды семидесяти раз» [12], а Савонарола сам дает комментарий к этой фразе цитатой из наследия Фомы Аквинского: «...определив конечным числом неопределенное число» [Цит. по: 12, с. 199]. Такое указание Бога Петру о бесконечном числе прощений также говорит о связанной с Богом большой, длительной временной протяженности, поскольку, как уже отмечалось, все события и явления существуют во времени.

Как можно видеть из приведенных примеров, все они связаны либо с самим Богом как субъектом, либо положительными моментами христианской этики, «вечным», бесконечным прощением, вечной жизнью, между тем представление Савонаролы о вечности включает и понятие вечной смерти: «Он не простил даже Ангелам Своим, ни разу не посочувствовал им, да и не станет сочувствовать. За одно только прегрешение они были осуждены навечно» [12, с. 256]. «Новорожденные, умирающие в первородном грехе, никогда не узрят лица Божия. Воистину, суд Божий столь суров, что грех, которого эти дети не совершали, но только приняли от рождения своего, карается возмездием вечным. В аду же нет искупления» [12, с. 256]. «Сыновья несут наказание за отцов своих вплоть до наших дней. Иудеи же пребывают в рабстве во всех частях мира и, умирая в своем ослеплении, подлежат каре вечной» [12, с. 257].

Таким образом, можно видеть, что все явления, так или иначе связанные в ментальности Савонаролы с Богом, связаны с точки зрения временных структур и с понятием вечности. Однако этим Савонарола совсем не ограничивается. Причастность Бога к вечности или божественная природа последней подчеркиваются через понятие изменения. Для Савонаролы Бог, в отличие от человека, неизменен: «Ибо Ты есть тот Бог, «у Которого нет изменения и ни тени перемены», «мы же, Твои сотворения, как и отцы наши, суть дети похоти, и мы тоже грешники, как они» [12, с. 197–198]. Такая фраза становится понятной, если учесть, что изменения всегда происходят во времени, отсутствие же изменений означает и отсутствие времени в его земном понимании. Действительно, «земного времени», поддающегося измерению не существует для Бога в видении Савонаролы, существует только вечность, которая «охватывает одновременно самое себя и опережает в бесконечности все времена» [12, с. 254].

Другой важной временной структурой, нашедшей отражение в ментальности и произведениях Савонаролы, является так называемое «земное (или мирское) время». О нем, безусловно, свидетельствует значительно меньше высказываний. Оно рассматривается как полная противоположность «времени Бога» и связывается с предельно кратким временным промежутком: «Ты же видел всякий грех мой и вел счет грехам моим. Посему не утайт мне их никогда» [12, с. 204]. Интересно заметить, что и здесь наблюдается почти прямая аналогия с пространственными структурами. Подобно тому, как «пространство человека» в ментальности Савонаролы обязательно видится ограниченным, так и «земное время» мыслится кратким, измеряемым, конечным. Одна из

фраз Савонаролы свидетельствует о том, что к Богу и божественному эта временная структура не имеет практически никакого отношения: «И не хватило бы никакого (т.е. земного) времени, пожелай я хотя бы упомянуть обо всех делах Твоих...» [12, с. 197].

Как уже отмечалось выше, исследуя пространственные структуры в произведениях Джироламо Савонаролы, можно сделать вывод о том, что основным стремлением средневековья (с точки зрения ментальности проповедника) в этом плане являлось ограничение «пространства человека» Богом, что отражало стремление приблизиться к последнему либо даже слиться с ним: «Вложи руку мою в пронзенные копьем ребра Твои, чтобы мог я войти в лоно милосердия Твоего, дабы найти там спасение от малодушия и от бурь» [12, с. 263]. Подобное же стремление отражено и в области временных структур: оно связывается с четким разграничением вечности и «земного времени» и желанием достигнуть божественных благ, характеризующихся категорией вечности (вечная жизнь, вечное Царствие Божие на земле и т.д.). Савонарола говорит: «Надежда, возведшая меня в прибежище Всевышнего, научила меня уповать не на временное, но на вечное, ведь надежда пребывает в мире вещей невидимых, ибо «видимое временно, а невидимое вечно» [12, с. 246]. «Тогда мне останется единственно любить Тебя превыше всего и презреть все временные и суетные вещи» [12, с. 246–247]. «Пред очами Твоими тысяча лет, как день вчерашний, когда он прошел», тем охотнее перетерплю я временные разочарования, чтобы не остаться постыженным в вечности» [12, с. 247]. Однако при этом необходимо сделать определенную оговорку, ведь наряду с этим человек стремится избежать вечной же смерти: «Тот, кто уповает не на Тебя, но на ничтожность свою, будет постыжен в вечности, ибо погрузится в постыжение вечное» [12, с. 247].

Подводя выводы данного модульного исследования, можно заметить, что пространственно-временные структуры ментальности проповедника теснейшим образом связаны с видением сверхъестественного в эпоху средневековья, детерминированы им. По сути, они являются формой, наполненной религиозным содержанием. И уже сам по себе этот факт является характеристикой особенностей средневекового менталитета.

Вместе с тем, говоря о создании целостного концептуального исследования, посвященного изучению ментальности, важно понимать, что целостное осмысление данного феномена в контексте определенной общности людей, локализованной в пространстве, времени и культуре, возможно только при наличии в инструментарии исследователя четкой теоретической парадигмы менталитета, характеризующей его как целостное и закономерное психическое явление.

Алгоритм ментальной детерминации исторического процесса

Исторический процесс – явление достаточно сложное и многоплановое, претерпевшее множество толкований. К примеру, как уже было отмечено выше, абсолютизация классового подхода марксистской философией поставила ранние этнопсихологические воззрения на службу формационному методу, в результате чего создалось такое положение, когда история воспринималась как простая замена одной схемы-формации на другую. Из этого проистекало положение о том, будто люди прошлого мыслили и строили свое поведение также, как в любой другой исторический период, то есть руководствуясь теми же самыми принципами. В таком понимании сознание человека остается некой статичной постоянной при динамично развивающемся базисе. Для Маркса такой вывод логически следовал из представлений Гегеля о «духе народа» как пронизывающей весь исторический процесс константе. Сознание и ментальность людей прошлого мыслились в категориях настоящего.

Такая позиция, долгое время господствовавшая в отечественной гуманитарной науке, существенно сдерживала развитие представлений о ментальной природе исторического процесса, однако в данное время большинство определений указанного процесса сходятся в том, что он является порождением направленной активности индиви-

дов. В свою очередь, эта направленная активность, в своем ежедневном выражении являясь динамической системой взаимодействия людей с миром, в процессе которого происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных отношений субъектов предметной действительности, получила название деятельности. Именно о деятельности пойдет речь при анализе ментальности как детерминанты исторического процесса, так как именно деятельность индивидов порождает общественный исторический процесс.

Согласно К. Манхейму, «люди автоматически пользуются уже имеющимися образцами не только во внешнем поведении, но и в мышлении. Большинство наших интеллектуальных реакций имеет нетворческий характер и представляет собой повторение определенных тезисов, форма и содержание которых были переняты нами из культурной среды в раннем детстве и на более поздних стадиях нашего развития и которые мы автоматически используем в соответствующих ситуациях. Они представляют собой, таким образом, результат условных рефлексов, подобно другим привычкам» [14, с. 572]. Тезис об условных рефлексах здесь, конечно же, спорен, однако из этого высказывания можно сделать вполне конкретный вывод о том, что если мышление человека имеет, видимо, не столь свободный и творческий характер, как об этом традиционно принято говорить (а обусловлено менталитетом), то, по всей видимости, не свободной от воздействия менталитета будет и деятельность индивида или группы индивидов, являющаяся продуктом мыслительного акта.

Таким образом, деятельность – категория ментальная. Различные виды человеческой деятельности формируются и развиваются в процессе исторического развития общества, и при всем своем своеобразии деятельность любого отдельного человека (индивида) включена в систему ментальных отношений. Вне этих отношений она вообще не существует. Вместе с тем, остается непонятным, как именно ментальность оказывает влияние на деятельность индивида, а значит и на исторический процесс.

С нашей точки зрения, построение ответа на этот вопрос является возможным только при обращении к таким феноменам, как мотив и цель. Очевидным является то, что всякая деятельность исходит из определенных мотивов (психологических образов) и направлена на достижение определенных целей (назовем их в данном контексте ментальными образами, так как представления людей во многом архитипичны, зависимы от менталитета). Отношение «мотив-цель» – это своего рода «вектор» задающий ментальную направленность и интенсивность. В общем смысле мотив – это то, что побуждает человека к деятельности, а цель – то, чего он стремится достигнуть в процессе ее выполнения. В течение жизни у каждого человека формируется определенная система психологических мотивов, одни из которых становятся доминирующими, другие – подчиненными. Такая упорядоченная совокупность получила название мотивационной сферы.

Цели, которые человек ставит перед собой, также, как и психологические мотивы, представляют собой сложную иерархическую развивающуюся систему ментальных образов. Именно в процессе целеполагания, на наш взгляд, происходит прямое соприкосновение менталитета и деятельности, когда образующаяся цель приобретает ментальную (если угодно архетипическую) окраску. Вместе с тем, у человека одновременно могут сосуществовать несколько целей, и какая ментальная цель окажется в том или ином случае ведущей, зависит от конкретных условий развития менталитета личности.

Отношения психологических мотивов и ментальных целей весьма сложны и динамичны. В одних случаях цели и мотивы могут расходиться и даже вызывать ситуацию внутренних противоречий, в других они создают гармоничное единство. При определенных условиях происходит смещение психологического мотива на ментальную цель (т. е. то, что на ранних этапах овладения деятельностью было потребностью превращается в мотив).

Вместе с тем, было бы несколько неправомерно не указать на специфику ролей мотива и цели в сфере осуществления индивидом деятельности. Цель деятельности, рассматриваемая в данном аспекте, – это идеальный, или мысленно представляемый, ее результат, то, чего реально еще нет, но что должно быть получено в итоге деятельности. И если цель в данном случае является непосредственным отражением ментальных структур человеческой психики, то мотив собственно к менталитету имеет несколько другое, более специфическое отношение. В общем смысле мотив выступает скорее, как катализатор реализации окрашенной спецификой ментальности цели, однако при этом всегда остается открытым вопрос о том, почему сформированная у индивида мотивационная сфера оказалась именно такой, а не иной. Значит и иерархическая структура мотивов может говорить о характерных чертах менталитета.

Цели, как и мотивы, которыми руководствуется индивид формируются в процессе его социального развития. В конечном же счете они определяются системой общественных отношений, в которую включен индивид, т.е. обществом. Именно в данном контексте будет уместно вспомнить высказывание А.Я. Гуревича о том, что общество – не абстракция, а объединение живых людей, из плоти и крови, с их интересами, потребностями, мыслями и эмоциями [15, с. 25]. В этой сфере менталитет отдельно взятого индивида выходит на общественный групповой, национальный уровень, где становится частью исторического процесса, неразрывно связанного с функционированием общества. Однако нужно иметь в виду, что каждая новая ментальная цель, ассимилируемая и реализуемая человеком, приводит к изменению его психологической мотивационной сферы, которая создает возможность новых, еще более сложных целей.

**Заключение.** Таким образом, сам алгоритм ментальной детерминации исторического процесса выглядит достаточно простым. Непосредственно обусловленной ментальностью является цель деятельности, как представление о результате предстоящей активности, которая при посредничестве мотива становится одним из основных компонентов деятельности, а та, в свою очередь, – органичной частью исторического процесса. Значит исторический процесс является обусловленным ментальными особенностями его творцов еще с этапа целеполагания. Такой тезис может быть чрезвычайно значимым при исследовании конкретных особенностей ментальности каких-либо отдельных социальных групп или национальных сообществ. К примеру, в одной из своих работ А.Я. Гуревич упоминает интересные факты о том, что жители Скандинавии эпохи раннего средневековья часто закапывали добытое в результате военных действий золото в укромных местах, топили его в реках, болотах. Такое поведение с позиций сегодняшнего обывателя представляется нелогичным, однако если внимательно всмотреться в особенности ментальности данного этноса и временного периода, то данный факт обретет свою закономерную логику. Дело в том, что для жителей раннесредневековой Скандинавии золоте не представляло интереса как средство накопления капитала. На том уровне развития производственных отношений оно играло роль лишь символа того что его обладателю способствует удача в военном ремесле. Отсюда утратить добытое золото – значило, по сути, утратить и столь необходимое в бою везение, что объясняет попытки спрятать золотые предметы ото всех и навсегда.

Вместе с тем, из данного примера можно сделать и другой интересный вывод: золото, точнее обогащение за счет него, не могло служить целью направленной активности индивида, а значит исторический процесс развивался несколько иначе, чем могло показаться вначале.

#### **Список использованной литературы:**

1. Огурцов, А.П. Трудности анализа менталитета / А.П. Огурцов // Вопросы философии, 1994, № 1. – С. 50–54.

2. Душков, Б.А. Психосоциология менталитета и нооменталитета / Б.А. Душков. – Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 448 с.
3. Бельчиков, Ю.А. О культурном коннотативном компоненте лексики. Режим доступа: [http://teneta.rinet.ru/rus/be/belchikov\\_ocultnconnot.htm](http://teneta.rinet.ru/rus/be/belchikov_ocultnconnot.htm)
4. Салеев, В.А. Язык в национальной культуре / В.А. Салеев. – Мн., 1992. – 48 с.
5. Вендина, Т.И. Введение в языкознание / Т.И. Вендина. – М.: Высш. шк., 2001. – 288 с.
6. Льюис, Дж.Г. Античная философия: от Евклида до Прокла / Дж.Г. Льюис. – Ми.: Издательско-коммерческое общество «Галаксиас», 1998. – 224 с.
7. ЛеГофф, Ж. Средневековый мир воображаемого / Ж. Ле Гофф. – М.: Прогресс, 2001. – 282 с.
8. Лепешаў, І.Я. Фразеалогія сучаснай беларускай мовы / І.Я. Лепешаў. – Мн.: “Вышэйшая школа”, 1998. – 389 с.
9. Владимирова, Л.В. Фразеология, перевод и картина мира / Л.В. Владимирова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.ksu.ru/science/news/lingv\\_97/n27.htm](http://www.ksu.ru/science/news/lingv_97/n27.htm)
10. Волкава, Я.В. Польска-беларускі слоўнік: звыш 40000 слоў / Я.В. Волкава. – Мн.: БелЭн, 2004. – 880 с.
11. Ауэрбах, Э. Мимесис. Изображение действительности в западноевропейской литературе / Э. Мимесис, Ауэрбах. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2000. – 511 с.
12. Савонарола, Дж. Молитвы из темницы / Дж. Савонарола. – М.: Изд-во Францисканцев, 1998. – 271 с.
13. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1979. – 415 с.
14. Манхейм, К. Диагноз нашего времени / К. Манхейм. – М.: Юрист, 1994. – 682 с.
15. Гуревич, А.Я. Индивид и социум на средневековом Западе / А.Я. Гуревич. – М.: «РОССПЭН», 2005. – 419 с.

**Морожанова М.М.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Аспирант  
morozhamari@yandex.by*

УДК 159.9: 115.4

### **СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ХРОНОТОПА М.М. БАХТИНА В РЕТРОСПЕКТИВЕ И ПЕРСПЕКТИВЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Статья обосновывает актуальность анализа пространственно-временных отношений как новой проблемы в исследованиях целостного человека и предлагает хронотоп как методологический и теоретический потенциал организации исследования проблемы, которую можно раскрыть и описать в качестве хронотопа. Обоснование нашей аргументации состоит в том, что мы живем в исторический момент, когда современная ситуация развития общества вызывает глубокие изменения в пространственно-временных отношениях. Мы утверждаем, что концепция хронотопа может быть продуктивно использована для достижения этой цели.

Ключевые слова: хронотоп, пространство, время, событие, диалог.

### **COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF M.M. BAKHTIN'S CHRONOTOPE IN RETROSPECT AND RESEARCH PERSPECTIVE**

The article substantiates the relevance of the analysis of space–time relations as a new problem in the research of the whole person and suggests the chronotope as a methodological and theoretical potential for organizing the study of the problem, which can be revealed and described as a chronotope. The rationale for our argument is that we live in a historical moment when the current situation of society's development causes profound changes in space-time relations. We argue that the chronotope concept can be used productively to achieve this goal.

Key words: chronotope, space, time, event, dialog.

**Введение.** Стремительная глобализация является текущей тенденцией, которая ставит проблему существования человека в потоке меняющейся реальности (А.Г. Асмолов, И.Р. Пригожин, З. Бауман, М. Кастельс, Е.И. Изотова, Т.Д. Марцинковская, Т.В. Корнилова, В.А. Янчук и др), что требует переоценки методологии научного мышления. Настоящая исследовательская работа восходит к оригинальным работам М.М. Бахтина, раскрывающих одну из ключевых концепций его теории и философии – хронотопа. Бахтин Михаил Михайлович (1895–1975), русский философ и литературовед, в работах которого потенциально содержатся важнейшие решения вышеупомянутых проблем научного мышления. В очерке «Формы времени и хронотопа в романе», являющемся основным источником его хронотопического мышления, М.М. Бахтин подчеркивает, что хронотопы служат основой исторического развития жанров романа. К настоящему времени его идеи о хронотопе нашли свое отражение не только в исторической поэтике и жанровой теории романа, без исследований в этом направлении невозможно представить современную семиотику, историю, культурологию (М.В. Ильин, С.В. Бурдина, Н.А. Полякова О.Ф. Русакова, С.П. Фатихов, В.Е. Кемеров, А.П. Политов, и др.). По нашему мнению, хронотоп может оказаться ценным инструментом для более широкого социального и исторического анализа, поскольку пространство и время являются онтологической реальностью и фундаментальными категориями сознания (В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили, Е.В. Субботский и др.).

Цель, стоящая перед нами в настоящем исследовании раскрыть значимость хронотопа для решения проблем целостного подхода к анализу человека в изменяющейся действительности пространства–времени.

**Материал и методы.** Теоретико-методологический анализ идей М.М. Бахтина преимущественно состоит из: метода системного подхода к анализу поставленной проблемы; метода историко-философской интерпретации рассматриваемых концепций, интегративного метода, позволяющего связать воедино разные области гуманитарного знания для решения намеченной цели и смоделировать исследуемую реальность.

**Результаты и их обсуждение.** Чтобы осознать важную роль хронотопов в психологических исследованиях, нам необходимо обратиться к разработкам М.М. Бахтина, утверждающим, что человеческая жизнь должна рассматриваться в первую очередь через концепцию темпоральности. Термин хронотоп заимствованный М.М. Бахтиным из науки 1920-х годов (А. Эйнштейна, Г. Минковского, А.А. Ухтомского), он переносит на особую реальность художественного произведения и является описанием того, как в литературе представлено время и пространство: «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе, мы будем называть хронотопом [...] нам важно выражение в нем неразрывности пространства и времени (время как четвертое измерение пространства)» [1, с. 234–235]. С точки зрения М.М. Бахтина, понятие хронотопа – это уникальная конфигурация времени и пространства, которая организует определенный литературный жанр, например, такой как: греческий роман, приключенческий роман, биография, рыцарский роман и др. Он пишет, что то, что мы воспринимаем как жанры, на самом деле является описанием различных «хронотопов», или литературных и художественных представлений пространства и времени. Формами хронотопа, которые выделил М.М. Бахтин, являются дорога, замок, гостиная, провинциальный город, порог. Это разные слепки определенного мировоззрения, кристаллизация концепций, характерных для данного времени и для данного социального слоя в конкретном обществе, управляющие отношениями времени и пространства: «Время здесь сгущается, уплотняется, становится художественно-зримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории. Приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и измеряется временем. Этим пересечением рядов и слиянием примет ха-

рактируется художественный хронотоп» [там же, с. 235]. После работ М.М. Бахтина понятие хронотопа стало широко известным в гуманитарном знании. Однако многие исследователи упускают из виду тот факт, что бахтинское понятие хронотопа тесно связано с дискурсом. Согласно бахтинской точке зрения, хронотопы основаны на дискурсивных следах пространственно-временных ориентаций, которые организуют как содержание, так и форму конкретного речевого жанра. Речевые жанры определяются им как: «относительно устойчивые типы высказываний» [2, с. 159], развитые через социальные сферы деятельности и, следовательно, связанные с определенной социальной функцией. Для М.М. Бахтина не только тексты, но и смыслы всегда связаны с хронотопами, поскольку они могут быть включены друг в друга, плавно перемещаясь или противопоставляясь, подразумевая диалогичность и полифонию. Благодаря организации речевого жанра они обладают семиотической ценностью: дискурс наполняет их смыслом. Таким образом, хронотопы выявляют онтологию и семантику объекта: «всякий вход в сферу смыслов совершается только через ворота хронотопа» [1, с. 258]. Стоит отметить, что хронотопическая модель М.М. Бахтина рассматривает литературные хронотопы (малые) как связанные с конкретными историческими интерпретациями времени и места (большие хронотопы). Следуя этой линии мысли, событие или опыт приобретают свою значимость благодаря тому, как они структурируются в пространстве-времени и оформляются с помощью языка, что приводит нас к возможности психологического понимания хронотопа в познании человека.

В психологии хронотоп раскрывается Т.Н. Березиной через пространственно-временные аспекты организации внутреннего мира личности, К.А. Абульхановой, Л.Б. Шнейдер через его значение в саморазвитии и самоорганизации личности, Т.Д. Марцинковской через взаимоотношения социального и индивидуального хронотопа в процессе социализации. Понятие хронотопа активно использовалось при анализе структуры переживания Ф.Е. Василюком. Внутренний аспект хронотопа определяется структурированностью внутреннего мира, то есть наличием или отсутствием «объединения», под которым он понимает субъективное объединение различных жизненных отношений во внутреннем пространстве. Во временном аспекте это означает наличие субъективных связей последовательности между реализацией отдельных отношений. С помощью терминов длина, отдаленность, продолжительность, сочетаемость, последовательность Ф.Е. Василюк описывает хронотоп жизненного мира [3]. Анализируя разные аспекты психологического подхода к понятию хронотопа, В.П. Зинченко пишет: «Хронотоп – это живое измерение пространства и времени, в котором они нераздельны. Хронотоп сознания двулик. Это в такой же степени «овремененность пространства», в какой и «опространственность времени» [4, с. 87].

Такая сложность, конечно, трудно поддается представлению. Тем не менее, мы попытаемся придать ей наглядность. Мы уже выяснили, что хронотоп характеризуется пересечением пространственных и временных показателей, составляющих «конкретное целое». С точки зрения физической картины мира для создания системы пространственно-временных координат используют четыре величины: три пространственные и одну временную. Однако если пространство есть трехмерная реальность, то и время не абсолютная величина, а зависящая от выбранной системы отсчета. В психологии время может быть понято по-разному в зависимости от смысла. Мы приведем здесь одну мысль П. Рикера о двух концепциях времени: космическое время, время мира, и феноменологическое время, время нашей жизни. В своей книге «Время и рассказ» он утверждает, что мы воспринимаем время двумя разными способами. Мы понимаем время как линейную последовательность, когда наблюдаем за часами и днями, а также за развитием нашей жизни от рождения до смерти. Это космологическое время: время, выраженное в метафоре «реки» времени. Другой – феноменологическое время: время, переживаемое с точ-

ки зрения значения прошлого, настоящего и будущего [5]. Кроме того, с субъективным или «живым» временем связаны также феномены его растяжимости, субъективной скорости или событийной насыщенности. Соответственно, координатная сетка для представления соотношения пространства и времени становится крайне сложной. Поэтому для геометризации мы будем считать, что горизонтальная ось – это пространство, а вертикальная – время, которое идет снизу-вверх. Итак, мы будем использовать объективное время, проводя рядом с его шкалой проекцию вектора субъективного времени (С. в.). Точка – это некоторое событие, которое произошло в некий момент времени. Каждая точка времени становится видимой благодаря материальному пространству и ходу событий в нем, поскольку, если что-то дано сейчас, то это дано и в пространстве. А отрезок – это некоторый процесс, длящийся во времени, но длящийся в настоящем (рисунок 1).

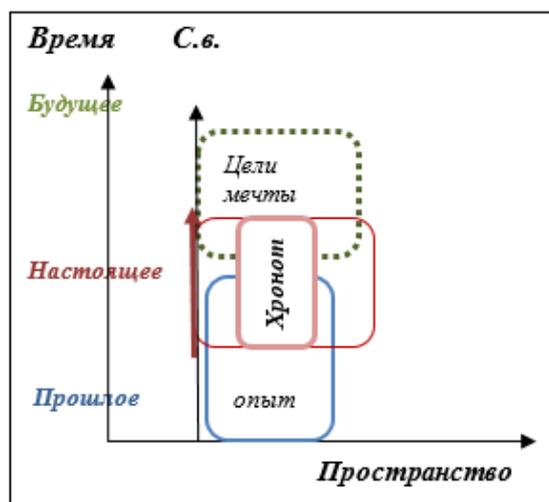


Рисунок 1 – Модель хронотопа

На рисунке видно, что хронотоп, который относится к настоящему, захватывает и области прошлого и будущего. Этот момент требует пояснения: хронотоп актуального события является живой пространственно-временной целостностью, с одной стороны он полон опытом и воспоминаниями. П. Рикер утверждал, что память – это хранительница времени, в силу своей функции свидетельства о произошедших во времени событиях. Эти события в определенные моменты могут актуализироваться и развертываться в настоящем. С другой стороны, хронотоп наполняется мечтами, проектами, целями и др., что составляет смысл. Более того, время, будучи живым, всегда открыто для непредвиденных обстоятельств непредсказуемого и постоянно меняющегося мира, в котором всегда есть возможность альтернативных интерпретаций [там же]. Если вывести настоящее за пределы его отношения к прошлому и будущему, то оно теряет свою целостность, распадается на изолированные явления и объекты, превращая их в простой абстрактный конгломерат. Это позволяет сделать важный вывод о том, что множество хронотопов присутствуют в психике одновременно. Полифония означает, что хронотопы накладываются друг на друга в один и тот же момент времени (рисунок 2).

Таким образом, сознание населено переживаниями, корнящимися в хронотопах, которые могут резонировать или не резонировать друг с другом. Каждое переживание, каждая мысль внутренне диалогичны, украшены полемикой, наполнены борьбой или, напротив, открыты для вдохновения извне, сопровождаются постоянной оглядкой на другого человека. Наша повседневная речь полна чужих слов: с некоторыми из них мы полностью сливаем свой собственный голос, забывая, чьи они; другие, которые мы

принимаем за авторитетные и используем для подкрепления собственных слов; третьи, мы заселяем своими собственными стремлениями, чуждыми или враждебными им [2]. Таким образом, целостность пространства и времени является ключевым аспектом хронотопа, свойственный как единичным феноменам личности (микрохронотоп), жизненный путь, связывающий события существования человека, так и социальному и окружающему миру (макрохронотопы), обеспечивающий более полное видение прошедших, настоящих и будущих событий. Научное познание пространства-времени – это лишь один из возможных голосов, который следует учитывать для понимания пространственно-временных отношений, но есть еще и другие голоса, поэтому при анализе пространства-времени необходимо учитывать диалог.

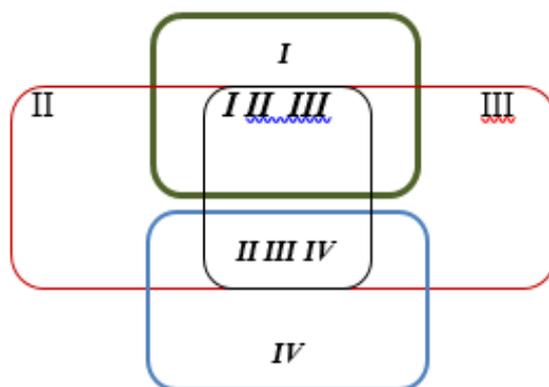


Рисунок 2 – Полифоническая природа хронотопа

Эта целостность является подвижной в пространстве и времени. Изменение координат одной из осей приводит к изменению другой, и трансформации хронотопа. Концепции, связанные с субъективной продолжительностью / ходом времени, имеют фундаментальное значение для человеческого существования и развития, и получили внимание ведущих ученых в области философии, психологии и нейробиологии, исследования темпоральности определяют новую область междисциплинарных исследований. Например, взаимодействие времени с телом и его искажения при болезни, переломных событиях и измененных состояниях сознания. С нашей точки зрения актуальными и перспективными являются исследования биографических изменений во времени и пространстве как нарушение хронотопа. Например, в медицине, в психологии, хронотопный анализ может быть использован как способ познания, который раскрывает смысл «болезни» в изменяющихся отношениях между телом, временем и пространством, выраженный смысловыми разрывами «до-после», или цикличностью «хуже–лучше–хуже–лучше». Особо значимыми мы считаем переживания места–времени как точки бифуркации (пиковые переживания А. Маслоу, озарение, ресурсные состояния В.В. Козлов), которые обладают импульсом к развитию личности, вдохновения, творчества и других позитивных изменений.

**Заключение.** Понимание категории хронотопа необходимо для выявления глубинных философских и психологических проблем, касающихся нашего разума, сознания и подсознания, слоистые структуры которых функционируют в нелинейном режиме, синхронизируя наши взаимоотношения с окружающим миром, соотнося их с субъективными конструктами о прошлом и настоящем, проецируя будущее. М.М. Бахтин, опережая свое время, дал лишь краткие наброски того, как эту концепцию можно применить в других областях, помимо литературы. Трансляция концепции в гуманитарных исследованиях остается актуальной задачей, требующей как теоретических, так и методологических размышлений.

### Список использованной литературы:

1. Бахтин, М.М. Эпос и роман. Формы времени и хронотопа в романе / М.М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худож. лит., 1975. – 504 с.
2. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров / М.М. Бахтин. Собрание сочинений в 7т. – Т. 5. Работы 1940-х – начала 1960-х годов. – М.: Русские словари, 1996. – С.159–207.
3. Василюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
4. Зинченко, В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания) / В.П. Зинченко. –М.: Изд-во УРАО, 2000. – 208 с.
5. Рикер, П. Время и рассказ. Т. 1. Интрига и исторический рассказ / П. Рикер / Пер. Т.В. Славко. – М., СПб.: Университетская книга, 1998. – 313 с.

**Адыгезалов А.Ф.**

*ИУОТ № 10 УДИН МВД по Витебской области  
Республика Беларусь, г. Витебск  
aslan.adigezalov@mail.ru*

УДК 159.9.:34

### **ДЕТЕРМИНИРОВАННОСТЬ ПРОЯВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И ПОВЕДЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ В УСЛОВИЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ ОТ ПЕРЕЖИВАНИЙ, СВЯЗАННЫХ С ЛИШЕНИЕМ СВОБОДЫ**

Статья посвящается описанию результатов исследования проявления психологических защит и поведения, осужденных отбывающих наказание в условиях воспитательной колонии, и детерминированность их от переживаний, связанных с лишением свободы.

Ключевые слова: переживания наказания в виде лишения свободы, психологические защиты, исправление.

### **DETERMINATION OF THE MANIFESTATION OF PSYCHOLOGICAL PROTECTIONS AND THE BEHAVIOR OF CONSUMED IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL COLONY FROM EXPERIENCES ASSOCIATED WITH DEPRIVAL OF FREEDOM**

The article is devoted to the description of the results of the study of the manifestation of psychological defenses and behavior of convicts serving a sentence in an educational colony, and their determination from the experiences associated with imprisonment.

Key words: experiences of punishment in the form of imprisonment, psychological protection, correction.

**Введение.** Лишение свободы выступает самым строгим уголовным наказанием в отношении несовершеннолетних и применяется к наиболее криминогенно запущенным подросткам, совершившим тяжкие и особо тяжкие преступления, а также при их рецидиве. Основной задачей исполнения лишения свободы, как и других видов наказания, является исправление осужденного, формирование у него готовности вести правопослушный образ жизни после освобождения. Решение этой задачи имеет существенные трудности и ограничения, которые связаны как с карательной функцией самого наказания и ограничением возможностей полноценного включения несовершеннолетних осужденных в процесс своего социального саморазвития, так и с тем, что лишение свободы переживается осужденными по-разному и приводит к различным личностным изменениям.

Переживание по поводу лишения свободы также сопровождается психологическими защитами, которые направлены на устранение чувства тревоги, вины, страданий и переживаний, травмирующих личность осужденного и приводящих ее к психологическому дискомфорту.

Исследование, проведенное А.Р. Ратиновым и Г.Х. Ефремовой в среде осужденных, выявила наличие большого числа осужденных, не считающих себя виновными (таких, по данным исследования, три четверти), что, как считают авторы, во многом является результатом действия психологической защиты [1, с. 44].

Вышеизложенное позволяет заключить, что психологические защиты способствуют возникновению предпосылок к изменению личности: формированию криминальной направленности либо ее исправлению, установлению правомерного или противоправного поведения. Знания преобладание психологических защит сотрудниками уголовно-исполнительной системы может способствовать выработке определенного алгоритма действия по их преодолению, с целью дальнейшего их исправления, и достижения эффективного психологического обеспечения исправительного процесса в условиях воспитательной колонии.

**Материал и методы.** В целях изучения детерминированности проявления психологических защит и поведения в Воспитательной колонии (далее – ВК) от переживания лишения свободы осужденными осуществлялась с позиции системного подхода. Основанием явилось то, что процесс возникновения, содержания и протекания переживания лишения свободы у осужденных в воспитательной колонии обусловлен как внешними условиями (условия воспитательной колонии, правила внутреннего распорядка исправительного учреждения) и факторами (назначенный срок, этап и повторность отбытия наказания), так и внутренними (индивидуально-психологические свойства личности, обуславливающие характер протекания переживания лишения свободы, сопровождающие их психологические защиты, специфика восприятия социального времени в условиях лишения свободы, социально-правовая позиция личности). Исходя из концепции, исследование осуществлялась методами разработанного в процессе проведения диссертационного исследования интервью, тест-опросника по выявлению психологических механизмов защиты «LIFE STYLE INDEX» («индекс жизненного стиля»), разработанного Р. Плутчиком в соавторстве с Г. Келлерманом и Х. Конте. Интерпретация данных, полученных в ходе интервью, осуществлялась путем контент-анализа (выделения смысловых единиц для анализа содержания и формы информации, оценки специфики ответов респондентов).

**Результаты и их обсуждение.** При проведении исследования придерживались мнения, что изучение способов психологической защиты (защитных механизмов), характерных для несовершеннолетних осужденных, позволяет обнаружить те формы мыслительной деятельности и поведения в ходе переживания наказания лишением свободы, которые способствуют адаптации личности к условиям ВК.

Проведенный количественный анализ эмпирических данных, полученных в результате обработки опросника, позволил выявить преобладающие защиты несовершеннолетних осужденных, которые представлены в таблице 1.

Как следует из данных, представленных в таблице 1, основными типами психологической защиты являются: рационализация, характерная для 64% респондентов, отрицание – 43%, компенсация – 32%, проекция – 32% опрошенных соответственно. В меньшей степени присущи замещение (24%), регрессия (22%), вытеснение (19%). Реактивных образований не выявлено.

Таблица 1 – Психологические защиты несовершеннолетних осужденных, %

Тип психологической защиты	В % к общей численности респондентов
Рационализация	64
Отрицание	43
Компенсация	32
Проекция	32
Замещение	24
Регрессия	22
Вытеснение	19
Реактивные образования	–

Корреляционный анализ статистических данных, полученных в ходе обработки результатов эмпирического исследования посредством теста-опросника «LIFESTYLE INDEX», позволил выявить связь психологических защит с типом переживания описанных ранее в ряде публикаций [2, 3]. Результаты корреляционного анализа связей типов переживаний с психологическими защитами представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Корреляционная матрица связей типов переживаний с психологическими защитами

Психологические защиты	Тип переживания (коэффициент корреляции по Спирмену)			
	Тревога – раскаяние	Интерес – облегчение	Тоска – злоба – обреченность	Отчужденность – злоба
Реактивные образования	–	–	–	–
Отрицание	–	0,427**	–	-0,481**
Замещение	0,420**	–	–	–
Регрессия	–	–	–	0,534**
Компенсация	–	–	0,567**	–
Проекция	–	–	0,401**	–
Вытеснение	0,436**	–	–	–
Рационализация	0,408**	–	–	-0,457**

\*\* –  $p \geq 0,01$

Как видно из таблицы 2, каждому типу переживания присущи проявления отдельных защитных механизмов. Так, для типа переживания «тревога–раскаяние» характерно включение таких защитных механизмов, как вытеснение, замещение, рационализация. Тип переживания «облегчение–интерес» сопровождается психологическим защитным механизмом отрицания, который может иметь несколько видов проявления у несовершеннолетних осужденных:

1) отрицание ответственности (несовершеннолетний осужденный считает себя скорее объектом действия, чем его субъектом, т.е. оценивает себя жертвой обстоятельств);

2) отрицание вреда (приговоренный уверен, что в действительности никто не пострадал от его действий (так, автомобильная кража – это всего лишь «заимствование»));

3) отрицание наличия жертвы (причинение вреда не рассматривается в данных обстоятельствах как противоправное действие (автомобильная кража объясняется желанием наказать владельца, имеющего незаконные доходы, а кража цветных металлов спровоцирована якобы тем, что это «ничейное», «бесхозное» имущество));

4) отрицание вины в совершенном нарушении режима содержания (осужденные не относят себя к виновным по причине отсутствия вины).

Включение психологических защитных механизмов в виде проекции и компенсации характерно для несовершеннолетних осужденных, испытывающих тип переживания «тоска – злоба – обреченность», что может проявляться следующим образом:

1) проекция на сотрудников: несовершеннолетние осужденные убеждены, что во всем виноваты следователь, судья, сотрудники ВК, которые обманывают и лицемерят перед ними, а они, наоборот, говорят всем правду;

2) компенсация, осуществляемая посредством нарушения режима содержания;

3) компенсация в общественной жизни отряда: несовершеннолетние осужденные пытаются всячески проявить себя, но если не добиваются этого, то выбирают первый тип поведения – демонстративное;

4) совершение преступления из-за желания получить уважение и принятие в криминальной среде сверстников.

Для тех, кем овладевает тип переживания «отчужденность–злоба», свойственно возникновение защитного механизма «регрессия», когда они придумывают разнообразные игры. Если у данных лиц отсутствует игровой компонент, то у них могут возникнуть такие защиты, как рационализация и отрицание, что подтверждается отрицательной корреляцией (см. таблицу 3). Тип защиты «рационализация» в данном случае проявляется следующим образом:

1) при нехватке сил и воли для совершения намеченного несовершеннолетний осужденный, преувеличивая трудности, уговаривает себя, что делать этого не надо. Подобное выражение защиты характерно для тех несовершеннолетних осужденных, которым отказано в условно-досрочном освобождении либо в замене наказания более мягким, и тогда они согласны с тем, что «не так уж и хотелось»;

2) факт отбывания наказания видится не таким уже и плохим, и несовершеннолетний осужденный относится к нему как к возможности приобретения жизненного опыта и ума;

3) имеет место попытка убедить себя в том, что собственное поведение выглядит вполне разумным и поэтому оправданным в глазах окружающих: ведь он поступил правильно, отстаивая личную честь и достоинство, а также честь и достоинство близких людей.

Следует отметить, что в случае типа переживания «тревога–раскаяние» рационализация имеет другой характер проявления, нежели при переживании «отчужденность–злоба». Здесь рационализация находит выражение в анализе совершенного преступления, в результате чего несовершеннолетний осужденный приходит к убеждению о неправомерности своих действий и самоосуждению.

Включение данных механизмов защиты детерминировано определенным типом переживания и связано с преобладанием конкретных личностных качеств.

С целью выяснения влияния определенного типа переживания на поведение несовершеннолетних осужденных был проведен корреляционный анализ полученных эмпирических данных. Представление о характере зависимости между проанализированными выше типами переживаний и поведением несовершеннолетних осужденных можно составить на основе анализа корреляционных связей, отраженных в таблице 3.

Как следует из таблицы 3, были выявлены следующие корреляционные связи между типом переживания несовершеннолетних осужденных и типом поведения в ВК. Тип переживания «тревога–раскаяние» внешне проявляется в поведении, не допускающем нарушения режима содержания. Несовершеннолетние осужденные, испытывающие типы переживаний «облегчение–интерес» и «отчужденность–злоба», безразлично относятся к соблюдению режима содержания, но при этом у них имеется готовность

к его нарушению. При типе переживания «тоска–злоба–обреченность» у несовершеннолетних осужденных преобладает демонстративное поведение, проявляющееся в нарушении режима содержания и противопоставлении себя сотрудникам, что подтверждается корреляционной связью.

Таблица 3 – Корреляционные связи типов переживания с поведением в ВК

Типы переживаний	Поведение, заключающееся в недопущении нарушений режима содержания (отсутствуют взыскания)	Поведение, заключающееся в недопущении нарушений режима содержания (имеются неснятые взыскания)	Поведение, характеризующееся безразличным отношением к соблюдению режима содержания, присутствует готовность к нарушению	Демонстративное поведение нарушения режима содержания как норма
<b>Коэффициент корреляции по Спирмену</b>				
Тревога – раскаяние	0,584**	–	–	–
Облегчение – интерес	–	–	0,449**	–
Тоска – злоба – обреченность	–	–	–	0,537**
Отчужденность – злоба	–	–	0,604**	–

\*\* –  $p \geq 0,01$

Таким образом, на основании анализа вышеприведенных корреляций можно прийти к выводу, что возникновение того или иного типа переживания у несовершеннолетних осужденных обусловлено наличием у них определенных индивидуальных свойств, которые выступают личностными предпосылками для исправления. Так, для возникновения тревожно-раскаивающегося типа переживания в качестве предпосылок выступают такие личностные черты, как ответственность и чувство долга, стойкость моральных принципов, отзывчивость, доброта, чувствительность, тревожность, неустойчивость в поведении, реалистичная самооценка, доброжелательность к окружающим, подавленность, озабоченность чем-либо, зависимость от группы и слабая сила воли. Появлению переживаний «облегчение–интерес» и «тоска–злоба–обреченность» способствуют такие свойства личности, как недобросовестность, эгоистичность, низкий моральный контроль, презрительное отношение к нравственным ценностям. А вот грубость, бестактность, прямолинейность, ориентация на собственные желания, игнорирование общепризнанных норм являются основой для формирования только такого переживания, как «тоска–злоба–обреченность». Переживание «отчужденность–злоба» присуще людям, неуверенным в себе, склонным к самоупрекам, низкой самооценке, озабоченности чем-нибудь, имеющим подавленное настроение, тревожность, тяготение к дурным предчувствиям.

Кроме того, в процессе развития определенного типа переживания происходит формирование личностных качеств у несовершеннолетних осужденных. Переживания предопределяют эволюцию психических новообразований у осужденных. Так, переживание типа «тревога–раскаяние» способствует становлению правильного и адекватного самовосприятия, что приводит к усвоению общественных норм. В процессе данного переживания происходит формирование положительного Я-образа,

вливающего на реалистичную самооценку. Это позволяет несовершеннолетним осужденным признать в себе многие отрицательные качества и осознать необходимость избавления от них. Возникает также ответственность за свои действия, формируются чувство долга, стойкие моральные принципы, соответствующие общественным нормам, отзывчивость, доброта. Переживания типа «облегчение–интерес» и «тоска–злоба–обреченность» сопутствуют развитию отрицательного Я-образа, что проявляется в недобросовестности, эгоистичности, низком моральном контроле, презрительном отношении к нравственным ценностям, грубости, бестактности, прямолинейности, ориентации на собственные желания, игнорировании общепризнанных норм. Чувство взрослости у несовершеннолетних осужденных часто выступает через неприемлемые в обществе способы (например, употребление нецензурных слов, курение, алкоголизм, совершение новых преступлений и т.п.). Проявление данных типов переживаний отрицательно влияет на несовершеннолетнего осужденного. Влияние типа переживания «отчужденность–злоба» на становление новообразований можно характеризовать как негативное. Это связано с тем, что в процессе переживания возникает заниженная самооценка, приводящая к формированию неадекватного Я-образа. И, как следствие, у несовершеннолетних осужденных, испытывающих данный тип переживания, преобладают озабоченность, подавленное настроение, тревожность, тяготение к дурным предчувствиям.

Психологическая защита и ее проявление в поведении в условиях воспитательной колонии обусловлены интенсивностью протекания выявленных типов переживания. Так, переживание «тревога–раскаяние» приводит к психологической защите в виде вытеснения, замещения, рационализации и внешне обнаруживается в поведении, заключающемся в недопущении нарушения режима содержания. Переживанию типа «облегчение–интерес» сопутствует защита в виде отрицания, характеризующегося безразличным отношением к соблюдению режима содержания при существующей готовности к его нарушению. Такое же поведение характерно и для лиц, подверженных типу переживания «отчужденность–злоба»: с одной стороны, это проявление защитных механизмов регрессии, а с другой – отрицания и рационализации. Тип переживания «тоска–злоба–обреченность» способствует включению таких защитных механизмов, как проекция и компенсация, ведущих к демонстративному поведению в условиях воспитательной колонии.

Вышеизложенное подтверждает гипотезу о том, что влияние переживания лишения свободы на поведение несовершеннолетнего осужденного становится важнейшим критерием и показателем исправления преступника.

**Заключение.** Использование в практических подразделениях знаний о детерминированности проявления психологических защит и поведения в УК от переживания лишения свободы будут способствовать совершенствованию организации и методики исправительно-воспитательной (психокоррекционной и профилактической) работы.

#### **Список использованной литературы:**

1. Ратинов, А.Р. Психологическая защита и самооправдание в генезисе преступного поведения / А.Р. Ратинов, Г.Х. Ефремова // *Личность преступника как объект психологического исследования: сб. науч. тр. / Всесоюз. ин-т по изучению причин и разраб. мер предупреждения преступности; [редкол.: А.Р. Ратинов (отв. ред.) и др.]. – М., 1979. – С. 44–62.*
2. Адыгезалов, А.Ф. Влияние переживания лишения свободы на личность осужденного в условиях воспитательной колонии / А.Ф. Адыгезалов // *Вестник Воронежского института МВД России. – 2013. – № 4. – С. 119–123.*
3. Адыгезалов, А.Ф. Типологическая характеристика переживания лишения свободы и его влияние на изменение личностной структуры несовершеннолетнего осужденного / А.Ф. Адыгезалов // *Психологический журнал – 2014. – № 1–2 (39–40). – С. 48–52.*

**Бабичева Н.В.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск*

*Магистрант*

*babicheva.natalya@inbox.ru*

УДК 376.1-056.264:37.025.7

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКОГО ДИКТАНТА  
В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ  
С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ 6–8 ЛЕТ  
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ**

Статья посвящена проблеме формирования пространственной ориентировки у детей 6–8 лет с тяжелыми нарушениями речи, а также возможностям использования графического диктанта в коррекционной работе по данному направлению. В ходе проведенного исследования был выявлен недостаточный уровень развития пространственной ориентировки у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Также было выявлено, что система работы с графическим диктантом на коррекционных занятиях, позволила повысить качество процесса формирования пространственной ориентировки на листе бумаги, что доказали результаты проведенного исследования.

Ключевые слова: пространственная ориентировка, графический диктант, тяжелые нарушения речи, коррекционная работа, формирование.

**USE OF GRAPHIC DICTATION IN CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN  
WITH SEVERE SPEECH DISORDERS AGED 6-8 YEARS  
TO FORM SPATIAL ORIENTATION**

The article is devoted to the problem of forming spatial orientation in children aged 6-8 years with severe speech disorders, as well as the possibilities of using graphic dictation in correctional work in this area. The study revealed an insufficient level of spatial orientation development in primary school children with severe speech disorders. It was also revealed that the system of working with graphic dictation in correctional classes allowed to improve the quality of the process of forming spatial orientation on a sheet of paper, which was proved by the results of the study.

Key words: spatial orientation, graphic dictation, severe speech disorders, correctional work, formation.

**Введение.** Пространственные представления играют важную роль во взаимодействии человека с окружающей средой, являясь необходимым условием ориентировки в ней. Недостаточность сформированности пространственных представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи напрямую влияет на уровень их актуального развития. Нарушение этого процесса влечет за собой определенные трудности в овладении математическими операциями, процессами чтения и письма. Но большинство педагогов недооценивают работу над формированием пространственной ориентировки у детей с тяжелыми нарушениями речи. Поэтому для решения этой проблемы возникла необходимость в разработке системы заданий для формирования пространственной ориентировки [1].

Ориентировка в пространстве представляет собой сложную познавательную деятельность, в которой участвуют такие психические функции, как восприятие, мышление, память. В формировании пространственных представлений и способов ориентации в пространстве участвуют различные анализаторы (кинестетический, осязательный, зрительный, слуховой, обонятельный). Ориентировка в пространстве означает ориентировку на местности. Она предполагает определение: а) «точки состояния», т.е. местонахождения человека по отношению к окружающим его объектам; б) местоположение предметов (или людей) относительно фиксированно-

го положения человека в пространстве; в) пространственное расположение предметов относительно друг другу, т.е. пространственных отношений между ними. Пространственная ориентация используется для характеристики умения человека ориентироваться не только на местности, но и на себе, на другом человеке (левая рука, правая рука), на различных предметах, в условиях ограниченного пространства, например, на листе бумаги [2]. Ориентировка на плоскости включает: умение фиксировать местоположение точки на листе; понимание пространственных отношений между различными предметами на листе; умение выполнять разнообразные практические задания при ориентировке на плоскости; умение самостоятельно характеризовать пространственную размещенность объектов на листе, пользуясь соответствующей терминологией; умение ориентироваться на листе в клетку [3]. Графический диктант – это рисование по клеточкам с использованием специальных условных обозначений. Итогом графического диктанта является схематичное изображение предмета [4].

**Материал и методы.** Исследование эффективности использования графического диктанта в коррекционной работе для формирования пространственной ориентировки было проведено на базе ГУО «Средняя школа № 38 г. Витебска», среди учащихся первых и вторых классов, обучающихся по программе для детей с ТНР. В эксперименте участвовало 12 учащихся. Класс был поделен на 2 группы. При коррекционном обучении с шестью учащимися (экспериментальная группа) на занятиях использовался графический диктант, шесть учащихся (контрольная группа) получали коррекционную помощь традиционными методами. Период исследования составил два учебных года.

Для определения умения ориентироваться в пространстве, умения пользоваться схемами и условными изображениями при ориентировке в ситуации, в экспериментальной и контрольной группах в начале учебного года и в конце учебного года проведен мониторинг с использованием психодиагностической методики «Лабиринт» Л.А. Венгер.

**Результаты и их обсуждение.** В результате проведенного исследования в начале первого года обучения было выявлено, что состояние пространственной ориентировки учеников обеих групп на начало учебного года было примерно одинаково, в экспериментальной группе даже чуть ниже, чем в контрольной (117 баллов против 119). Ни один из 12 учеников не набрал 44 балла, что говорит о недостаточном состоянии пространственной ориентировки у всех детей.

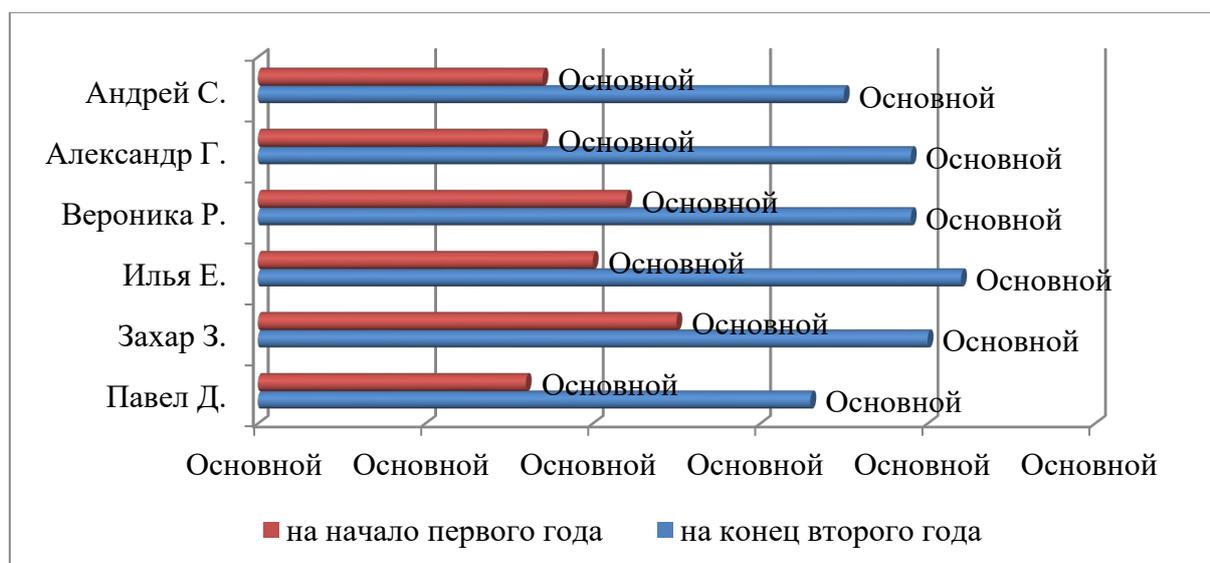


Рисунок 1 – Результаты обследования на начало первого и конец второго учебного по экспериментальной группе, баллы

Аналогичные обследования детей из двух отобранных групп проводились в конце первого, начале и в конце второго учебного года.

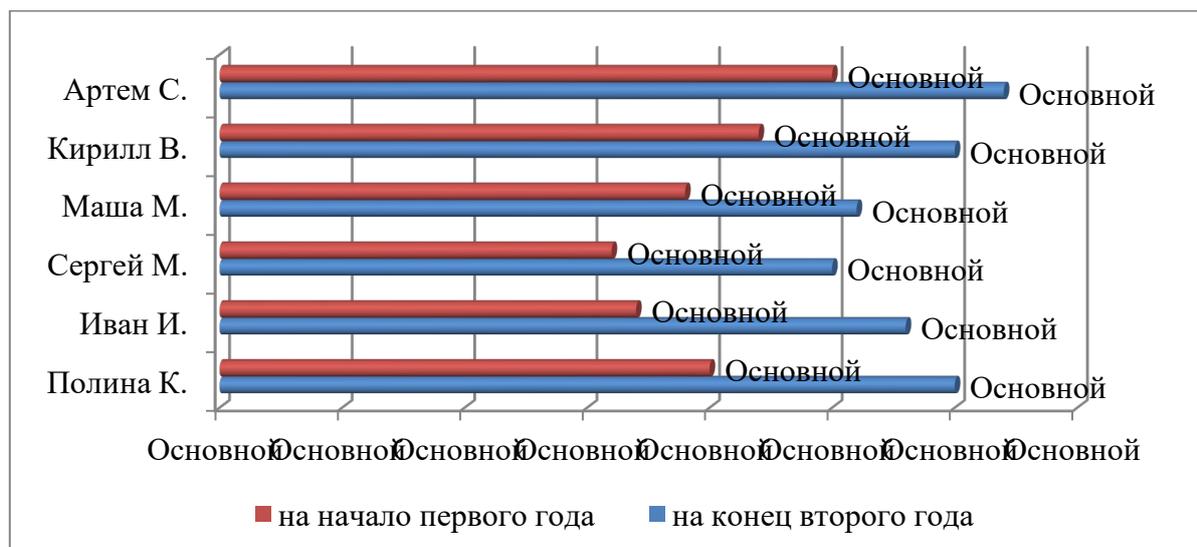


Рисунок 2 – Результаты обследования на начало первого и конец второго учебного года по контрольной группе (баллы)

В экспериментальной группе благодаря использованию графического диктанта отмечается улучшение формирования пространственной ориентировки у всех учеников в целом на 94,8% (рисунок 1). В свою очередь, успеваемость контрольной группы выросла не так значительно, как в экспериментальной – всего 43,6% (рисунок 2).

Таким образом, на основании полученных данных проведено сравнение результатов обследования учащихся в начале первого и в конце второго учебного года, проанализировано качество коррекционного воздействия и эффективность работы в контрольной и экспериментальной группах.

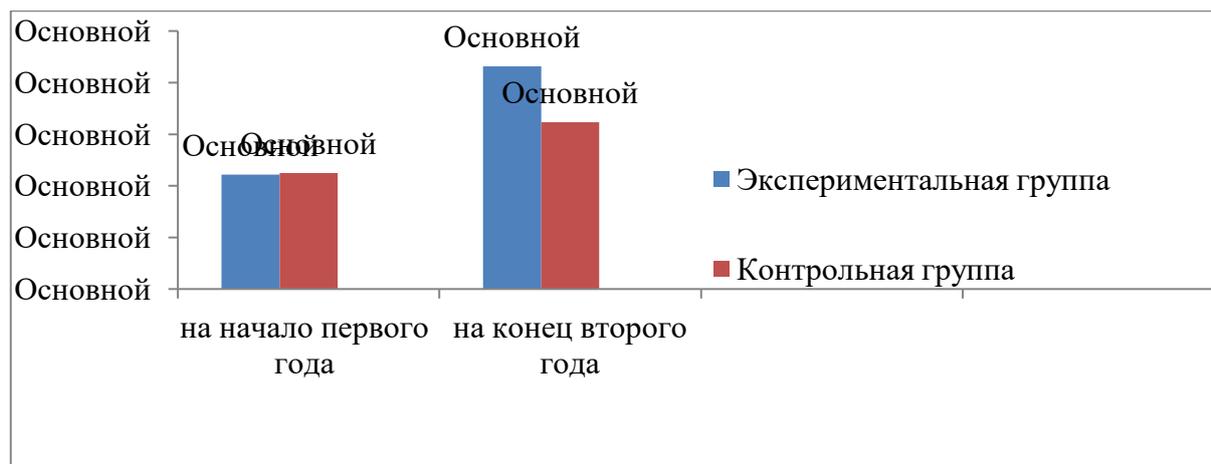


Рисунок 3 – Обобщенные результаты исследования в экспериментальной и контрольной группах на начало первого и конец второго учебного года (%)

Проведенный анализ показал значительную разницу в формировании пространственной ориентировки в экспериментальной и контрольной группах. Если на начало первого учебного года эта разбежка составила 0,7 процентных пункта в пользу кон-

трольной группы, то на конец второго учебного года эта разбежка составила 21,6 процентных пунктов в пользу экспериментальной группы (рисунок 3).

Для определения статистической достоверности изменения графических навыков учащихся в результате коррекционно-развивающей работы был проведен статистический анализ различий посредством критерия Уилкоксона.

T-критерий Уилкоксона используется для оценки различий между двумя рядами измерений, выполненных для одной и той же совокупности исследуемых, но в разных условиях или в разное время. Данный тест способен выявить направленность и выраженность изменений – то есть, являются ли показатели больше сдвинутыми в одном направлении, чем в другом.

Классическим примером ситуации, в которой может применяться T-критерий Уилкоксона для связанных совокупностей, является исследование «до-после».

Таблица 1 – Результаты статистического анализа изменений графических навыков у учащихся на начало первого и конец второго учебного года

Этапы исследования	T	Оценка значимости, p
На начало первого учебного года	1,826	0,07
На конец второго учебного года	3,077	0,002

Та

Если исходить из того, что изменения считаются достоверными при  $p \leq 0,05$ , мы определили, что уровень графических навыков у учащихся экспериментальной группы на конец второго учебного года значительно улучшился.

Проанализировав данные диагностики в начале года, мною было составлено календарно-тематическое планирование коррекционной работы с учетом необходимости формирования пространственной ориентировки посредством использования графического диктанта у детей с ТНР. Графические диктанты подбирались с учетом лексической темы занятия и усложнялись по мере овладения детьми новыми навыками.

**Заключение.** Проанализировав передовой педагогический опыт, опираясь на научные исследования, можно судить о том, что развивать ориентировку в пространстве необходимо в процессе целенаправленного руководства педагога. Ориентировка в пространстве одна из сложных, недостаточно изученных проблем, учеными определены особенности и содержание этого вопроса, но нет четкого представления о том, как над этим работать. Система работы с графическим диктантом на коррекционных занятиях, позволила повысить качество процесса формирования пространственной ориентировки на листе бумаги, что доказали результаты проведенного исследования. Таким образом, цель работы достигнута.

Активно опыт работы с графическим диктантом могут использовать учителя-дефектологи, воспитатели детских садов старшей и подготовительной группы, педагоги-психологи, учителя начальных классов, в частности на уроках математики, а также родители при подготовке детей к школе.

#### Список использованной литературы:

1. Ануфриев, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Ось-89, 2005. – 272 с.
2. Дьяконова, П.В. Развитие у детей старшего дошкольного возраста пространственной ориентации посредством якутских сказок / П.В. Дьяконова // Педагогическое мастерство: материалы II Международ. науч. конф. (Москва, 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – 276 с.

3. Моргачева, И.Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений / И.Н. Моргачева. – Методическое пособие. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009. – 212 с.

4. Мусейибова, Т.А. Формирование некоторых пространственных ориентаций / Т.А. Мусейибова // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников. – Хрестоматия в 6 частях. IV-VI часть. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 1994. – 235 с.

**Богомаз С.Л.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Доцент, кандидат психологических наук*

**Пашкович С.Ф.**

*ВГУ имени П.М.Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Аспирант  
suhov69@mail.ru*

УДК 159.9.072.432

### **ДИАЛОГ В СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОЦЕССА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ С ТРАВМОЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

Статья посвящена проблеме использования диалога в психолого-педагогическом сопровождении процесса адаптации человека с ограниченными возможностями, возникающими вследствие повреждения опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: диалог, психологическая адаптация, копинг-стратегии, люди с ограниченными возможностями, повреждение опорно-двигательного аппарата.

### **DIALOGUE ACCOMPANIED BY THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF A PERSON WITH A MUSCULOSKELETAL TRAUMA**

The article is devoted to the problem of using dialogue in psychological and pedagogical support of the process of adaptation of a person with disabilities resulting from damage to the musculoskeletal system.

Key words: dialogue, psychological adaptation, coping strategies, people with disabilities, damage to the musculoskeletal system.

**Введение.** В рамках концепции философской антропологии М.М. Бахтина личность неразрывно связана множеством разнообразных отношений с миром и, прежде всего, с миром других людей. В своих работах философ особо подчеркивает диалогичность сознания и самосознания человека, принципиальную несамодостаточность одного сознания. Согласно его концепции личность и существует прежде всего на границе своих отношений с миром. При этом, внутренний мир и мышление каждого человека имеют некую социальную аудиторию, в атмосфере которой строятся его внутренние аргументы, оценки, мотивы, то есть конструируются психические процессы. С точки зрения М.М. Бахтина, всякое осознание обязательно нуждается во внутренней речи, во внутренней интонации и не может обойтись без выражения вовне и, следовательно, без какой-то диалогической формы. Понятие «Диалог» является одной из базовых категорий философии М.М. Бахтина. По Бахтину, Диалог – это насквозь диалектичная связь субъектов, предполагающая как качественное несовпадение вступающих в него субъектов, так и особое диалектическое противоречие в контексте субъект-субъектных отношений, которое, по сути, формирует новый культурный мир людей. При этом Диалог становится не простым отражением существующей реальности, но элементом совместного творчества, сотво-

рения новой диалектической реальности (в том числе, внутреннего преобразования личности) в процессе коммуникации двух и более субъектов/собеседников [1; 2].

На основании данных положений можно прийти к выводу, что осознание, формируемое в процессе диалогического взаимодействия может способствовать конструированию целостной мотивационной структуры, которая способна сыграть решающую роль в преодолении трудной жизненной ситуации и успешной психологической адаптации личности в измененных условиях жизнедеятельности.

Проблемы адаптации становятся особенно актуальными, если человек в результате тяжелой травмы попадает в ситуацию ограничения физических возможностей и становится зависимым от социума, поскольку теряет способность к самостоятельному передвижению и совершению элементарных действий по самообслуживанию. Невозможность выполнения набора общепринятых социальных ролей может способствовать переходу из состояния активного поиска путей самореализации в состояние пассивной приспособительной жизнедеятельности. В тоже время, своевременная психологическая помощь может оказать положительное влияние на оптимизацию процесса адаптации.

Цель статьи – продемонстрировать возможности программы психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации, способствующей осознанию личностью в процессе диалогического взаимодействия своих жизненных целей и средств их достижения, а также поиску и максимальному использованию внутренних ресурсов в условиях ограничения физических возможностей.

**Материал и методы.** Теоретико-методологический анализ наследия М.М. Бахтина и его инновационных возможностей в развитии психологического знания. Методологической основой исследования являются труды отечественных ученых, которые изучали проблемы психологии переживания (Ф.В. Бассин, Л.С. Выготский, С.В. Духновский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов), зарубежных авторов, в работах которых рассматривается когнитивная теория стресса и копинга (А. Бандура, Р. Лазарус, Л. Мерфи, Г. Селье, С. Фолькман, и др.); авторская модификация подхода методологической триангуляции В.А. Янчука, представляющая комбинирование продуктивных возможностей количественных и качественных методов исследования, предполагающая использование процедур альтернативных методологий, направленных на выявление динамического, экзистенциально-феноменального и неосознаваемого аспектов исследуемого явления [3].

**Результаты и их обсуждение.** В трудной жизненной ситуации активируются механизмы психологической адаптации, которые различаются степенью осознанности и эффективности, и в зависимости от того какие механизмы будут задействованы, будет во многом зависеть успешность процесса адаптации личности в условиях осложненной травмой. Решающую роль здесь может сыграть *осознание*, формируемое в процессе диалогического взаимодействия. Диалог может способствовать конструированию целостной мотивационной структуры личности, которая создаст предпосылки и раскроет возможности преодоления трудной жизненной ситуации и успешной психологической адаптации.

Одной из основных задач, реализуемых механизмами адаптации является возвращение человеку ощущения психологического комфорта и благополучия, утраченного в результате каких-либо неблагоприятных воздействий. Ощущения психологического комфорта и благополучия для человека напрямую связаны с его физическим самочувствием. При этом, если для людей с относительно нормальным состоянием здоровья субъективное ощущение психологического комфорта в данном контексте измеряется в пределах шкалы «болит-не болит», то для людей с серьезными проблемами в состоянии здоровья, данная шкала измерения перемещается в сферу «могу-не могу». То есть, в данном случае ощущения психологического ком-

форта и благополучия напрямую зависят от объема физических возможностей, которые находятся в распоряжении у человека.

Однако, здесь закономерно возникает вопрос по поводу объема физических возможностей, необходимого человеку для психологического комфорта. Ведь, по сути, даже если человек передвигается без костылей или инвалидного кресла, это не означает, что он обладает безграничными возможностями. Следовательно, вобъективной оценке своих физических возможностей многое зависит от субъективного восприятия этих возможностей самим человеком. А посему, сам по себе напрашивается вывод, что к состоянию психологического комфорта можно приблизиться путем осознания и переоценки своих возможностей и определением пути реализации своего личностного потенциала.

Здесь будет уместным вспомнить, что главная движущая сила развития личности по Ш. Бюлер, – врожденное стремление человека к самоосуществлению, самоисполнению, то есть всесторонней реализации самого себя. Она считает, что причина неврозов – в отсутствии жизненных целей, наиболее адекватных его внутренней сущности. В данном аспекте идеи Ш. Бюлер получили свое развитие в гуманистической теории А. Маслоу, который охарактеризовал самоактуализацию как желание человека стать тем, кем он может стать [4].

Травма кардинальным образом меняет жизнь. Привычная для человека активная деятельность, после травмы во многом ограничивается, а в некоторых сферах становится невозможной. В такой ситуации человек теряет не просто свободу выбора из-за отсутствия самостоятельности в своей деятельности, но, очень часто не может найти смысла своего существования в новом положении. Более того, как показывают многолетние наблюдения, многими тяжелая травма опорно-двигательного аппарата, приводящая к серьезному ограничению в свободе передвижения, переживается как безвременно наступивший конец жизни и при этом почти осознанно запускается программа на самоуничтожение (посредством злоупотребления алкоголем, никотином и т.д.). Но, в тоже время, мы неоднократно наблюдали такие случаи, когда травма для человека становится мощнейшим стимулом личностного роста. Более того, порой создается впечатление, что для того, чтобы данная личность начала свое активное развитие и реализацию заложенного в ней потенциала, ей просто необходимо было ограничение ее физических возможностей.

Следует сказать, что вне зависимости от того, в каком состоянии здоровья пребывает человек, он идет вперед благодаря возникающим у него потребностям требующих реализации. Травма меняет условия жизнедеятельности и тем самым ставит препятствия в первую очередь на пути самореализации. В подавляющем большинстве случаев поисковая активность, направленная на изменение ситуации, блокируется ввиду того, что человек не видит возможности вообще каким-либо образом влиять на ситуацию. И мало кому приходит в голову, что можно эти препятствия и сложности (сам процесс их преодоления) использовать как своеобразный трамплин для «прыжка» в своем личностном развитии. Как показывают многолетние наблюдения, большинство из людей с ограниченными возможностями не может самостоятельно определить свое место в жизни, найти сферы для реализации своего потенциала, открыть в себе новые возможности. Им необходима квалифицированная психологическая помощь. Наше эмпирическое исследование копинг-стратегий людей с повреждением опорно-двигательного аппарата показало, что успешно адаптироваться в новом положении удастся тому, кто проявляет активность и использует копинг-стратегию «Решение проблем» [5]. Однако проявления активности может блокироваться ограничениями налагаемыми травмой. Исходя из того, что одной из основных проблем в адаптационном процессе после травмы является утрата возможности реализации ранее наметившихся жизненных це-

лей, мы предположили, что успешной психологической адаптации будет способствовать определение новых целей. При этом, естественно, должны быть учтены и новые условия, возникшие после травмы, и, что самое главное – доступные ресурсы, с помощью которых становится возможным достижение поставленных целей.

Нами была разработана программа занятий с элементами социально-психологического тренинга «Цель, ресурсы, мотивация», которая прошла апробацию на базе Центра развития личности и практической психологии учреждения образования «ВГУ им. П.М. Машерова». В программе приняло участие шестнадцать человек. Предполагалось, что, приняв участие в занятиях, люди с физическими ограничениями смогут определить для себя новые цели в жизни и скорректировать уже имеющиеся, найти необходимые ресурсы для их реализации и проанализировать мотивы, которые направляют их движение к цели. Основной целью программы являлось осознание личностью своих жизненных целей и средств их достижения для достижения состояния успешной психологической адаптации.

Для оценки эффективности программы нами была использована методика измерения уровня невротизации Л.И. Вассермана [5]. Причины невротизации заключаются в несоответствии желаний и возможности их удовлетворения, а выполняемые упражнения в первую очередь направлены на осознание личностью своих истинных желаний и определение наличия возможностей их удовлетворения, и это осознание должно способствовать разрешению вышеназванного противоречия, и в итоге привести к снижению уровня невротизации. Уровень невротизации определялся в начале занятий, после окончания программы, а также спустя год после завершения. Сравнительный анализ данных показал, что к концу занятий уровень невротизации у участников программы снизился в среднем на 13,5 %. Этот факт может свидетельствовать о том, что испытуемые в процессе занятий стали переходить от состояния выраженной эмоциональной нестабильности к состоянию эмоциональной устойчивости. Также в данной ситуации можно говорить о снижении продуцирования негативных переживаний (тревожности, напряженности, беспокойства, растерянности, раздражительности) и начала движения в сторону создания положительного фона основных переживаний (спокойствия, уверенности, оптимизма, инициативности). Анализ результатов после завершения занятий и спустя год после завершения программы показал, что за прошедший период уровень невротизации у участников программы снизился в среднем на 8,9 %. Это может свидетельствовать о том, что испытуемые принявшие участие в программе продолжили развивать успех в своем личностном росте и реализации личностного потенциала. Дальнейшее снижение уровня невротизации можно объяснить тем, что испытуемые пришли к осознанию, что корень их проблем кроется не в физических ограничениях, а в их безынициативности, в результате которой формируются переживания, связанные с неудовлетворенностью желаний. Помимо этого, значимым фактором, мешающим приблизиться им к состоянию психологического комфорта, является их эгоцентрическая личностная направленность, которая проявляется, как в склонности к ипохондрической фиксации на неприятных соматических ощущениях, так и в сосредоточенности на переживаниях своих личностных недостатков. Это, в свою очередь, формирует чувство собственной неполноценности, затрудненность в общении, социальную робость и зависимость. В тоже время, приближение к состоянию эмоциональной устойчивости и положительном фоне основных переживаний (спокойствие, оптимизм, простота в реализации своих желаний) формируют чувство собственного достоинства, социальную смелость, независимость, легкость в общении.

**Заключение.** Наше исследование продемонстрировало возможности программы психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации людей с ограниченными физическими возможностями вследствие травм и заболеваний опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести. Анализ данных исследования полученных после проведения программы показал, что произошли существенные изменения в самосознании участников программы. Совершенно по-другому произведена расстановка приоритетов желаемых целей. Участники программы смогли определить те сферы, в которых они хотели бы и, что самое главное, могли бы добиться определенных успехов. Испытуемые приходят к реальному осознанию своих возможностей и пониманию, что достижение целей зависит не от преходящих обстоятельств, а от того насколько они сами правильно выстроят стратегию по достижению целей с учетом имеющихся в их распоряжении ресурсов. Участники программы пришли к пониманию, что необходимо не только правильно ставить и формулировать свои цели, но при этом определять наличие тех ресурсов, которые будут необходимы. Можно констатировать, что участники программы четко осознали истинные причины, мешающие в реализации их замыслов, то есть, испытуемые пришли к осознанию, что корень их проблем кроется не в физических ограничениях, а в их собственной безынициативности, в результате которой формируются переживания, связанные с неудовлетворенностью желаний. Эти негативные переживания, в свою очередь, формируют чувство собственной неполноценности, затрудненность в общении, социальную робость и зависимость. Следует отметить, что осознание истинных причин неудач в большинстве случаев может быть очень болезненным, но, в тоже время является жизненно необходимым. Особенно для тех, кто хочет добиться конкретных и реальных результатов в улучшении качества своей жизни. Именно осознание своих реальных возможностей позволяет почувствовать реальную почву под ногами, от которой можно отталкиваться и идти вперед в своем личностном развитии, находя и привлекая на своем пути новые ресурсы. Считаем необходимым акцентировать внимание на понятии «свой путь». Опыт показывает, что успеха в любых сферах человек с повреждением опорно-двигательного аппарата может добиться в том случае, если осознает свою личностную уникальность и неповторимость, а также уникальность и неповторимость своего жизненного пути. А правильно выбранная активная стратегия с переоценкой и поиском всевозможных ресурсов в ситуации ограничения физических возможностей может не только способствовать восстановлению психологического равновесия, но и оказывать содействие в личностном развитии и самореализации.

#### **Список использованной литературы:**

1. Бахтин, М.М. Диалог и диалогизм / М.М. Бахтин / под ред. В.Л. Махлина. – М.: РОС-СПЭН, 2010. – С. 191–203.
2. Бугалин, А.В. Следующие сто лет М. Бахтина: диалектика диалога versus метафизика постмодернизма / А.В. Бугалин, Л.А. Булавка // «Вопросы философии». – 2000. – № 6. – С. 119–132.
3. Янчук, В.А. Интегративно-эклетикический подход к анализу психологической феноменологии. Словарь–справочник / В.А. Янчук. – М-во образования Республики Беларусь. Академия последипломного образования. – Мн., 2001. – 48 с.
4. Маслоу, А. Мотивация и личность. / А. Маслоу /Перевод. с англ. Татлыбаевой А.М. –СПб.: Евразия,1999. – 478 с.
5. Богомаз, С.Л. Использование копинг-стратегий в психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата / С.Л. Богомаз, С.Ф. Пашкович // Вестник МГУ им. А.А. Кулешова. Серия С: психолого-педагогические науки. – № 2. – 2012. – С. 32–43.

УДК 159.953+37.015.3

### **СФОРМИРОВАННОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК ОВЛАДЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ**

Статья посвящена проблеме психологической готовности и сформированности психологических предпосылок овладения учебной деятельностью у воспитанников ГУО «Ясли-сад № 34 г. Витебска». Полученные данные позволяют определить, какие дети нуждаются в проведении коррекционно-развивающей работы, направленной на профилактику школьной неуспеваемости и дезадаптации.

Ключевые слова: психологическая готовность, сформированность предпосылок, мотивационная готовность, саморегуляция.

### **PSYCHOLOGICAL READINESS AND FORMATION OF PSYCHOLOGICAL PREREQUISITES FOR MASTERING EDUCATIONAL ACTIVITIES**

The article is devoted to the problem of psychological readiness and the formation of psychological prerequisites for mastering educational activities among the pupils of the State Educational Institution “Nursery-kindergarten No. 34 of Vitebsk”. The data obtained make it possible to determine which children need to carry out correctional and developmental work aimed at preventing school failure and maladjustment.

Key words: psychological readiness, formation of prerequisites, motivational readiness, self-regulation.

**Введение.** Один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства – психологическая готовность ребенка к школьному обучению. Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в группе сверстников [2].

Существуют различные подходы в понимании психологической готовности к школе [3].

1. Педагогический подход ориентирован на сформированность умений и навыков, необходимых для обучения в школе. Подход опирается на идею о том, что дети 5–6 лет имеют достаточно высокие интеллектуальные, физические и психические возможности для того, чтобы освоить часть программы первого класса (математика, грамота), что позволяет перенести ее в подготовительную группу дошкольного учреждения. Это позволяет улучшить их подготовку к школьному обучению [3].

2. Психологический.

1) Наличие необходимых для обучения новообразований, соответствующих предъявляемым требованиям современной школы. К ним относятся: определенный уровень развития познавательных интересов, готовность к принятию новой социальной позиции, самооценка, наличие опосредованной школьной мотивации (желание учиться), а также достаточное развитие интеллектуальной сферы, уровня общения и произвольного поведения. Особенно важным в данном подходе отмечается развитие мотивационной сферы [2]. В результате соединения познавательной потребности ребенка и его желания занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений, в которых общение со взрослым протекает на новом уровне, возникает особенное личностное новообразование – «внутренняя позиция школьника» [1]. Она представляет собой новое отношение ребенка к себе, социуму и окружающему миру и позволяет ему более успешно

включиться в учебный процесс. Это выражается в реализации произвольного поведения ученика, сознательном формировании и достижении целей.

2) Наличие необходимых предпосылок учебной деятельности. К ним относятся: умение ребенка сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия; умение ребенка ориентироваться на систему правил в работе; умение слушать и выполнять инструкции взрослого; умение работать по образцу [4]; сформированность «учебно-значимых качеств» (мотивы учения, образное мышление, обучаемость и т. д.) [2].

**Материал и методы.** Эмпирическую базу исследования составили воспитанники ГУО «Ясли-сад № 34 г. Витебска». Объем выборки – 24 ребенка в возрасте 6 лет. Методом получения информации об уровне развития детей 6 лет при приеме в школу является «Экспресс-диагностика психического, интеллектуального развития шестилетних детей (Н.Я. Кушнир), основная цель которой заключается в том, чтобы определить, какие дети нуждаются в проведении коррекционно-развивающей работы. В ее состав вошли 7 субтестов: «Тест в картинках» помогает определить предпочитаемый вид деятельности; «Нарисуй самого себя» помогает определить уровень сформированности образных представлений; «Кубики» помогает определить уровень наглядно-образного мышления (тест Р. Амтхауэра); «Классификация» помогает выявить уровень сформированности понятий посредством операции классификации; «Третий подходящий» помогает определить уровень сформированности понятий; «Правая-левая рука» выявляет способность ребенка к позиционности, возможность корректировать свою точку зрения и мнение других; Методика «Пьерона-Рузера» помогает определить уровень сформированности саморегуляции и обучаемости.

Для диагностики сформированности психологических предпосылок овладения учебной деятельностью, была использована методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина, которая выявляет умение следовать указаниям взрослого, помогает самостоятельно решать поставленную задачу.

Для установления достоверной связи между результатами исследования и направление этой связи был рассчитан коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

**Результаты и их обсуждение.** В ходе изучения психологической готовности к школе шестилетних детей в ГУО «Ясли-сад № 34 г. Витебска», с помощью методики «Экспресс-диагностика психического, интеллектуального развития шестилетних детей (Н.Я. Кушнир), оценивались показатели мотивационной готовности ребенка к обучению в школе («Тест в картинках»), сформированности образных представлений («Нарисуй себя»), уровня наглядно-образного мышления (тест «Кубики»), сформированности понятий посредством операции классификации («Классификация»), сформированности понятий («Третий подходящий»), способности ребенка к диспозиционности («Правая-левая рука»), сформированности саморегуляции и обучаемости («Пьерон-Рузер») (Таблица 1).

Таблица 1 – Показатели диагностических заданий методики «Экспресс-диагностика психического, интеллектуального развития шестилетних детей (Н.Я. Кушнир)

Показатель \ Уровень (кол-во чел./ %)	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Мотивационная готовность ребенка к обучению в школе («Тест в картинках»)	5 / 21%	14 / 58%	5 / 21%
Сформированность образных представлений («Нарисуй себя»)	6 / 25%	15 / 63%	3 / 12%
Наглядно-образное мышление (тест «Кубики»)	5 / 21%	14 / 58%	5 / 21%

Сформированность понятий посредством операции классификации («Классификация»)	7 / 29%	13 / 54%	4 / 17%
Сформированность понятий («Третий подходящий»)	7 / 29%	12 / 50%	5 / 21%
Способность ребенка к диспозиционности («Правая-левая рука»)	8 / 33%	13 / 54%	3 / 13%
Сформированность саморегуляции и обучаемости (Пьерон-Рузер)	8 / 33%	12 / 50%	4 / 17%

Полученные данные по всем диагностическим заданиям позволяет определить уровень психологической готовности детей к школе (Таблица 2).

Таблица 2 – Показатели психологической готовности детей к школе

Психологическая готовность к школе	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Респонденты (количество человек / в процентах от общего количества)	7 / 29%	13 / 54%	4 / 17%

Для диагностики сформированности психологических предпосылок овладения учебной деятельностью шестилетних детей была использована методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина, которая выявляет умение следовать указаниям взрослого, помогает самостоятельно решать поставленную задачу (таблица 3).

Таблица 3 – Показатель сформированности психологических предпосылок овладения учебной деятельностью по методике «Графический диктант» Д.Б. Эльконина

Сформированность психологических предпосылок овладения учебной деятельностью (умение следовать указаниям взрослого, самостоятельно решать поставленную задачу).	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Респонденты (количество человек / в процентах от общего количества)	5 / 21%	14 / 58%	5 / 21%

В результате корреляционного анализа мы получили коэффициент корреляции  $r = 0,18$ , на уровне значимости  $p = 0,05$ . Это свидетельствует о том, что связь между уровнем психологической готовности и уровнем сформированности психологических предпосылок овладения учебной деятельностью не достигает уровня статистической значимости.

**Заключение.** Таким образом, можно сделать вывод, что 75% исследуемых детей психологически готовы к школьному обучению и имеют достаточно сформированные психологические предпосылки овладения учебной деятельностью. В процессе исследования было выявлено 25% детей, нуждающихся в повышенном внимании, помощи и поддержке со стороны педагогов и родителей, требующих дополнительных заданий.

Психологическая готовность к школьному обучению определяется для выявления детей не готовых к школьному обучению, с целью проведения с ними развивающей работы. Диагностика дошкольников имеет большое значение. Особенно важно, чтобы педагог мог квалифицировано провести все мероприятия и в полной мере владел метода-

ми и приемами обследования. Непрофессионализм может привести к неправильным выводам и нанести вред ребенку. Педагог должен не только, квалифицировано обследовать детей, но и наметить пути коррекции.

#### **Список использованной литературы:**

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: монография, цикл статей / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 400 с.
2. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – М.: Академический Проект, 2000. – 3-е изд., перераб. и доп. – 184 с.
3. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – Москва: Педагогика, 1991. – 152 с.
4. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин – М.: МГУ, 2006. – 128 с.

**Виноградова С.А.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Старший преподаватель  
s.a-vinogradova2010@mail.ru*

УДК 316.647.5:37.015.32-057.85

#### **АНАЛИЗ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

В статье рассматривается проблема толерантности как одной из ключевых компетенций специалистов помогающих профессий. Анализ толерантности через призму экзистенциально-феноменологической парадигмы и диалогической концепции Бахтина М.М. Эмпирическое изучение проблемы толерантности к неопределенности как профессионально важной характеристики педагогов-психологов.

Ключевые слова: толерантность, толерантность к неопределенности, экзистенциально-феноменологическая парадигма, диалогическая концепция, профессионально значимые характеристики, педагоги-психологи.

#### **ANALYSIS OF TOLERANCE AS A PROFESSIONALLY IMPORTANT CHARACTERISTIC OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS**

The article deals with the problem of tolerance as one of the key competencies of specialists in helping professions. Analysis of tolerance through the prism of existential-phenomenological paradigm and dialogical concept Bakhtin M.M. Empirical study of the problem of tolerance to uncertainty as a professionally important characteristic of teachers-psychologists.

Key words: tolerance, tolerance to uncertainty, existential-phenomenological paradigm, dialogical concept, professionally significant characteristics, teachers-psychologists.

**Введение.** Современное общество предъявляет новые требования к системе образования, качеству подготовки специалистов и уровню развитости их профессионально значимых характеристик. Проблема профессионального становления личности будущих психологов не является новой, но ее актуальность постоянно возрастает в связи с востребованностью психологической помощи.

Чрезвычайно популярной как в психологии, так и в педагогике стала проблема толерантности – одной из ключевых компетенций специалистов помогающих профессий. В традиции бихевиорального подхода толерантность рассматривается как особое поведение человека, когнитивное направление подчеркивает знания и рациональные доводы как основу толерантности. Вслед за Братченко С.Л., предпринявшим попытку сформулировать исходные идеи для построения психологии толерантности, нам представляется более глубоким анализ данной категории в экзистенциально-гуманистической парадигме.

С этой точки зрения «*полноценная, зрелая толерантность* – непременно *осознанная, осмысленная и ответственная*. Такая толерантность не сводится к автоматизмам, к простым стереотипным действиям – это *ценность* и *жизненная позиция*, реализация которой в каждой конкретной ситуации имеет определенный *смысл* и требует от субъекта толерантности *поиска* этого смысла и *ответственного* решения» [1].

Данный подход определяет неустрашимую роль личности в любой деятельности, которую она совершает. Как отмечает С.Л. Братченко, какими бы жесткими ни были «внешние рамки» работы педагога, в ее осуществлении он всегда привносит *личностное начало*, начиная от индивидуальной, часто весьма субъективной, трактовки этих внешних требований и заканчивая реализацией своих личных целей вопреки «генеральной линии». Даже при полном однообразии официальных требований к школам – их жизнь всегда будет очень разная именно потому, что работают там разные люди, которые *неизбежно самоопределяются* относительно той ситуации, в которой находятся, и особенно – в которой действует [2]. Известная диалогическая концепция М.М. Бахтина обозначает наиболее естественный, полноценный, развивающий способ бытия человека как личности – диалог, который важно уметь увидеть и поддержать. С его точки зрения «диалогические отношения –... почти универсальное явление, пронизывающее... все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение» (Бахтин М.М., 1963). Соответственно, толерантность – важнейший атрибут диалога, будет условием полноценного личностного бытия и развития человека.

Таким образом, толерантность – это свободный и ответственный *выбор* человека «ценностного толерантного отношения к жизни» [3]. Главный вопрос, который должен задавать себе любой педагог и психолог: «во имя чего я действую?», «какие ценности отстаиваю?». Соответственно, толерантность не является требованием профессии и просто одной из важных компетенций, а особое качество «способа бытия».

Сложность феномена толерантности проявляется в **многообразии его видов и форм**. Введение в аппарат психологии понятия «толерантность к неопределенности» вызвано необходимостью объяснения особенностей поведения личности в неопределенных, многозначных ситуациях, в частности – готовности личности принимать эти ситуации либо избегать их. Профессиональная жизнь педагога-психолога предлагает бесконечную вариативность ситуаций, где необходимо принятие решений в условиях неопределенности: в ежедневной неопределенности, неясности и неоднозначности в межличностном общении, при межгрупповом взаимодействии, в трудностях при решении задач профессиональной и учебной деятельности, во время принятия решений. Для одной категории людей – это возможность преодолеть ограничения и получить новый опыт, для других – это дополнительный вызов, значительный стрессор, усложняющий процесс принятия решений.

В современной литературе понятие толерантности к неопределенности описывает процессы личностной саморегуляции в условиях отсутствия устойчивых ориентиров выбора и невозможности применения устоявшихся клише или готовых решений [4]. Значительный вклад в практическую разработку диагностики толерантности к неопределенности внесли Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, Т.Ю. Прокофьева, О.А. Кравцова, которые создали практическое руководство по психодиагностике толерантности личности. Особенный интерес ученых в русле профессионально важных характеристик направлен на изучение свойств и качества толерантности к неопределенности у представителей системы образования и педагогов-психологов. Отмечается важность адекватного отношения к неопределенности в контексте разных конфигураций профессиональной деятельности психолога – научно-исследовательской, диагностической, консультативно-терапевтической и коррекционной. Некоторые эмпирические исследования позволили установить взаимосвязь толерантности к неопределенности и эмоционального интеллекта будущих специалистов-психологов с последующей разработкой формирующих программ [5]. Актуальность проблемы определила постановку цели эм-

пирического исследования – изучить уровень толерантности к неопределенности у будущих и работающих в настоящее время педагогов-психологов.

**Материал и методы.** Для реализации поставленной цели были использованы следующие методы исследования: теоретические (анализ научной литературы), психодиагностический метод (опрос по методикам НТН "Новый опросник толерантности к неопределенности" Т.В. Корниловой, методы обработки данных (непараметрический критерий t-Стьюдента, качественный анализ).

В исследовании приняли участие студенты с 1 по 4 курса ВГУ им. П.М. Машерова специальности «Психология», а также уже работающие специалисты-психологи различных учреждений образования г. Витебска. Общее количество респондентов 100 человек.

**Результаты и их обсуждение.** Полученные значения толерантности к неопределенности у студентов 1 курса показали, что 57 % юношей обладает средним уровнем толерантности к неопределенности, а 43% респондентов – высоким уровнем толерантности к неопределенности у студентов 1-го курса не прослеживается, что говорит о том, что юноши в целом, стремятся к изменениям и новизне и самостоятельности (рисунок 1).

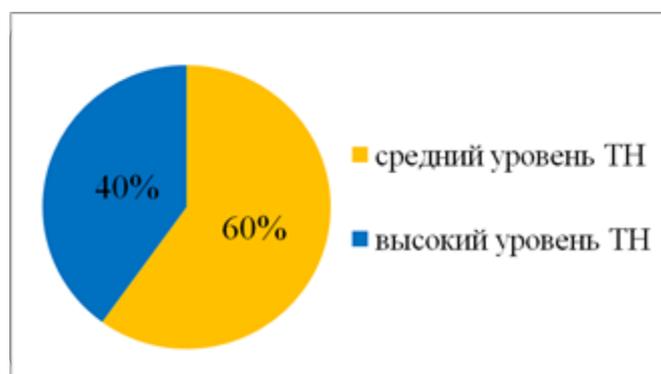


Рисунок 1 – Соотношение уровней толерантности к неопределенности у студентов 1-го курса

Самое большое количество испытуемых с высокими данными показателей толерантности к неопределенности среди студентов продемонстрировали четверокурсники. Это возможно объяснить аккумуляцией знаний, умений и навыков в сфере эмоциональности, полученных в период обучения и уже начавшейся у многих профессиональной деятельностью.

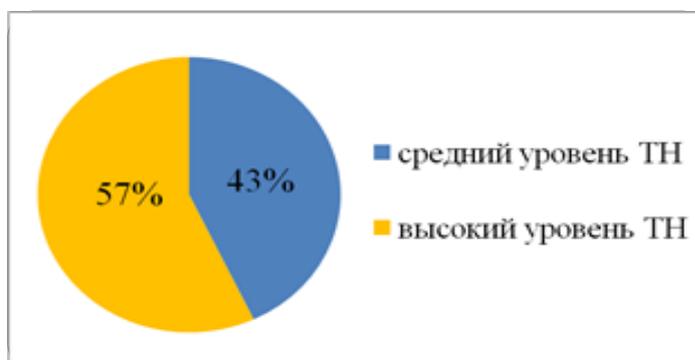


Рисунок 2 – Соотношение уровней толерантности к неопределенности у студентов 4-го курса

Результаты по баллам толерантности к неопределенности работающих специалистов-психологов показывают, что 34 % испытуемых этой выборки обладает средним уровнем толерантности к неопределенности, а 66% испытуемых – высоким уровнем. В данном случае, большая часть респондентов этой группы характеризуются устойчивостью к неопределенным ситуациям и стремлением к неизведанному. Как и в других группах испытуемых, низких уровней толерантности к неопределенности у работающих специалистов-психологов не прослеживается (рисунок 3).

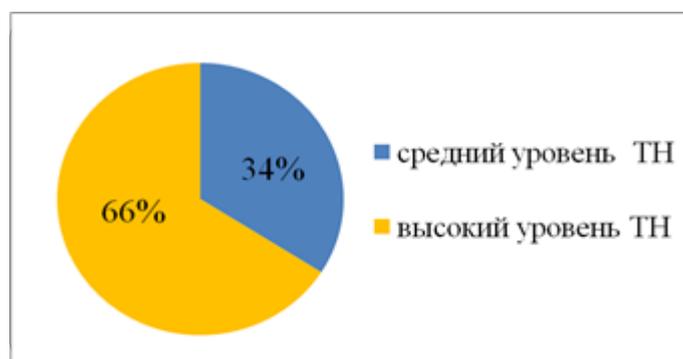


Рисунок 3 – Соотношение уровней толерантности к неопределенности у специалистов-психологов

Таким образом, можно предположить, что в период обучения в ВУЗе студенты-психологи развивают необходимые для профессиональной деятельности личностные и профессиональные качества, которые продолжают формироваться более интенсивно в процессе совершенствования в профессии.

**Заключение.** Изучение профессионально важных характеристик представителей помогающих профессий показало значимость толерантности как одной из ключевых компетенций специалистов помогающих профессий. Более глубокий анализ данной категории представлен в экзистенциально-гуманистической парадигме, где подчеркивается, что толерантность не сводится к простым стереотипным действиям, а является *ценностью* и *жизненной позицией*, реализация которой в каждой конкретной ситуации имеет определенный *смысл* и требует от субъекта толерантности *поиска* этого смысла и ответственного *решения*. Соответственно, толерантность не является требованием профессии и просто одной из важных компетенций, а особое качество «способа бытия».

Не смотря на неоднозначные отношения с психологией М.М. Бахтина, все его творчество пронизано психологической проблематикой, особенно его диалогическая концепция, согласно которой, по сути, вся жизнь личности, все социальное бытие оказывается диалогичным, а толерантность – важнейший атрибут диалога, будет условием полноценного личностного бытия и развития человека.

Вызов личности, который дает многообразие неопределенных и неоднозначных жизненных ситуаций современного мира, привел к необходимости включения в аппарат психологии понятия «толерантность к неопределенности». Эмпирическим путем были изучены показатели толерантности к неопределенности у будущих и работающих в настоящее время педагогов-психологов г. Витебска, которые показали положительную динамику проявления данной характеристики на протяжении обучения и по мере совершенствования в профессиональной деятельности.

Логика дальнейших рассуждений подталкивает к обозначению путей формирования толерантности к неопределенности у педагогов-психологов. Действительно, некоторые составляющие толерантности могут быть сформированы с помощью психологических методов. Однако, испытав влияние концепции диалога М.М. Бахтина можно сказать, что чем

ближе мы оказываемся к личностной основе толерантности (смыслам, ценностям, установкам), тем менее адекватными будут формирующие усилия и тактика «внедрения».

Более надежным средством минимизации неопределенности является принятие осмысленного решения, решимость действовать или воля к действию, порождающие свободное действие, поступок, «ответственное единство» мышления и поступка. М.М. Бахтин говорил и об участном в бытии, поступающем мышлении: «Я мыслю – поступаю мыслью». Такая мысль, как и поступок, цельна. Свободное, а не детерминированное действие, как отмечал Зинченко В.В. является наиболее эффективным способом преодоления неопределенности.

#### **Список использованной литературы:**

1. Братченко, С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования / С.Л. Братченко. – М., 1999.
2. Братченко, С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании / С.Л. Братченко. – [Электр. ресурс] // Режим доступа. – <http://hpsy.ru/public/x831.htm>. – Дата доступа: 08.10.2020.
3. Асмолов, А.Г. Толерантность от утопии к реальности / А.Г. Асмолов // На пути к толерантному сознанию. М., 2000. – С. 5–7.
4. Корнилова, Т.В. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера / Т.В. Корнилова, М.А. Чумакова // Экспериментальная психология. – 2014. – № 1. – С. 92–110.
5. Виноградова, С.А. Формирование толерантности к неопределенности у будущих специалистов-психологов / С.А. Виноградова / Психологический Vademecum: Психологическая феноменология в образовательной среде: мультидисциплинарный подход. Сборник научных статей. Под редакцией С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. – Витебск, 2019. – С. 91–95.

**Ганкович А.А.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Старший преподаватель  
[anna-violla@rambler.ru](mailto:anna-violla@rambler.ru)*

**Милашевич Е.П.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Старший преподаватель  
[lenamilashevich@rambler.ru](mailto:lenamilashevich@rambler.ru)*

УДК 159.923.2:37.02-053.8:7

### **ВОЗДЕЙСТВИЕ ИСКУССТВОМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

Статья посвящена проблеме поиска эффективных форм обучения слушателей, будущих психологов, в процессе переподготовки. Показаны возможности применения воздействия методов искусства для развития личностного потенциала слушателей.

Ключевые слова: искусство, арт-методы, взаимодействие, воздействие, обучение взрослых, развитие личности.

### **EXPOSURE TO ART IN ADULT EDUCATION AS A FACTOR OF PERSONAL DEVELOPMENT**

The article is devoted to the problem of finding effective forms of training students, future psychologists, in the process of retraining. The possibilities of applying the influence of art methods to develop the personal potential of listeners are shown.

Key words: art, art methods, interaction, impact, adult education, personal development.

**Введение.** В настоящее время в системе послевузовского образования наблюдаются содержательные и структурные изменения, которые требуют основательного пе-

решения технологий и методов профессиональной, теоретической и практической переподготовки слушателей – будущих психологов. Современные слушатели мотивированы на получение качественного образования, которое востребовано в конкретных условиях общественной практики и соответствует личностным ожиданиям обучающегося. Необходимо учитывать тот факт, что слушатели, проходящие переподготовку, уже имеют определенные знания и умения, профессиональный и личный жизненный опыт, которые должны быть использованы как источники, способствующие процессу обучения. Важным, на наш взгляд, в учебном процессе взрослых по преподаванию дисциплин психологического цикла является поиск не только форм и методов индивидуализации обучения, но средств активизирующих проявление личностного и профессионального ресурса специалистов. Обучение через искусство предоставляет возможность для творческого самовыражения слушателя, для демонстрации его универсальных знаний, умений и социально-психологической культуры.

В статье «Искусство и ответственность» известный философ М.М. Бахтин указывает, что три области человеческой культуры – наука, искусство и жизнь – обретают единство только в личности, которая приобщает их к своему единству [1, с. 7]. Искусство, художественно отображая реальную действительность, оказывает сильное воздействие на личность, формируя философию ее жизни, создавая картину мира и систему отношений в ней. В то же время психология как наука, и искусство как вид духовного производства, имеют общий объект познания – человека, изучают его внутренний мир с разных сторон.

Продолжая рассуждения о человеческой культуре и ее областях, М.М. Бахтин. в своей работе дает ответ на вопрос: Что же гарантирует внутреннюю связь элементов личности? «Только единство ответственности. За то, что я пережил и понял в искусстве, я должен отвечать своей жизнью, чтобы все пережитое и понятое не осталось бездейственным в ней. Но с ответственностью связана и вина. Не только понести взаимную ответственность должны жизнь и искусство, но и вину друг за друга. Поэт должен помнить, что в пошлой прозе жизни виновата его поэзия, а человек жизни пусть знает, что в бесплодности искусства виновата его нетребовательность и несерьезность его жизненных вопросов. Личность должна стать сплошь ответственной: все ее моменты должны не только укладываться рядом во временном ряду ее жизни, но проникать друг друга в единстве вины и ответственности. Искусство и жизнь не одно, но должны стать во мне единым, в единстве моей ответственности» [1, с. 7].

Мы рассматриваем данную позицию автора как возможность человека осуществлять свой жизненный и профессиональный выбор, за который он несет субъективную ответственность. Субъективный характер ответственности слушателя в процессе обучения проявляется в том, как он воспринимает и объясняет психологическое знание из разных источников, насколько он хочет применять и использовать его в практике своей жизни, когда, в какой ситуации и в какой мере он будет принимать ответственность за процесс и результат своего профессионального становления.

Одним из инструментов направленных на решение задач повышения субъектной активности взрослых в период получения образования выступают арт-методы, как методы психолого-педагогического воздействия, способствующие самореализации потенциалов слушателя и его личностному росту. Изучением возможностей использования арт-методов в образовательном процессе занимались ученые М.Ю. Алексеева, А.И. Копытин, А.М. Корженко, Л.Д. Лебедева и другие [2]. Сегодня арт-педагогическое взаимодействие можно рассматривать как совокупность специфических отношений и связей, возникающих в целенаправленно развивающейся системе «преподаватель – содержание образования – средства искусства – обучающийся» [2]. Дидактические особенности применения данных методов охарактеризовать следующим образом: а) стимулирование творческой активности слушателей с помощью художественного знания и

его интерпретации; б) повышение учебной и профессиональной мотивации; в) презентация своего культурного, социального и профессионального опыта.

Целью статьи является описание результатов преподавания учебных дисциплин психологической направленности с использованием арт-методов слушателям специальности «Психология».

**Материал и методы.** В качестве материалов исследования выступили работы авторов, посвященные современным технологиям обучения взрослых в процессе переподготовки [3; 4]. Проведен анализ методического сопровождения учебных дисциплин «Психология личности», «Социальная психология», «Психодиагностика», «Психология межличностных отношений», «Психологическое консультирование». Сделан акцент на методах и приемах работы в условиях арт-педагогического взаимодействия.

**Результаты и их обсуждение.** Основной целью арт-педагогического взаимодействия можно считать творческое развитие личности в многообразии ее проявлений в учебной и профессиональной деятельности. В качестве некоторых задач психологического воздействия искусством в преподавании, могут выступать:

- актуализация выражения чувств и переживаний слушателей;
- формирование социально-психологической компетентности;
- стимулирование учебно-профессиональной мотивации и интереса к психологическому познанию;
- развитие умений осознания, понимания и принятия собственного внутреннего мира и мира других людей [5].

В процессе преподавания учебных дисциплин «Психология личности», «Социальная психология», «Психологическое консультирование» мы обратились к литературному подходу в детальном изучении личности человека.

Белорусский профессор психологии Я.Л. Коломинский, рекомендовал: «читайте художественную литературу – в нее вместились вся психология». О взаимосвязи художественного произведения и реального мира писал М.М. Бахтин: «...произведение и изображенный в нем мир входят в реальный мир и обогащают его, и реальный мир входит в произведение и изображенный в нем мир» [6]. Воздействие заключается в том, что чувственный опыт, усвоенный из книги, восполняет недостаток собственного опыта. То есть человек приобретает новые мысли, желания, образы и представления, которые помогают ему найти новые возможности и пути решения проблемы. Слушателям был предложен список художественной литературы с аннотацией для каждого произведения с целью прочтения и описания психологических феноменов. Например, читая роман «Вальс на прощание» Милана Кундеры, можно найти описание особенностей социальной перцепции и стереотипов внешности женщины. Факторы межличностной аттракции художественно раскрыты в «Крейцеровой сонате» Л.Н. Толстого, а о женской психологии интересно рассказывается в романе Эрленда Лу «Во власти женщины». Индивидуализация изучения предложенных произведений отличается направленностью на психические процессы, состояния и свойства личности: измененные – для их нормализации; нормальные – для их уравнивания. Мы считаем, что художественная трактовка психологических закономерностей способствует более глубокому и осмысленному познанию науки.

По мнению В.Р. Орестовой, кино как вид искусства, с одной стороны, отражает процессы, происходящие в обществе, через призму личности художника. С другой стороны экрана – зритель, который воспринимает фильм, находя в нем свои темы и насыщая его своими смыслами. И здесь фокус анализа переносится на проблему идентичности и проблему влияния искусства на внутренний мир человека, его представления о себе. Ведь именно новая идентичность, если она формируется в процессе эстетического восприятия, во многом становится основой тех новых смыслов, новых образов, которые

входят в самосознание людей и вызывают эмоции и к героям, и к самому себе. Например, просмотр фильмов «Управление гневом» (2003), «Анализируй это» (1999) позволит слушателям провести самоанализ причин агрессивного поведения и поразмыслить над способами его преодоления. В сериалах «Обмани меня», «Шерлок», «Доктор Хаус», «Менталист», где наглядно показаны техники коммуникации, «калибровки ума» и саморазвития мы способствуем развитию ментальных способностей, для тех слушателей, кто интересуется «технологиями чтения» человека, манипуляторными техниками, техниками воздействия, что даст возможность обучаемым расширить свой личностный потенциал.

**Заключение.** Так для слушателей разработаны задания с использованием художественных фильмов по следующим проблемам: анализ стратегий самопрезентации и условий помогающего поведения; характеристика факторов влияния большинства и меньшинства в группе; определения стратегий поведения в конфликте; выявление стратегий убеждающего воздействия. Фильмы, рекомендованные для просмотра, направлены на решение учебных задач в области психологии.

Опираясь на высказывания философов прошлого «*Ars longa, vita brevis*», что означает «Жизнь коротка, искусство вечно» – мы имеем возможность на протяжении процесса обучения взрослых демонстрировать и применять технологии, связанные с искусством для раскрытия и развития их личностного потенциала.

#### **Список использованной литературы:**

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин // Сост. С.Г. Бочаров; Текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. – Изд. 2-е. – М.: Искусство, 1986. – 404 с.
2. Айтбаева, А.Б. Арт-методы в образовании / А.Б. Айтбаева, Г.А. Касен. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 100 с.
3. Ганкович, А.А. Аспекты использования QR-кодов в преподавании дисциплин психологической направленности / А.А. Ганкович, Е.П. Милашевич, В.И. Турковский // Право. Экономика. Психология. – 2019. – № 1(13). – С.80–86.
4. Милашевич, Е.П. Рабочая тетрадь как инновационное средство организации самостоятельной работы слушателей ИПК и ПК специальности «Психология» / Е.П. Милашевич // Современное образование Витебщины. – 2020. – 2 (28). – С. 39–43.
5. Ганкович, А.А. Концепция творческой коммуникации в контексте экспрессивной психотерапии искусством / А.А. Ганкович. – Наука – образованию, производству, экономике. Материалы XVI (63) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов. Редколлегия: И.А. Щурок, А.П. Солодков [и др.]. 2011. – С. 81–83.
6. Бахтин, М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук М.М. Бахтин. – СПб.: Азбука, 2000. – 336 с.

**Глебова Н.В.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск*

*Магистрант*

*nata.student.glebova@mail.ru*

УДК\_159.923-053.6:316.455

### **ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ПОДРОСТКОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

Статья посвящена рассмотрению проблем межличностных отношений подростков. В задачи исследования входило изучение специфики межличностных отношений подростков, социально-психологического климата в учебном коллективе. В результате было выявлено, что, хотя в целом, исследуемый подростковый коллектив и является

благополучным, но наблюдается неприязненное отношение некоторых подростков друг к другу. На первый взгляд можно говорить о благоприятном климате в классе, так как не наблюдается яркого негатива. При этом в классе случаются конфликты, связанные с неформальным лидерством в микрогруппах, насмешках над более слабыми в коллективе. Однако, жалобы взрослым являются нечастым явлением в данном классе. Все описанные тенденции межличностных отношений являются характерными для подросткового возраста.

Ключевые слова: общение, отношения межличностные отношения, подростки, референтная группа.

## **FEATURES OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN THE ADOLESCENT TEAM**

The article is devoted to the problems of interpersonal relationships of adolescents. The purpose of the study was to study the specifics of interpersonal relationships of adolescents, the socio-psychological climate in the educational team. As a result, it was revealed that, although in General, the studied adolescent group is well-off, but there is a hostile attitude of some adolescents to each other. At first glance, we can talk about a favorable climate in the classroom, since there is no bright negative. At the same time, there are conflicts in the class related to informal leadership in microgroups, ridicule of the weaker ones in the team. However, complaints to adults are infrequent in this class. All the described trends in interpersonal relationships are characteristic of adolescence.

Key words: communication, relationships interpersonal relationships, teenagers, reference group.

**Введение.** Человек – социальное существо, его жизнь и развитие невозможно без общения и взаимодействия с людьми. Общение – это взаимодействие людей, в котором всегда разворачивается взаимопонимание ими друг друга, устанавливаются те или иные взаимоотношения, имеет место определенное взаимообращение (поведение, выбираемое участвующими в общении людей по отношению друг к другу) [1]. По мнению О.С. Горбуновой, как форма социального взаимодействия людей общение обеспечивает процессы обмена мыслями и чувствами, мотивами и действиями между людьми посредством знаковых (языковых) средств в целях взаимопонимания и согласования совместной деятельности [Цит. по 1].

Как показали исследования Д.А. Гуковой, Л.А. Тухужевой, Б.М. Бегиевой, потребность в общении является внутренней основой личных взаимоотношений между людьми. Эта основная социальная потребность возникает и ясно проявляется уже на самых ранних этапах человеческой жизни [1].

Подростковый возраст начинается с изменения социальной ситуации развития. В психологии этот период называют переходным, трудным, критическим возрастом, на что есть достаточно много веских оснований для такого утверждения. По мнению Е.Н. Долганова, данный возраст часто называют периодом диспропорций в развитии. В этом возрасте увеличивается внимание к себе, к своим физическим особенностям, обостряется реакция на мнение окружающих. Выступая как важный этап становления личности, подростковый возраст представляет собой сложный процесс личностного развития, который отличается разноуровневыми характеристиками социального созревания [3].

**Материал и методы.** Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 11 г. Витебска». Для эксперимента нами были взяты дети подросткового возраста в количестве 26 человек в возрасте 13–14 лет. Группа детей была образована из обучающихся 8 «Б» класса.

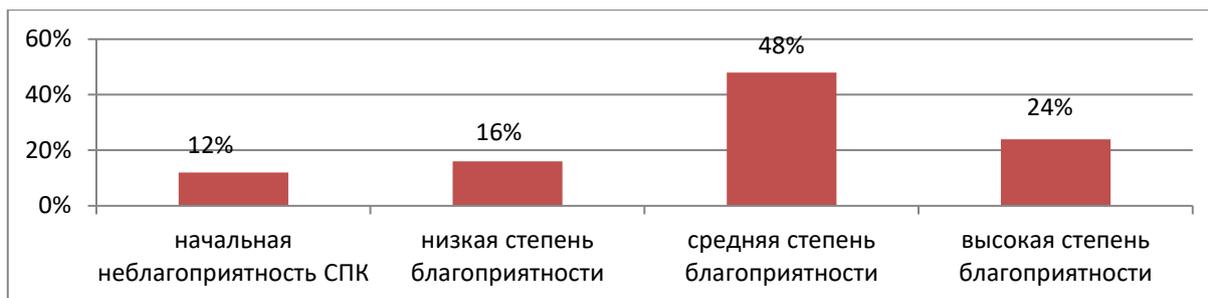
В исследовании применялись следующие методики: метод социометрического исследования Дж. Морено, экспресс-методика изучения социально-психологического климата в учебном коллективе (Л.Н. Лутошкин).

**Результаты и их обсуждение.** Наблюдение и опрос подростков показали, что в классе складывается тенденция к формированию микрогрупп с явными лидерами, причем они формальны. Микрогруппы сплочены внутри себя, учащиеся вхожие в них общаются по интересам. В основном микрогруппы разделены по гендерным различиям, но выделяется одна микрогруппа с активистами класса. Ребята этой группы, как мальчики, так и девочки с высокой самооценкой, активной позицией. Они «заводят» ребят на какую-либо активность, действуют рычагом и связующим звеном этого класса. Многие из учащихся на них ориентируются. Среди учащихся также выделяются несколько учеников, находящихся в отдалении от класса. Они с интровертированным характером, не проявляют активности в классе, большую часть свободного времени проводят сами с собой. На контакт идут слабо, занимаются собственными делами. Конфликты бывают редко, но если случаются, то требующиеся вмешательства классного руководителя и родителей учащихся. В основном бывают на фоне еще не сформировавшихся эмоциональной устойчивости и нахождения компромиссных решений. Зачастую инициаторы конфликтов лидеры микрогрупп и ребята, выделяющиеся из общей классной системы отношений. Причины: насмешки, задирство и отстаивание своей позиции. Благодаря профессионализму классного руководителя, его компетентности и уважительного положения среди учащихся, конфликты не разрастаются в глобальные ситуации, требующих принятия жестких мер.

В результате проведенного нами социометрического исследования в классе с целью изучения межличностных отношений мы определили следующие диагностические показатели: 1. Число полученных выборов всеми подростками группы – 157; 2. Число взаимных выборов у всех детей группы – 46; 3. Социометрический статус ребенка в системе межличностных отношений: I – «звезды» (5 и более выборов) (количество детей) – 10; II – «предпочитаемые» (3–4 выбора) (количество детей) – 8; III – «пренебрегаемые» (1–2 выбора) (количество детей) – 6; IV – «отвергаемые» (0 выборов) (количество детей) – 2; 4. Уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) – в данной группе высокий уровень благополучия взаимоотношений, так как количество детей входящих в 1 и 2 статусную группы, превышает количество детей, входящих в 3 и 4 статусные группы:  $18 > 8$ ; 5. Коэффициент взаимности (КВ):  $46 : 157 \times 100 \% = 29,2 \%$ . Коэффициент взаимности в данной группе является средним; 6. Коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями (КУ). КУ определяется процентным соотношением числа детей, имеющих взаимные выборы, к числу всех детей группы.  $KY = 15 : 27 \times 100 \% = 55,5 \%$ . В данном классе достаточно высокий коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями; 7. Индекс изолированности (ИИ). Его вычисляют как процент членов группы, оказавшихся без единого выбора:  $ИИ = 2 : 26 \times 100 \% = 7,3 \%$ . Данную группу можно считать достаточно благополучной, т.к. индекс изолированности в ней менее 15 %.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что данный класс является достаточно благополучным, так как имеет достаточно высокий уровень благополучия взаимоотношений и коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями. Однако, при этом 8 подростков попали в 3 и 4 статусные группы (2 детей в классе являются «непринятыми»).

Для изучения социально-психологического климата в классе, была применена экспресс-методика оценки психологического климата в классе Л.Н. Лутошкина. Благодаря данному исследованию, мы смогли выявить социально-психологический климат группы с точки зрения индивида, также определили среднегрупповую оценку психологического климата и процент людей, оценивающих климат как неблагоприятный. Более наглядно результаты представим на рисунке 1.



**Рисунок 1 – Результаты распределения степени социально-психологического климата в классе среди испытуемых по методике диагностики оценки психологического климата в классе Л.Н. Лутошкина**

Таким образом, по результатам исследования мы можем сделать вывод, что данный класс является достаточно благополучным, так как имеет достаточно высокий уровень благополучия взаимоотношений и коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями. Однако, при этом 8 детей попали в 3 и 4 статусные группы (2 детей в классе являются «непринятыми»). Социально-психологический климат в классе можно охарактеризовать как среднеблагоприятный. При этом в классе случаются конфликты, связанные с неформальным лидерством в микрогруппах, насмешках над более слабыми в коллективе.

В качестве следующего этапа исследования выступала процедура корреляционного анализа показателей уровня самооценки и социального положения подростков в классе с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. При использовании коэффициента ранговой корреляции условно оценивают тесноту связи между признаками, считая значения коэффициента равные 0,3 и менее – показателями слабой тесноты связи; значения более 0,4, но менее 0,7 – показателями умеренной тесноты связи, а значения 0,7 и более – показателями высокой тесноты связи. Результаты корреляционного анализа показателей социального положения подростков и оценки социально-психологического климата в классе представлены в таблице 1.

**Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа показателей социометрического исследования и оценки социально-психологического климата в коллективе**

	Учебная деятельность	Симпатия	Досуговая деятельность
Начальная неблагоприятность СПК	0,16	0,15	0,12
Низкая степень благоприятности	0,30	0,25	0,25
Средняя степень благоприятности	0,34	0,31	0,40
Высокая степень благоприятности	0,34	0,23	0,30

В ходе корреляционного анализа определены достоверные корреляции показателей оценки социально-психологического климата и социального положения подростков в классе. Существует связи высокой благоприятности СПК и социометрического статуса в области учебной деятельности ( $r = 0,34$ ), досуговой деятельности ( $r = 0,05$ ), диагностируются достоверные корреляции высокой благоприятности СПК и значимости в области досуговой деятельности ( $r = 0,34$ ); в области досуговой деятельности ( $r = 0,40$ ). Таким образом, мы можем говорить о том, что в целом, что для подростков, имеющих

тенденцию к оценке социально-психологического климата в школьном коллективе как высоко- и среднеблагоприятного, будет характерным высокий социометрический статус применительно учебной деятельности, применительно симпатий, а также относительно совместной досуговой деятельности.

**Заключение.** Межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. В данном случае большую роль играет и степень благоприятности социально-психологического климата в коллективе.

Проведенное исследование показало, что рассматриваемый коллектив подростков является достаточно благополучным, так как имеет достаточно высокий уровень благополучия взаимоотношений и коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями. Однако, при этом 8 детей попали в 3 и 4 статусные группы (2 детей в классе являются «непринятыми»). Социально-психологический климат в классе можно охарактеризовать как среднеблагоприятный. При этом в классе случаются конфликты, связанные с неформальным лидерством в микрогруппах, насмешках над более слабыми в коллективе. Также было выявлено, что для учащихся, имеющих тенденцию к оценке социально-психологического климата в коллективе как высоко- и среднеблагоприятного, будет характерным высокий социометрический статус применительно учебной деятельности, применительно симпатий, а также относительно совместной досуговой деятельности.

#### **Список использованной литературы:**

1. Горбунова, О.С. Особенности самооценки подростков в межличностных конфликтах / О.С. Горбунова // Электронный журнал «Концепт». – 2015. – Спецвыпуск 1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/75046.htm>. – Дата: 12.10.2019.
2. Гукова, Д.А. Межличностные отношения / Д.А. Гукова, Л.А. Тухужева, Б.М. Бегиева // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 5. – С. 100–101.
3. Долганов, Е.Н. Структура системы межличностных отношений / Е.Н. Долганов // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Т. 5. – №1. – С. 58–59.
4. Долгова, В.И. Влияние системы обучения младших школьников на формирование межличностной рефлексии в подростковом возрасте / В.И. Долгова, Н.В. Цветкова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 7. – С. 89–98.
5. Завражнов, В.В. Социально-психологические аспекты развития межличностных отношений в подростковом возрасте / В.В. Завражнов, М.В. Чагина // Молодой ученый. – 2017. – № 20. – С. 399–401.

**Грачева И.А.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Магистрант  
irinka.gracheva.88@mail.ru*

УДК 159.953-053.4:376.1-056.264

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Статья посвящена изучению особенностей развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, а также специфические отличия памяти детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с нормальным речевым развитием. В ходе исследования было выявлено, что у детей с тяжелыми нарушениями речи значительно снижена произвольная зрительная, образная и слуховая память значительно снижены по сравнению с детьми без речевых нарушений.

Ключевые слова: память, старший дошкольный возраст, тяжелые нарушения речи, развитие памяти.

## FEATURES OF MEMORY DEVELOPMENT IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

The article is devoted to the study of the features of memory development in older preschool children with severe speech disorders, as well as specific differences in the memory of children with severe speech disorders and children with normal speech development. The study found that children with severe speech disorders have significantly reduced voluntary visual, imaginative and auditory memory significantly reduced compared to children without speech disorders.

Key words: memory, senior preschool age, severe speech disorders, memory development.

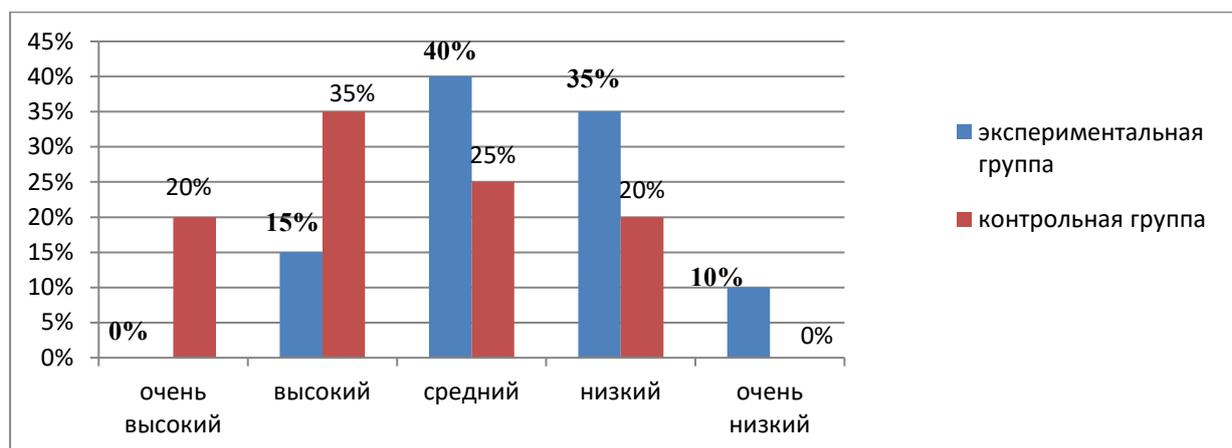
**Введение.** Ю.А. Акаимова считает, что память в дошкольном возрасте выступает одной из основных психических процессов, в значительной степени определяющей функционирование всех остальных процессов, так как, «именно в этом возрасте начинается полноценное умственное развитие личности, которое связано с формированием устойчивых познавательных интересов, умений и навыков мыслительной деятельности» [1]. С точки зрения психического развития: не мышление, и в частности не абстрактное мышление, стоит у истоков развития ребенка, а определяющим моментом в начале развития является именно память. По мнению О.Е. Ермоковой, О.А. Фролушкиной, в случае специально организованной психолого-педагогической работы дошкольники овладевают понятиями, приобретают способность проводить умозаключения и обобщения. Именно поэтому так важно развивать разные виды памяти у детей дошкольного возраста [2, с. 51].

Память детей с ТНР имеет качественное своеобразие по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. Ю.В. Задорожная указывает на то, что для успешной коррекционной работы педагоги опираются на слуховую, зрительную и моторную память. Он выявил, что у детей дошкольного возраста с ТНР лучше всего развита моторная память, а хуже всего слуховая [3]. Было доказано, что у таких детей отмечается снижение уровня развития слуховой долговременной памяти. В.И. Исмагуллина с соавторами отмечают, что «нарушения памяти, напрямую зависят от уровня речевого развития ребенка: чем ниже уровень, тем больше проявляются особенности памяти» [4]. Т.В. Тимошенко, С.Ю. Васильева, Н.А. Алифанова считают, что больше всего у детей с ТНР страдает произвольная память. Причиной трудностей произвольного запоминания является сниженная познавательная активность этих детей [5]. Также дети дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи характеризуются низким уровнем развития произвольной памяти, что негативно сказывается на овладении новыми знаниями, приводит к снижению мотивации к речевому общению, отрицательно сказывается на установлении и поддержании контактов со сверстниками и взрослыми и создает серьезные проблемы на пути развития и подготовки детей к обучению в школе.

**Материал и методы.** Исследование памяти у детей старшего дошкольного возраста проводилось на базе ГУО «Специальный детский сад № 10 г. Гомеля для детей с тяжелыми нарушениями речи». В исследовании приняли участие 50 воспитанников старшего дошкольного возраста. Они были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. В экспериментальную группу вошли 25 детей старшего дошкольного возраста, имеющие тяжелые нарушения речи (алалия, дизартрия). Контрольную группу составили дети старшего дошкольного возраста, не имеющие речевых нарушений. Такое формирование выборки сделано для того, чтобы показать отличия особенностей развития памяти детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями

ми и детей старшего дошкольного возраста, не имеющих речевых нарушений. В исследовании применялись следующие методики: «Запомни фигуры» (Р.С. Немов), «Веселые рисунки» (Е.В. Горькина), «10 слов» (А.Р. Лурия).

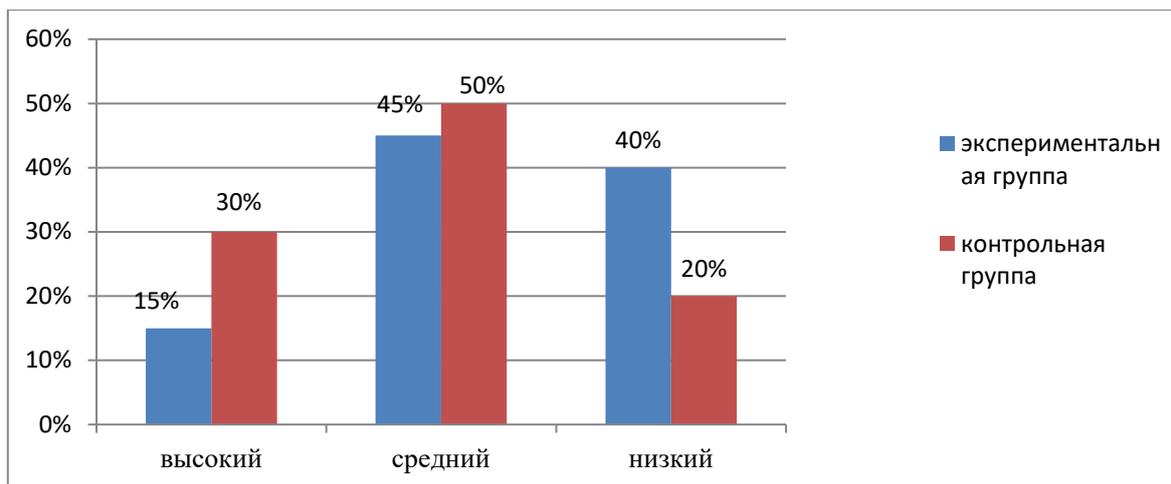
**Результаты и их обсуждение.** В ходе проведения и анализа данных методики «Запомни фигуры» были получены следующие результаты: в экспериментальной группе очень высокий уровень развития произвольной зрительной памяти не был выявлен ни у одного воспитанника, высокий уровень имеют 15 % дошкольников (4 детей), средний уровень – 40 % дошкольников (10 детей), низкий уровень – 35 % дошкольников (9 детей), очень низкий уровень – 10 % воспитанников (2 ребенка). Таким образом, мы можем видеть, что в экспериментальной группе дошкольников преобладает средний и низкий уровни развития объема произвольной зрительной памяти. Что касается результатов контрольной группы, то очень низкого уровня развития произвольной зрительной памяти в данной группе не было выявлено ни у одного ребенка. Очень высокий уровень развития произвольной зрительной памяти выявлен у 20 % воспитанников контрольной группы (5 детей), высокий уровень – у 35 % воспитанников (9 детей), средний уровень – у 25 % (6 детей), низкий – у 20 % воспитанников (5 детей). Таким образом, мы можем видеть, что в контрольной группе дошкольников преобладает очень высокий и высокий уровни развития объема произвольной зрительной памяти. Более наглядно результаты отражены на рисунке 1.



**Рисунок 1 – Объем произвольной зрительной памяти у детей экспериментальной и контрольной групп**

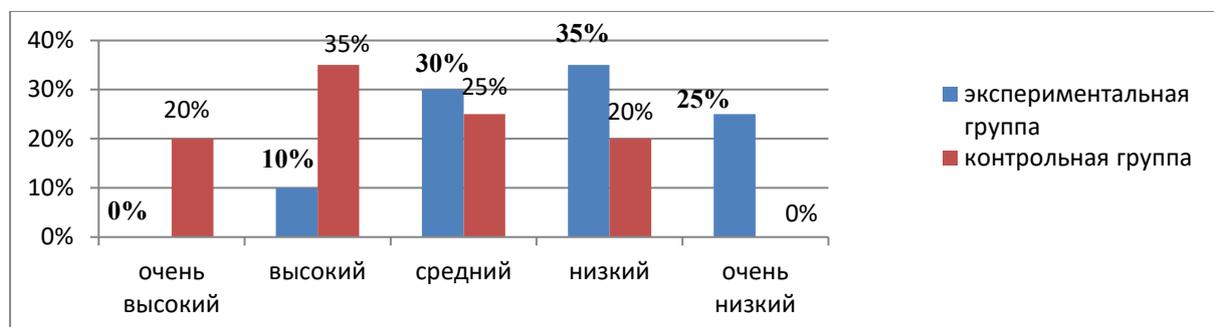
Далее в ходе проведения и анализа данных по методике «Веселые рисунки» были получены следующие результаты: в экспериментальной группе высокий уровень развития образной памяти выявлен у 15 % дошкольников (4 ребенка), средний уровень – у 45 % дошкольников (11 детей), низкий уровень развития образной памяти имеют 40 % дошкольников (10 детей). Таким образом, мы можем видеть, что в экспериментальной группе преобладают средний и низкий уровни развития произвольной образной памяти.

В контрольной группе высокий уровень развития образной произвольной памяти имеют 30 % воспитанников (7 детей), средний уровень – 50 % воспитанников (13 детей), низкий – 20 % (5 детей). Таким образом, мы можем видеть, что в контрольной группе преобладают высокий и средний уровни развития произвольной образной памяти. Более наглядно результаты отражены на рисунке 2.



**Рисунок 2 – Уровень развития произвольной образной памяти у детей экспериментальной и контрольной групп**

В ходе проведения методики «10 слов» были получены следующие результаты: в экспериментальной группе очень низкий уровень объема произвольной слуховой памяти имеют 25 % воспитанников (6 детей); низкий уровень объема произвольной слуховой памяти – 35 % воспитанников (9 детей); средний уровень объема произвольной слуховой памяти – 30 % испытуемых (7 детей); высокий уровень объема произвольной слуховой памяти имеют 15% испытуемых (3 детей); очень высокий уровень объема произвольной слуховой памяти не имеет ни один из воспитанников экспериментальной группы (рисунок 3). Таким образом, мы можем видеть, что в экспериментальной группе преобладает низкий и очень низкий уровни развития произвольной слуховой памяти. Что касается результатов контрольной группы, то очень низкого уровня развития произвольной слуховой памяти в данной группе не было выявлено ни у одного ребенка. Очень высокий уровень развития произвольной слуховой памяти выявлен у 20 % воспитанников контрольной группы (5 детей), высокий уровень – у 35 % воспитанников (9 детей), средний уровень – у 25 % (6 детей), низкий – у 20 % воспитанников (5 детей). Таким образом, мы можем видеть, что в контрольной группе дошкольников преобладает очень высокий и высокий уровни развития объема произвольной слуховой памяти. Более наглядно результаты отражены на рисунке 3.



**Рисунок 3 – Объем произвольной слуховой памяти у детей экспериментальной и контрольной групп**

Далее сопоставим результаты экспериментальной и контрольной групп по всем трем методикам (таблица 1).

Таблица 1 – Сводная таблица результатов диагностики произвольной образной памяти у детей старшего дошкольного возраста

Уровень развития	Методика «Запомни фигуры»		Методика «Веселые рисунки»		Методика «10 слов»	
	ЭГ, %	КГ, %	ЭГ, %	КГ, %	ЭГ, %	КГ, %
Очень высокий	0	20 %	–	–	0	20 %
Высокий	15 %	35 %	15 %	30 %	15 %	35 %
Средний	40 %	25 %	45 %	50 %	30 %	25 %
Низкий	35 %	20 %	40 %	20 %	35 %	20 %
Очень низкий	10 %	0	–	–	25 %	0

**Заключение.** У детей с тяжелыми нарушениями речи страдают все познавательные процессы, в том числе и память. Объем зрительной памяти таких детей практически не отличается от нормы. Исключение касается возможности продуктивного запоминания серии геометрических фигур детьми с дизартрией. Низкие результаты в данных пробах связаны с выраженными нарушениями восприятия формы, слабостью пространственных представлений.

Проведенное исследование показало, что для детей с тяжелыми нарушениями речи характерны слабость удержания речевых сигналов и точность их воспроизведения, высокая тормозимость слухоречевых следов, низкий уровень развития произвольности и контроля слуховой памяти, нарушение узнавания слов, предъявляемых на слух, плохая тренируемость на речевые стимулы, медленная ориентировка в условиях задачи и др. Среди качественных показателей слухоречевой памяти детей с ТНР при воспроизведении фраз можно назвать следующие: низкий объем памяти, высокую тормозимость слухоречевых следов, низкую прочность и точность запоминания. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что у детей с тяжелыми нарушениями речи значительно снижена произвольная зрительная, образная и слуховая память значительно снижены по сравнению с детьми без речевых нарушений.

#### Список использованной литературы:

1. Акаимова, Ю.А. Развитие памяти у детей старшего дошкольного возраста / Ю.А. Акаимова // Сборник статей V Международной научной конференции: «Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное измерение». – 2016. – С. 791–794.
2. Ермакова, О.Е. Развитие памяти дошкольников как психолого-педагогическая проблема / О.Е. Ермакова, О.А. Фролушкина // Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития Материалы II международной научно-практической конференции (очно-заочной) / Отв. Ред. Е.В. Сахарова. – 2016. – С. 242–245.
3. Задорожная, Ю.В. Память и процесс обучения: актуальность проблемы в контексте ее исторического развития / Ю.В. Задорожная // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по матер. VIII междунар. науч.-практ. конф. № 3(7). – Новосибирск: СибАК, 2018. – С. 51–57.
4. Исмагуллина, В.И. Взаимосвязи общего интеллекта, рабочей памяти и планирования / В.И. Исмагуллина, И.А. Воронин, И.М. Захаров, А.П. Белова, А.В. Будакова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2015. – Т. 8. – № 4. – С. 36–48.
5. Тимошенко, Т.В. Роль памяти в развитии детей / Т.В. Тимошенко, С.Ю. Васильева, Н.А. Алифанова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии: материалы III Международной научно-практической конференции. – Чебоксары. – 2015. – С. 240–242.

УДК 159.9

**ПРОБЛЕМА ДЕТЕРМИНАЦИИ ЛИЧНОСТНОЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ  
ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА БУДУЩЕГО РЕБЕНКА  
У БЕРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНЫ**

В статье представлены результаты описания детерминантов личностных характеристик беременных женщин во – взаимосвязи с показателями их образа будущего ребенка.

Ключевые слова: беременность, образ будущего ребенка, беременная женщина, личность.

**THE PROBLEM OF DETERMINATION OF PERSONAL CONDITIONS  
OF FORMATION OF THE IMAGE OF A FUTURE CHILD  
IN A PREGNANT WOMAN**

The article presents the results of the description of the determinants of the personal characteristics of pregnant women in – the relationship with the indicators of their image of the future child.

Key words: pregnancy, image of the future child, pregnant woman, personality.

**Введение.** В настоящее время в Беларуси актуализируются исследования, в которых важная роль отводится изучению индивидуально-психологических особенностей беременных женщин. Одним из существенных аспектов данной проблемы является формирование образа будущего ребенка, а также отношение беременных женщин к своему будущему ребенку, особенно учитывая тревожно-депрессивный фон настроения на протяжении периода беременности. Эмоциональное состояние женщины даже при нормально протекающей беременности часто сопровождается тревогой и стрессами. Необходимо отметить, что беременность является чрезвычайно сильным эмоциогенным фактором в жизни женщины, оказывающим влияние на психосоматическую организацию.

Много работ посвящено изучению материнства в целом, где большинство существующих исследований, так или иначе, опираются на зарубежные психоаналитические теории таких исследователей, как (З. Фрейда, К. Хорни, Дж. Боулби, Д.В. Винникота, М. Кляйн, М. Эйнсворт и др.). А в своих работах они акцентируют внимание на психологических защитах и бессознательных проявлениях личностных особенностей женщины [3].

В отечественных исследованиях эмоциональное состояние женщины во время беременности рассматривается (А.С. Батуев, Г.И. Брехман, А.И. Захаров, И.В. Добряков), личностные изменения женщины, связанные с переходом к родительству изучают (Е.И. Захарова, Е.И. Исенина, О.А. Карабанова, Т.В. Леус, С.Ю. Мещерякова) [5; 4].

Представители неофрейдизма (К. Хорни, Гари Стен Салливен, Э. Фром), делают акцент на социокультурных и социально-психологических факторах формирования образа будущего ребенка. На становление образа будущего ребенка, по мнению исследователей, оказывает влияние не столько факт полоролевой принадлежности и анатомические особенности женщины, сколько специфика семейных отношений и традиции, принятые в окружающем ее обществе [1; 2].

Рассмотрение беременности как этапа материнства, позволяет выделить, что оно является важным событием жизни женщины, включенным в ее жизненный мир и обладающим для нее жизненным смыслом. А переживание беременности характеризуется подключением новых смысловых контекстов, особым смыслом беременности, связанным с тем, что женщина оценивает свое состояние как благоприятное или неблагоприятное.

Беременность представляет собой сложное и психологически очень разнообразное состояние. Физические, гормональные и социальные изменения, происходящие с женщиной в этот период, трансформируют ее эмоциональное состояние, а также отношение к себе, к будущему ребенку и миру в целом. Для беременной женщины характерно колебание настроения, актуализация тревог, внутренних конфликтов и неразрешенных психологических проблем [4; 3; 2].

В качестве основных детерминант личностной обусловленности образа исследователи называют инстинктивные влечения женщины, ее полоролевую принадлежность, анатомические особенности тела женщины, специфику ее отношения к членам родительской семьи и партнеру. Отмечается, что развитие образа ребенка у женщины в период беременности стимулируется и, одновременно, усложняется противоположно направленными идентификационными процессами [3; 4; 5]. Ожидание ребенка беременной женщиной сопровождается опытом глубокой биологической идентификации с собственной матерью, идентификации, которой беременность дает телесное подкрепление. При этом у беременной женщины актуализируется заимствованный у матери образ развивающегося плода. Одновременно, телесная физическая связь будущей матери и плода воплощается в переживание женщиной глубокой психологической идентификации с плодом [2]. Хочется отметить, что беременная женщина может также идентифицировать образ ребенка с образом партнера и других значимых объектов (отец, брат, сестры).

**Цель исследования** описание детерминантов личностной обусловленности формирования образа будущего ребенка у беременных женщин.

**Материал и методы.** Исследование было проведено на базе «Витебского областного клинического родильного дома», женской консультации № 3. Выборку составили 40 беременных первородящих женщин (условно здоровых); 40 беременных женщин в анамнезе которых были отмечены («бесплодие», «привычное невынашивание», «замершая беременность»). Были использованы методики (методика косвенного измерения системы самооценок (КИСС) (Е.Т. Соколова, Е.О. Федотова); родительское сочинение (В.В. Столин, адапт. – А. И. Ташева)). Обработка данных осуществлялась программой SPSS 16.

**Результаты и их обсуждение.** Для определения личностных характеристик и оценки «целостного переживания личностью своего «Я» у беременных женщин в контрольной и экспериментальной группах, нами использовался корреляционный анализ Пирсона.

Следовательно, можно отметить, что в первом пункте ранжирование по критерию «нравится» и ранжирование «по качествам», коррелирующими показателями являются «нравится» и «здоровье», где ( $r=0,559$  при  $p \leq 0,05$ ); далее коррелирующий показатель отмечен в критериях «похож на меня» и «доброта», где ( $r=0,231$  при  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, вышеизложенные показатели свидетельствуют, что наиболее ценным качеством в экспериментальной и контрольной группе является здоровье беременной женщины, важность здоровья будущего ребенка, а также успешное протекание самой беременности. Соответственно, что касается самооценки беременных женщин, то это отмечается критерий доброта. Необходимо отметить, что общая степень принятия себя, исходя из ранжирования по критерию «нравится» и «похож на меня» является средней. Что говорит о принятии женщиной своего статуса «беременной», и в последствии отождествляется с внутренней готовностью к роли матери.

Следующим этапом исследования стало изучение образа будущего ребенка при помощи методики родительское сочинение, с личностной обусловленностью беременных женщин, данные представлены (в таблице 1). Расчет осуществлялся по коэффициенту критерий  $\phi$ –Фишера.

Таблица 1 – Образ будущего ребенка у беременных женщин в «вербальном портрете» респондентов экспериментальной и контрольной группы

Показатели	Ф*эмп	Р
Значимые характеристики	2,62	0,003
Положительная оценка ребенка	2,62	0,003
Сравнительная оценка ребенка	1,48	0,07
Идеальные ожидания, опасения	0,82	0,04
Возможные страхи	0	–
Образ отношения с ребенком (ситуация МЫ–взаимодействия)	0,11	0,56
Причины возможных трудностей	1,3	0,1

Таким образом, из вышеперечисленного, можно отметить, что значимыми показателями у беременных женщин в экспериментальной и контрольной группе являются характеристики в описании будущего ребенка ( $p \leq 0,003$ ), положительная оценка ребенка ( $p \leq 0,003$ ); идеальные ожидания и опасения ( $p \leq 0,04$ ).

Следовательно в описании образа будущего ребенка в вербальном портрете, в показателе значимые характеристики, отмечается здоровье будущего ребенка, физическое состояние (внешность, на кого будет похож ребенок, показатели по цвету волос, глаз и т.д); эмоциональные особенности; личностные качества; интеллектуальное развитие; тендерная идентификация; предпочтения, интересы; достижения; перспективы, жизненные планы; анамнестические данные. Критерий «положительная оценка» ребенка показывает, что будущая мать принимает и отождествляет пол будущего ребенка, посредством которого женщина продолжает формировать свои представления и образы еще не родившегося дитя. Хочется отметить и такой показатель, как «идеальные ожидания, опасения», здесь описаны идеальные представления, а также и опасения о самом ребенке в будущем, его социальных характеристиках; формально – медицинских; внешних показателях; физических описаниях; которые закладывает и формирует беременная женщина еще в пренатальном периоде. Соответственно, роль личностной обусловленности беременной, ее внутреннее состояние эмоциональное состояние, соматические показатели, влияют на саму женщину, ее представления, а также на формирование развития ребенка в утробе. Подчеркивается роль процесса индивидуализации у беременной женщины в формировании у нее образа будущего ребенка, ее способность к отделению своего «Я» от образов своей матери и собственного дитя. Однако, при этом опыт, полученный женщиной в качестве материнской заботы, может как способствовать, так и препятствовать решению указанной задачи. Если поведение матери не дало девочке позитивного опыта приспособляющего материнства, в котором хорошее и плохое интегрированы, а не расщеплены, нарушается способность отделения собственного «Я» беременной женщины и от образа ее матери, и от образа ее собственного внутриутробного ребенка [3; 4].

На отделение – индивидуализацию женщины также влияет и качество ее взаимоотношений с партнером. Как отмечает Д. Пайнз, у матери, удовлетворенной отношениями с партнером и своей жизнью, симбиотические отношения с ребенком не будут неоправданно затянуты. В случае же недовольства собою как женщиной, неумение принять отца как мужчину, ей трудно отделить себя от ребенка, поскольку она надеется жить в нем заново и наверстать все упущенное ею самой [1; 4; 5]

Таким образом, проблема детерминации личностной обусловленности формирования образа будущего ребенка у беременной женщины осуществляется в процессе индивидуализации осознания автономности собственной личности. Где происходит

трансформация у беременной женщины заимствованных у матери (часто деструктивных) стереотипов восприятия будущего дитя, и дифференциация собственного образа, и образов близких от представлений о ребенке. Следовательно, представления о ребенке у беременной женщины рассматриваются как обусловленные не только врожденными, но и условно-рефлекторными связями. При этом отмечается зависимость прижизненно формирующегося наполнения образа будущего ребенка от социокультурных моделей взаимодействия матери и дитя.

#### **Список использованной литературы:**

1. Айвазян, Е.Б. Становление внутренней материнской позиции в период беременности / Е.Б. Айвазян // Дефектология. – 2008. – № 2. – С. 8–15.
2. Богомаз, С.Л. Терминологическое поле психологического феномена «образ будущего ребенка у беременной женщины» / С.Л. Богомаз, А.С. Гучкова // Научно-практический журнал «Право. Экономика. Психология». – Витебск. – 2017. – № 2 (7).
3. Брутман, В.И. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности / В. И. Брутман, М. С. Радионова // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 38–47.
4. Добряков, И.В. Клинико-психологические методы определения типа психологического компонента гестационной доминанты / И.В. Добряков // Сборник материалов конференции по перинатальной психологии. – 2001. – С. 39–48.

**Данилова Ж.Л.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Старший преподаватель  
danilova\_17@mail.ru*

УДК 159.946.3:81'233-112:37.02

### **МЕТАЛИНГВИСТИКА М.М. БАХТИНА И ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Данная статья рассматривает вопросы металингвистического подхода М.М. Бахтина в современном образовательном педагогическом взаимодействии преподавателя и студенческой аудитории с точки зрения эффективности речевого воздействия в образовательном процессе.

Ключевые слова: металингвистика, речевое воздействие, способы речевого коммуникативного воздействия, поле значений, взаимопонимание, межличностное педагогическое взаимодействие.

### **METALINGUISTICS M.M. BAKHTIN AND THE PROBLEM OF THE EFFICIENCY OF SPEECH IMPACT IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

This article examines the issues of the metalinguistic approach of M.M. Bakhtin in modern educational pedagogical interaction between a teacher and student audience from the point of view of the effectiveness of speech influence in the educational process.

Key words: metalinguistics, speech influence, methods of speech communicative influence, field of meanings, mutual understanding, interpersonal pedagogical interaction.

**Введение.** В современной научной теории и практике существует множество подходов и решений в отношении изучения проблемы межличностного речевого взаимодействия. Тем не менее, все более отчетливо осознается необходимость привлечения разных исследовательских способов анализа особенностей построения диалога между

субъектами межличностного взаимодействия, рассмотрения проблемы эффективности речевого воздействия в образовательном процессе.

Интерес к речевому акту в целом, включая как акт выражения, так и намерения говорящего и его воздействие на слушающего, предполагает рассмотрение речевого акта как события речевого общения, то есть активного социального взаимодействия. Этот подход, отчетливо наметившийся в современной науке лишь в последнее десятилетие, активно разрабатывался еще в 20–30-е годы М.М. Бахтиным.

Теория речевого общения, или иначе «металингвистика», как ее называл М.М. Бахтин, была темой его работы на протяжении десятилетий. Как выделить из языка-речи «реальный предмет–объект исследования», что есть «реальная данность языковых явлений» – вот тот первый вопрос, который задает М.М. Бахтин. В отличие от своих предшественников и современников М.М. Бахтин полагает, что «действительной реальностью языка-речи является не абстрактная система языковых форм, и не изолированное монологическое высказывание, и не психофизиологический акт его осуществления, а социальное событие речевого взаимодействия, осуществляемое высказыванием и высказываниями» [цит. по 1, с. 113].

Какова минимальная целостная единица речевого взаимодействия? По М.М. Бахтину, это высказывание. Как социальное событие, оно предполагает, во-первых, активное взаимодействие говорящего и слушающего (активность говорящего предполагает, имеет своим условием активность слушающего). В высказывании осуществляется, во-вторых, взаимодействие говорящего с предшествующими говорящими. Таким образом, по М.М. Бахтину, каждое высказывание внутренне *диалогично*: оно не только выражает определенную авторскую позицию, передает определенное предметное содержание, но и всегда отвечает на предшествующий контекст и предвосхищает ответную реакцию.

По М.М. Бахтину, «внесловесный контекст высказывания складывается из трех моментов:

- 1) из общего для говорящих пространственного кругозора,
- 2) из общего для обоих знания и понимания положения [1].

**Материал и методы.** Говоря о роли учебного текста в образовательной среде нужно вспомнить такое понятие как *речевое воздействие*, используемое тогда, когда анализируется целевая составляющая текста. Понятие речевого воздействия чаще используется по отношению к устной речи, но может использоваться и по отношению к письменному тексту.

Проблема эффективности речевого сообщения, по мнению современных преподавателей психологии и гуманитарных дисциплин, является одной из важнейших проблем. Под *эффективностью* понимается достижение адекватного смыслового восприятия и интерпретации передаваемого сообщения.

Определение факторов, влияющих на эффективность текста учебного материала, является актуальным и сегодня. Адекватная интерпретация считается состоявшейся лишь тогда, когда реципиент трактует основную идею текста (основную концепцию, проводимую в нем) адекватно замыслу коммуникатора. Если реципиент усвоил, для какой цели (задачи) порожден данный текст, что именно хотел сказать его автор с помощью всех использованных средств, мы можем сказать, что он интерпретировал текст адекватно. При таком подходе к анализу текста последний рассматривается как потенциальный предмет (мотив) деятельности реципиента, а иерархия его семантико-смысловой структуры сводится к иерархии целей и способов их достижения. Предмет говорения (сообщения) в данной структуре подчиняется цели говорения (сообщения) о предмете, то есть коммуникативной задаче, порождающей и организующей сообщение.

А.А. Леонтьев выделяет три способа речевого воздействия. Первый из них – введение в поле значений реципиента новых значений, то есть сообщение ему таких значений, на основе которых он изменит свое поведение или отношение к действительности.

Другой способ – это изменение структуры поля значений, без введения в него новых элементов, то есть сообщение новой информации об уже известных вещах, которая изменит отношение. Например, рассказ преподавателя об известной исторической личности, раскрывающий ее с новой стороны. И, наконец, можно не сообщая никакой объективно новой информации об элементах поля значений, воздействовать «прямо», «непосредственно» на смысловое поле, то есть на способ вхождения элементов поля значений в деятельность реципиента, изменить его отношение к окружающей действительности, не затрагивая его абстрактное знание о ней. Это можно назвать воздействием через убеждение [2, с. 28].

**Результаты и их обсуждение.** Основная функция взаимопонимания в процессе межличностного педагогического взаимодействия – формирование разделяемого смыслового поля, позволяющего объединить интересы взаимодействующих в учебном процессе сторон, выработать сходное видение задач обучения в данной конкретной ситуации. В процессе речевого обмена учебной информацией участники обретают свой научный глоссарий, на основе которого и строится образовательное взаимодействие. Главное, что каждый из них вкладывает силы в совместный поиск, и эта совместная активность порождает качественно новое образовательное содержание [3, с. 517].

Понимание в системе межличностного педагогического взаимодействия носит диалогический характер. Значение транслируемых преподавателем учебных терминов, понятий не схватывается, не отражается, а формируется и уточняется в диалоге участвующих в процессе взаимного познания и понимания людей [4, с. 84].

Безусловно, диалогическое взаимодействие является огромным динамическим потенциалом для развития личности и профессиональной состоятельности студента в будущем. Ведь сам диалог предполагает равенство позиций партнеров, позитивное отношение сторон друг к другу. Кроме того, диалогическое общение характеризуется преобладанием когнитивного и эмоционального компонентов, способствующих продуктивному образовательному взаимодействию. Эффективность диалога обеспечивает его открытость, искренность, эмоциональная насыщенность [5, с. 103].

Текст в образовательном взаимодействии может воздействовать на разные уровни человеческого сознания, осуществляя различные формы перестройки этого сознания (образа мира человека). В рамках психосемантической модели сознания можно выделить три типа изменений, происходящих при речевом воздействии.

*Первый тип* речевого воздействия характеризуется изменением отношения субъекта к некоему объекту (изменение коннотативного значения этого объекта) без изменения категориальной структуры индивидуального сознания субъекта. К такого рода воздействиям можно отнести призыв, лозунг, рекламу. Как правило, речевое воздействие такого типа характеризуется образностью, метафоричностью. Подобный тип речевого воздействия, заключающийся в изменении коннотации единичного объекта (понятия, представления, образа) за счет «привязки» к нему ярких, эмоционально насыщенных образов, специфичен для формирования стереотипов, типажей – то есть эмоционально ярких, малоструктурированных и обладающих низкой системной организацией форм обобщения.

*Второй тип* речевого воздействия заключается не в изменении коннотации единичного объекта в сознании субъекта, а состоит в формировании общего эмоционального настроения, мироощущения реципиента воздействия. Эмоции выступают как наиболее глубокие формы категоризации, определяющие общие контуры выстраиваемого сознанием концептуального образа мира. В этом плане подобный тип речевого воздействия (лирическая поэзия, политическое воззвание, гипнотическое воздействие), вызывая изменение состояния сознания, определяет субъективное пространство и время, в котором выстраивается образ мира, определяет степень возможной активно-

сти и самореализации субъекта в рамках этой модели мира и имплицитно задает критерий истинности мироощущения, принимая за точку отсчета истину эмоционального момента или эмоционального настроения души экзистенциального «я», или воспринимая мир с позиции родового или коллективного «мы», или описывая мир с некоей отстраненной, надвременной, трансцендентальной позиции (природы, этических или эстетических ценностей, науки), выходящей за рамки конкретного исторического бытия. Задавая пристрастность отражения уже в самом базисе образа мира, эмоции определяют возможные формы поведения субъекта, определяют направленность его в принятии решения.

*Третий тип* речевого воздействия можно связать с перестройкой категориальной структуры индивидуального сознания, введением в нее новых категорий (конструктов), проявляющихся в классификации, формах упорядочивания объектов, событий окружающей предметной и социальной действительности. В наиболее яркой форме этот аспект специфичен для научных и, особенно, для методологических текстов. Будучи усвоенными субъектом, ставшие категориями его индивидуального сознания, они задают смысловое (семантическое) пространство, в рамках которого происходит восприятие и осознание действительности, и поднимают уровень сознания (в данной содержательной области) до научного.

**Заключение.** Итак, в психологическом плане суть речевое воздействие в образовательном процессе состоит в необходимости моделирования смыслового поля студента. При этом происходит двойное моделирование: моделирование наличного состояния этого поля и того, которое нужно сформировать. На основе знания правил оптимального перевода смыслового поля в значения, преподаватель кодирует желаемые изменения в смысловом поле студента в виде языкового (речевого) сообщения. А студента, воспринимая это сообщение, декодирует его и «извлекает» из него скрытую за внешним планом (планом значений) глубинную информацию, обуславливающую реальное или потенциальное изменение его деятельности.

Речевое воздействие является той областью коммуникативной деятельности человека, в которой пересекаются интересы психологии общения, массовой коммуникации и рекламы, теории и практики педагогической психологии, психотерапии. Речевое воздействие в широком смысле – это любое речевое общение, взятое в аспекте его целенаправленности, целевой обусловленности, это речевое общение, описанное с позиции одного из коммуникантов, когда он рассматривается как субъект воздействия, полагая своего собеседника объектом. Речевое воздействие связано с перестройкой индивидуального сознания обучаемого или с перестройкой имплицитной картины мира, его восприятия себя.

#### **Список использованной литературы:**

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. Издание 2-е / М.М. Бахтин – М.: Искусство, 1986. – 412 с.
2. Леонтьев, А.А. К психологии речевого воздействия / А.А. Леонтьев // Материалы IV Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. – М., 1972. – С. 28–41.
3. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию / В.А. Янчук. – Минск: АСАР, 2005. – 768 с.
4. Данилова, Ж.Л. Диалогический подход в педагогическом межличностном взаимодействии // Актуалогенез: эмпирические структуры личности: Сборник научных статей / Под общ. ред. С.Л. Богомаза. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2006. – С. 81–84.
5. Данилова, Ж.Л. Проблема диалогичности лингвистической коммуникации М.М. Бахтина в педагогическом взаимодействии // Психологический Vademecum: Витебщина М.М. Бахтина: сборник научных статей/ под. ред. Богомаза С.Л., В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – С. 103–111.

**Дварак Н.А.**  
*ГУО «Средняя школа № 111 г. Минска», Республика Беларусь, г. Минск*  
*Магистр психологических наук*  
*goton\_1990@mail.ru*

**Колошкина В.А.**  
*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск*  
*Старший преподаватель*  
*koloshkinava@mail.ru*

УДК 159.9

### **ФИЛОСОФИЯ ПОСТУПКА И ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ**

Статья посвящена проблеме философии поступка и девиантному поведению.

Ключевые слова: девиантное поведение и философия поступка.

### **PHILOSOPHY OF ACTION AND DEVIANT BEHAVIOR**

The article is devoted to the problem philosophy of action and deviant behavior.

Key words: philosophy of action and deviant behavior.

**Введение.** В настоящее время, когда идут масштабные и быстрые процессы социально-экономических и политических изменений в обществе, особенно трудно приходится молодым с их еще не устоявшимся мировоззрением, подвижной системой ценностей. Представления несовершеннолетнего о морали и праве в силу возрастных причин находятся на вербальном уровне, не стали осознанными, тем более автоматическими регуляторами его поведения. Внимание к подростку, молодежи в настоящее время должно быть резко усилено, особенно в плане предупреждения правонарушений, конфликтов, которые в некоторых регионах принимают острые, а то и пугающие формы. Растет число агрессивно настроенных неформальных молодежных объединений, происходят другие негативные модификации молодежного сознания с преобладанием корыстной ориентации и т.п [4].

Зависимое положение подростка, мнением и желанием которого мало интересуются, не может не вызывать протеста. Застарелая педагогика, реализуемая в школе и дома, направлена на подавление индивидуальности. Бездуховность и ее результат – потребительско-эгоистическое отношение к жизни порождают у многих молодых апатию, безразличие к себе и к другим. Для таких подростков наиболее значимо ближайшее окружение – семья. Состояние внутрисемейных отношений во многом определяет поведение подростка. Даже борясь с родителями за независимость, подросток демонстрирует все то, чему он у них научился.

Бесспорно, что у подростков проявляется девиантное поведение от безответственности, а также на становление личности подростка влияет социальные условия. Исходил из того что предлагает Бахтин, что человек целен, един и единственен, т. е. неповторим. И в подобном человеке мы обнаруживаем такую его отличительную черту, как ответственность, а затем уже рациональность, долженствование. Ответственность, по Бахтину, первичнее, ибо она есть нечто автономное, первоначальное. В долженствовании уже присутствует привнесенное извне, из мира объективного. Ответственность Бахтин связывал с поступком, как с «актом нашей деятельности», единственным и единым, личностным и свободным. Аверинцев так комментирует данный тезис Бахтина: «Ответственность – еще один ключевой термин мышления Бахтина. Его смысл и его привычное употребление неразрывно соотносит его с термином “поступок”: ответственность несут за поступок, поступок есть то, за что поступающий несет ответственность...» [1; 3].

**Материал и методы.** В ходе исследования была обследована группа несовершеннолетних в возрасте 13–14 лет.

По результатам диагностики можно определить насколько выражена агрессия среди подростков, каков уровень их самооценки, тип темперамента и какие ценностные ориентации у них больше преобладают: терминальные (убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться) или инструментальные (убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации).

Количество испытуемых в выборке составило 25 человек.

Вначале составим таблицу первичных эмпирических данных по методике «Опросник Басса-Дарки». Исследование было проведено один раз.

**Таблица 1 – Уровень развития видов агрессивности среди учащихся СШ № 111 г. Минска**

№	Возраст	Пол	Физическая агрессия	Косвенная агрессия	Раздражение	Негативизм	Обида	Чувство вины	Подозрительность	Вербальная агрессия
1	14	М	5	7	6	2	6	7	7	8
2	14	Ж	8	5	3	2	6	8	9	8
3	13	Ж	5	3	5	2	6	8	5	8
4	14	Ж	4	7	5	1	6	6	7	7
5	13	М	6	7	5	2	5	7	8	9
6	14	М	7	6	7	3	4	3	2	5
7	13	М	5	1	7	3	5	9	4	4
8	13	Ж	7	1	6	4	4	5	8	7
9	14	М	5	2	5	2	3	5	6	5
10	13	Ж	9	9	9	4	5	9	6	3
11	13	Ж	6	5	8	5	5	5	11	9
12	13	М	7	6	7	3	5	4	8	10
13	13	Ж	6	7	7	5	6	8	6	11
14	14	М	8	3	7	1	4	2	6	8
15	13	М	6	4	4	3	6	7	9	7
16	17	М	8	5	8	4	6	4	9	10
17	13	Ж	7	4	4	5	5	6	6	10
18	14	Ж	6	7	6	4	8	8	7	7
19	14	Ж	6	2	7	3	3	2	7	10
20	13	М	6	7	7	5	2	4	6	9
21	13	Ж	4	4	8	4	7	7	4	7
22	13	М	1	2	4	1	4	3	4	4
23	14	М	4	4	3	0	2	8	6	4
24	13	М	7	6	8	4	4	8	5	8
25	14	М	5	5	6	4	3	4	6	9

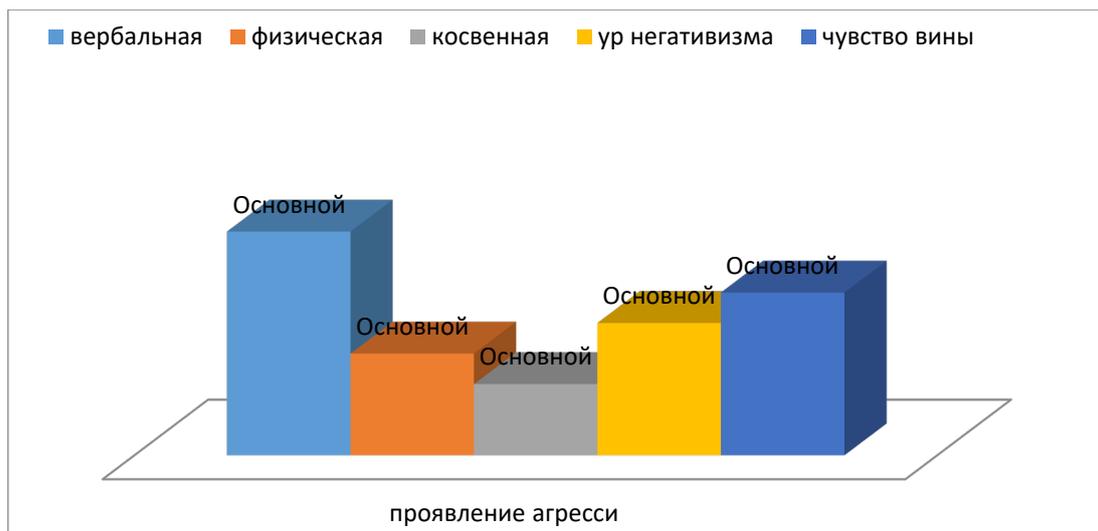


Рисунок 1 – Результаты исследования уровня агрессивности

**Результаты и их обсуждение.** Итак, анализируя результаты, полученные в ходе исследования данной методики было выявлено, что у 73,3% испытуемых на первый план выходит вербальная агрессия, так как именно в этом возрасте (13–14 лет) наблюдается сопоставление подростком своих личностных особенностей, форм поведения с определенными нормами, принятыми в референтных группах. Появляется нарочитая грубость по отношению к окружающим, нетерпимое отношение к мнению других и т.п. Что касается физической (33,3%) и косвенной (23,3%) агрессии, то – повышаются несущественно, также как и уровень негативизма (43,3%). Такие подростки совершая той или иной поступок не думают об ответственности за него. Говоря про ответственность, так комментирует данный тезис Бахтина: «Ответственность – еще один ключевой термин мышления Бахтина. Его смысл и его привычное употребление неразрывно соотносит его с термином «поступок»: ответственность несут за поступок, поступок есть то, за что поступающий несет ответственность...» [1].

**Заключение.** Исходя из результатов анкетирования, целесообразно будет сделать вывод, что из-за неумения содержательно проводить свой досуг. Смело можно говорить и еще об одной причине: подросток просто не находит понимания и поддержки в семье. Но, к сожалению, многие взрослые заняты сегодня исключительно зарабатыванием денег. На собственных детей у них просто не хватает времени. Вот и получается, что ребенок предоставлен сам себе. Он не чувствует себя любимым и защищенным. Излишняя опека вредна для подростков, как и излишняя самостоятельность. Гиперопекающая семья – та, в которой забота о ребенке на первом плане – не дает подростку очень важной вещи: ощущения границ возможного, дозволенного. Ощущение это очень важно: границы обозначают зону безопасного поведения, родительские запреты определяют рубеж, за которым начинается опасная зона. Другая по форме, но похожая по содержанию ситуация складывается в семьях с либеральным стилем воспитания. Здесь ребенка никто особенно не балует, но ему предоставляется столько самостоятельности, сколько он еще не в силах использовать. Может казаться, что в такой семье царит доверие, нет мелочного контроля. Однако для подростка это отсутствие контроля может быть сигналом о том, что он не нужен родителям, что они просто не хотят уделять ему внимание. В этом случае его плохое поведение будет попыткой хотя бы таким способом привлечь вождельный интерес родителей к себе. Вина многих родителей еще и в том, что они не сумели привить собственному чаду основы морально-нравственных устоев. Как говорится, что посеешь, то и пожнешь....

### Список использованной литературы:

1. Аверинцев, С.С. [Постраничные примечания (1)] / М.М. Бахтин // Собр. соч.: в 7 т. – Т. 1. – М.: Русские словари, 2003. – С. 438–456.
2. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Собр. соч.: в 7 т. – Т. 1. – М.: Русские словари, 2003. – С. 7–68.
3. Психологическая диагностика: учеб. для студ. высш. уч. зав. / Под ред. М.К. Акимовой, К.Н. Гуревича. – 3-е изд., пераб и доп. – СПб: Питер, 2006. – 651 с.
4. Психологическая диагностика: Учеб. пособие / Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой; Ун-т Рос. Акад. образования. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 307 с.

**Каратерзи В.А.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Старший преподаватель  
v\_123456789@list.ru*

**Климкович М.В.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Студент  
MaiyaMartin@mail.ru*

УДК 158.923.2.159.9.018

### **Я И ДРУГОЙ КАК ЕДИНСТВО В ФИЛОСОФИИ М.М. БАХТИНА**

Статья посвящена исследованию феномена Другого в философии М.М. Бахтина, значении Другого в формировании и проявлении личности человека, становлении его идентичности. Речь идет о том, что основной акцент феномена Другого делается на познании человеком себя, окружающего мира и своего места в этом мире. Именно Другой является важнейшим фактором установления самосознания индивида.

Ключевые слова: феномен Другого, единство, уникальность, личность, идентичность, диалог.

### **ME AND THE OTHER AS UNITY IN THE PHILOSOPHY OF M.M. BAKHTIN**

The article is devoted to the study of the phenomenon of the Other in the philosophy of M.M. Bakhtin, the meaning of the Other in the formation and manifestation of a person's personality, the formation of his identity. The point is that the main emphasis of the phenomenon of the Other is placed on a person's cognition of himself, the world around him and his place in this world. It is the Other that is the most important factor in establishing the self-consciousness of the individual.

Key words: The Other, unity, uniqueness, personality, identity, dialog.

**Введение.** Термин Другого имеет несколько значений и применяется в различных сферах в зависимости от ситуации. Известные мыслители и философы разных эпох данный термин трактуют также различно. Например, Другого рассматривают как «другое Я», «мое инобытие», «второе Я» в классической европейской философии. Яркими представителями данной точки зрения являются Р. Декарт, Л. Фейербах, Г.В.Ф. Гегель. П. Рикер утверждал, что Другой имеет две разного рода категории: «другой-ты» и «любой другой». Ж.П. Сартра настаивал на том, что основой, на которой возводится бытие Другого, является отрицание, то есть отрицание моего Я. Другой видится конструктом, который выносит суждения о моем Я, в котором мое Я является объектом наблюдения. С данной позиции, Другой воспринимается как отрицание моего опыта. Наибольшей популярностью пользуются диалогические теории, в которых Другой синонимично «Ты». М.М. Бахтин, М. Бубер, Х.Г. Гадамер являются основными авторами данных теорий [1].

В христианской этике Феномен Другого является одной из центральных проблем. С позиции христианства основано на дружбе и любви признание бытие Другого и его мира. В Библии ни раз подчеркивается значимость любви к другому, в который скрыт истинный смысл жизни на земле. Бог предстает идеалом и образцом любви к ближнему. Любовь к ближнему, с этой точки зрения, подразумевает разделение боли, страданий и радости с Другим на пути к спасению. По этой причине, тема Другого акцентируется в христианской этике довольно часто.

Главная причина обращения к философскому наследию М. Бахтина как методологической базе исследования феномена Другого заключается в том, что в своих работах «Автор и герой в эстетической деятельности», «Проблемы творчества Достоевского» М. Бахтин одним из первых в гуманитарном знании XX века сформулировал теоретические положения, касающиеся феномена Другого.

**Материал и методы.** С целью изучения феномена Другого в философии М.М. Бахтина применялись методы теоретического исследования: анализ, сравнение и обобщение.

**Результаты и их обсуждение.** В основе взглядов Ю. Хабермаса лежит понимание того, что зависит во многом от Других успешность собственной идентичности. По мнению автора, идентичность реализовать в одиночку невозможно, следовательно, справедливо будет утверждать, что идея уникальности индивида и его выбора собственной идентичности, возможно лишь при преломлении через призму Другого, то есть в процессе общения с Другим. Основной смысл, заключенный в словах Ю. Хабермаса, является понимание того, что человек вне самого себя находит себя. Конструирование личности происходит в условиях непрерывного общения с внешней средой, в которой существенным элементом предстает другая личность. Человеку для раскрытия и развития себя, своей личности, своих внутренних сил и потенциала необходимо выйти за пределы своего Я и слиться в единство с другой личностью по средствам диалога. Отношение к другому, как утверждала А.Е. Шерозия, позволяет личности не только оценить себя и свои возможности, но и ощутить свою самость. В этом смысле, в процессе диалога своего Я и Другого происходит познание и осознание собственной самости, что способствует развитию личности. Следовательно, основой единства Я и Другого как и составляющей человеческого существования является диалог.

Во взглядах и работах выдающегося русского литературоведа и философа М.М. Бахтина данный круг идей представлен наиболее полно и точно. Для его творчества Другой является ключевым понятием. Если Ж.П. Сартра утверждал, что бытие Другого строится на отрицании моего Я, то М.М. Бахтин говорит о том, что подлинное Я проявляется в несовпадении человека с самим собой, то есть в его идентификациях с Другим. Иными словами, уникальность личности определяется ее несовпадением с другими. Бахтин делал акцент на том, что без Другого невозможно знание о себе и о мире. В точке несовпадения человека с самим собой кроется подлинная жизнь личности, выход за пределы всего, что есть в человеке как вещное бытие, является истинным Я.

В работе «К философии поступка» М.М. Бахтин вводит понятие Другой [2]. В его труде Другой рассматривается как еще один субъект, который в равной степени с Я, обладает своей единственностью. М.М. Бахтин обратил свое внимание на диалог, представил его как проблему и феномен для изучения и произвел аналитическую реконструкцию. Однако в ранних своих трудах, например, «К философии поступка», М.М. Бахтин рассматривал другого как одного из объектов окружающих Я, а не как личность. Следовательно, к диалогу между Я и Другим он пришел позже.

Проследить рождение или выявление Другого, описать особенность этого процесса, установить роль Я в формировании Другого и его мира позволяет анализ ранних работ М.М. Бахтина. Другой – совершенно Иной, принципиально Иной – в силу уникаль-

ности своего места в бытии. Другому необходимо Я для его порождения. Другой проявляется только в отношениях соотнесения и взаимообусловленности с Я. Однако без разговора и диалога между Я и Другим, которые не представлены в ранних работах М.М. Бахтина, невозможно восстановление целостной личности – основной задачи, которую ставил перед собой автор, еще в «Искусстве и ответственности». Это невозможно вне диалога, единства и обмена, несмотря на наличие двух воспринимающих друг друга субъектов.

Внутри своего кругозора находится любой человек, и ему предстает уникальная картина, которую способен видеть только он. Изучая мир вокруг себя, взгляд Я падает на Другого. Как только Другой замечен Я, сразу же выстраивается архитектоника события, которая по М.М. Бахтину выстраивается и реализовывается поступком. Сам автор под поступком понимал и мысль, и слово, и чувство, и дело. Замеченность Другого со стороны Я представляет собой первый этап выявления Другого, когда Я отделяет восприятие Другого от восприятия его окружения. Целостный образ другого человека возникает постепенно, но выделение Другого как именно человека из окружения происходит, когда Другой был замечен Я.

Как сочувственное понимание М.М. Бахтин обозначает активность, которая направлена от Я к внутреннему миру Другого. Это понимание характеризуется не удвоением переживания Другого, а переводом данного переживания через иную ценностную плоскость, основой которой является свое архитектурное место в бытие. М.М. Бахтин прямо указывает на механизм вживания в Другого с целью понимания его. Чтобы понять Другого необходимо на время стать на его место, то есть попытаться посмотреть на ситуацию глазами Другого, попытаться ощутить и понять, что он чувствует, как он мыслит и оценивает. Необходимо вжиться в другого, стать с ним единым целым, а затем вернуться в себя. Занятия позиции извне позволяет сконцентрировать и воспринять целое души Другого – путем собственного жизненного опыта и данной жизненной ситуации.

Посредством архитектурного разложения ситуации с помощью взаимного восприятия и соотнесения ее участников – Я и Другого – М.М. Бахтиным была создана платформа, на которой затем может быть воздвигнуто здание диалогизма. Только в результате соотнесения Другого с имеющимся Я происходит опознание и выявление другого человека. Я создает Другого, и Другой осознает и определяет себя только через контакт с Я. По итогу конституирования Другого (его тела и души) Я необходимо сообщить ему о том, кто он, любым способом. Безусловно, по каким-либо невербальным признакам Другой может догадаться о том, какое впечатление он производит на Я, но лишь в процессе вербальной коммуникации, Другой может узнать достоверно, кто он такой и каков он. Тем самым, он приобретет необходимую ему информацию и даст ответ Я, таким образом, конституирование Другого в определенном смысле будет завершено. Это возможно только с помощью диалога. Внеречевое общение представляет собой самый примитивный, поверхностный уровень общения, в котором получение информации затруднено, а познание истинных посылов и взглядом туманно. Это затруднение и является мотивом, который побуждает участников заговорить для реализации потребности в подлинной информации. Сущность этой сильной платформы в феноменологическом анализе ситуации взаимодействия человека с другим человеком. И сила эта в предъявлении роли Другого для самоконституирования и идентификация Я и реальности Я, бытия Я вообще.

**Заключение.** Таким образом, Я достигает полноты бытия лишь при вступлении в со-бытие с Другим. Наиболее полно способствует раскрытию, пониманию и осознанию подлинного Я со-бытийный характер диалога. Основной акцент феномена Другого делается на познании человеком себя, окружающего мира и своего места в этом мире.

Именно Другой является важнейшим фактором установления самосознания индивида. Значимость Другого и его роли в конституировании сознания заключается в том, что при отсутствии внутренней суверенной территории, человек находится на границе, которая позволяет заглянуть внутрь себя, смотря в глаза другому или глазами другого. С помощью диалога Я и Другой познают друг друга и себя, сливаются в единое целое, при этом, сохраняя собственную автономию.

#### **Список использованной литературы:**

1. Сартр, Ж.П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Ж.П. Сартр. – М.: Республика, 2000. – 639 с.
2. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М.Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М., 1986. – С.145.

**Ковалев Д.А.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Магистрант  
dim.covalev@yandex.by*

УДК 159.9:796.8:37

#### **СНИЖЕНИЕ АГРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВОМ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ВОСТОЧНЫХ ЕДИНОБОРСТВ**

Статья посвящена проблемам проявления агрессии у подростков и способу ее снижения. В статье дается краткий теоретический обзор исследований природы данного явления. Сравняются результаты исследования качественного изменения уровня агрессивности у спортсменов с различным опытом занятий. Даны рекомендации тренерам по регуляции ее проявления у подростков-спортсменов.

Ключевые слова: агрессия, насилие, подросток, единоборства, тренировочный процесс.

#### **THE REDUCTION OF AGGRESSION IN ADOLESCENTS REMEDY TRAINING PROCESS OF MARTIAL ARTS**

The article is devoted to the problems of aggression in adolescents and ways to reduce it. The article provides a brief theoretical overview of research on the nature of aggressiveness. The results of the study of qualitative changes in the level of aggressiveness in athletes with different training experience are compared. Recommendations are given to coaches on the regulation of aggression in adolescent athletes.

Key words: aggression, violence, teenager, martial arts, training process.

**Введение.** Агрессия подростков – одно из основных проявлений переходного возраста. Зачастую родители, столкнувшись с этим явлением, не знают как себя вести и все их попытки изменить такое поведение ребенка только еще больше усугубляют ситуацию. Это крайне негативно сказывается не только на самом подростке, но и на атмосфере в семье в целом. Важно понимать, что агрессивное поведение подростка связано с его переходом из детства во взрослую жизнь, а это непросто. Так проявляется внутренний дискомфорт и неумение владеть своими эмоциями. К сожалению, избежать подростковой агрессии невозможно, ведь в переходный возраст происходят не только психологические изменения в организме, но и физиологические. Агрессия у подростков в основном обусловлена половым созреванием, то есть заложенными природой гормональными изменениями. Задача взрослых постараться снизить ее проявления, чтобы ребенок не причинил вред себе и окружающим. В этот период занятия в секции восточных единоборств могут прийти на помощь.

На занятиях восточными единоборствами происходит выброс подростковой безудержной, в том числе негативной, энергии, воспитывается чувство коллективизма, дисциплинированность, целеустремленность, самостоятельность, моральная устойчивость к переживанию различных стрессовых состояний. Путь решения данного вопроса, это вовлечение детей в активную деятельность, например, в спортивную, так как занятия спортом способствуют психической устойчивости личности.

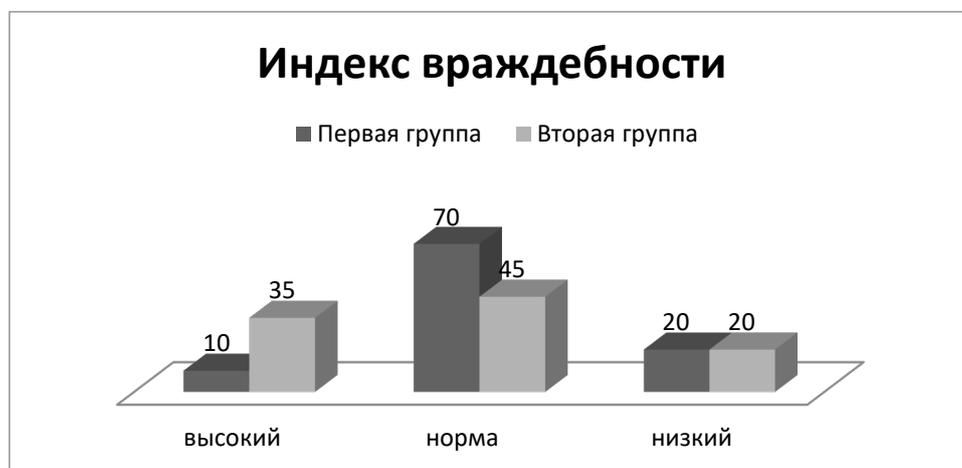
Определенно существует взаимосвязь агрессии и спорта. Но думать, что единоборцы более агрессивны по сравнению с другими подростками нельзя. Известно, что показатели агрессивности у подростков, которые начинают активно заниматься единоборствами, со временем снижаются [1]. В работе А.Р. Ротенберга по исследованию спортсменов-единоборцев, выявлено, что чаще в спортивные секции идут заниматься мальчики, которые более агрессивны и склонны к самоутверждению за счет физической силы. После занятий у них улучшается социализация, выявляются жизненные перспективы и планы на будущее, то есть занятия единоборствами придают им большую устойчивость [2]. Специфика любого вида контактного единоборства предполагает соблюдение норм определенного спортивного поведения и контроль своих действий и эмоций. Физическая нагрузка служит способом эмоциональной разрядки для спортсменов. Важное преимущество восточных единоборств состоит в том, что они строятся на принципе здоровых общечеловеческих отношений, строгой дисциплине, уважении к людям и самому себе.

**Материал и методы.** Изучение агрессии у подростков проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 45 г. Витебска». В исследовании приняли участие 40 детей подросткового возраста. Они были разделены на 2 группы. В первую группу вошли 20 детей, занимающихся восточными единоборствами в клубе восточных единоборств «Фанат». Во вторую группу вошли подростки, не посещающие никакие спортивные секции и дополнительные занятия. Такое формирование выборки сделано с целью показать отличия проявлений агрессивного поведения у спортсменов-единоборцев и обычных подростков, не увлеченных спортивным развитием. В исследовании были использованы следующие методики: опросник Басса-Дарки и опросник Л.Г. Почебут [3].

**Результаты и их обсуждение.** В ходе проведения и анализа полученных данных по опроснику Басса-Дарки были получены следующие результаты: в первой группе индекс агрессивности у 85% подростков (17 детей) находится в пределах нормы (показатель в пределах 17–25), у 10% (2 ребенка) индекс агрессивности ниже нормы, у 5% (1 ребенок) – выше нормы. В группу подростков с низким индексом агрессивности вошли преимущественно дети не уверенные в себе, из них 1 девочка. В группу с повышенным уровнем агрессии вошел мальчик с особенностями поведения (неусидчивый). Таким образом, мы можем видеть, что в первой группе преобладают дети с индексом агрессивности в пределах нормы либо ниже нормы. Индекс враждебности в данной группе распределился следующим образом: 70% (14 детей) в пределах нормы (показатель 3–10), 20% (4 ребенка) ниже нормы, 10% (2 ребенка) выше нормы. Эти показатели также свидетельствуют о низком уровне враждебности в данной группе. Что касается результатов второй группы, то индекс агрессивности и индекс враждебности у детей были значительно выше, чем в первой группе: индекс агрессивности 55% (11 детей) в пределах нормы, 15% (3 ребенка) ниже нормы, 30% (6 детей) – выше нормативных значений; индекс враждебности 45% (9 детей) в пределах нормы, 20% (4 ребенка) с низким уровнем враждебности, 35% (7 детей) с высоким уровнем враждебности. Таким образом, можно сделать вывод по результатам опросника Басса-Дарки, что занятия спортом, в том числе восточными единоборствами, благоприятно влияет на снижение уровня агрессии у подростков. Наглядно результаты отражены на рисунках 1 и 2.



**Рисунок 1 – Показатели индекса агрессивности по данным опросника Басса-Дарки в первой и второй группах**



**Рисунок 2 – Показатели индекса враждебности по данным опросника Басса-Дарки в первой и второй группах**

Далее в ходе проведения анализа данных по опроснику Л.Г. Почебут были получены следующие результаты: вербальную агрессию в виде словесных оскорблений и агрессивного отношения к другому человеку в первой группе проявляют 35 % (7 человек) и 50 % (10 человек) во второй группе; физическую агрессию по отношению к другому человеку (с применением физической силы) – 15 % (3 человека) и 40 % (8 человек) соответственно; предметную агрессию (срывает свою агрессию на окружающих его предметах) – 25 % (5 человек) и 60 % (12 человек) соответственно; эмоциональную агрессию (у человека возникает эмоциональное отчуждение при общении с другим человеком, сопровождаемое подозрительностью, враждебностью, неприязнью или недоброжелательностью по отношению к нему) – 35 % (7 человек) и 60 % (12 человек) соответственно; самоагрессию (человек не находится в мире и согласии с собой; у него отсутствуют или ослаблены механизмы психологической защиты; он оказывается беззащитным в агрессивной среде) – 35 % (7 человек) и 75 % (15 человек) соответственно. Таким образом, сопоставляя полученные данные, мы видим, что агрессивное поведение в разрезе по формам проявлений в большей мере присуще подросткам из второй группы, не занимающихся никаким видом спорта. Интерпретация данных опросника Л.Г. Почебут без деления по формам проявлений дала следующие результаты: средний

уровень агрессивности и адаптированности выявлен у 70 % (14 детей) первой группы и 40 % (8 детей) второй группы; высокая степень агрессивности человека и низкие адаптационные возможности выявлены у 10 % (2 человека) и 35 % (7 человек) соответственно; низкая степень агрессивности и высокая степень адаптированного поведения выявлены у 20 % (4 ребенка) и 25 % (5 детей) соответственно. Таким образом, и по общим показателям мы видим, что подростки из первой группы проявляют реже агрессивное поведение. Наглядно результаты отражены на рисунках 3 и 4.

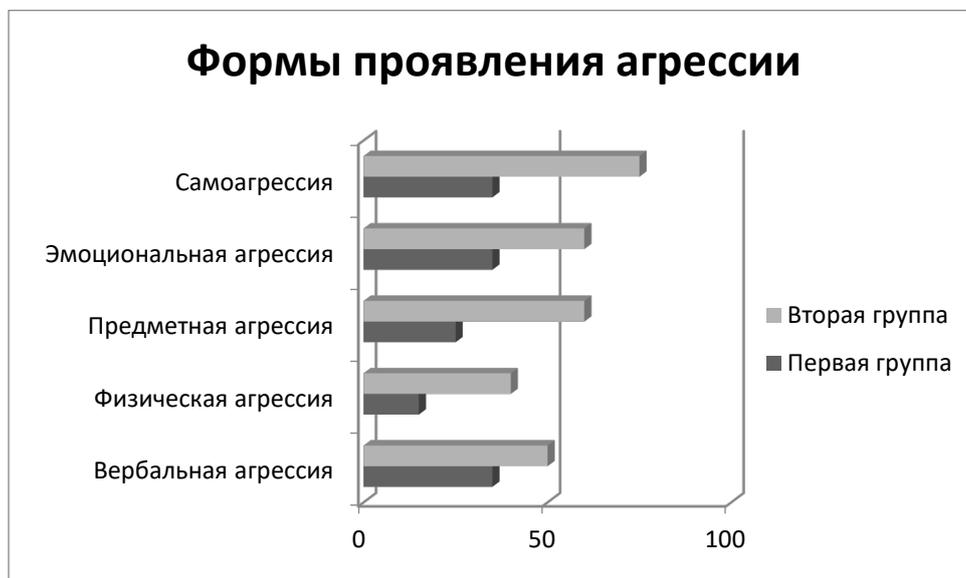


Рисунок 3 – Показатели по данным опросника Л.Г. Почебут по формам проявления агрессии в первой и второй группах

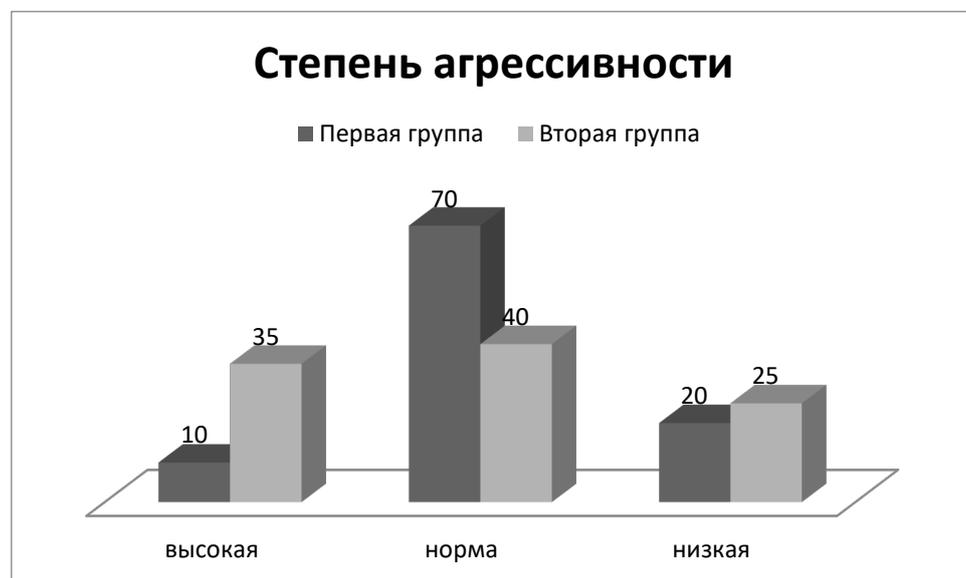


Рисунок 4 – Показатели степени агрессивности по данным опросника Л.Г. Почебут в первой и второй группах

Наше эмпирическое исследование позволяет сделать вывод о том, что восточные единоборства являются эффективным средством воспитания нравственно-волевых качеств личности, в том числе подростка. Самое важное, что в процессе занятий восточными еди-

ноборствами происходит выплеск физической агрессии наиболее приемлемым способом, из-за чего поведение подростков вне спортивного зала становится более уравновешенным. Восточные единоборства дают подросткам возможность разрядиться в рамках строгих правил и научиться взаимодействовать с людьми, чувствуя ответственность за свою силу.

В результате анализа исследований был разработан ряд практических психолого-педагогических рекомендаций для тренеров по восточным единоборствам при работе с подростками:

1. Формирование правильной мотивации для занятий боевым единоборством. Тренер обязан донести до подростка, что занятия являются инструментом совершенствования его физических и нравственных качеств, способом формирования сильного и волевого характера, а также уважительного отношения к людям.

2. Изучение истории школы, правил этикета и поведения в школе боевых искусств, девиза школы. Совместное приучение к правилам этикета вызывает саморегуляцию в коллективе: контроль поведения членов группы друг другом.

3. Обучение подростков планированию режима дня, бережному отношению к спортивному инвентарю и подготовке его к занятиям с целью воспитания самостоятельности и организованности.

4. Изучение базовой техники используется для развития у спортсменов таких качеств как выдержка, настойчивость и целеустремленность.

5. Тренер должен взаимодействовать с родителями и учителями, чтобы создать отсутствие противоречий в вновь создаваемых ценностях.

6. Индивидуальный подход к воспитанию каждого ученика, предоставление условий для проявления и развития личностных качеств каждого воспитанника.

7. Отслеживание изменений развития личности подростка.

8. Мотивирование спортсменов к продолжительному обучению единоборствами. Тренер должен помочь составить спортсменам план конкретных отдаленных и промежуточных целей и действий.

9. Привлечение старших подростков к инструкторской и судейской практике. Выступление в роли судьи на тренировочных поединках требует от подростка высокой самостоятельности, честности и принципиальности.

10. Оказание психологической поддержки спортсменам на соревнованиях высокого уровня [5].

**Заключение.** В результате проведенного изучения теоретического материала и проведенного исследования можно сделать заключение, что занятия восточными единоборствами являются одним из эффективных средств для снижения уровня агрессии у подростков. Важной особенностью успешного решения проблемы агрессивности у спортсменов-подростков является квалификация тренера, а также наличие у него способностей, опыта и навыков психологического регулирования поведения подростков. Разработанная в процессе исследования программа призвана практически реализовать задачу тренерам восточных единоборств при работе с подростками с целью снижения уровня агрессии.

#### **Список использованной литературы:**

1. Кутергин, Н.Б. Формирование оптимальной агрессивности у спортсменов-борцов: автореф. дисс... канд. пед. наук / Н.Б. Кутергин. – СПб, 2007 – 18 с.
2. Ротенберг, А.Р. Педагогическая система управления личностным ростом спортсменов-единоборцев: автореф. дисс. ...д. пед. наук / А.Р. Ротенберг. – СПб, 2007 – 49 с.
3. Реан, А.А. Практическая психология для всех / Под общей редакцией А.А. Реана // Энциклопедия психологических тестов: Общение, лидерство, межличност. Отношения – М.; Назрань: АСТ, 1997 – 299 с.

4. Вареников, Н.А. Структура нравственно-волевых качеств у юных спортсменов, занимающихся спортивной борьбой / Н.А. Вареников, И.Ф. Бережная, Г.Н. Германов // Воронеж: Научно-теоретический журнал «Ученые записки». – 2015. – №1 (119). – С 200–206.

5. Петрыгин, С.Б. Педагогические условия формирования нравственно-волевых качеств личности подростков в процессе занятий восточными единоборствами / С.Б. Петрыгин ... дис. канд. пед. наук. – Рязань, 2005 – 196 с.

**Копачёва М.А.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск*

*Магистрант*

*Elena.191@mail.ru*

УДК 159.942.2:316.472.4-057.87:004.771

### **СВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И АКТИВНОСТИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ У СТУДЕНТОВ**

В статье рассматривается социальная тревожность как фактор, взаимосвязанный с активностью в социальных сетях. Автором приводятся данные эмпирического исследования проявлений социальной тревожности студентов с различной активностью в социальных сетях.

Ключевые слова: интернет-пользователи, социальные сети, виртуальная коммуникация, индивидуально-психологические особенности, социальная тревожность, юношеский возраст.

### **MANIFESTATIONS OF SOCIAL ANXIETY IN STUDENTS WITH VARIOUS ACTIVITIES IN SOCIAL NETWORKS**

The article examines social anxiety as a factor associated with activity in social networks. The author provides data from an empirical study of the manifestations of social anxiety of students with various activities in social networks.

Key words: internet users, social networks, virtual communication, individual psychological characteristics, social anxiety, adolescence.

**Введение.** Электронная коммуникация стала неотъемлемым элементом социальной активности современного молодого человека. Рост популярности электронных сетей обусловил необходимость пересмотра феноменологии общения с учетом новых технологических возможностей, изучение психологических особенностей активных пользователей социальных сетей, а также влияние такого рода коммуникации на пользователей.

В то время, как социальные сети могут быть удобным способом поддержания связей, проблема возникает в том случае, если их использование, особенно людьми с определенными личностными особенностями, приводит практически к полному исключению телефонного или личного взаимодействия. По мнению специалистов, возможные негативные последствия интернет-общения таковы: нарушение способности к коммуникации с реальными людьми, утрата самоидентичности, формирование компьютерной и интернет-аддикции, деформация ценностных ориентаций, информационный стресс, неврозы, депрессивные состояния [1; 2].

Немаловажным явлением в области психического здоровья является повышение уровня социальной тревожности, которое сопровождается снижением настроения, потерей надежды и социальной изоляцией. Социальные сети создают определенные условия для избегания непосредственных контактов и могут быть привлекательными для людей с высоким уровнем социальной тревоги [4].

Социальная тревожность – сложный конструкт, включающий в себя такие параметры, как повышенная озабоченность оценками со стороны других, высокий уровень стресса в социальных ситуациях, а также избегание этих ситуаций [5].

Один из способов, которым люди с социальной тревожностью злоупотребляют социальными сетями – это замена плохих личных отношений сетевыми связями. Исследователи Lee и Stapinski называют это поведение «гипотезой социальной компенсации». Они обнаружили, что люди с социальной тревогой делают это в ошибочной попытке изобразить свое «истинное Я», сохраняя при этом большую степень анонимности. Исследователи говорят о том, что социальные сети вносят свой вклад в дефицит социальных навыков и повышенную социальную тревожность у молодых людей [5].

В нашем эмпирическом исследовании мы предполагаем, что между социальной тревожностью и временем проведением в социальных сетях существует взаимосвязь. Таким образом, целью исследования стало изучение социальной тревоги у студентов с различной активностью в социальных сетях.

**Материал и методы.** Исследование было проведено в ВГУ имени П.М. Машерова на факультете социальной педагогики и психологии и факультета информационных технологий и математике в количестве 67 человек. В ходе исследования был использован метод анализа научной, психолого-педагогической литературы; психодиагностические методы («Социальная тревожность Либовица (LSAS)» в модификации О.А. Сагалковой, Д.В. Труевцева) и для активности, способов и средств общения мы использовали «Анкету активного пользователя». Она включает в себя 12 вопросов, где необходимо выбрать один или несколько вариантов ответа.

**Результаты и их обсуждение.** В результате проведенного исследования были получены данные свидетельствующие о том, что социальные сети стали неотъемлемой частью жизни молодых людей. Результаты опроса показали, что 100% респондентов имеют аккаунт в социальной сети, а «ВКонтакте» по праву стал истинно молодежной социальной сетью. У многих опрошенных есть аккаунты сразу в нескольких социальных сетях.

Студенты, как молодое поколение, получающее образование, готовое к профессиональному самоопределению, самореализации и преобразованию нашего общества является по ряду причин ключевой аудиторией сегодняшнего интернет-пространства.

Таблица 1 – Результаты распределения студентов на уровни по шкале «Общая социальная тревожность»

Уровень социофобии	Кол-во студентов	А	П	% от общего числа	% А	% П
1 – менее 58 баллов	38	13	12	56,7	52,0	66,6
2 – от 58 до 64 баллов	9	4	1	13,4	16,0	5,6
3 – от 65 до 72 баллов	10	5	3	14,9	20,0	16,7
4 – от 73 до 80 баллов	9	5	1	13,4	12,0	5,6
5 – более 80 баллов	1	0	1	1,6	0,0	5,6

Примечание: А – активные пользователи (более трех часов, постоянно в режиме «онлайн»); П – пассивные (30 минут и меньше, от 30 минут до 1 часа, от 1 часа до 3 часов);

По продолжительности времени, проводимого в социальных сетях были получены следующие данные. Так 4,5% проводят в социальных сетях меньше 30 минут, 9,0% от 30 минут до 1 часа, 14,9% студентов уделяют социальным сетям от 1 часа до 3, а 23,8% более 3 часов. Не заходят каждый день – 6,9% студентов, находятся постоянно в режиме «онлайн» – 12,0% студентов, не ведут подобные подсчеты – 29,8% студентов. Последняя цифра может свидетельствовать и о не активном использовании данного вида общения, так и о попытке скрыть истинную информацию в случае уже сформированной зависимости.

По методике «Социальная тревожность», были получены результаты «общей социальной тревожности» путем сложения шкал «избегания» и «страха», наглядно представленные в таблице 1.

Как видно из таблицы около 56,7% результатов расположены ниже границы для диагностирования какой бы то ни было степени социофобии. По результатам методики лишь у 1,6% была выявлена серьезная форма социофобии, еще 13,4% диагностирована генерализованная форма социофобии. Еще 14,9% находятся в группе с повышенным уровнем социальной тревожности и 13,4% в группе с умеренным уровнем социальной тревожности. Результаты из этой группы не говорят о социофобии как таковой, но могут свидетельствовать о затруднениях в каком-либо конкретном виде деятельности.

Для обнаружения статистически значимых различий, нужно провести сравнительный анализ, что и было проделано далее в нашей работе. Сравнительный анализ у студентов с различной интенсивностью в социальных сетях выявил статистически значимых различий между показателями «Уровень избегания», «Уровень страха и тревоги» и «Общей социальной тревожности».

**Таблица 2 – Результаты сравнения показателей у студентов в зависимости от активности нахождения в социальных сетях**

<b>Показатели</b>	<b>Проводят в социальных сетях от 1 до 3 часов (N=9)</b>	<b>Проводят в социальных сетях более 3 часов (N=18)</b>	<b>Постоянно находятся в режиме «онлайн» (N=9)</b>
Общая социальная тревожность	18,83	24,65	22,03
Уровень избегания	18,06	25,09	22,00
Уровень страха и тревоги	17,67	25,35	21,94

Из таблицы 2 видно, что студенты, которые проводят в социальных сетях более трех часов в день или постоянно находятся в режиме «онлайн», имеют более высокие показатели по всем параметрам социальной тревожности. По сравнению с испытуемыми, которые проводят в социальных сетях от одного до трех часов, имеют высокие показатели страха негативной оценки со стороны окружающих, испытывают большой уровень страха и тревоги в социальных ситуациях, а также чаще их избегают.

Возможно, проводя большое количество времени в социальных сетях, молодые люди избегают каких-либо социальных контактов, которые могут оказаться для них травмирующими, что может способствовать росту их социальной тревоги. Можно предположить, что интенсивность нахождения в социальных сетях обусловлена воз-

возможностями, которые перед ними открываются, например, мгновенный обмен сообщениями, аудио, изображениями между пользователями и группой, прослушивание аудио и просмотр видео, участие в различных сообществах и многое другое. Но это все может быть проявлением некоторой формы активности, которая включает в себя одновременное использование различных функций социальных сетей, а не восприниматься как общение.

В результате проведенного эмпирического исследования и последующего корреляционного анализа можно сделать вывод о том, что между социальной тревогой и интенсивностью нахождения в социальных сетях существует взаимосвязь.

Так, установлено, что время в социальных сетях коррелирует с дистрессом ( $r = 0,262$ ,  $p < 0,05$ ), избеганием ( $r = 0,307$ ,  $p < 0,05$ ) и общей социальной тревогой ( $r = 0,274$ ,  $p < 0,05$ ).

По более подробным показателям корреляции отслеживается, что чем больше времени пользователи проводят в социальных сетях, тем в большей степени склонны к избеганию социальных ситуаций и пугающих для них прямых социальных контактов и, все это способствует росту социальной тревожности.

**Заключение.** Виртуальные связи, по мнению многих авторов [1; 2; 3] отличаются не в лучшую сторону по сравнению с личным общением, и в большинстве случаев они являются бедной заменой реальному. Социальные навыки не могут быть развиты, и реальные отношения не могут быть построены за стенами, которые предлагают анонимность и физическое разделение, и если контакт остается виртуальным, это может только усилить социальную тревогу и изоляцию, которая так часто сопровождает его.

Анализ полученных результатов эмпирического исследования позволил установить связь между социальной тревогой и активностью нахождения в социальных сетях, а данные из анкеты удостоверяют лишний раз в том, что социальные сети стали неотъемлемой частью современного молодого поколения. Мы полагаем, данный феномен заслуживает более тщательного и углубленного изучения.

Выборку нашего исследования представили студенты вуза, для которых была разработана и реализована коррекционная программа, направленная на снижение социальной тревоги у лиц юношеского возраста, которая может быть использована психологами, кураторами высших и средне-специальных учебных заведений при организации работы с учащимися.

#### **Список использованной литературы:**

1. Войскунский, А.Е. Психология и интернет / А.Е. Войскунский. – М.: Акрополь, 2010. – 439 с.
2. Гордилов, А.В. Виртуальное общение и проблема саморегуляции информационно-коммуникативного поведения личности в интернет-сообществах / А.В. Гордилов // Сборник конференций социосфера. – 2011. – №17. – С. 15–19.
3. Заморский, В.В. Роль социальных сетей в ценностных трансформациях молодежи / В.В.Заморский // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 5. – С. 60–63.
4. Рябкина, З.И. Взаимосвязь личностных характеристик пользователей социальных сетей интернета с особенностями их активности в сети / З.И. Рябкина, Е.И. Богомолова // Научный журнал КубГАУ. – 2015. – №6. – С. 273–275.
5. Холмогорова, А.Б. Общение в интернете и социальная тревожность у подростков из разных социальных групп / А.Б. Холмогорова, Т.В. Авакян, Е.Н. Клименкова, Д.А.Малюкова // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – № 4. – С. 102–129.

**Косаревская Т.Е.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск*

*Доцент, кандидат психологических наук*

*kos\_tat@rambler.ru*

**Мамась А.Н.**

*Россонская ЦРБ, Республика Беларусь*

*Доцент, кандидат медицинских наук*

**Ткач М.Г.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск*

*Аспирант*

УДК 159.9:616.8-056.2:159.937.53

## **ЛИЧНОСТНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ВРЕМЕНИ ЖИЗНИ ЛИЦАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

В статье рассматриваются результаты изучения временной перспективы в связи с трудным жизненным опытом человека. Выявлены параметры временной перспективы у лиц с ограниченными физическими возможностями, создающие предрасположенность к определенной организации жизнедеятельности в трудных жизненных условиях.

Ключевые слова: хронотоп, временная перспектива, лицами с ограниченными физическими возможностями.

## **PERSONAL PERCEPTION OF LIFE-TIME BY PERSONS WITH RESTRICTED PHYSICAL CAPABILITIES**

The article examines the results of studying the time perspective in connection with the difficult life experience of a person. The parameters of the time perspective in persons with disabilities, which create a predisposition to a certain organization of life in difficult living conditions, have been revealed.

Key words: chronotope, time perspective, persons with disabilities.

**Введение.** В условиях тотальной неопределенности, пронизывающей все сферы жизни, человек сталкивается с необходимостью самостоятельно определять основы и ориентиры своего существования. Совладание с этим вызовом во многом связано с индивидуальными параметрами организации жизненного мира человека. С.Л. Рубинштейн считал, что вся человеческая жизнь, включая психологическое благополучие, зависит от осознания и возможности воспроизведения временной линии, состоящей из последовательно идущих причинно-следственных связей, воспоминаний, эмоционально-окрашенных событий и перспектив на будущее. В становлении и развитии личности временная детерминация выступает как неотъемлемый элемент структуры личности, ее самосознания и развития.

Понятие хронотопа как «закономерной связи пространственно-временных координат» впервые введено в науку русским физиологом А.А. Ухтомским, который считал, что увязка во времени, в скоростях, в ритмах действия, в сроках выполнения отдельных элементов образует из пространственно разделенных групп функционально определенный «центр». А.А. Ухтомский ввел это понятие для объяснения поведения человека как целостной системы, которая реагирует на воздействие окружающей среды. Он подчеркивал, что «с точки зрения хронотопа, существуют уже не отвлеченные точки, но живые и неизгладимые из бытия события» [цит. по 1].

Благодаря творчеству М.М. Бахтина, понимавшего под хронотопом существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, это понятие прочно утверждается в гуманитарных науках (литературоведение и культурология). Он связывал хронотоп с сюжетными ходами произведений, стремясь отрефлексировать через сущность основных сюжетных хронотопов философию, мировоззрение авторов (Бах-

тин, 1975, 1997). В психологии личности хронотоп дает возможность целостного подхода к анализу человека в изменяющейся действительности пространства–времени, что крайне актуально для исследования процессов социализации и становления идентичности человека в транзитивной действительности.

Характеризуя психологический хронотоп, Т.Д. Марцинковская, Е.Ю. Балашова пишут, что целесообразно говорить не об отдельном пространстве или времени, но о целостном хронотопе как пространственно-временном континууме, который включает социальное и индивидуальное пространство–время. Основной характеристикой, отличающей психологический хронотоп от биологического (Ухтомский, 2002) или литературного (Бахтин, 1975), является то, что ведущей здесь становится эмоциональная составляющая. Основным элементом психологического хронотопа становится переживание своего места в объективном пространстве и времени и отношение-переживание отдельных составляющих этого хронотопа в единицу времени жизни, на определенном этапе жизненного пути. С появлением виртуального пространства стало возможно говорить о существенном расширении хронотопа, а также и об усилении его гетерохронности. Одновременно с этим все острее чувствуется необходимость гармонизации хронотопа, связывание воедино отрезков жизненного пути личности [1].

Целью работы является исследование временной перспективы и ее роли в организации жизни людей с ограниченными физическими возможностями.

**Результаты и их обсуждение.** Вопрос о научно-психологических подходах к исследованию времени и временной перспективы рассматривался в психологической литературе в ряде работ, содержащих анализ методологических оснований и многочисленных эмпирических исследований в области изучения времени (Н.Н. Толстых, А. Сырцова, О.Г. Квасова и др.). Разработан ряд подходов, которые тесно связаны с временной организацией личности своего жизненного пространства. Таковыми являются мотивационный подход Ж. Нюттена и его последователей; типологический подход (К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина), концепция онтогенетического развития временной перспективы Н.Н. Толстых (культурно-исторический подход), темпоральная концепция Ф. Зимбардо и Дж. Бойда, смысловая модель временной перспективы, разработанная О.Г. Квасовой в русле деятельностно-смыслового подхода М.Ш. Магомед-Эминова [2].

Среди психологических исследований, направленных на временной перспективы, наибольший интерес для нас представляли работы, в которых исследуется характер представлений о времени у лиц, которые столкнулись с неблагоприятными (трагическими) обстоятельствами жизни. Например, исследование Р.А. Ахмерова было направлено на изучение жизненной направленности у инвалидов. Оказалось, что у испытуемых отличительной чертой представлений о будущем является утрата способности к рассмотрению удаленной жизненной перспективы, у них развивается «автобиографическая близорукость». По выражению автора жизненные планы инвалидов не продуктивные, негибки, содержат малое количество связей между событиями [3].

При этом, система взглядов пациента на свое заболевание, на самого себя, на свое будущее, отношение со стороны общества и родственников, оказывается важным, так как прямо или косвенно сказывается на возможности минимизации влияния болезни на личность больного и создании условий для компенсации возникающих дефицитарных состояний, а также влияет на эффективность лечебных и реабилитационных мероприятий. Таким образом, социально-психологическая адаптация выступает как сложная комбинация взаимосвязанных компонентов и предполагает целый спектр изменений, которые приводят к формированию необходимых адаптационных возможностей личности.

Сегодня отношение к времени жизни является значимым показателем успешной адаптации личности, ее жизнеспособности в изменяющемся мире (К.А. Абульханова-

Славская, Ф. Зимбардо, К. Левин). Личностное восприятие времени оказывает существенное влияние на жизнь человека. Оно помогает эффективнее планировать собственную деятельность для реализации личностного потенциала (Е.И. Головаха, С. Мадди, А.А. Кроник); оказывает влияние на поиск путей решения задач и новых возможностей (Д.А. Леонтьев); определяет целостное отношение человека к собственной жизни (Дж. Нюттен, В.Н. Мясичев, С.Л. Рубинштейн). Все названные процессы объединяет и систематизирует феномен временной перспективы [4].

Временная перспектива – это не просто некий проект будущего, но прежде всего процесс, при котором «непрерывный поток личного и социального опыта» распределяется по временным категориям, которые помогают придать упорядоченность, согласованность и смысл событиям (Ф. Зимбардо, Д. Бойд) [5].

**Материал и методы.** С целью изучения временной перспективы у людей с ограниченными физическими возможностями, нами было проведено исследование с помощью опросника временной перспективы Ф. Зимбардо. В исследовании согласились принять участие 60 человек из них 35 женщин и 25 мужчин. Возраст респондентов от 18 до 66 лет (преобладающий возрастной диапазон: 25–35 лет). Большинство испытуемых имеет средне-специальное и высшее образование. Выборку составили лица, имеющие группу инвалидности, связанную с нарушением опорно-двигательного аппарата различной этиологии и степени тяжести. Выборка была разделена на две группы: в состав первой группы вошли лица с диагнозом детский церебральный паралич (ДЦП), в состав второй – лица с нарушением функционирования опорно-двигательного аппарата вследствие травмы позвоночника. Стаж инвалидности среди участников с травмой позвоночника составляет от 5 до 10 лет, в некоторых случаях свыше 10 лет. Отметим способность респондентов к самостоятельному передвижению как способность самостоятельно перемещаться в пространстве, сохранять равновесие при передвижении, в покое и при перемене положения тела, при более длительной затрате времени, дробности выполнения и сокращении расстояния с использованием при необходимости вспомогательных технических средств или частичной помощи других лиц.

Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо представляет собой методику, направленную на диагностику 5 показателей: фактор восприятия негативного прошлого выражает степень неприятия собственного прошлого, вызывающего отвращение, полного боли и разочарований; фактор восприятия позитивного прошлого выражает степень принятия собственного прошлого, при котором любой опыт является опытом, способствующим развитию и приведшим к сегодняшнему состоянию; фактор восприятия гедонистического настоящего – настоящее видится оторванным от прошлого и будущего, единственная цель – наслаждение; фактор восприятия фаталистического настоящего: оно видится независимым от воли личности, изначально predetermined, а личность – подчиненным судьбе; фактор будущего: выражает наличие у личности целей и планов на будущее. В таблице 1 приведены результаты респондентов по шкалам опросника.

Таблица 1 – Средние значения по шкалам опросника для двух групп выборки

Группа с ДЦП		Группа с травмой позвоночника	
Шкала	Среднее значение	Шкала	Среднее значение
Негативное прошлое	2,92	Негативное прошлое	2,96
Позитивное прошлое	3,33	Позитивное прошлое	3,78
Гедонистическое настоящее	3,21	Гедонистическое настоящее	3,28
Фаталитическое настоящее	2,71	Фаталитическое настоящее	2,81
Будущее	3,65	Будущее	3,88

Анализ результатов позволяет сделать следующие выводы, касающиеся временной перспективы людей с диагнозом *детский церебральный паралич*. Как видно из таблицы 1, шкала «Будущее» является преобладающей по показателю среднего значения. Высокая ориентированность на будущее отражает наличие у респондентов вполне конкретных целей и планов, стремление к поставленным целям обуславливает поведение, ориентированное на осуществление планов в будущем. Полученные данные позволяют отметить доминирование положительного опыта над негативным. Это свидетельствует о том, что свое позитивное прошлое участники группы воспринимают с позиции опыта, который лежит в основе их нынешнего состояния и возможного ресурса для дальнейшего личностного развития. Вместе с тем, выявлена и неготовность принять негативное прошлое. В таком случае вышеупомянутый положительный опыт как ресурс не получает должной реализации в силу имеющегося процесса «застывания» на болезненных и травмирующих событиях прошлого. Опираясь на средние значения по шкале «Гедонистическое настоящее», можно сделать вывод о том, что люди с ДЦП ориентированы на получение удовольствия в настоящем. Показатель по шкале «Фаталистическое настоящее» показывает ориентированность на предопределенность и невозможность влияния на будущее собственными усилиями, в таком случае настоящее должно переноситься с покорностью и смирением ведь люди находятся во власти капризной (прихотливой) судьбы.

При оценке временной перспективы у людей с *травмой позвоночника*, мы получили следующие результаты. Респонденты демонстрируют высокую ориентированность на будущее. События будущего для них являются положительно ожидаемыми и поэтому испытуемые нацелены на светлое будущее. Также можно отметить определенную позитивную реконструкцию прошлого, которое видится в радужном свете. Вместе с тем, люди с травмой позвоночника отличаются низкой степенью непринятия собственного негативного прошлого. Отношение к прошлому в данном случае нельзя назвать пессимистичным и негативным. В таком случае мы можем говорить об определенной степени переосмысления своего прошлого опыта, как положительного, так и негативного, что, в свою очередь, дает возможность адекватно оценивать настоящее. По шкале «Гедонистическое настоящее» люди с травмой позвоночника имеют достаточно высокую ориентированность на жизнь, в которой можно получать удовольствие «здесь и сейчас», это время для смелых экспериментов. Однако, существует вероятность того, что высокая степень гедонистической ориентации во временной перспективе может привести к рискованному, праздному отношению к жизни. Среди параметров временной перспективы наибольший вклад имеют признаки «Негативное прошлое» и «Фаталистическое настоящее».

Сравнительный анализ показателей по шкале «Фаталистическое настоящее» показал, что люди с травмой позвоночника относятся к настоящему с большей фатальностью, чем люди с ДЦП, для которых ситуация заболевания является врожденной.

Как отмечает А.К. Болотова, работая над конструктом временной перспективы, Ф.Зимбардо и его коллеги выделяли так называемую «сбалансированную временную ориентацию». Она представляет собой сочетание пяти факторов, когда у личности преобладают высокие баллы по ориентациям на позитивное прошлое и будущее, средние баллы по шкале гедонистического настоящего и при этом низкие баллы по шкалам негативного прошлого и фаталистического настоящего. Такое сочетание временных ориентаций является оптимальным с точки зрения психологического и физического здоровья человека, а также его адаптации и эффективности действий в социуме [6]. У респондентов, принявших участие в исследовании, сбалансированной временной перспективой не выявлено.

**Заключение.** Временная перспектива как оценка человеком своего прошлого, настоящего и будущего, обуславливающая его поведение, выступает в качестве эле-

мента в структуре целостной жизнедеятельности. Выявлены параметры временной перспективы у лиц с ограниченными физическими возможностями, создающие предрасположенность к определенной организации жизнедеятельности в трудных жизненных ситуациях. Временную перспективу личности можно рассматривать как проявление регулирующих возможностей и выбора стратегий поведения, что необходимо учитывать при организации психологического сопровождения данной категории лиц.

#### **Список использованной литературы:**

1. Марцинковская, Т.Д. Категория хронотопа в психологии / Т.Д. Марцинковская, Е.Ю. Балашова // Вопросы психологии. – 2017. – № 6 – С. 56–67.
2. Хван, Н.В. Взаимосвязь временной перспективы и ценностно-смысловой организации жизненного мира человека: дисс ... кандидата психол. наук / Н.В. Хван. – Томск, 2015. – 211 с.
3. Ахмеров, Р.А. Биографические кризисы личности: дис. ... канд. психол. наук / Р.А. Ахмеров. – Москва, ИП РАН, 1994. – 210 с.
4. Сырцова, А. Возрастная динамика временных ориентаций личности / А. Сырцова, О.В. Митина // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С.41–54.
5. Зимбардо, Ф. Парадокс времени: новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. – СПб: Речь, 2010. – 349 с.
6. Болотова, А.К. Человек и время в ситуациях выбора совладающего поведения / А.К. Болотова, М.Р. Хачатурова // Культурно-историческая психология – 2012. – № 1. – С. 69–76.

**Кухтова Н.В.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Доцент, кандидат психологических наук  
zvetok@tut.by*

**Клейменова Е.А.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Студент  
kkkleimenova@mail.ru*

УДК 159.943:316.628:159.9.019

#### **ПОСТУПОК В ФИЛОСОФИИ М.М. БАХТИНА КАК КОНСТРУКТ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Статья посвящена проблеме просоциального поведения на основе работ о поступке М.М. Бахтина. Рассматриваются психологические понятия, авторский подход к их определению и современная трактовка этих понятий.

Ключевые слова: поступок, просоциальное поведение, социальная ответственность, моральные нормы, ценности, мотивация.

#### **AN ACT IN THE PHILOSOPHY OF M.M. BAKHTIN AS A CONSTRUCT OF PROSOCIAL BEHAVIOR**

The article is devoted to the problem of pro-social behavior on the basis of works about the act of M.M. Bakhtin. Psychological concepts, the author's approach to their definition and modern interpretation of these concepts are considered.

Key words: act, prosocial behavior, social responsibility, moral standards, values, motivation.

**Введение.** В современном обществе и науке все больше характерно укрепление просоциального поступка. Психологические исследования ориентированы на раскрытие феноменов, фактов и явлений, связанных с актуальностью изучения просоциального поведения, что позволяет гарантировать социально-поведенческую нормативность, а также рас-

смотреть вопросы, связанные с интеграцией личности в системе социального взаимодействия, что напрямую связано с благополучием и стабильностью общества в целом [6].

В связи с выше изложенным важным является идея М.М. Бахтина о поступке («Кфилософии поступка»), которая оказалась востребованной в конце XX века (главенствующие мысли и принципы были признаны гуманитариями и философами России: С.С. Аверинцев, Л.А. Гоготишвили, С.Г. Бочаров, Л.А. Микешина, А.А. Гусейнов). Так, проблема поступка приобретает важность в связи с тем, что является частью просоциального поведения человека, определяя эффективность его деятельности в различных жизненных ситуациях и обстоятельствах в целом [4].

Лексический аппарат по дефиницию «поведения» разнообразен и в общем виде (из психологических словарей и исследований) выступает как двигательная активность, совокупность действий, поступков. В просоциальном поведении рассматривается вопрос о нравственных поступках, включающих в себя такие основные категории как *поступок – поведение – просоциальное поведение*. В этом подходе понятие «поступок» вводится для обозначения действий, которые направлены на сознательную реализацию нравственных императивов, достижение идеалов, соблюдение социальных норм и правил, олицетворение моральных ценностей, что представлено более подробно в работах С.Г. Якобсона.

Философию поступка применяют в различных научных дисциплинах и сферах научного знания, в том числе и в психологии. В ней под «поступком» понимают сознательное действие, где человек выражает свое отношение к другим людям и миру в целом, имеющее определенный социальный смысл и оценку общества. Модель поступка не является готовой, стереотипной, но будучи подготовлен всем опытом жизни и деятельности человека, должен быть им выстрадан, пережит и осуществлен как личностный акт (соответствует тезису М.М. Бахтина о единственности поступка). В работах В.В. Петухова, В.В. Столина подчеркивается, что личность начинается с поступка. При осуществлении поступка всегда идет борьба мотивов и, соответственно, принятие решение личностью в пользу одного из них.

Таким образом, в поступке как личностном акте лежит начало просоциального поведения, влияющее на благополучие отдельных людей и общества в целом.

**Материал и методы.** Методы теоретического анализа: анализ, синтез, формализация и сравнение литературных источников.

**Результаты и их обсуждение.** Анализ трудов М.М. Бахтина показывает, что он выделял общее и единое в понимании понятия личность, общение, сознание, самосознание и, наконец, на самого человека. Философ опирается на то, что человек целен, един и неповторим и рассматривает поступок философски, прежде всего описывая роль чувств в оценке поступка: внимание уделяется внутреннему переживанию, нежели рационализации. Когда человек переживает поступок, он становится соучастником, то есть мы имеем дело с «участным сознанием», с «не-алиби в бытии».

Следует отметить, что поступок лежит в основе просоциального поведения, где под просоциальным поведением понимается совершение одним человеком поступков на благо другого. Данное определение носит ценность и в ситуациях, когда помогающий также получает пользу или награду. Так, например, подобное поведение является следствием доброты, то есть поступок приносит пользу другому, но не дает внешнего вознаграждения или признания самому помогающему. Однако, человек, совершивший подобный поступок, все же может получить вознаграждение, но оно будет внутренним (о нем никто не узнает, и оно будет строиться исключительно на моральном удовлетворении действующего).

При этом, предпосылками просоциального поступка являются:

1. Моральные нормы. Сандер ван дер Линден проводил исследования, посвященное благотворительности и обнаружил, что моральные нормы выступают наиболее важным фактором, прогнозирующим намерения человека оказать помощь. Социальный психолог доказывает, что такие формы просоциального поведения, как благотвори-

тельность, представлены личностными представлениями, диктующие что «верно» сделать в данной ситуации. С такой точки зрения просоциальное поведение считается не внешними мотивами, а внутренними. Данное поведение людей можно объяснить так: благотворительность, пожертвование осуществляется в частной обстановки, без социального давления, что и определяет поведение внутренними моральными соображениями. В психологических источниках социальные и моральные нормы связывают между собой, так как социум вводит представления о «верных» и «неверных» поступках. Необходимо время для того, чтобы социальные нормы были усвоены человеком и укоренились в нем как личная моральная норма, применяющаяся независимо от ситуаций.

В работах М.М. Бахтина все моральные нормы как возможные императивы долга являются несостоятельными в силу безосновательности, то есть за моральными нормами не выступают такие авторитеты, источники, как Бог в религиозных нормах, общество – в социальных нормах, государство – в политических и правовых нормах.

2. Ценности: просоциальное поведение определяют индивидуальные ценности, как устойчивые и желаемые цели, мотивирующие поведение индивида, выступающие в роле центральных и руководящих принципов в жизни. Ценности для человека выступают как система, карта координат, с помощью которой он может нормализовать свою деятельность и поступки. Ценности выполняют ориентационную функцию, где личность определяет то, что важно и значимо для него, но в тот же момент одобряемое социумом. Эта функция «программирует» все поступки человека и определяет паттерн поведения [2].

Принимая во внимания поступки человека М.М. Бахтин исходит из понятия ценности. Однако количество работ, которые посвящены проблеме ценностей М.М. Бахтина немногочисленно [5].

3. Нормы социальной ответственности. В своих исследованиях Леонард Берковитц исходит из следующего положения: просоциальное поведение зависит от испытываемым человеком чувства ответственности в жизненных явлениях. При этом в психологических источниках описаны два вида социальной ответственности и имеющие различный помогающий эффект – демонстрация нравственного поступка (оправдать ожидания других) и предписываемые социальные нормы.

Взгляды философа М.М. Бахтина на поступок исходит из социальной ответственности, нормы которой переключаются с просоциальным поведением, что является первичнее (она есть нечто автономное, перводанное), выделяя два вида ответственности:

- ✓ «специальная ответственность» (ответственность акта за свое содержание);
- ✓ «нравственная ответственность» (ответственность акта за свое бытие).

Так, Бахтин рассуждал, что поступок должен иметь единый план, должен обрести единство и за свое содержание (специальная ответственность) и за свое бытие (нравственная ответственность) [1].

4. *Мотивация* лежит в основе поступков человека и неотделима от них. Герцберг Ирвин Фредерик подразделяет ее на внешнюю и внутреннюю, причем данные понятия не обладают схожестью. Так, к внутренней мотивации относят собственно создаваемые факторы, влияющие на людей, исходящие от них (ответственность, независимость, личностный рост, убежденность, мечта) и, напротив, внешняя мотивация зависит от внешнего вознаграждения (похвала, наказание, статус). Мотивация влияет на людей, заставляя их вести себя определенным образом или двигаться в определенном направлении. Под просоциальной мотивацией понимают действия, которые связаны с чувством долга перед людьми или группой; нацелена на общекультурные, общечеловеческие, социальные и нравственные ценности [3].

И, наконец, в своей книге «К философии поступка» Михаил Михайлович Бахтин пишет, что есть «ценностное противопоставление я и другого». Он подчеркивает важность внутренней личностной ответственной мотивации. Русский философ описывает

мотивацию на успех, относя ее к специальной ответственности, к нравственным поступкам. Она относится к содержательной характеристике поступка, обусловлена влиянием внешнего мира, культурой. Подобная установка на успех свидетельствует о стремлении выполнять действия хорошо, порядочно. Мотив успеха не выделяется М.М. Бахтиным отдельно, а ставится на ряду с такими мотивами и потребностями как познание, наслаждение, власти, заботы, богатства. Однако, мотив успеха не может являться содержанием нравственного поступка. Таким образом, нравственная ответственность дополняется специальной и поступок складывается в целое и становится основой.

**Заключение.** М.М. Бахтин – центральная фигура прошлого столетия. Его методологию можно применять при изучении поступков людей, принимая во внимание ценностный подход и ценности, моральные нормы и ответственность, что является содержательными характеристиками просоциального поведения.

#### **Список использованной литературы:**

- 1 Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин. – М.: Русские словари, 2003. – 146 с.
- 2 Вильданов, Х.С. Мотивационная структура поведения человека: социально-педагогический аспект / Х.С. Вильданов // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – С. 12–15.
- 3 Гусейнов, А.А. Этика и мотивация успеха / А.А. Гусейнов // Ведомости прикладной психологии. – 2016. – № 48. – С. 126–141.
- 4 Матвеев, П.Е. Философия поступка М.М. Бахтина (опыт этической интерпретации) / П.Е. Матвеев. – Этическая мысль. – 2016. – № 2. – С. 70–83.
- 5 Орлова, А.В. Проблема ценности и оценки в философии М.М. Бахтина: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.03 / А.В. Орлова. – Москва, 2003. – 146 л.
- 6 Хрусталева, В.В. Специфика социально-поведенческой нормативности в профильных и общеобразовательных классах средней школы / В.В. Хрусталева // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2015. – № 1. – С. 251–263.

**Кухтова Н.В.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Доцент, кандидат психологических наук  
zvetok@tut.by*

**Сотникова Е.И.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Аспирант  
lenka-zlodeika@mail.ru*

УДК 159.942.4:316.628

#### **ЭМПАТИЯ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ (В АСПЕКТЕ ИДЕЙ М.М. БАХТИНА)**

В статье рассматривается эмпатия, определяющая просоциальное поведение, и лежит в основе межличностного взаимодействия, формируя социальную жизнь человека.

Ключевые слова: эмпатия, просоциальное поведение, сочувствие, сострадание.

#### **EMPATHY AS A MEANINGFUL COMPONENT OF PROSOCIAL BEHAVIOR (IN THE ASPECT OF M.M. BAKHTIN'S IDEAS)**

The article examines empathy, which determines prosocial behavior, and underlies interpersonal interaction, forming the social life of a person.

Key words: empathy, prosocial behavior, sympathy, compassion.

**Введение.** Феномен эмпатии, как одна из фундаментальных способностей человека, широко исследуется в современной психологической науке, находясь на стыке раз-

личных областей, но однозначной теоретической дефиниции не существует. Если говорить об этимологии, то впервые эмпатия упоминается в первой половине прошлого столетия, в работах Э. Титченера, который образовал его от немецкого «*einführung*», означающего в переводе «вчувствование». Несмотря на внушительный возраст данного понятия согласия среди ответственных и зарубежных исследователей относительно его значения до сих пор не достигнуто.

В отечественной психологии понятие эмпатии появилось довольно поздно благодаря работам Т.П. Гавриловой, где она видела два вида эмпатии: сочувствие и сопереживание. В свою очередь, А.А. Бодалев выделил два отличительных признака сочувствия. Во-первых, оно опосредуется раздумьями по поводу состояния другого человека, то есть сочувствие более интегративно, чем сопереживание – в нем тесно сплетены эмоциональные и когнитивные аспекты эмпатии. Во-вторых, сочувствие больше связано с желанием оказать реальную помощь, в его основе лежат альтруистические мотивы. Исходя из этого сочувствие является наиболее сложным механизмом эмпатии, высшей ее формой. Оно формируется в онтогенезе позднее, чем, например, сопереживание. Сочувствие осознано, произвольно, теснее связано с желанием оказать помощь другому.

Большое значение уделяется выражению эмпатии и поведению, которое она вызывает. В этом контексте эмпатия рассматривается как регулятор общения (А.А. Бодалев; Т.Н. Гаврилова; В.И. Долгова; Т.И. Пашукова; Л.В. Путляева), причина альтруистического поведения (Б.И. Додонов; Е.П. Ильин), а также как форма профессиональной деятельности психолога (К. Роджерс; Е.Ф. Василюк; Т.Д. Карягина).

В контексте идей М.М. Бахтина, то она имеет место тогда, когда субъект, оставаясь самим собой, может переместиться в пространстве или времени. Однако он пишет о том, что близкие взрослые учат формам проявления эмпатии как предписанным в определенной культуре, так и запрещенным. Правила вежливости представляются первыми средствами, «окультуривающими» взаимодействие с другими в эмоциональной сфере: правильные способы утешения и помощи, извинения [1].

Это подтверждается и другими исследованиями при изучении эмпатии: понимание человеком чувств, мыслей и состояний других, где эмпатию рассматривают как одну из функций модели психического; и роль эмпатии в просоциальном (ориентированном на интересы другого) поведении, где эмпатию рассматривают как триггер и предиктор для проявления просоциального поведения (С.Д. Ватсон). При этом М.М. Бахтин рассматривал в качестве эстетических поступков помощь, утешение и познавательное размышление.

**Материал и методы.** Материалом послужили работы философов и психологов по изучаемой теме. Используются методы анализа и синтеза, формализации и сравнения научных источников.

**Результаты и их обсуждение.** Эмпатия относится к содержательному компоненту просоциального поведения, характеризующийся сопереживанием, состраданием, принятием тех чувств, которые испытывает другой человек. С помощью эмпатии происходит приобщение человека к миру переживаний других людей, формируется представление о ценности другого, развивается и закрепляется потребность в благополучии других людей. Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений. Она делает поведение человека социально обусловленным [2].

В последние десятилетия в теории и практике психологии выдвигается на первый план важность изучения эмпатии как фундаментальной роли в развитии морали (N.Eisenberg), которая описана как «моральная эмоция» и параметр мотивационного компонента морального поведения. Установлена связь с социально-когнитивными навыками (L. Kohlberg) и эмоциональными процессами в виде сопереживающих реакций на эмоционально окрашенные события (N.Eisenberg & M.Miller). М.А. Okun и кол-

леги выделили вызванные эмпатией конструкции: симпатия и способность поставить себя на место другого человека в различных ситуациях, которые дифференцированно связаны с другими областями морального функционирования [3].

Исследование эмпатии лучше всего представлено, как утверждает М.Н. Davis, на основе многомерного подхода и рассматривается как многогранная система реакций одного индивида на наблюдаемые события другого, включая четыре аспекта, которые отличаются в связи с определенными социальными ролями (М.Н. Davis) Другие ученые исследуют эмпатию как отдельную конструкцию (С. Cliffordson) или идентификационную способность поставить себя на место другого человека (N.Eisenberg et al.) [4].

Анализ исследований также показывает, что большинство российских ученых-психологов склонны выделять в эмпатии два компонента: когнитивный и эмоциональный, которые находятся в неразрывном единстве друг с другом (Т.П. Гаврилова, В.Н. Козиев, Г.Ф. Михальченко). Вместе с тем, в определении эмпатии подчеркивается значимость только одного из названных компонентов – аффективного или когнитивного (В.Н. Козиев). Наиболее распространенными и разработанными являются подходы, рассматривающие эмпатию в двух видах: когнитивная (познавательная) и эмотивная (аффективная) эмпатия. Л.И. Божович, Т.П. Гаврилова, изучая эмпатию, предположили, что она, «как и другое новообразование в психической жизни человека, развивается от элементарных (натуральных) форм эмоциональной отзывчивости – заражения, сопереживания – к сложным социально обусловленным формам – сочувствию» [5].

Исследования С.Д.Вatson свидетельствуют о том, что эмпатия действительно усиливает просоциальное поведение. Поскольку цель эмпатии заключается в том, чтобы способствовать благополучию другого человека, она представляет собой альтруистический мотив просоциального поведения. Также необходимо указать, что эмпатия:

- выполняет коммуникативные, регулятивные эмотивные, социально-перцептивные функции в процессе общения;
- опосредует личностное развитие участников общения – снимает эмоциональный дистресс, помогает субъекту эмпатии ориентироваться в ситуации и адаптироваться к партнеру по взаимодействию;
- способствует подтверждению, самораскрытию, поддержке и облегчению страданий объекта эмпатии;
- выполняет функцию сдерживания агрессии личности, если она имеет высокий уровень развития (например, просоциальная эмпатия). Если уровень развития эмпатии отличается примитивностью, субъект не способен прогнозировать действия другого и распознавать его эмоциональное состояние, то эмпатия теряет функцию предотвращения агрессии и становится бессильной [6].

Данная позиция согласуется с выводами N. Eisenberg, где просоциальная и вызванная эмпатией реакция – важный компонент социально компетентного функционирования в детстве. Необходимо также отметить, что в изучение роли эмпатии в мотивации просоциального поведения привело многих западных исследователей к идее того, что эмпатия «в чистом виде» не влияет на просоциальное поведение. Ее влияние обнаруживается косвенно, через вызываемые ею иные эмоциональные состояния. Согласно данным эмпирических исследований эмпатия не мотивирует просоциальные действия, она способна актуализировать другие эмоциональные состояния, которые и приводят к просоциальным действиям. Так, М.Л. Hoffman в своей работе «The development of empathy», определяя эмпатию как аффективный ответ, относящийся скорее к ситуации другого человека, чем к нашей собственной, говорит о том, что эмпатия – это результат развития личности, начиная с младенчества, итогом которого является четкое ощущение чувств другого человека, как отличных от своих собственных. Воспринимаемое же страдание может вызвать «эмпатическое страдание» или «сочувствующее страдание»,

последнее и является основой альтруистической мотивации, приводящей к просоциальному поведению [5].

**Заключение.** Таким образом, в изучении эмпатии в достаточной мере раскрыт данный феномен, который является одним из компонентов, отражающих личностные детерминанты просоциального поведения. Эмпатия, как правило, мотивирует оказывать помощь нуждающемуся в ней человеку. Поскольку ее цель заключается в том, чтобы способствовать благополучию другого человека, она представляет собой мотив просоциального поведения и может проявляться через утешение и познавательные размышления.

#### **Список использованной литературы:**

1. Ковальзон, М.М. Эмпатия как метод воссоздания душевного мира человека и социума / М.М. Ковальзон // *Философские науки*. – 2011. – № 5. – С.70–82.
2. Брессо, Т.И. Основные подходы к проблеме мотивации просоциального поведения личности / Т.И. Брессо // *Инициативы XXI*. – 2012. – № 3. – С. 83–86.
3. Айзенк, М. Психология для начинающих / М. Айзенк. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
4. Социальная психология: ключевые идеи / Р. Бэрн, Д. Бирн, Б. Джонсон. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
5. Карягина, Т.Д. Проблема формирования эмпатии / Т.Д. Карягина // *Консультативная психология и психотерапия*. – 2010. – № 1. – С. 38–54.
6. Чалдини, Р. Социальная психология / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг. – СПб.: Питер, 2016. – 848 с.

**Лауткина С.В.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Доцент, кандидат психологических наук  
lautkina@tut.by*

УДК 376.3

### **ОСОБЕННОСТИ УСТНЫХ МОНОЛОГОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ (В АСПЕКТЕ ИДЕЙ М.М. БАХТИНА)**

В статье представлены результаты исследования устных монологов у младших школьников с трудностями в обучении. Комплексное изучение особенностей устных монологов проводилось посредством шести методик.

Ключевые слова: текст, устный монолог, младшие школьники с трудностями в обучении.

### **PECULIARITIES OF JUNIOR STUDENTS' MONOLOGUES (ACCORDING TO THE IDEAS OF M.M. BAKTIN)**

The article deals with the results of junior monologues. The students have difficulties in learning. The study of the peculiarities was carried out by means of six techniques.

Key words: a text, monologue, junior students with difficulties in learning.

**Введение.** М.М. Бахтин понимает культуру как форму коммуникации людей. Он пишет, что «культура есть там, где есть две (как минимум) культуры, и что самосознание культуры есть форма ее бытия на грани с иной культурой» [1, с. 85]. В центре диалога культуры лежит общение как с внешним миром, так и с внутренним. Под внутренним миром понимается мышление человека. Также в понятие культурного диалога включен диалог с текстом. Подтекстом ученый подразумевает как устную и письменную речь человека, так и любую знакомую систему. Текст всегда направлен на другого и поэтому коммуникативен по своей природе. По данным ряда авторов (Е.А. Лапп, А.Д. Вильшанская, А.И. Арясова,

С.В. Лесина и др.) специфика устных текстов у детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) проявляются в недостаточной сформированности средств языкового взаимодействия, бедности эмоциональных и экспрессивных приемов монолога. В связи с этим *цель исследования* – изучение особенностей монологических текстов у младших школьников с трудностями в обучении (ТО).

**Материал и методы.** Теоретические методы (формально-логический анализ различных аспектов исследования проблемы, логико-дедуктивный метод), эмпирические методы (психолого-педагогический эксперимент). В исследовании использовались методики: «Автобиография», «Составление пересказа», «Составление рассказа по сюжетной картинке», «Составление рассказа по серии сюжетных картинок», «Составление доказательства», «Составление рассказа-описания».

**Результаты и их обсуждение.** М.М. Бахтин писал, что изучать человека можно через создаваемые им тексты. Текст отличается от других продуктов деятельности человека, так как в нем воплощается бытие человека. И оно имеет смысл лишь в том случае, если служит мостом между автором и читателем (слушателем). Экспериментальное изучение монологических текстов младших школьников с ТО проводилось на базе средних школ № 2, 4, 13 г. Полоцка и № 25, 33 г. Витебска. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 30 учащихся 2–5 классов с ТО, контрольную группу (КГ) – 30 испытуемых с нормотипичным развитием. Для анализа текстов использовались следующие критерии: 1) связность и логичность языковой продукции; 2) объем высказываний; 3) степень комбинированности языковых средств; 4) лексико-грамматическая правильность; 5) самостоятельность выполнения заданий; 6) смысловое соответствие содержания рассказов. Выделены уровни сформированности монологов: критически низкий (КНУ), низкий (НУ), удовлетворительный (УУ), высокий (ВУ).

При выполнении методики «Автобиография» испытуемые должны были коротко рассказать о себе без опоры на план, то, что считали нужным. Экспериментатор часто помогал испытуемым с помощью наводящих вопросов (*Как предпочитаешь проводить свободное время? Какой любимый урок и почему? Есть ли у тебя друзья?* и др.). При анализе сообщений наблюдались: отсутствие развернутости, полноты, отступление от темы: *«Мне дома собачка есть Чика. У моей мамы недавно прошло день рождение, мне недавно купили попугая и рыбок купили. Я его нарисовала новыми фломастерами. Кстати папа обещал купить рыбок»* (Алена С., ЭГ). Сложность выполнения задания испытуемыми ЭГ и КГ связана с отсутствием чувственной основы (наглядной и текстовой опоры). У преобладающей части детей ЭГ выявлен НУ выполнения задания (50%). Наблюдались нарушения связности, последовательности, логичности высказываний, наличие смысловых скважин: *«У меня есть друзья ... Ну... так мы дружим»* (Оксана З., ЭГ). Дети ЭГ однородные члены предложения в высказываниях использовали единично (чаще всего при перечислении любимых уроков или интересов). Только один ученик ЭГ и три ученика КГ указали на любимую книгу, или на книгу, которую читают сейчас. Авторов читаемых книг не назвал никто.

**Пересказ рассказа Ю. Коваля «Рыжий»** вызвал наибольшие трудности у испытуемых. 10 % ЭГ и 67 % КГ успешно справились с заданием (ВУ и УУ). Кирилл Х., ЭГ: *«Вася встал рано утром. Он попил из холодного самовара чай и вышел на улицу. Вдруг, под ступеньками что-то затрещало и зашуршало и оттуда вышел Рыжий. Собака был худой и у него хвост был весь в колючках. Вася позвал Рыжего, но он не подошел, только чесал задней лапой ухо. Потом Рыжий увидел петуха и испугался. Вася снова позвал собаку и пригрозил. Рыжий лениво подошел. Вася увидел, что у собаки в ухе что-то запуталось, как оказалось это была пчела. Вася почувствовал какой-то запах. Пахло не испугом, не травой, пахло медом»*. В рассказах ЭГ связность и логичность изложения были нарушены, наблюдались грамматиче-

ские ошибки и нарушения структуры предложений. Часто повторяющимися ошибками являлись: нарушение последовательности изложения, грубое искажение содержания текста, частые повторы, пропуск существенных элементов действия, смысловые несоответствия, бедность и однообразие употребляемых языковых средств. Часто дети неверно понимали основную идею текста, пропускали существенные смысловые элементы. *Юля У., ЭГ: «Вася ну он ну проснулся и это... Увидел это... собаку увидел. Один ухо поднят, другое э ... Потом, собака это как его там увидел петуха... и это от собаки пахло медом».* Иногда при пересказе испытуемые использовали вымысел: *Аня Д., ЭГ: «Вася... проснулся, чай пил и на улицу пошел. Потом он услышал что-то зашуршало и грозно сказала. Он думал, что это мальчик сидит. Сидит евоный друг... А ну! Выходи! И вышел пес и Вася засмеялся. Потом он увидел что-то на ухе у Рыжего. Подошел и вытащил штуковину».* Некоторые испытуемые передавали содержание по наводящим вопросам, смысловая нагрузка фраз была значительно искажена, композиционная линия сюжетного текста потеряна: *Алена С., ЭГ: «Собака выплюнул хвост свой и петуха. Он был очень смешным».* Тексты испытуемых КГ практически в 3 раза были более развернутые и содержательные по сравнению с ЭГ.

Пересказ для некоторых детей с ТО был невыполним. Возможности испытуемых в осознанном воспроизведении текста ограничены. Ответы характеризовались: смысловыми пропусками и ошибками, трудностями в воспроизведении последовательности изложения, бедностью активного словаря. Дети достаточно точно запоминали начало рассказа, с некоторой сложностью воспроизводили концовку, основная часть текста была потеряна, логические показатели последовательности использованы крайне редко. Испытуемые не выделяли главные факты, не воспроизводили текст в логической последовательности, наблюдались лексико-грамматические нарушения. Отдельные фрагменты текста испытуемые стремились конкретизировать и дополнить, привлекая для этого свой жизненный опыт, чем искажали содержание текста.

С **рассказом по сюжетной картинке** успешно справились 93% КГ и 20% испытуемых ЭГ. При выполнении этого задания отмечены: отсутствие целостности и связности в высказываниях, нарушения порядка слов в предложении, бедность активного словаря, низкий уровень межфразового взаимодействия. *Оля Т., ЭГ: «Они гуляют тут. Разговаривают, наверное. Делают что-то. Погода хорошая. Деревья растут. Уху есть будут».* Для 13% испытуемых ЭГ задание оказалось невыполнимым. *Алена С., ЭГ: «Люди отдыхают. Один наловил рыбы. Палатка .... Еще ...дрова собирал».*

Наиболее простым заданием оказался **рассказ по серии сюжетных картинок «На рыбалке»**. С этим заданием успешно справились 100% испытуемых КГ и 83 % ЭГ. Дети достаточно полно отражали содержание картинок и без наводящих вопросов составляли рассказ, соответствующий изображенному сюжету. Испытуемые устанавливали логико-смысловые отношения, смысловые ошибки встретились единично. В некоторых случаях рассказ подменяется перечислением действий, представленных на картинках, повторами с нарушениями связности изложения и частыми обрывами фразы. Выразительные средства речи младшие школьники в своих рассказах практически не использовали. В речи преобладали простые предложения. Употребление сложных фразовых конструкций встретились лишь у испытуемых КГ. Большинство детей следовали линейно-временной последовательности событий и некоторым удавалось передать причинно- следственную зависимость между фактами, изображенными на картинах.

При **«Составлении доказательства»** по картине И. Левитана «Золотая осень» необходимо было привести аргументы, чтобы доказать, что на картине изображен солнечный осенний день. КНУ был отмечен у 10% ЭГ. Испытуемые не устанавливали

причинно-следственные связи, объекты для рассуждения, наблюдался и отказ от ответа. «Ну... тут осень...» (Никита Ц., ЭГ), «Осень...» (Женя Б., ЭГ). Частично выполнили задание 7% испытуемых КГ и 57% ЭГ. Высказывания испытуемых ЭГ характеризовались регулярной помощью наводящими вопросами, в доказательствах отсутствовали логические объяснения и анализ, объяснения были недостаточно обоснованы, в речи встречался многочисленный аграмматизм на уровне слова и фразы. «Видится на фоне светлое. Осень всегда бывает яркая солнечная. Речка всегда осенью темная» (Юля У.); «Светло. Нет дождя» (Никита Ц.); «Тут облака красивые. Деревья с золотыми листьями. Тут теплые оттенки. Облака белые, светлые» (Глеб А.).

При **описании предмета** испытуемые называли основные признаки и функции предмета. «Свекла – овощ, который растет на грядке, в земле. Она бордового цвета. Из нее делают салаты, борщи вкусный варят» (Катя Р., КГ); «Капуста – она круглая, зеленая... ну... немножечко светленькая. Она вкусная. Режется легко. Она... по листочкам разбирается» (Никита К., ЭГ). При описании отмечались многочисленные лексико-грамматические нарушения. «Капуста – это кормит зайцев» (Никита Ц., ЭГ); «Капуста – листья у нее такие» (Олег К., ЭГ). В содержании некоторых ответов встречаются сведения, не связанные с предметом высказывания, что свидетельствует о трудностях при отборе словесного материала в ключе определенной темы и оформлении ее смыслового содержания, таким образом, границы темы были расширены за счет включения предметов, не связанных с описываемым объектом. Итоговые результаты экспериментального исследования по шести методикам представлены в таблице 1.

Таблица 1 – **Итоговые результаты сформированности монологов у детей ЭГ и КГ (%)**

Испытуемые	КНУ	НУ	УУ	ВУ
ЭГ	13	57	30	–
КГ	–	27	53	20

Таким образом, монологи испытуемых с ТО характеризуются: быстрой истощаемостью внутренних побуждений, что требует постоянной помощи в форме наводящих вопросов; бедностью, фрагментарностью и шаблонностью лексического оформления; преобладанием простых предложений; многочисленными паузами, пропусками, использованием слов-паразитов, искажением порядка слов в предложении, употреблением слов в несвойственном значении; нарушением логико-смысловой стройности и причинно-следственных связей в высказываниях; бедностью синтаксических конструкций; ограниченностью, непланованностью и нецеленаправленностью анализа; искажением интонационной выразительности речи.

Проведенное исследование позволило выделить следующие тенденции формирования устных монологов: проводить активную работу по расширению словарного запаса детей, обращать особое внимание на употребление слов в переносном значении, слов-описаний, сравнительных оборотов; систематически использовать различного рода упражнения по формированию интонационной выразительности устной речи; применять наиболее эффективные приемы и методы для осознанного восприятия полученной информации и умения передать ее содержание.

#### **Список использованной литературы:**

1. Библер, В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура / В.С. Библер. – М.: Прогресс, 1991. – 176 с.

УДК 316.77

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНО-СРАВНИТЕЛЬНОЙ РЕВНОСТИ**

Результат социального сравнения имеет различные последствия, одним из них является возникновение социально-сравнительной ревности. Социально-сравнительная ревность оказывает вариативное влияние на личность в процессе коммуникации с другими людьми и группами. Несмотря на указанную значимость феномена, исследования социально-сравнительной ревности продолжают оставаться фрагментарными. В научно-исследовательском пространстве отсутствует системное и целостное эмпирическое изучение личности с различными уровнями индексов социально-сравнительной ревности. В частности, остаются не изученными личностные факторы социально-сравнительной ревности. Индикаторы социально-сравнительной ревности представляли собой индексы когнитивной и эмоциональной социально-сравнительной ревности. Цель исследования состояла в выявлении личностных характеристик индивидов с высокими уровнями индексов социально-сравнительной ревности. В качестве инструментария исследования была использована «Методика оценки ситуации провокации социально-сравнительной ревности» и пятифакторный личностный опросник. Данная работа может выступать основой для проведения дальнейших исследований. Результаты проведенного исследования позволили обнаружить различия в личностных характеристиках индивидов при высоких уровнях эмоциональной и когнитивной социально-сравнительной ревности.

Ключевые слова: социально-сравнительная ревность; личностные характеристики; когнитивная ревность; эмоциональная ревность.

### **PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PERSONALITY WITH A HIGH LEVEL OF SOCIAL-COMPARISON JEALOUSY**

The result of social comparison has various consequences, one of them is the emergence of social-comparison jealousy. Social-comparison jealousy has a variable influence on the individual in the process of communication with other people and groups. Despite the mentioned significance of the phenomenon, studies of social-comparison jealousy continue to be fragmented. In the research space, there is no systematic and integral empirical study of the individual with different levels of indices of social-comparison jealousy. In particular, the personal factors of social-comparison jealousy remain unexplored. Indicators of social-comparison jealousy was a the indices of cognitive and emotional of social-comparison jealousy. The purpose of the study was to identify the personal characteristics of individuals with high levels of indices of social-comparison jealousy. As a research tool, we used the "Methodology for assessing the situation of provocation of social-comparison jealousy " and a five-factor personal questionnaire. This work can serve as a basis for further research. The results of the study revealed differences in the personal characteristics of individuals with high levels of emotional and cognitive social-comparison jealousy.

Key words: social-comparison jealousy; personal characteristics; cognitive jealousy; emotional jealousy.

**Введение.** В сложившейся социальной ситуации маргинальности норм, ориентиров и стратегий поведения, при отсутствии объективных стандартов для оценки своих личностных черт и качеств большинство людей ищет других людей, чтобы через соци-

альное сравнение оценить себя [1]. Процесс социального сравнения – значимый компонент повседневной жизни индивидов и социального познания. Он позволяет индивиду формировать Я-образ; корректировать и защищать Я-концепцию; общаться и взаимодействовать с другими людьми; объяснять многообразие поступков и поведение других индивидов. Результат социального сравнения имеет различные последствия, одним из которых является возникновение *социально-сравнительной ревности*.

Зарубежные авторы S.A. Bers и J.Rodin [2] предложили различать 2 вида ревности: ревность социальных отношений (романтическая ревность) и социально-сравнительную ревность. Они считали, что только ситуации, которые бросают вызов превосходству или равенству приводят к возникновению феномена социально-сравнительной ревности.

*Социально-сравнительная ревность* возникает при условии высокой значимости ситуации социального сравнения и характеризуется совокупностью связанных между собой мыслей о незаслуженности, несправедливости, неправильности существующих преимуществ другого индивида, комплекса переживаний негативных эмоций (прежде всего волнения, печали, гнева, отвращения, презрения) и готовности к действиям, направленным на совладение со сложившейся ситуацией с помощью стратегий самосовершенствования, уравнивания или уклонения.

В литературе указывается, что социально-сравнительная ревность оказывает вариативное влияние на личность и на коммуникацию с другими людьми. На личностном уровне переживание социально-сравнительной ревности может приводить к психологическому стрессу, депрессии, негативному изменению состояния физического здоровья и к разным формам девиантного поведения (насилию, правонарушениям, зависимостям от психоактивных веществ). Вместе с тем, обнаружены и положительные влияния данного феномена на личность: позитивное изменение самооценки, профессиональное и личностное развитие, повышение академической успеваемости, *формирование позитивных установок в общении с другими индивидами, повышение социальной активности и достижений*. На внутригрупповом уровне феномен социально-сравнительной ревности может также оказывать как отрицательное (провоцировать конфликтное поведение, вербальную или косвенную агрессию, саботаж работы, протестные формы поведения, насилие), так и положительное влияние (*повышает уровень сотрудничества, достижения профессиональных результатов, сплоченности и положительные изменения*).

Однако, несмотря на значимость феномена социально-сравнительной ревности для формирования позитивной субъект-субъектной коммуникации, достигнутых, конструктивных, и активных стратегий поведения, его исследование продолжает оставаться фрагментарным. В частности, рассматривались в основном только социально-демографические (гендер, возраст) и социально-психологические факторы (влияние семейного состава, сплоченность группы) социально-сравнительной ревности. Кроме того, при исследовании социально-сравнительной ревности лишь небольшое количество авторов указывает на существование и личностных детерминант социально-сравнительной ревности. К таким факторам можно отнести: низкий уровень самооценки, тревожность, эмоциональность, сензитивность, высокий уровень нейротизма, использование внутренней атрибуции для объяснения собственных неудачных моментов.

Стремление к преодолению указанной фрагментарности исследований и стало основанием для более системного, целостного, с опорой на факторный подход, изучения личности с различными уровнями социально-сравнительной ревности.

*Цель* проведенного исследования – выявить личностные характеристики индивидов с высокими уровнями индексов социально-сравнительной ревности.

**Материал и методы.** В исследовании принимало участие 299 респондентов в возрасте от 17 до 23 лет ( $M = 19,64 \pm 2,56$ ) из них мужчины – 138 человек, женщины –

161 человек). В качестве инструментария исследования была использована «Методика оценки ситуации провокации социально-сравнительной ревности» [3]. Личностные характеристики респондентов оценивались с помощью большой пятерки факторов, разработанная Х. Тсуيي [4] на основе большой пятерки факторов Р. Маккрае, П. Косты [5], и адаптирован А.Б. Хромовым [6].

Индикаторы социально-сравнительной ревности представляли собой индексы когнитивной и эмоциональной социально-сравнительной ревности. Данные индексы были рассчитаны с помощью методов корреляционного и факторного анализа.

S.M. Pfeiffer и P.T. Wong предложили различать *когнитивную и эмоциональную ревность* [7]. *Когнитивная ревность* – это озабоченность и сомнения индивида относительно собственных атрибутов, качеств и способностей, которыми, по его представлениям, обладает конкурент [7]. В целом *когнитивная ревность* – это неуверенность в отношении собственных преимуществ, атрибутов, качеств или способностей [7]. Если когнитивная ревность предполагает сфокусированное внимание на преимуществах другого, то *эмоциональная ревность* – это эмоциональная реакция на реальную или предполагаемую угрозу самооценке [7]. С учетом выделения когнитивной и эмоциональной социально-сравнительной ревности было проведено данное исследование.

Разбивка респондентов по уровням выраженности индикаторов социально-сравнительной ревности осуществлялась с помощью метода Р. Кеттела.

Статистическая обработка производилась с помощью программы SPSS 13.0 for Windows, которая включала метод факторного анализа с анализом главных компонент с последующим варимакс-вращением, рассчитывались критерии КМО (на адекватность выборки) и сферичности Барлетта (на многомерную нормальность).

**Результаты и их обсуждение.** Факторизация личностных характеристик позволила классифицировать и интерпретировать полученную четырехфакторную модель респондентов с *высоким уровнем когнитивной социально-сравнительной ревности* (КМО= 0,647, критерий сферичности Барлетта  $\chi^2 = 1\,127,216$ ;  $df = 300$ ;  $p < 0,0001$ ).

Результаты факторного анализа полученных эмпирических данных предоставили возможность содержательной трактовки факторов:

Первый фактор «*Контролируемая привязанность*» включает в себя такие личностные характеристики как понимание, теплота, сотрудничество, самоконтроль поведения, уважение других, общительность, доверчивость, предусмотрительность, сензитивность.

Второй фактор «*Открытость новому опыту*» охватывает такие личностные характеристики как пластичность, привлечение внимания, любопытство, активность, мечтательность, артистичность, поиск впечатлений.

Третий фактор «*Самоконтроль*» включает в себя такие личностные характеристики как ответственность, настойчивость, доминирование, аккуратность.

Четвертый фактор «*Нейротизм*» содержит такие личностные характеристики как тревожность, напряженность, депрессивность, самокритика, эмоциональная лабильность.

Полученные результаты, позволяют сделать предположение, что, возможно, респонденты, чьи личностные характеристики относятся к первому и второму факторам, имеют надежный стиль привязанности. Согласно M.D. Ainsworth [8] индивиды с *надежным типом привязанности* открыты к людям, имеют высокую степень доверия к ним, проявляют теплоту, заботу и любовь. K. Bartholomew [9] отмечал, что *надежный тип привязанности* характеризуется позитивными моделями восприятия себя и других, уверенностью в себе и интересом к установлению и поддержанию отношений, ожиданием, что другие люди обладают отзывчивостью и добротой. Индивиды с позитивными моделями других, вероятно, используют действия типа «сближения», которые концентрируются на отношениях.

Таким образом, можно предположить, что индивиды с указанными характеристиками, когнитивно включены в ситуации, провоцирующие возникновение конкуренции и социального сравнения. Вероятно, такие люди ориентированы на общение и близость с другими людьми, и могут, воспринимать другого как конкурента, который обладает более ценными атрибутами или качествами без угрозы для собственной идентичности.

Факторизация личностных характеристик позволила классифицировать и интерпретировать полученную четыре факторную модель респондентов с *высоким уровнем эмоциональной социально-сравнительной ревности* (КМО = 0,523, критерий сферичности Бартлетта  $\chi^2 = 788,179$ ;  $df = 300$ ;  $p < 0,0001$ ).

Результаты факторного анализа полученных эмпирических данных предоставили возможность содержательной трактовки факторов.

*Первый фактор «Нейротическая привязанность»* включает в себя такие личностные характеристики как тревожность, депрессивность, напряженность, самокритика, эмоциональная лабильность, сотрудничество, теплота, уважение других.

*Второй фактор «Контролирование»* охватывает такие личностные характеристики как настойчивость, ответственность, аккуратность, предусмотрительность, доминирование, самоконтроль поведения.

*Третий фактор «Демонстративность»* включает в себя такие личностные характеристики как привлечение внимания, артистичность, поиск впечатлений, общительность, мечтательность.

*Четвертый фактор «Эмотивность»* содержит такие личностные характеристики как доверчивость, понимание, любопытство, пластичность, активность.

Полученные результаты подтверждаются теоретическими и эмпирическими исследованиями ревности. В исследовании М. Jaremko [10] была обнаружена значимая положительная связь между людьми, склонными к ревности и их личностными характеристиками: тревожностью, эмоциональностью, низкой самооценкой.

В исследовании F. X. Gibbons и V. P. Buunk [11] выявили, что показатели ориентации на социальное сравнение положительно связаны со шкалами «Большой пятерки» – «нейротизм», «согласие» (привязанность), «сознательность» (контролирование), а также с уровнями депрессии и тревожности. Эти исследования продемонстрировали, что люди склонные к социальным сравнениям, ориентированы на межличностные отношения, и более чувствительны к поступкам других людей. *Это позволяет утверждать, что те индивиды, которые более склонны включаться в ситуации социального сравнения также более склонны к эмоциональной социально-сравнительной ревности*, так как оценивают ситуации провокации как значимые, и, следовательно, воспринимаю ее как угрозу своему Я.

Таким образом, можно констатировать, что, вероятно, индивиды с такими личностными характеристиками как тревожность, депрессивность, самокритика, ответственность, настойчивость, аккуратность – более сензитивны к ситуациям конкуренции и соревнованиям, поскольку стремятся быть лучшими в значимых сферах деятельности. Попадая в ситуацию восходящих социальных сравнений, индивиды с указанными характеристиками могут воспринимать ее как угрозу самооценке, из-за склонности к самокритике, и как следствие – переживать эмоциональную социально-сравнительную ревность.

**Заключение.** По результатам проведенного эмпирического исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Индивиды с *высоким уровнем когнитивной социально-сравнительной ревности* характеризуются преимущественно такими личностными чертами как: понимание, теплота, сотрудничество, самоконтроль поведения, уважение других, общительность, доверчивость, предусмотрительность, сензитивность, активность, мечтательность, привлечение внимания любопытство, артистичность.

2. Индивиды с *высоким уровнем эмоциональной социально-сравнительной ревности* обладают такими личностными характеристиками как: тревожность, депрессив-

ность, напряженность, самокритика, эмоциональная лабильность, сотрудничество, теплота, уважение других, настойчивость, ответственность, аккуратность, предусмотрительность, доминирование, самоконтроль поведения.

#### **Список использованной литературы:**

1. Осмачко, Н.В. Жизненные стратегии студенческой молодежи в социокультурном пространстве России: Социологический анализ / Н.В. Осмачко: автореф дис канд. социол. наук : 22.00.04. ДВПИ им. В.В. Куйбышева. Владивосток, 2005. – 40 с.
2. Bers, S.A. Social-Comparison Jealousy: A Developmental and Motivational Study / S.A. Bers, J. Rodin // *J. of Personal and Social Psychology*. –1984. –Vol. 47. – № 4. – P. 766–779. DOI:10.1037/0022-3514.47.4.766.
3. Фурманов, И.А. Методика оценки ситуации провокации социально - сравнительной ревности / И.А. Фурманов, К.В. Лепешко, // *Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология*. – 2019. – №1. – С. 91–103.
4. Tsuji, X. Standardization of the Five-Factor Personality Questionnaire / X.Tsuji. – Montreal: Canada, 1996.
5. McCrae, R.R. Validation of the five - factor model of personality across instruments and observers / R.R. McCrae, P.T. Costa // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1987. – Vol. 52. – P.81–90. DOI: 0.1037 / 0022-3514.52.1.81.
6. Хромов, А.Б. Пятифакторный опросник личности: Учеб.-метод. пособие / А.Б. Хромов. – Курган: Курганский гос. университет, 2000.
7. Pfeiffer, S.M. Multidimensional jealousy / S.M. Pfeiffer, P.T. Wong // *Journal of social and personal relationships*. – 1989. – Vol. 6. – P. 181–196. DOI: 10.1177 / 026540758900600203.
8. Ainsworth, M.D. Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation / M.D. Ainsworth. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.
9. Bartholomew, K. Avoidance of intimacy: An attachment perspective / K. Bartholomew // *Journal of Social and Personal Relationships*. – 1990. – Vol. 7. – P. 147–178. DOI:10.1177/026540759007201.
10. Jaremko, M.E. Stress-coping abilities of individuals high and low in jealousy/ M.E. Jaremko, R. Lindsey // *Psychological Reports*. – 1979. – Vol. 44. – P. 547-553. DOI: 10.2466/pr0.1979.44.2.47.
11. Buunk, B.P. Individual differences in social comparison: development of a scale of social comparison orientation / B.P. Buunk, F.X. Gibbons // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1999. – Vol. 76. – №1. – P. 129–142. DOI:10.1037/0022-3514.76.1.129

**Лешко А.А.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск*

*Магистрант*

*Leshko.87@list.ru*

УДК 159.9

#### **ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ У ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

Статья посвящена проблеме понимания «девиантного поведения» у подростков, подходам к изучению термина «девиантное поведение», его особенностей и форм.

Ключевые слова: «девиантное поведение», «подросток», «аддиктивное поведение», «отклоняющееся поведение», «делинквентное поведение».

#### **DEVIAANT BEHAVIOR IN ADOLESCENTS AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON**

The article is devoted to the problem of understanding «deviant behavior» in adolescents, approaches to the study of the term «deviant behavior», its features and forms.

Key words: «deviant behavior», «teenager», «addictive behavior», «deviant behavior», «delinquent behavior».

**Введение.** На сегодняшний день в белорусском обществе в связи с ростом и расширением информационного пространства, развитием интернет-технологий, активным использованием социальных сетей, значительно возрастает объем и расширяется феноменология социальной дезадаптации населения. При этом наблюдаются разнообразные виды асоциального и антисоциального, девиантного поведения. Следовательно, девиантное поведение у подростков становится практически постоянным элементом социального и педагогического опыта. Необходимость специального исследования разнообразных форм социальных (поведенческих и личностных) девиаций, а также поиск научно обоснованных решений возникающих при этом проблем, в основании которых лежит понимание психологических причин и механизмов отклоняющегося поведения, связаны с разработкой новых психологических программ коррекции отклоняющегося поведения, в первую очередь, в подростковой среде. Проблема девиантного поведения у подростков требует к себе интегрального подхода с учетом психологических, социальных и личностных факторов.

**Материал и методы.** Материалом настоящего исследования послужили совокупность понятий, данные теоретических выводов, полученные в ходе изучения проблемы девиантного поведения у подростков. При этом использованы методы: комплексного и системного, сравнительного, критико-рефлексивного анализа методологических подходов и научных концепций, категоризация, трангуляция. Тематический анализ, моделирование, сравнение, обобщение.

**Результаты и их обсуждение.** Девиантное поведение как психологический феномен к концу XX в. стало оформляться как специфический предмет отдельной отрасли психологического знания – психологии девиантного поведения. Изучением разных форм девиантного и аддиктивного поведения у подростков занимались такие исследователи (Ю.Л. Арзуманов, А.Д. Глоточкин, М.В. Львова, А.Е. Личко, Н.С. Курек, А.А. Реан, В.Ф. Пирожков, Т.А. Шилова). В целом предполагается, что девиантное поведение подростков складывается в условиях комплексного влияния ряда факторов, действующих как на общесоциальном, так и на социально-психологическом и индивидуальном уровнях А.Г.Асмолов, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, Раева В.М., А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн [1; 2; 4].

Для нас представляется важным рассмотрение и анализ логической структуры самого понятия «девиантное поведение». Термин «девиантное поведение» имеет родовидовой статус и является видовым по отношению к понятию «поведение», приобретая соответствующие видовые (девиантные) признаки.

Отметим некоторые аспекты данного понятия, которые представлены в психологической литературе (С.А. Беличева, В.Д. Менделевич, Ю.А. Клейберг и др.).

Девиантное поведение человека, по мнению В.Д. Менделевича, можно обозначить как «систему поступков, противоречащих принятым в обществе нормам и проявляющихся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации или в виде уклонения от нравственного и эстетического контроля за собственным поведением» [1].

В исследованиях Ю.А. Клейберга, девиантное поведение отмечается как «...специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации ценностного отношения к ним» [3]. Исследователь С.А. Беличева [1; 2] вслед за В.Н. Кудрявцевым использует понятие «асоциальное, отклоняющееся поведение», под которым понимает «поведение, в котором устойчиво проявляются отклонения от социальных норм, как отклонения корыстной, агрессивной ориентации, так и

социально пассивного типа [4]. Психолог Е.В. Змановская [1] раскрывает содержание исследуемого понятия следующим образом: «устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией».

В научной психологической литературе, проблема девиантного поведения, характеризуется, прежде всего, как структурный компонент и является основным признаком для классификации девиантного поведения. Рассматривая девиацию как поведенческое явление, можно отметить, что оно может одновременно рассматриваться с точки зрения процессуальности и результативности. В первом случае девиация выступает как процесс отклонения, во втором как результат – уже существующее отклонение.

Таким образом, существенными признаками исследуемого понятия являются следующие: отклонение от норм, способ изменения социальных норм, демонстрация ценностного отношения.

В психологической сфере подростка его девиантное поведение связано с его личностно-индивидуальными особенностями [5]. По мнению, Ю.А. Клейберг, девиантное поведение характеризует мотивация, направленная на изменение социальных норм и ожиданий [2; 3]. Следовательно, к данным личностным особенностям относятся мотивация поведения подростка, его самооценка, виды акцентуации, поведение подростка в конфликтной ситуации. Необходимо отметить, что девиантное (отклоняющееся) поведение в подростковом возрасте имеет две основных формы: делинквентную и аддиктивную, которые связаны в своих проявлениях со специфическими параметрами личности (компонентами самооценки и оценки образцов поведения). При этом достижение успеха и риск у подростков положительно связаны с делинквентным поведением и агрессией, в то время как избегание неудачи и тревожность, чаще всего, связаны с аддиктивными формами отклоняющегося поведения [3; 5].

Хочется отметить, основные группы ситуаций девиантного поведения, предложенные исследователем данной проблемы Ю.А. Клейбергом [2; 3]:

1). Ситуации социально-статусных взаимоотношений. В этих ситуациях взаимоотношения складываются на основе социального статуса их субъектов, социально-психологические качества личности проявляются в соответствии со структурой ближайшего социального окружения. Относительно несовершеннолетних необходимо обратить внимание на два момента: реализуя эти взаимоотношения, субъекты выступают как представители определенной возрастной группы и различных социальных слоев. Источником проблем выступает стремление несовершеннолетнего к созданию репутации у определенной аудитории или части подростковой группы путем самопрезентации как грубого, безрассудного и шокирующего своим поведением человека. Большинство авторов сходятся во мнении, что статус несовершеннолетнего проявляется в проверке допустимых границ отклонения от норм (А.А. Реан, Ю.А. Клейберг), отказе от социотипичного поведения (А.Г. Асмолов) [1; 2; 3].

2). Ситуации ролевых взаимоотношений. К этому типу можно отнести взаимоотношения, возникающие при исполнении внутригрупповых ролей. В криминогенных группах несовершеннолетних определенные социальные роли закрепляют посредством внутригруппового социального «клеймения» подростков в виде кличек (С.А. Беличева, И.П. Башкатов, К.Е. Игошев и др.). Источником проблем служит набор определенных экспектаций со стороны других людей, который соответствует каждой роли [1; 2; 3].

3). Ситуации взаимоотношений совместной деятельности. При анализе девиантного поведения несовершеннолетних преимущественно рассматриваются ситуации учебной деятельности. В качестве источника проблем и основных причин принятия девиантной роли в процессе учебной деятельности называют низкую успеваемость (М.А. Алемаксин, Г.Г. Бочкарева, И.С. Кон, Bandura, Walters, Patterson, Hirschi) и от-

сутствие необходимых навыков для формирования отношений со сверстниками (Patterson, Dishionetal) [1; 2; 3].

4). Ситуации ценностных взаимоотношений, в которых происходит накопление социального опыта. При реализации ситуаций этого типа происходит формирование диспозиций человека. Источником проблем является воздействие девиантной субкультуры.

Следовательно, в качестве критериев модели девиантного поведения на ситуационном уровне могут служить следующие признаки: степень устойчивости, сложности, обыденности, временные характеристики, фактор контроля. Но поведение человека зависит не столько от объективных критериев ситуации, сколько от осмысления этой ситуации и выбором того или иного способа реагирования на нее. По мнению В.Н. Кудрявцева, «любая ситуация влечет за собой тот или иной поступок, лишь преломляясь через психику субъекта [4]. Ни одна ситуация не может вызвать поведение, отклоняющееся от норм, без взаимодействия с определенными свойствами личности.

Таким образом, в личностной составляющей механизма девиантного поведения должны рассматриваться особенности личности, связанные с ее социальной ролью, диспозициями, социальной позицией. С учетом того, что девиации в основном являются реакцией личности на социальные и психологические противоречия, в качестве основных критериев построения модели выбирают способ взаимодействия личности с реальностью, способ социального взаимодействия и способность разрешать психологические противоречия

**Заключение.** Анализ психологической литературы по проблеме исследования позволил нам сделать вывод о том, что девиантность в широком смысле слова можно обозначить как качество (черту) поведения личности, характеризующуюся совокупностью девиаций процессуального и результативного плана и проявляющуюся в соответствующих потенциальных или актуальных (реальных) поступках человека, детерминированных внешними или внутренними факторами в процессе его жизнедеятельности и присущее одновременно всем компонентам соответствующего поведения. Так же в психологии девиантное поведение подростка связано с его личностно-индивидуальными особенностями, самооценкой, ценностными ориентациями, а также взаимоотношениями с родителями и сверстниками. Отметим, что девиации являются ответной реакцией на проблемную ситуацию, поэтому некоторые авторы правомерно связывают отклоняющееся поведение с такой личностной характеристикой, как стрессоустойчивость. В соответствии с моделью Р. Лазаруса, исследовавшего копинг-поведение, взаимодействие среды и личности регулируется копингом и когнитивной оценкой. Следовательно, к психологическим копинг-ресурсам личности относят устойчивую позитивную Я-Концепцию, самооценку, убеждения, общительность, эмпатию, аффилиацию, интернальный локус контроля, относительно низкую чувствительность к отвержению.

#### **Список использованной литературы:**

1. Змановская, Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: учеб. пособие для студентов высш. учеб. завед. / Е.В. Змановская. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 288 с.
2. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения: Учеб. пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. – М.: ТЦ Сфера при участии «Юрайт-М», 2001. – 160 с.
3. Клейберг, Ю.А. Социальные нормы и отклонения. – 2-е изд., доп. / Ю.А. Клейберг. – М.: Вита-Пресс, 1997.
4. Кудрявцев, В.Н., Социальные отклонения. Введение в общую теорию / В.Н. Кудрявцев, В.Ю. Кудрявцев. – Москва, 1984.
5. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Изд. 2-е доп. и перераб. / А.Е. Личко. – Л.: Медицина, 1983.

УДК 159.9

## СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ И САМОУВАЖЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена проблеме изучения специфики развития самооценки и самоуважения в подростковом возрасте. В задачи исследования входило выявление особенностей самооценки и самоуважения у учащихся подросткового возраста. В результате было выявлено, что существует взаимосвязь уровня самооценки и самоуважения в подростковом возрасте, в частности, подростки с адекватно высокой самооценкой имеют адекватный уровень самоуважения.

Ключевые слова: самосознание, самооценка, личность, виды самооценки, функции самооценки, подростковый возраст, самоуважение.

## SPECIFICS OF DEVELOPING SELF-ESTEEM AND SELF-ESTEEM IN ADOLESCENCE

The article is devoted to the problem of studying the specifics of the development of self-esteem and self-esteem in adolescence. The purpose of the study was to identify the features of self-esteem and self-esteem in adolescent students. As a result, it was found that there is a relationship between the level of self-esteem and self-esteem in adolescence, in particular, adolescents with adequately high self-esteem have an adequate level of self-esteem.

Key words: self-awareness, self-esteem, personality, types of self-esteem, self-esteem functions, adolescence, self-esteem.

**Введение.** Самооценка – это очень важное образование самосознания личности, выступает как система представлений и оценок о себе, своих возможностях и качествах и системе отношений с другими людьми. И.В. Арндачук предполагает, что центральной функцией самооценки является регуляторная, которая определяет особенности деятельности и поведения личности, характер построения взаимоотношений с миром [1]. Еще две не менее важные функции самооценки: защитная, т.е. предоставляющая возможность сохранять свою личность стабильной и независимой и функция развития, т.е. предоставляющая возможность давать оценку своему поведению через оценки себя окружающими. Также следует упомянуть и эмоциональную функцию самооценки. Т.А. Асекритова считает, что именно самооценка дает возможность чувствовать те или иные эмоции, связанные с поступками, чертами характера и т.п. [1] По мнению А.И. Бершаковой, самооценка включена во множество связей и отношений со всеми психическими образованиями личности и выступает в качестве важного фактора всех форм и видов ее деятельности и общения. Истоки умения оценивать себя закладываются в раннем детстве, а развитие и совершенствование его происходит в течение всей жизни человека [3].

Анализ современной теории и практики процесса социализации подростков вскрывает ряд противоречий. В частности, не преодолено противоречие между потребностью современного общества в социально мобильной личности, способной не только адаптироваться к условиям современного мира, но и активно влиять на них и становлением личности и самосознания подростка [4].

**Материал и методы.** Исследование проведено на базе ГУО «Средняя школа № 38 г. Витебска». В исследовании приняли участие 26 учащихся подросткового возраста (15 юношей и 11 девушек). В ходе эмпирического исследования нами применя-

лись следующие методики: методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейна, «Шкала самоуважения Розенберга».

**Результаты и их обсуждение.** Обратимся к описанию результатов исследования особенностей самооценки. Результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1 – **Результаты исследования самооценки по методике Дембо-Рубинштейна**

	Низкий		Средний		Высокий		Очень высокий	
	абс. ч.	в %	абс. ч.	в %	абс. ч.	в %	абс. ч.	в %
Ум, способности	3	11,5 %	10	39,6 %	11	41,3 %	2	7,6 %
Характер	1	3,8 %	12	47,3 %	11	41,3 %	2	7,6 %
Авторитет	1	3,8 %	8	30,3 %	14	51,7 %	3	11,5 %
Умелые руки	1	3,8 %	11	41,3 %	13	50,0 %	1	3,8 %
Внешность	1	3,8 %	6	25,3 %	16	60,4 %	3	11,5 %
Уверенность	2	7,6 %	8	30,8 %	13	50 %	3	11,5 %

В ходе исследования особенностей самооценки подростков нами определено, что большинство подростков характеризуются средним и высоким уровнем сформированности самооценки собственных качеств и характеристик. Определено, что низкий уровень самооценки ума и собственных способностей диагностируется у 11,5 % участников исследования, завышенный уровень самооценки данных характеристик выявлен у 7,6 % участников исследования.

Применительно показателей самооценки характера определено, что чрезмерно низкий уровень самооценки характера диагностируется у одного участника исследования (3,8 %), тогда как завышенный уровень выявлен у 7,6 % участников. Применительно показателей самооценки авторитета выявлено, что низкий уровень самооценки авторитета выявлен у одного участника исследования (3,8 %).

Завышенный уровень самооценки авторитета выявлен у 11,5 % участников исследования. Применительно показателей умелости определено, что один участник исследования имеет чрезмерно низкий уровень самооценки данного показателя (3,8 %). Чрезмерно высокий уровень самооценки собственной умелости диагностируется также у одного участника исследования (3,8 %).

Заниженный уровень самооценки собственной внешности имеет один участник исследования (3,8 %), тогда как завышенный уровень самооценки диагностируется у трех участников исследования (11,5 %). Завышенный уровень самооценки собственной уверенности выявлен у 3 участников исследования (11,5 %), тогда как заниженный уровень данного показателя диагностируется у двух подростков (7,6 %). Таким образом, можно сделать вывод, что большая часть подростков, принявших участие в нашем исследовании, имеют нормальную и адекватно высокую самооценку. Однако, была выявлена небольшая группа подростков, которые имеют неадекватно низкую либо неадекватно завышенную самооценку.

Далее, была проведена диагностика при помощи методики «Шкала самоуважения» А. Розенберга. Результаты разграничивались на «полное самоунижение», «баланс между самоуважением и самоунижением», «самоуважение преобладает» и «завышенное самоуважение» (рисунок 1).

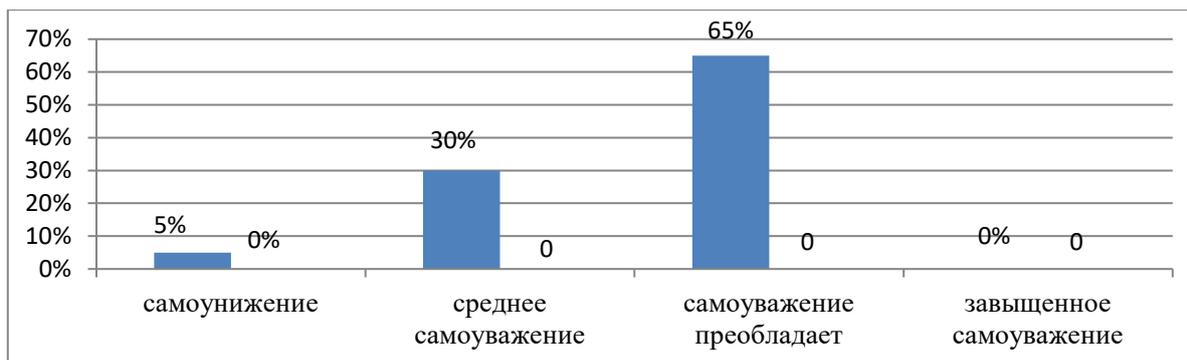


Рисунок 1 – Результаты исследования по методике «Шкала самоуважения» А. Розенберга в экспериментальной и контрольной группах

Из данных рисунка 1 видно, что 5 % испытуемых (1 человек), склонны к самоунижению, 30 % подростков (6 человек) балансирует между самоуважением и самоунижением, успехи поднимают их до небывалых вершин и самоуважение зашкаливает, неудачи подпитывают низкую самооценку и сбрасывают в пропасть, их мнение о себе колеблется то в одну, то в другую сторону. Больше всех в классе выявлено учащихся с преобладающим самоуважением (12 человек – 65 %), они могут адекватно оценивать свои достоинства и недостатки, могут согласиться с тем, что бывают неправы, сохраняют уважение к себе при неудачах, но склонны иногда заниматься затянутым «самобичеванием», что не предусмотрели, не заметили, «соломку не подстелили», что не позволяет смириться с тем, что изменить невозможно и быстро среагировать и откорректировать там, где есть возможность.

В качестве следующего этапа исследования выступала процедура корреляционного анализа показателей уровня самооценки и социального положения подростков в классе с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. При использовании коэффициента ранговой корреляции условно оценивают тесноту связи между признаками, считая значения коэффициента равные 0,3 и менее – показателями слабой тесноты связи; значения более 0,4, но менее 0,7 – показателями умеренной тесноты связи, а значения 0,7 и более – показателями высокой тесноты связи. Результаты корреляционного анализа показателей самооценки личности подростков и социального положения в классе представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты корреляционного анализа показателей самооценки и социометрического исследования

	Самоунижение	Среднее самоуважение	Самоуважение преобладает	Завышенное самоуважение
Ум, способности	0,16	0,15	0,28	0,25
Характер	0,29	0,25	0,34	0,21
Авторитет	0,14	0,21	0,40	0,23
Умелые руки	0,24	0,23	0,30	0,30
Внешность	0,35	0,31	0,05	0,05
Уверенность	0,32	0,35	0,02	0,02

При этом в ходе корреляционного анализа определены достоверные взаимосвязи показателей самооценки и самоуважения в классе. Существует связи показателя самооценки характера и самоунижения ( $r = 0,29$ ), среднего самоуважения ( $r = 0,34$ ), диагностируются достоверные корреляции показателей самооценки авторитета и преобладающего самоуважения ( $r = 0,40$ ); выявлены корреляции показателей самооценки собственной умелости и преобладающего самоуважения ( $r = 0,30$ ); показатели самооценки

внешности коррелируют с показателями среднего самоуважения ( $r = 0,31$ ); выявлены достоверные корреляции показателей самооценки уверенности и показателей среднего самоуважения ( $r = 0,32$ ), а также преобладающего самоуважения ( $r = 0,35$ ).

**Заключение.** Самооценка связана с одной из центральных потребностей человека – потребностью в самоутверждении, которое определяется отношением ее действительных достижений к тому, на что человек претендует, какие цели перед собой ставит – уровню притязаний. В своей практической деятельности человек обычно стремится к достижению таких результатов, которые согласуются с его самооценкой, способствуют ее укреплению, нормализации. Существенные изменения в самооценке появляются тогда, когда достижения связываются субъектом деятельности с наличием или отсутствием у него необходимых способностей. В результате исследования нами была выявлена взаимосвязь уровня самооценки и самоуважения в подростковом возрасте. Статистически была определена взаимосвязь между адекватно высокой самооценкой своих черт и высоким и средним уровнем самоуважения

#### **Список использованной литературы:**

1. Арндачук, И.В. Самооценка и Я-концепция как факторы межличностных отношений подростков / И.В. Арндачук // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Академия образования. Психология развития. – 2017. – Т. 6. – № 4(24). – С. 356–359.

2. Асекритова, Т.А. Проблема развития самооценки в подростковом возрасте / Т.А. Асекритова // Приоритетные научные направления: от теории к практике. Сборник материалов ХLI Международной научно-практической конференции – Якутск: Северо-Восточный федеральный университет, 2017. – С. 48–51.

3. Бершакова, А.И. Связь уровня самооценки с уровнем успеваемости в подростковом возрасте // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. LX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 12(60) / А.И. Бершакова – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://sibac.info/archive/guman/12\(60\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/12(60).pdf). – Дата обращения: 09.10.2019.

4. Биксантиева, В.А. Психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений старших подростков с нарушенной самооценкой / В.А. Биксантиева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 141–145.

**Оленина О.Е.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Аспирант  
morashka\_-95@mail.ru*

УДК 159.9.07

### **ВЗАИМОВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СО СТРАТЕГИЯМИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ЛЮДЕЙ С ОВЗ**

В данной статье представлены результаты исследования взаимовлияния личностной тревожности со стратегиями совладающего поведения у людей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: тревожность, ситуативная тревожность, личностная тревожность, состояние, свойство, устойчивое образование, копинг, стратегия, совладающее поведение, ограниченные возможности, дезадаптация, личность.

### **MUTUAL INFLUENCE OF PERSONAL ANXIETY WITH STRATEGIES COPING BEHAVIOR IN PEOPLE WITH DISABILITIES**

This article presents the results of a study of the interaction of personal anxiety with coping strategies of people with disabilities.

Key words: anxiety, situational anxiety, personal anxiety, state, property, sustainable education, coping, strategy, coping behavior, limited opportunities, maladaptation, personality.

**Введение.** На сегодняшний день остаются актуальными для исследователей вопросы анализа психологических особенностей людей с ограниченными возможностями здоровья. На основании анализа работ, посвященных данной теме, имеющих в отечественной литературе, можно говорить о том, что ситуация, в которой оказываются лица данной категории, отражается на когнитивной, эмоциональной и поведенческой составляющих личности, а, следовательно, учет этих особенностей может способствовать успешной социализации, развитию и интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общество [1].

Проблема совладания («копинга») личности с трудными жизненными ситуациями стала активно разрабатываться в психологии во второй половине XX в. Согласно определению, сформулированному Р. Лазарусом и С. Фолькман под копингами понимаются «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления специфических внешних и внутренних требований, которые оцениваются человеком как значительные или превосходящие его возможности» [2]. В настоящий период тема копинг-стратегий продолжает активно изучаться в различных областях и сферах жизнедеятельности. Значительное интерес уделяется исследованию взаимосвязи копинг-стратегий, используемых человеком, с его психологическим состоянием, успешностью в общественной сфере, свланием на формирование самосознания личности. При этом работы, посвященные исследованию соответствия копинг-стратегий и самосознания личности презентованы в психологической литературе недостаточно [3]. В базе ресурсов личности и общества на данный момент насчитывается большое разнообразие применяемых копинг-стратегий. Деятельность личности в совладании может считаться успешной и результативной, если личность обладает положительным копинг запасом, который может содержать такие компоненты, как умственные способности, помощь семьи и других людей, а также состояние здоровья.

**Материал и методы.** Материалом настоящего исследования послужили теоретический анализ педагогической и психологической литературы, диагностические методы (методики: шкала личностной и ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера Ю.Л. Ханина, индикатор копинг стратегий (Д. Амирхан), описательно аналитический, методы количественной и качественной обработки эмпирических данных, включая методы математической статистики (коэффициент корреляции  $r$  Пирсона), выполненные в пакете статистических программ SPSS15.0. Наше исследование проводилось в ноябре 2018 года в городе Витебске. В нем принимали участие молодые люди в возрасте от 19 до 24 лет имеющие ограниченные возможности здоровья. Всего в исследовании приняли участие 16 респондентов. Основной характер ограниченности в возможностях здоровья отобранных испытуемых имело врожденное заболевание с дисфункцией опорно-двигательного аппарата, речевого и слухового анализаторов, либо приобретенная травма шейного и спинного отделов.

**Результаты и их обсуждение.** Эмпирический этап мы начали с диагностики испытуемых с помощью методики Спилбергера (рисунок 1).

Исходя из анализа полученных данных диагностики по методике выявления уровня тревожности Спилбергера были получены следующие результаты: 38% испытуемых с ограниченными возможностями здоровья испытывают высокий уровень личностной тревожности.



Рисунок 1 – Результаты диагностики личностной тревожности людей с ОВЗ

Затем нами была проведена диагностика изучения стратегий совладающего поведения с помощью методики Амирхана.

Исходя из анализа полученных данных по методике Амирхана можно сделать следующие выводы:

1) шкала разрешение проблем: по данной шкале преобладает средний уровень (50% испытуемых) – это активная поведенческая стратегия, при которой человек старается использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы. Данная стратегия характеризует способность человека определять проблему и находить альтернативные решения, эффективно справляться со стрессовыми ситуациями;

2) шкала поиск социальной поддержки: по данной шкале преобладает средний уровень (19% испытуемых) – данная стратегия предполагает попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. характерны ориентированность на взаимодействие с другими людьми, ожидание внимания, совета, сочувствия;

3) шкала избегание проблем: по данной шкале преобладает высокий уровень (69 %) испытуемых – стратегия избегания одна из ведущих поведенческих стратегий при формировании дезадаптивного, псевдосовладающего поведения. Она направлена на преодоление или снижение дистресса человеком, который находится на более низком уровне развития.

По результатам диагностики совладающего поведения данной методики, мы наблюдаем тот факт, что выбор ведущих стратегий людьми с ограниченными возможностями здоровья остановился в пользу паллиативного поведения, направленного на психологическое приспособление к неразрешимому или неразрешенному конфликту, а также к эмоциональным проблемам, возникающим в ходе разрешения конфликта. По нашему мнению, такие результаты, в первую очередь объясняются тем, что у представителей данной группы людей переживание болезни и инвалидности, накладывая особый отпечаток на всю личность больного в целом, происходит длительный и тяжелый процесс адаптированности в целом обществе, в статусе «ограниченного человека», что в конечном итоге приводит к постепенному изменению эмоционально-волевой сферы, мыслительных процессов, к серьезной переоценке жизненных установок, социальных ценностей и становится источником для формирования дезадаптивного поведения в целом.

Для определения степени взаимовлияния изучаемых нами переменных был применен корреляционный анализ. Мы исследовали степень взаимовлияния уровня личностной тревожности людей с ограниченными возможностями здоровья и шкалами стратегий совладающего поведения разрешение проблем, поиск социальной поддержки и избегание

проблем. В данном случае зафиксирована сильная (по общей классификации) положительная корреляция (по общей классификации) между переменными «Личностная тревожность» и «Поиск социальной поддержки» ( $r = 0,770$ ), а также между переменными «Личностная тревожность» и «Избегание проблем» ( $r = 0,600$ ). В соответствии с частной классификацией между этими переменными существует значимая корреляция, поскольку коэффициент корреляции соответствует уровню статистической значимости  $p \leq 0,01$ .

В итоге, наличие сильной положительной корреляции, которая существует между выбранными стратегиями «Поиск социальной поддержки», «Избегание проблем» и личностной тревожности, свидетельствует о том, что люди с ограниченными возможностями здоровья, которые имеют личностную склонность к проявлению повышенного или высокого уровня психологического напряжения в самых разных жизненных ситуациях, даже таких, которые объективно к этому не располагают, испытывают безотчетный страх, неопределенное ощущение угрозы, готовы воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Человек, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затрудняются контакты с окружающим миром. Зачастую, такие люди испытывают трудности в принятии решений, тем самым проявляя способность человека уходить от решения надвигающихся проблем путем избегания проблемной ситуации и прибегая к поиску помощи со стороны окружающих. Данные связи также обосновываются и тем, что люди с ОВЗ являются социально уязвимой группой, о чем мы упоминали ранее в теоретической части нашей работы.

**Заключение.** Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что высокотрехтревожные люди имеющие ограниченные возможности здоровья в сложных условиях жизни, чаще всего делают свой выбор в пользу неадаптивных копинг стратегий совладающего поведения, поскольку при выборе копинг стратегий человеку необходимо учитывать свои субъективные ощущения, осознавать цели своего поведения, принимать во внимание все особенности ситуации, если же все выше перечисленное носит затруднительный характер, то для совладающего поведения человек с ОВЗ будет использовать соответствующие неадаптивные копинг стратегии.

#### **Список использованной литературы:**

1. Албегова, И.Ф. Особенности социальной адаптации инвалидов / И.Ф. Албегова // Вестник социальной работы. – 2003. – № 2 (7).
2. Lazarus, R. Stress, appraisal and coping / R. Lazarus, S. Folkman. – New York: Springer, 1984. – 460p.
3. Богомаз, С.Л. Самоанализ: подходы, тенденции, возможности и ограничения / С.Л. Богомаз // Веснік ВДУ імя П.М. Машерова. – 2005. – № 2(36). – С. 197–202.
4. Вилюнас, В.К. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд во Моск. Ун-та, 1984. – 288 с.

**Осинский А.Е.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск*

*Аспирант*

*aleksandr\_smdoc@mail.ru*

УДК 159.9.019:316.485.6

### **АСПЕКТЫ ФИЛОСОФИИ ДИАЛОГА М.М. БАХТИНА В ПРОЦЕДУРЕ МЕДИАЦИИ**

Статья посвящена проблеме реализации диалогического подхода М.М. Бахтина, как основы построения продуктивной коммуникации в современной процедуре альтернативного разрешения споров – медиации.

Ключевые слова: диалоговедение, продуктивный диалог, медиация, самоопределение.

## ASPECTS OF M.M. BAKHTIN'S DIALOGUE PHILOSOPHY IN MEDIATION PROCEDURE

The article is devoted to the problem of implementing the Dialogic approach of M.M. Bakhtin as the basis for building productive communication in the modern procedure of alternative dispute resolution – mediation.

Key words: dialogue, productive dialogue, mediation, self-determination.

**Введение.** Диалог как культурный феномен имеет веские философские основания и призван отразить в специфически преломленном виде многоплановость и противоречивость социальной и научной действительности. Культ собеседования, живого непосредственного общения, межличностных контактов равноправных партнеров, заинтересованных в нахождении истины, составлял и составляет одну из важных особенностей культуры и образования.

На основе выстраивания межличностных отношений, путем построения диалога и установления межличностных социальных коммуникаций, а также принятия осознанной ответственности за совершенный поступок, и самоопределения для выбора путей разрешения конфликтной ситуации, происходит интегрирование этих отношений на новый логический уровень диалога с применением методик альтернативного разрешения споров – медиации. Эта основная составляющая, которая отличает медиацию от судебного разбирательства, где решение выносит судья, а стороны должны подчиниться. В ходе медиации, конфликтующие стороны сами принимают решение и несут ответственность за исполнение совместно выработанного соглашения. Личностное самоопределение, поступок, ответственность, ответственное сознание – являются категориями психологического знания и философии, определяющимися в процессе коммуникативного диалога процедуры медиации.

**Материал и методы.** Материалом являются работы философов и психологов по изучаемой теме. Используются методы анализа и синтеза, формализация и сравнение научных источников.

**Результаты и их обсуждение.** Диалог, как способ обмена информацией, своими корнями произрастает из далекого прошлого, где он использовался как искусство убеждения, с помощью языка и логических повествований, для повышения эффективности социального управления людьми. Данная проблема была обоснована запросами общества в античном периоде, когда был открыт коммуникативный план деятельности разума, и за основу было взято не общение с природой, а общение с другими людьми. Это направление активно развивалось в общественной и культурной жизни Древней Греции представителями интеллектуального течения (софистами), к которым можно причислить Протагора, Горгия, Гиппия, Крития и др. Они считали, что красноречие и знания необходимы для успешного управления гражданской жизнью. В трудах Платона описывается феномен «сократического диалога», как специфическая форма интеллектуального общения самостоятельно мыслящих людей, которое помогает рождению истины. Он отмечал, что такая форма философствования как диалог – это «живая и одушевленная речь человека», которая предполагает непосредственное общение собеседников, а не письменность, которая является лишь подражанием диалогу. Основой успешности диалога он считал равенство партнеров, включенность в процесс диалога, совместное творчество в поиске истины. В диалоге отражались гуманистические принципы общения людей [1].

В Европе, первые труды по философии коммуникации и диалога появились на рубеже двадцатых годов прошлого века, при чем, не независимо друг от друга, на Западе и Востоке, чему способствовала сложившаяся духовная ситуация времени (М. Бубер, К. Ясперс, М.М. Бахтин, Ф. Розенцвейг, Ф. Эбнер, С.Л. Франк) [2].

Обращение к трудам М.М. Бахтина, М. Бубера, О. Розенштока-Хюсси доказывает, что они тщательно исследовали категории, опираясь на которые развивали свое понимание диалога, показали его онтологическую сущность. Философскую парадигму в интерпретации проблемы «Я» и «Другой» предложили в своей концепции М.М. Бахтин. Он рассматривал «Я» не в качестве субстанции, как это было в философии Нового времени, а в связи с «Ты», с «Другим». Здесь «Я» и «Ты» предстают партнерами, отношения которых предполагают равноправие, взаимность, обращенность, открытость и живое общение. Специфическим в исследовании проблемы диалога для М.М. Бахтина является тот факт, что он не ограничивается теоретическими рассуждениями, а обращается к художественной литературе. В романах Ф.М. Достоевского он находит подтверждение своей идеи о том, что в диалоге человек выступает как субъект обращения, и эта живая обращенность позволяет ему осознать бытие себя и «Другого». Создание образа «Другого» и образа самого себя М.М. Бахтин считал узловой проблемой философии XX века. Исследование показывает, что диалогизм М.М. Бахтина носит светский характер. Это проявляется в том, что человек и Бог не рассматриваются им в качестве партнеров, поскольку в их отношениях человек не обойдется без Бога, тогда как Бог без него обходится. Согласно концепции русского философа, бытие – это архитектоника человеческих поступков и человеческого творчества. Здесь «Я» и «Другой» представляют собой два принципиально разных, но одинаково ценных и соотнесенных между собой центра, каждый из которых занимает свое особое место в жизни, находясь в единственном времени и единственном пространстве. Взаимодействие множества личностных миров, не имеющих иерархической соподчиненности и диалогизирующих между собой, определяет диалогический характер самой жизни, рождает бытие-событие. Этот процесс, по мнению М.М. Бахтина, показан в произведениях Ф.М. Достоевского, герои которых, сохраняя свою уникальность, в процессе жизненных отношений образуют единство некоторого события. Свою диалогическую концепцию бытия М.М. Бахтин развивает, опираясь на созданную в литературных произведениях Ф.М. Достоевского, «полифонию» (многоголосие), благодаря тому, что позволяет своим героям самим высказать себя, свою правду о бытии, свое видение других людей, видение себя среди других людей. Герои Достоевского выходят за пределы «микродиалога», общаясь друг с другом в «большом диалоге» в мире произведения, порождая множество осознанных суждений, что позволяет создавать модели для философского осмысления феномена диалога. Философ характеризует творчество автора определением «диалоговедение», проводя его научный анализ. Понимание человеческой личности и сущности, восприятие мышления человека, возможно только благодаря диалогу. Человек изнутри самого себя не может ни понимать себя, ни даже стать собой. По его мысли, диалог не только путь познания личности и выражения ее внутреннего мира, ее установок и идей, но также условие самого существования идей у личностей. «Идея живет не в изолированном индивидуальном сознании человека, – оставаясь только в нем, она вырождается и умирает. Идея начинает жить, то есть формироваться, развиваться, находить и обновлять свое словесное выражение, порождать новые идеи, только вступая в существенные диалогические отношения с другими чужими идеями» [3; 4].

Изучая и анализируя бахтинское «диалоговедение», на основе произведений Достоевского, мы можем с уверенностью предположить, что М.М. Бахтин философски осмыслил и представил новую – полифоническую картину мира, которая более адекватна мировоззрению двадцатого века, чем монологические воззрения эпохи нового времени. Полифоническому мышлению, отмечал Бахтин, «доступны такие стороны человека, и прежде всего мыслящее человеческое сознание и диалогическая сфера его бытия, которые не поддаются художественному освоению с монологических позиций».

Понятие «диалог» широко используется для обозначения многих явлений современной жизни: диалог философских направлений и когнитивных практик, диалог культур и диалог межличностный, диалог межкультурный и межэтнический, межконфессиональный и политический, диалог наук и диалог в образовании. Очевидно, что проблема диалога предстает как многоаспектная научная, мировоззренческая, культурологическая, социально-политическая и, что особенно важно в рамках данной статьи, как философская. По этой причине историко-философский анализ концепций диалогизма, в которых раскрывается сущность диалога, его бытие в истории философии и значение в сложной и противоречивой взаимосвязи различных философских учений, оказывается актуальным. Наличие в мире фундаментальных проблем, решение которых возможно лишь на основе диалога. Одна из них – взаимоотношение цивилизаций, различия в ценностных ориентациях которых сегодня настолько велики, что могут превратиться в источник противостояния, способный привести к «концу истории». Осознание предельности человеческого существования предполагает становление нового мировоззрения, основой которого должно стать признание преимущества открытых общественных систем и диалога.

В мировой практике с конца 70-х годов прошлого века активно используется термин «альтернативные способы разрешения споров» или сокращенно «АРС». В англоязычной литературе он звучит как «Alternative Dispute Resolutions» (альтернативное урегулирование споров) или «ADR». Данный термин подразумевает под собой использование гибких механизмов урегулирования споров и конфликтов, путем проведения переговоров на основе построения конструктивного диалога между спорящими сторонами. Применение таких примирительных процедур, происходит с участием третьего независимого лица – медиатора (от латинского слова «mediare», что означает «посредничать»), основная функция которого направлена на создание условий способствующих продуктивному выстраиванию диалога. В основе института «АРС» заложен принцип, при котором спорящие стороны способны услышать и понять друг друга, что в конечном итоге приводит к выработке совместно принятого решения, выгодного обеим спорящим сторонам.

Медиация на современном этапе широко использующей терминологической и практической инструментальной философии диалога с пониманием свободы человека, самоопределения личности, важности межличностного общения, важности поступка, ответственного сознания. На первое место выходит продуктивный диалог, формирующийся на основе человеческих поступков, в результате построения отношений которые предполагают равноправие, взаимность, открытость и живое общение [5; 6].

**Заключение.** Согласно концепции М.М. Бахтина взаимодействие множества личностных миров, не имеющих иерархической соподчиненности и диалогизирующих между собой, определяет диалогический характер самой жизни, рождает бытие-событие. Бытие, в свою очередь, это архитектоника человеческих поступков и человеческого творчества. Здесь «Я» и «Ты» предстают партнерами, отношения которых предполагают равноправие, взаимность, обращенность, открытость и живое общение. Эти же качества необходимы спорящим сторонам, для построения продуктивного диалога и достижения взаимовыгодного результата в процедуре медиации.

#### **Список использованной литературы:**

1. История: Традиции примирения. // Вестник восстановительной юстиции. Восстановительные программы в работе с детьми и семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации. – Вып.15. – М.: Центр «СПР», 2018. – С. 50–76.
2. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Собр. соч.: в 7 т. – Т.1. – М.: Русские словари, 2003. – С. 7-68.

3. Матвеев, П.Е. Философия поступка М.М. Бахтина (опыт эмпирической интерпретации) / П.Е. Матвеев // Этическая мысль. – 2016. – Т. 16. – №2. – С. 70–83.
4. Бахтин, М.М. Проблемы творчества Достоевского. Проблемы поэтики Достоевского. – 5-е изд., доп. / М.М. Бахтин. – Киев: Next, 1994. – 511 с.
5. Здрок, О.Н. Медиация : пособие / О.Н. Здрок. – Минск : Четыре четверти, 2018. – 540 с.
6. Фромм, Э. Авторитарная личность / Э. Фромм // Теория личности в западно-европейской и американской психологии. – М.: Издательский дом БАХРАХ, 1996. – С. 260–294.

**Поташева Ю.Л.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Старший преподаватель*

*djl-pr@mail.ru*

УДК [159.922.7:316.77:141.32]:101.9(091)

### **ДИАЛОГИЧНОСТЬ В РЕШЕНИИ КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПОДРОСТКАМИ**

Статья посвящена проблеме интеллектуального развития подростком посредством решения коммуникативно-интеллектуальных задач.

Ключевые слова: Другой, диалог, коммуникативно-интеллектуальные задачи, коммуникативные стратегии, здравый смысл, рассудок, разум.

### **DIALOGICITY IN SOLVING COMMUNICATIVE AND INTELLECTUAL TASKS BY TEENAGERS**

The article is devoted to the problem of intellectual development of a teenager by solving communicative and intellectual tasks.

Key words: Other, dialogue, communicative and intellectual tasks, communication strategy, common sens, reason, mind.

**Введение.** Бесспорно, открытия и рассуждения М.М. Бахтина в области психологии и психологического анализа текста и диалогичности актуальны в настоящее время. В условиях информатизации современного общества, преобладании клипового мышления у подрастающего поколения важным видится проблема развития мыслительных операций и процессов. Когнитивное развитие подростков возможно на основе решения коммуникативно-интеллектуальных задач, построенных на глубоком анализе текста, а также осмыслении общения с Другим.

Психология интеллекта – весьма сложная и неоднозначная область исследований. С момента своего появления феномен «интеллект» то наделялся особым смыслом и содержанием, то само его существование ставилось под сомнение. Изучением понятия «интеллект» занимался и занимается целый ряд ученых: Г. Айзенк, А. Бине, Т. Симоном, Ф. Гальтон, Дж. Гилфорд, Р. Стернберга, М.А. Холодная, А.В. Либин, Н.С. Вислобокова, А.П. Лобанов. Современные научные исследования в области интеллекта направлены на изучение информационно-интеллектуального контроля (Н.С. Вислобокова) и интеллектуального контроля (Л.В. Виноградова).

Интеллект представляет собой совокупность всех познавательных функций индивида: от ощущений и восприятия до мышления и воображения. Интеллект – основная форма познания человеком действительности.

Интеллект – это «динамический процесс взаимодействия человека с миром, поэтому критерием развития интеллекта является мобильность (гибкость, пластичность) индивидуального поведения» [1, с. 63]. Мобильность возможно развивать посредством опосредованного опыта обучения, представляющего по своему содержанию множество

интеллектуальных навыков, включая навыки запоминания, контроля внимания, оценки собственной компетентности, формулирования цели, планирования, с помощью которых ученик может сознательно управлять своими состояниями и интеллектуальной деятельностью. Таким образом, возможна и необходима разработка коммуникативно-интеллектуальных задач для решения проблем подростков, которую можно развить в результате специально организованных тренинговых занятий.

Теоретическую основу тренинга с подростками, направленного на решение коммуникативно-интеллектуальных задач, оставляют три формы организации интеллекта: здравый смысл, рассудок и разум. Они отражают различные способы познания объективной реальности в сфере межличностных контактов и методы ее преобразования на основе полученных знаний. Под *здравым смыслом* подразумевают процесс адекватного отражения реальной действительности, базирующийся на анализе сущностных мотивов поведения окружающих людей и использующий рациональный способ мышления. Здравый смысл передает некую познавательную способность и соответствующие ей знания, используемые людьми в повседневной жизни, а также применяется для обозначения здравого, правильного, нормального мышления, и для выражения обыденных взглядов, мнений по какому-либо поводу в отличие от профессиональных суждений. Здравый смысл позволяет человеку избегать логических ошибок при оценке и интерпретации внешних ситуаций и в соответствии с этим выбирать наиболее адекватный способ взаимодействий с окружающими [2; 3].

*Рассудком* обозначается процесс «познания реальности и способ деятельности, основанный на использовании формализованных знаний, трактовки мотивов деятельности участников коммуникации» [2, с. 135]. Рассудок сформировался в процессе эмпирического познания мира. Сферой основного действия рассудка является познание и творчество в пределах материального мира. Рассудочное мышление определяется как такой тип мышления, который находится как бы в конечной цепи преобразования мысли. В процессе преобразования высоких идей и емких мыслеобразов рассудок выполняет функцию оформления речи.

*Разум* – это «высшая форма организации интеллекта, при которой мыслительный процесс способствует формированию теоретических знаний и творческого преобразования действительности» [2, с. 135]. К мышлению разума, по мнению С.И. Сухарева, относятся интуиция, предвидение, пророчество и другие способности.

Таким образом, в настоящее время понятие интеллекта триедино – это и разум, и рассудок, и здравый смысл. Во-первых, здесь можно обнаружить способность к абстрактно-логическому познанию и к поиску истины (закономерностей) в пределах имеющихся знаний (рассудок). Во-вторых, интеллект предполагает возможность выхода за пределы наличного знания и порождения нового на основе интеграции абстрактного и чувственного познания (разум). В-третьих, интеллект – это здравый смысл, сила житейского ума, основанного на опыте повседневной практической деятельности. Более того, понятие интеллекта тесно увязывается с решением жизненных проблем.

**Материал и методы. Методы исследования:**

- 1) теоретический анализ научных источников;
- 2) эмпирические методы исследования (анализ работы учеников с учебными и художественными текстами; решение проблемных ситуаций; беседы с учениками; опрос учителей-предметников; анализ текстов учебников).

**Результаты и их обсуждение.** В ходе наблюдения за младшими подростками было отмечено проявление всех трех форм организации интеллекта: здравого смысла, рассудка и разума. Чаще всего подростки (87%) при выборе определенной стратегии поведения руководствуются здравым смыслом, то есть действуют на основе собственного опыта

практической деятельности. Однако в силу ограниченности опыта стратегии взаимодействия с окружающими, предпочитаемые подростками, не всегда эффективны. Известно, что в младшем подростковом возрасте идет стремительное накопление знаний, поэтому второй по частоте встречаемости является построение стратегий поведения на основе рассудка (54%). В ходе анализа данных эмпирического исследования возникло предположение, что действия на основе рассудка встречались бы чаще в том случае, если процесс обучения в школе носил прикладной характер и включал моменты, позволяющие учащимся переносить академические знания в повседневную жизнь. Что же касается разума, с одной стороны, у подростков высокий творческий потенциал и возможности для выхода за пределы наличного знания, с другой стороны, в силу высокой эмоциональной включенности в коммуникативную ситуацию и недостаточной развитости прогнозирующей функции их поступки и поведение может быть расценено как конфликтное.

Для решения любой проблемы необходим обмен информацией, который осуществляется в ходе коммуникации (вербальной и/или невербальной). Приведем сравнение интеллектуального развития и коммуникативных стратегий, используемых подростками в общении (таблица 1).

**Таблица 1 – Результаты исследования интеллектуального развития подростков и коммуникативных стратегий**

<b>Возраст</b>	<b>Интеллектуальное развитие</b>	<b>Коммуникативные стратегии</b>
6–11 лет	Здравый смысл определяет деятельность, действия путем «проб и ошибок»	Усвоение и использование стереотипных стратегий поведения и словесных клише в трудных коммуникативных ситуациях
11–12 лет	Активно развиваются вербальные показатели интеллекта (умение проводить аналогии, обобщать), развитие рассудочного мышления	Расширение спектра стратегий поведения; приобретение способности действовать творчески в зависимости от ситуации
12–13 лет	Сензитивный период в развитии интеллекта, высокие темпы в развитии показателей осведомленности, умения обобщать и комбинаторных способностей	Развитие рассудочного поведения, стратегии поведения формируются на основе прогнозирования последствий своего поведения
13–14 лет	Регрессивные тенденции	Продолжается развитие рассудочного поведения, однако темп развития несколько снижен (в сравнении с предыдущим возрастным периодом)

Из вышеизложенного можно заключить, что в подростковом возрасте происходит активное накопление знаний, открывающих ряд вопросов и проблем, которые как обогащают, так и усложняют жизнь подростков.

Мы видим, что младший подростковый возраст является наиболее благоприятным для развития навыков решения коммуникативно-интеллектуальных задач и проблем. Рост интеллектуальных умений подростков, включает в себя как накопление знаний, так и улучшение обработки информации. Подростки более успешны в решении проблем и выводах, чем младшие дети, ведь для этого они располагают и более широким арсеналом сценариев, и способностью устанавливать связи между сценариями.

Эмпирические исследования, проведенные на базе общеобразовательных школ г. Витебска, подтверждают обозначенные тенденции в развитии интеллекта и формировании коммуникативных стратегий [4]. Соотношение особенностей интеллектуального развития и формирования коммуникативных стратегий представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования интеллектуального развития подростков и коммуникативных стратегий

Возраст	Интеллектуальное развитие	Коммуникативные стратегии
6–11 лет	Здравый смысл определяет деятельность, действия путем «проб и ошибок»	Усвоение и использование стереотипных стратегий поведения и словесных клише в трудных коммуникативных ситуациях
11–12 лет	Активно развиваются вербальные показатели интеллекта (умение проводить аналогии, обобщать), развитие рассудочного мышления	Расширение спектра стратегий поведения; приобретение способности действовать творчески в зависимости от ситуации
12–13 лет	Сензитивный период в развитии интеллекта, высокие темпы в развитии показателей осведомленности, умения обобщать и комбинаторных способностей	Развитие рассудочного поведения, стратегии поведения формируются на основе прогнозирования последствий своего поведения
13–14 лет	Регрессивные тенденции	Продолжается развитие рассудочного поведения, однако темп развития несколько снижен (в сравнении с предыдущим возрастным периодом)

Поскольку между родителями и подростками начинают выстраиваться новые взаимоотношения, то пробы независимости осуществляются младшими подростками, прежде всего, в решении «относительно неважных вопросов» (Г. Крайг) в безопасной домашней обстановке (распределение домашних обязанностей, внешний вид, выбор одежды, использование девушками косметики, подготовка домашних заданий и др.). Исследователи отмечают рост потребности в общении с родителями в процессе решения определенных проблем (Г. Крайг, А.А. Реан, Р. Ремшмидт).

Проблема интеллектуального развития и выстраивания взаимоотношений с родителями в подростковом возрасте может решаться путем целенаправленной работы по формированию навыков решения коммуникативно-интеллектуальных проблем.

Нам видится возможным развитие интеллекта подростка путем формирования навыков решения коммуникативно-интеллектуальных проблем. В учебной деятельности, дома, в ходе общения со сверстниками подросток сталкивается с различного рода трудными ситуациями, для преодоления которых необходимо использовать различные стратегии поведения. Общение подростка представляет собой «набор» разнообразных коммуникативно-речевых ситуаций, функциональной единицей которых является коммуникативная задача (цель, на достижение которой направлены действия).

Для оптимизации взаимоотношений подростков с окружающими может быть создан набор интеллектуальных задач, способствующих развитию интеллектуальных способностей и повышению коммуникативной компетентности подростков. При формулировке интеллектуальной задачи важным условием для решения задачи является необходимость взаимодействия с окружающими.

В ходе эмпирического исследования были выделены группы коммуникативно-интеллектуальных задач для младших подростков:

1. Во взаимоотношениях с учителями:
  - обращение к учителю;
  - ответ у доски;
  - конфликт с учителем.
2. Во взаимоотношениях со сверстниками:
  - обращение за помощью;
  - ситуация знакомства;
  - конфликт со сверстником.

3. Во взаимоотношениях с родителями:

- распределение домашних обязанностей;
- отстаивание подростком самостоятельности;
- смысловые барьеры;
- конфликт с родителями.

Процесс построения и предъявления коммуникативно-интеллектуальных задач целесообразно организовывать в соответствии со стадиями усвоения информации (Н.С. Вислобокова):

- 1) эмоционально-знаковое усвоение (субъект воспринимает общую эмоциональную настроенность информации и соответственно реагирует);
- 2) вербально-семантическая (аналитическая обработка информации в соответствии с заданной программой);
- 3) интерпретационно-интегративная (выбор мозгом необходимой доминантной информации и образование отношений между доминантами) [5, с. 39–40].

Таким образом, из вышеизложенного можно заключить, что коммуникативно-интеллектуальные задачи должны быть предъявлены на определенном уровне эмоциональности, быть информативными (содержательный аспект) и разными по уровню сложности. Уровень эмоциональности, согласно исследованиям Н.С. Вислобоковой, должен быть умеренным, т.к. именно в этом случае «оказывает позитивное влияние на интеллектуально-информационный контроль», а содержательная часть задачи – «жестко логичной» [5, с. 41].

**Заключение.** В тренинговой работе с подростками целесообразно начинать с решения коммуникативно-интеллектуальных задач, для того, чтобы создать общее представление о различных стратегиях и тактиках поведения в процессе межличностного взаимодействия, а затем подростки и родители будут способны самостоятельно выделять и предлагать коммуникативно-интеллектуальные проблемы. Задача психолога в этом случае заключается в оказании помощи в адекватном формулировании и постановке проблемы, а также совместной работе по поиску вариантов решения.

**Список использованной литературы:**

1. Гельфман, Э.Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2006. – 380 с.
2. Вислобокова, Н.С. Восприятие учебно-воспитательной информации школьниками: педагогический аспект / Н.С. Вислобокова, Н.Ю. Вислобоков // Аксиология современного воспитания в системе непрерывного образования: материалы III международной научно-практической конференции. – Смоленск: Изд-во Смол ГУ, 2008. – Вып. 3. – С. 181–188.
3. Довгая, Ю.Л. Интеллект: здравый смысл, рассудок и разум учащегося в контексте постижения научных знаний / Ю.Л. Довгая // Всероссийский журнал научных публикаций. – 2010. – Ноябрь. – С. 37–39.
4. Поташева, Ю.Л. Коммуникативно-интеллектуальные задачи в контексте экзистенциальной коммуникации с Другим / Ю.Л. Поташева, А.Ю. Алькиницкая // Психологический Vademecum: Витебщина М.М. Бахтина. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – С.184–189.
5. Вислобокова, Н.С. Интеллектуально-информационный контроль: сущность, функции, механизмы / Н.С. Вислобокова // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 2. – С. 39–43.

**Селезнева И.Н.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск*

*Аспирант*

*seleznyova-irina@mail.ru*

*love.kafedra@mail.ru*

УДК 37.014.53(091):376:316.647.5

## **ТОЛЕРАНТНОСТЬ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ М.М. БАХТИНА**

Статья посвящена проблеме исследования уровня толерантности субъектов образовательного процесса в контексте идей М.М. Бахтина. Особенности развития современного общества на фоне тенденций гуманизации требуют расширения процессов социальной инклюзии и утверждения различного рода плюрализма. Толерантность как личностно-профессиональное качество педагога занимает важное место в списке детерминант, обуславливающих эффективную реализацию идей инклюзивного образования в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: толерантность, субъекты образовательного процесса, инклюзия, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями.

## **TOLERANCE OF SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONTEXT OF THE IDEAS OF M.M. BAKHTIN**

The article is devoted to the problem of studying the level of tolerance of subjects of the educational process in the context of the ideas of M.M. Bakhtin. The peculiarities of the development of modern society against the background of tendencies of humanization and accessibility require an expansion of the processes of social inclusion and the affirmation of various kinds of pluralism. Tolerance as a personal and professional quality of a teacher occupies an important place in the list of determinants that determine the effective implementation of the ideas of inclusive education in a general education school.

Key words: tolerance, subjects of educational process, inclusion, inclusive education, children with special educational needs.

**Введение.** Создание инклюзивного образовательного пространства предполагает получения качественного и доступного образования всеми детьми, в том числе и обучающимися с особыми образовательными потребностями. Совместное обучение детей с нормативным развитием и детей с особенностями развития ставит перед педагогами ряд новых задач. Одними из самых важных являются готовность педагогов к принятию детей с особыми образовательными потребностями, признание ценности каждого обучающегося, умение ориентировать на возможности и потенциал ребенка. В связи с этим толерантность становится важным личностно-профессиональным качеством современного педагога. Продуктивной методологией в современном осмыслении природы толерантности является диалогическая философия М.М. Бахтина, признанного во всем мире мыслителя, одного из самых ярких представителей отечественной культуры XX века. Философия М.М. Бахтина может быть сегодня озвучена в понятиях толерантного отношения к Другому. Методологический подход М.М. Бахтина является крайне плодотворным в исследовании природы толерантности и выявлении ее сущностных характеристик. Категории исследовательского пространства М.М. Бахтина – «диалог», «полифония», «двуголосость», «монологизм», – весьма далекие от холодного академического языка науки, развертываются, прежде всего, как средство анализа литературного материала – художественного произведения, текста, речи, но сегодня они широко используются и в философском дискурсе. В творчестве М.М. Бахтина эти понятия приобретают универсальный категориальный статус, диалог и полифония пронизывают «всю че-

ловеческую речь и все отношения, и проявления человеческой жизни, и вообще все, что имеет смысл и значение» [1, с. 71]. Сущность толерантности, таким образом, выражается в готовности человека выйти за пределы ограниченного круга своего мира и признании равнозначности мира «других», полифоничности социального бытия. Различия создают основу для диалога. Полифония социальной среды, в которой естественно и неизбежно пребывают непохожие и разнообразные группы и слои общества, предполагает толерантность как одну из основополагающих принципов общественного сознания и поведения. Толерантный тип сознания нацеливает на понимание различий, побуждает к критической работе разума и к преодолению узости собственного видения, своей точки зрения. Природа толерантности диалогична.

Цель нашего исследования является определения уровня толерантности у субъектов образовательного процесса.

**Материал и методы.** В качестве респондентов выступили: 94 студента (будущие педагоги общего педагогического профиля и будущие учителя математики) и 77 педагогов-практиков. Общее количество – 171. Средний возраст респондентов – 27,5 лет. В качестве диагностического инструментария использовалась методика «Общая коммуникативная толерантность» В.В. Бойко, которая позволяет выявить уровень общей коммуникативной толерантности, а также степень выраженности негативных коммуникативных установок [2, с. 211–217]. Методика испытуемым была предложена в форме бланков для самостоятельного заполнения, инструкция по заполнению была озвучена перед началом работы с бланком теста и была продублирована на самом бланке. Тест общей коммуникативной толерантности В.В. Бойко является опросником, который состоит из 45 утверждений с четырьмя вариантами ответов на каждое – от «совсем не верно» до «всегда верно».

**Результаты и их обсуждение.** Важным параметром, анализируемым в процессе эмпирического исследования являлся уровень общей коммуникативной толерантности субъектов образовательного процесса. Показатель уровня общей коммуникативной толерантности позволяет описать тенденцию отношения к людям в целом, обусловленную жизненным опытом, установками, свойствами характера, нравственными принципами.

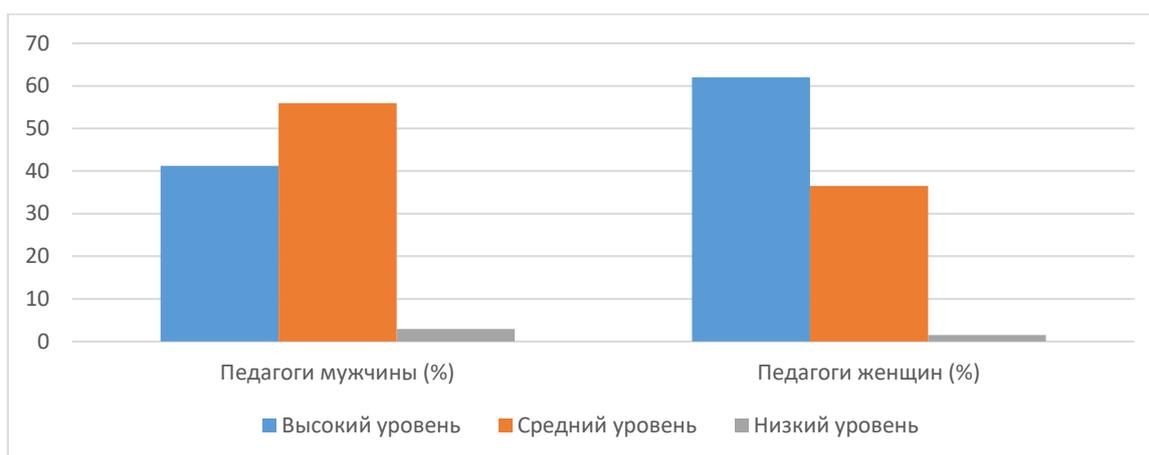


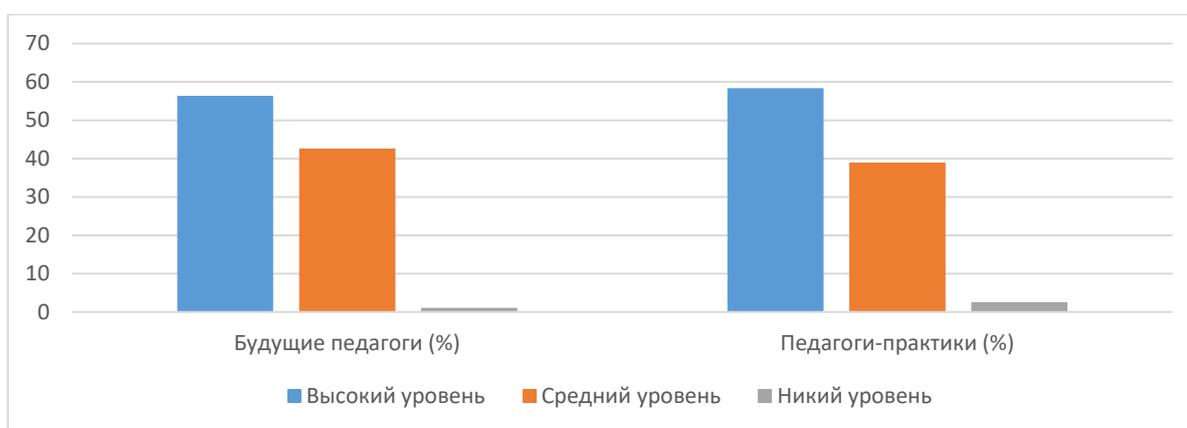
Рисунок 1 – Сравнительный анализ уровней общей коммуникативной толерантности среди педагогов мужчин и женщин (количество респондентов в %)

В результате исследования высокий уровень общей коммуникативной толерантности выявлен у 57,3 % респондентов, средний уровень – 40,9 %, низкий уровень – 1,8 %. Средний балл общей коммуникативной толерантности по всей выборке респондентов 42,6 при максимальном 135. Можно говорить о преобладании среднего уровня

толерантности среди педагогов, иначе говоря педагоги склонны принимать партнера по взаимодействию в зависимости от ситуации.

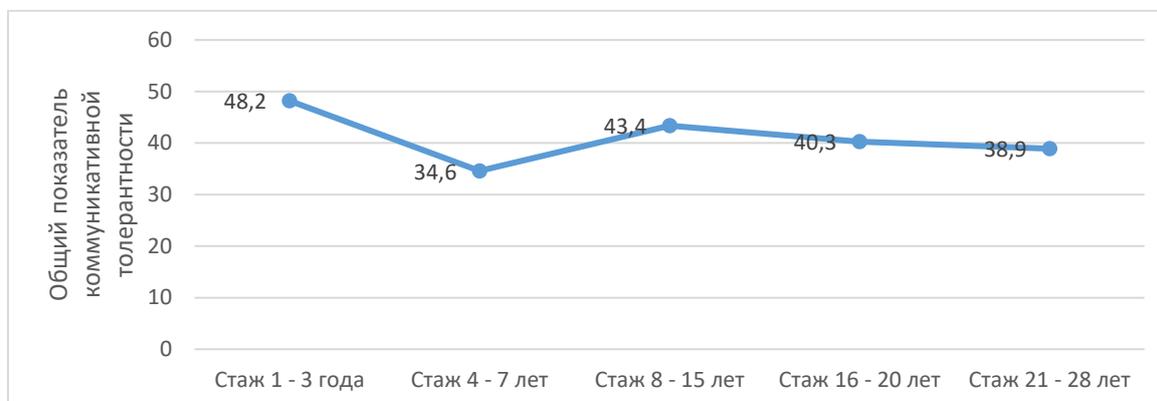
Дальнейший анализ результатов был направлен на выявление различий между уровнем общей коммуникативной толерантности у педагогов мужчин и женщин. Полученные данные отражены на рисунке 1.

Статистический анализ выраженности каждого уровня общей коммуникативной толерантности среди педагогов мужчин и женщин по  $\phi^*$  – критерию Фишера не показал значимых различий в уровнях общей коммуникативной толерантности, что дает возможность отмечать выявленные различия у педагогов мужчин и педагогов женщин лишь как наличие определенных тенденций ( $\phi^*_{эмп} = 2,187$ , при  $p \leq 0,05$ ). Дальнейший сравнительный анализ проходил между выборкой будущих педагогов и педагогов практиков по уровню общей коммуникативной толерантности (рисунок 2). Вместе с тем дальнейший анализ показал отсутствие статистически значимых различий в уровне общей коммуникативной толерантности среди будущих педагогов и педагогов практиков.



**Рисунок 2 – Сравнительный анализ уровня общей коммуникативной толерантности среди будущих педагогов и педагогов-практиков (количество респондентов в %)**

Еще одним этапом исследования явилось определение значимых различий в уровне толерантности среди будущих педагогов с общим педагогическим профилем и математическим профилем. Вместе с тем, дальнейший анализ показал отсутствие статистически значимых различий по сравниваемым показателям.



**Рисунок 3 – Сравнительный анализ общего показателя коммуникативной толерантности среди педагогов с разным педагогическим стажем**

Мы предположили, что общий уровень коммуникативной толерантности имеет динамику в зависимости от стажа работы. Следующим этапом анализа результатов был в уровне общей коммуникативной толерантности педагогов с разным стажем работы представлен на рисунке 3.

Наибольший скачок в выраженности коммуникативной толерантности наблюдается у педагогов со стажем четыре – семь лет и со стажем двадцать один – двадцать восемь лет. Можно говорить, что с возрастанием стажа работы увеличивается уровень коммуникативной толерантности педагогов. Стоит отметить, что только в группе педагогов со стажем работы один – три года выявлен низкий уровень общей коммуникативной толерантности (11,8%), возможно это обусловлено недостатком опыта на первоначальных этапах работы. Согласно  $\varphi^*$  – критерию Фишера можно говорить лишь о тенденции к возрастанию уровня общей коммуникативной толерантности с увеличением стажа работы у педагогов ( $\varphi^*_{эмп} = 1,979$ , при  $p \leq 0,05$ ).

**Заключение.** Под толерантностью субъектов образовательного процесса в системе инклюзивного образования понимается нравственное качество личности, характеризующееся принятием и уважительным отношением к личности не зависимо от состояния его ментального или физического здоровья; стремлением и готовностью к взаимодействию с обучающимися с особыми образовательными потребностями, и выбором такого способа взаимодействия, который способствует раскрытию потенциала и возможностей каждого ребенка. Таким образом, мы можем говорить, что уровень общей коммуникативной толерантности среди респондентов соответствует достаточному уровню, педагоги воспринимают особенности партнера по взаимодействию выборочно, периодически проявляя негативные коммуникативные установки при общении.

#### **Список использованной литературы:**

1. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1972. – 470 с.
2. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.

**Семенова Н.С.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Старший преподаватель  
nataevjen@gmail.com*

УДК [159.943+17.022.1]:001.3

### **ПРОБЛЕМА НРАВСТВЕННОСТИ И НРАВСТВЕННОГО ПОСТУПКА В РАМКАХ МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА**

Статья посвящена проблеме нравственности и нравственного поступка с учетом взаимосвязи с педагогикой и психологии, опираясь на научные взгляды М.М. Бахтина. Подчеркивается важность мультисциплинарного подхода в процессе формирования нравственного воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: нравственность, нравственный поступок, мультисциплинарный подход, измерение нравственности.

### **THE PROBLEM OF MORALITY AND MORAL ACTION IN THE FRAMEWORK OF A MULTIDISCIPLINARY APPROACH**

The article is devoted to the problem of morality and moral deed, taking into account the relationship with pedagogy and psychology, based on the scientific views of

M.M. Bakhtin. The importance of a multi-disciplinary approach in the formation of moral education of the younger generation is emphasized.

Key words: morality, moral deed, multidisciplinary approach, measurement of morality.

**Введение.** М.М. Бахтин – это одна из тех фамилий, которую можно связать с различными областями знаний, как и искусство, так и философия, и литература, и психология. В той или иной степени творчество М.М. Бахтина пронизывает научные сферы современного общества.

**Материал и методы.** Комплексный психолого-педагогический анализ проблемы нравственности на основании научных трудов М.М. Бахтина.

**Результаты и их обсуждение.** Необходимо отметить, что элементы теорий Михаила Михайловича отражаются и на воспитании подрастающего поколения, молодежных групп, что обусловлено особенностями возраста и психического развития. Именно в период юности начинает формироваться и усиленно развиваться целостное мировоззрение, общая картина окружающего мира, закладывается фундамент для нравственных принципов и установок.

Нельзя не отрицать факт негативного влияния сложившейся социокультурной ситуации на процесс социализации молодых людей. В особенности, это касается информационного пространства, которое своим потоком и динамичностью не дает возможности молодому поколению адаптироваться к информации, выбирать соответствующее наполнение мыслительной деятельности.

К сожалению, сейчас можно проследить конкретную тенденцию замены общечеловеческих и индивидуальных ценностей на ценности «потребителя» быстроусвояемой информации, а также ценности власти и материальных удовольствий, а не необходимостей.

Психолого-философское и творческое наследие М.М. Бахтина полностью не соответствует современной культуре потребления, в связи с тем, что акцент во многих его работах, трудах, взглядах направлен на формирование диалога. И здесь диалог не подразумевает простую передачу информации друг другу.

Согласно взглядам Бахтина диалог предполагает своеобразное решение и обсуждение проблем нравственности, насколько любой нравственный поступок совершен в рамках господствующих культурных ценностей.

Теоретические аспекты проблемы нравственности по М.М. Бахтину отразились и в формировании концепции нравственного воспитания через призму таких понятий как «ценность» и «поступок».

Формирование значимых и устойчивых ценностей в нравственном воспитании имеет особое значение в связи с наличием зависимости культурных ценностей каждого молодого человека и культурное развитие общества в целом.

У современной молодежи, касаясь ценностей, есть потребность в постоянном обновлении и поиске новых смыслов, идеалов, идей, жизненных установок. В тоже время молодые люди с огромными сложностями и проблемами готовы к восприятию ценностей и норм, сформулированных на протяжении десятилетий.

В работах М. Бахтина можно увидеть аксиологический, ценностный подход, в нравственном развитии личности. Такой подход предполагает умение соотносить любой человеческий поступок с теми ценностями и идеалами.

С одной стороны, освоение культурного опыта требует от молодежи осознанности, использования специфических волевых усилий, готовность принимать и рассматривать то, что имеет устойчивость и многовековую историю. Но, с другой стороны, в силу обстоятельств, незрелости, склонности к эмоциональным переживаниям, потребности в отрицании и непринятии, не каждый человек готов к такому диалогу – диалогу культур. «Культурные ценности суть самоценности, и живому сознанию должно при-

способиться к ним, утвердить их для себя... Этим путем живое сознание становится культурным, а культурное – воплощается в живом... Всякая общезначимая ценность становится действительно значимой только в индивидуальном контексте» [1, с. 37].

Если рассматривать категорию «нравственное воспитание» не только с позиции педагогики, но и с психологии, опираясь на мультидисциплинарность, то ценность – это отношение к миру, имеющая личностную окраску, обусловленная жизненным опытом каждого человека, направленная на развитие гармоничности личности.

С указанной выше позиции, цель нравственного воспитания заключается в формировании и раскрытии потенциала духовно-нравственных ценностей, которыми овладевает ни одно поколение.

М.М. Бахтин, размышляя о природе человеческих поступков, пытался, в первую очередь, понять, в чем состоит смысл нравственности и какие существуют ее составляющие.

В качестве своеобразного субъекта нравственности ученый выбрал именно самого человека. Бахтин считал, что только человек является единственным мериллом нравственности любого своего поступка.

Люди сами определяют, правильно ли они поступили или нет. В тоже время нужно помнить, что нравственность поступка, поведения определяется уровнем ответственности, которую человек несет самостоятельно.

Нравственным человеком можно называть только того, кто является ответственным и осознающим меру этой ответственности, вне зависимости от обстоятельств и социальной среды.

Кроме субъекта нравственности, в поступке любого человека присутствует такая фигура как «Другой» (центральный термин в философии поступка по М.М. Бахтину). «Другой» - это та часть «Я», без которой «Я» не существует. С «Другим» выстраивает диалог «Я», проживание которого позволяет совершить поступок, не игнорируя нравственность и ответственность.

Формирование общечеловеческих ценностей до сих пор остается главной задачей в нравственном воспитании, в реализации которой заинтересованы как педагоги, так и психологи, так и сами родители, со своими детьми.

Неизменными универсальными культурными ценностями остаются: ценность человека и его жизни; причастность к жизни других людей; ценность места, где человек растет, живет и воспитывается; духовность, стремление познать истину, познание и возможность его реализовывать через творчество, желание достичь гармонии внешней и внутренней красоты, ценность отечества, родного языка, потребность в самопознании и саморазвитии не для окружающих, а для собственного блага и т.д.

Наследие Михаила Михайловича в области нравственности и нравственного поступка является хорошей и плодотворной базой для разработки основ концепции нравственного воспитания подрастающего поколения.

Такое многогранное воспитание может реализовываться через три аспекта существования человека в мире, так называемое «бытие»:

- социокультурное бытие;

Предполагает реализацию выбора человека, который осуществляет его самостоятельно. Именно от принятия выбора зависит дальнейшая направленность жизни. Человек должен быть готовым нести ответственность за свой выбор не только перед самим собой, но и перед обществом, в котором он живет и развивается.

- индивидуальное бытие;

Этот вид существования человека, освещающий этот процесс как субъектный. То есть человек, активно преобразовывает действительность вокруг себя.

- сопричастное бытие;

Такое существование помогает человеку помнить о том, что он в мире находится не один, а вместе с другими людьми. От индивидуального бытия зависит бытие коллективное.

Для понимания сущности нравственности через призму научных взглядов Бахтина, необходимо обратиться к одному из самых популярных трудов ученого «К философии поступка» (30-е гг. XX века).

В данной работе была сделана попытка определить, что же измеряет нравственность, что является ее мерилем, каковы ее границы, несмотря на абстрактность концепта. М.М. Бахтин пришел частично к выводу «Нет определенных и в себе значимых нравственных норм, но есть нравственный субъект с определенной структурой, на которого и приходится положиться: он будет знать, что и когда окажется нравственно должным, точнее говоря, вообще должным...» [1, 14].

Полностью ответить на поставленный вопрос, что измеряет нравственность, Бахтин не смог, но пришел к значимому выводу, что как таковых границ нравственности не существует, ее может измерить только сам человек, в зависимости от своих представлений, и мнений.

**Заключение.** Нравственный человек – это личность готовая нести ответственность за свои поступки не перед другими, а именно перед самим собой. Только, используя, такую стратегию в формировании нравственного поведения, человек может понять, готов ли он к совершению нравственных поступков не только теоретически, но и практически.

#### **Список использованной литературы:**

1. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Работы 20-х годов. – Киев: Next, 1994. – С. 9–69.
2. Гущина, Т.Н. Ценностные ориентации старшеклассника: опыт исследования в дополнительном образовании детей / Т.Н. Гущина // Ценности и смыслы. – 2012. – С. 129–130.
3. Метлик, И.В. Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике / И.В. Метлик, И.А. Галицкая // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 36–46.
4. Столбова, Е.А. Формирование основ ценностных ориентаций старших подростков в условиях полисубъектной среды дополнительного образования: дисс. ... канд. пед. наук / Е.А. Столбова. – Москва, 2015. – 176 с.
5. Филонов, Г.Н. Воспитательный процесс: методология и специфика исследований / Г.Н. Филонов // Педагогика. – 2000. – №9. – С.11–17.
6. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

**Силина А.В.**

*Государственный архив Витебской области, г. Витебск  
Ведущий архивист  
sil.al@inbox.ru*

УДК 316

#### **К ИСТОРИИ ЖУРНАЛА «ДИАЛОГ. КАРНАВАЛ. ХРОНОТОП»**

Статья посвящена истории создания журнала «Диалог. Карнавал. Хронотоп». В работе прослеживаются основные этапы эволюции названий, вида издания и ряд иных аспектов.

Ключевые слова: Николай Паньков, Михаил Бахтин, Витебск, «Диалог. Карнавал. Хронотоп».

#### **TO THE HISTORY OF THE JOURNAL «DIALOGUE. CARNIVAL. CHRONOTOPE»**

The article is devoted to the history of the creation of the journal «Dialogue. Carnival. Chronotope». The work traces the main stages of the evolution of names, type of publication and a number of other aspects.

Key words: Nikolay Pankov, Mikhail Bakhtin, Vitebsk, «Dialogue. Carnival. Chronotope».

**Введение.** В 1992 году в Витебске вышел первый номер журнала «Диалог. Карнавал. Хронотоп». Издание было посвящено биографии, теоретическому наследию и эпохе Михаила Михайловича Бахтина. С 1980-х годов будущий создатель и редактор журнала Николай Алексеевич Паньков заинтересовался идеями и биографией Бахтина. Николай Алексеевич поставил перед собой цель: написать документированную биографию философа и создать издание, где можно было опубликовать разыскания о Михаиле Михайловиче. Появление журнала в Витебске не случайно, поскольку философ в 1920-х годах здесь жил и написал работы «К философии поступка» и «Автор и герой в эстетической деятельности».

**Материал и методы.** В основе исследования лежат документы Государственного архива Витебской области. Были применены следующие методы: анализ, синтез, дедукции.

**Результаты и их обсуждение.** История журнала «Диалог. Карнавал. Хронотоп» неразрывно связана с его создателем. Обращаясь к исследователям он писал о себе: «Паньков Николай Алексеевич. 35 лет. Кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы Витебского пединститута. Окончил Томский университет и аспирантуру МГУ им. М.В. Ломоносова. Диссертацию защищал по английской поэзии, но в последнее время очень увлекся изучением биографии и научного наследия Михаила Михайловича Бахтина» [1, л. 1].

Дополним, что с 1982 года Николай Алексеевич работал в Витебском педагогическом институте им. С.М. Кирова. Пришел в институт в качестве ассистента на кафедру русского языка и литературы. С 1984 года являлся старшим преподавателем вышеупомянутой кафедры, а с 1986 года там же занимал должность доцента [2, л. 2-4об].

Журнал невозможно рассматривать вне контекста биографии Николая Алексеевича, поэтому отметим важность 1991 года. Во-первых, в тот год Фонд фундаментальных исследований Беларуси проводил конкурс на соискание грантов на научно-исследовательскую работу. Тема исследования «Жизнь и деятельность М.М. Бахтина /документированная, научная биография», предложенная Николаем Алексеевичем, заинтересовала комиссию. Исследователь получил средства на написание работы, поездки в архивы. В марте 1992 года началось официальное сотрудничество с Фондом [3, л. 4].

Во-вторых, в 1991 году Паньков задумал издание сборника статей, посвященных наследию Бахтина. Тем же годом датированы письма Николая Алексеевича к исследователям с предложением о сотрудничестве с будущим изданием.

При анализе событий 1991–1992 годов будем использовать машинописные копии документов, а также черновики писем Панькова, находящиеся в его личном фонде в Государственном архиве Витебской области. Первым выявленным документом указанного периода является письмо, датировано маем 1991 года и адресовано Кэрил Эмерсон. При анализе сфокусируем внимание на названии и вид планируемого издания. Николай Алексеевич писал, что хочет издать сборник статей, посвященный личности и идеям Михаила Бахтина. Первая и немаловажная деталь: вид указан как сборник. Напомним, что потом он превратится в журнал. В письме сборник фигурирует под названием «Диалог. Полифония. Хронотоп». Формирование материалов предполагалось по трем блокам: биография и личность М. Бахтина; теоретическое наследие Бахтина; круг Бахтина (Л. Пумпянский, В. Волошинов, П. Медведев и другие) [4, л. 1–1 об].

В этом же деле хранится черновик письма Эмерсон. Документ не датирован и предположительно относится к весне-лету 1991 года. Название будущего издания уже «Полифонизм. Карнавал. Хронотоп» [4, л. 4].

Там же Николай Алексеевич пишет: «в сущности, я с самого начала планировал при благоприятном течении дела превратить идею своего сборника в идею журнала. Так вот, дело вроде бы хорошо пошло, вот я и подумал, что нужно учредить журнал по бахтинистике. Насколько мне известно, в мире и в союзе такого журнала нет (Бахтину только посвящались только отдельные номера различных журналов). Журнал этот позволял бы затрагивать практически всю проблематику гуманитарных наук (вопросы филологии, психологии, философии и т. д.), был бы интересен многим читателям. Так почему бы его не основать? Витебск, я полагаю, имеет право претендовать на то, чтобы стать местом издания такого журнала. Я начну, а потом можно будет объединиться с Ленинградом как еще одним бахтинским городом (или Москвой)» [4, л. 2–3].

Осознавая все трудности, с которыми придется столкнуться, Николай Алексеевич полагал, что если журнал издать не получится, то выпустит сборник тиражом 300–500 экземпляров, а к идее периодического издания вернется позже [4, л. 5].

Особый интерес представляет заявление в Государственный комитет СССР по печати о регистрации издания. Следует отметить, что Николай Алексеевич хотел зарегистрировать издание в Министерстве печати и массовой информации в Москве, но журнал был зарегистрирован 23 октября 1991 года в государственном комитете печати Республики Беларусь [5, л. 4 об].

В заявлении в Госкомитет СССР название звучит как «Диалог. Карнавал. Хронотоп. Журнал научных разысканий о биографии и теоретическом наследии М.М. Бахтина». Заголовок снова меняется, упоминание о полифонии вовсе исчезает. Объясняя название журнала, Паньков обращал внимание, что слова диалог, карнавал и хронотоп были «терминами, выдвинутыми и обоснованными в работах <...> Михаила Бахтина» [6, л. 1].

Отметим, что такое же название в уставе редакции журнала, датированного 18 октября 1991 годом. [6, л. 2].

Если обратиться к первому номеру издания, то мы заметим: «Диалог. Карнавал. Хронотоп. Журнал научных разысканий о биографии, теоретическом наследии и эпохе М. М. Бахтина». Появление слова эпоха значительно расширило предметное поле исследований и позволило публиковать материалы относящиеся не только к Бахтину.

Возвращаясь к вопросу вида издания, необходимо обратиться к уставу редакции журнала. На машинописных страницах присутствуют пометы ручкой. В пункте 2.4. указано: «принятие решения о прекращении издания газеты [слово зачеркнуто, написано ручкой журнала] только одним или двумя [слово надпечатано] из учредителей означает переход всех прав Учредителя к оставшимся или последнему из них». [6, л. 2].

Николай Алексеевич хотел создать периодическое издание. Идея с журналом была ему симпатична, но не было ни финансовой, ни технической возможности для реализации. Вполне вероятно, что на каком-то этапе могла существовать мысль о создании газеты посвященной М. Бахтину.

Сосредоточим внимание на вопросах периодичности и языке издания. В мае 1992 года Николай Алексеевич пишет Нине Перлиной, что споры о языках продолжаются. Паньков выступал за параллельное издание русской и английской частей тиража, а один из помощников за трехязычный вариант (русский, белорусский и английский) [5, л. 4–4 об].

В конечном счете, в журнале одновременно присутствовали материалы на нескольких языках, отдельных тиражей на английском и белорусском не было.

Обстоятельства времени не благоприятствовали созданию изданий. Поскольку Советский союз прекратил свое существование, государственные институты должны были перестроить свою работу, а гиперинфляция не позволяла строить долгосрочные планы. Николай Алексеевич понимал, что реальнее было бы выпускать 2 номера в год, однако он мечтал, чтобы журнал выходил раз в квартал. В первом номере «Диалог. Карнавал.

Хронотоп» было указано, что журнал издается 4 раза в год. Не всегда удавалось сохранять периодичность, в 1992 году второй номер так и не последовал, хотя в рекламных проспектах было отмечено, что планируется выпустить два журнала [6, л. 10].

В заявлении о регистрации в Госкомитет СССР по печати в качестве соучредителей указаны: Паньков Николай Алексеевич (доцент кафедры литературы ВГПИ им. С.М. Кирова) и Витебский государственный педагогический институт им. С.М. Кирова (ректор В. Н. Виноградов) [6, л. 1].

Если обратиться к уставу редакции журнала замечаем, что к перечню учредителей добавился отдел культуры Витебского горисполкома [6, л. 2].

А в первом номере в списке учредителей уже три организации. К вышеперечисленным присоединилась фирма «Сузор'е» [7, с. 2].

При издании первого номера возникло ряд трудностей. Во-первых, государственные органы отказали в финансовой поддержке, поэтому нужно было искать спонсоров. Во-вторых, необходимо было сформировать редакционную коллегию. В-третьих, нужно было договориться с исследователями, чтобы они предоставили свои материалы. В-четвертых, у Николая Алексеевича было крайне мало времени для реализации идеи. Первый номер журнала должен был выйти не позднее октября 1992 года, в противном случае он мог бы лишиться лицензии.

Первый номер был издан в долг, основной капитал предоставила акционерная страховая компания «АСКО». В свою очередь Николай Алексеевич пообещал помочь установить контакты с представителями американского страхового бизнеса [5, л. 5].

Для Панькова было важно представить в журнале всевозможные интерпретации идей Бахтина, отразить убеждения различных научных школ. Однако отношения между людьми, знавшими философа, и исследователями не всегда складывались. В одном из писем Николай Алексеевич признался: «Я очень хотел бы, чтобы в журнале, посвященном Михаилу Михайловичу, объединились и примирились друг с другом все, кто был ему дорог, все, кому он дорог. Может быть, это иллюзия и утопия, но я хотел бы, чтобы журнал “Диалог. Карнавал. Хронотоп” стал островком хотя бы временного мира, где можно спорить, но не враждовать, где люди стараются забыть о своих обидах ради высокой цели, каковой я считаю изучение жизни и наследия М. М. Бахтина» [5, л. 6об].

Одной из неосуществленных идей было создание фильма о Бахтине. Паньков планировал показать места, где жил, учился и работал ученый, осветить биографию исследователя и привлечь людей знавших его [4, л. 10].

Благодаря Николаю Панькову в Витебске выходил не только журнал, но были организованы и проведены 3 научные международные конференции, посвященные М.М.Бахтину – «Бахтинские чтения-I (1995), II (1996), III (1998)». [8, с. 13].

Отмечая важность журнала «Диалог. Карнавал. Хронотоп» для своей работы над биографией Бахтина, Николай Алексеевич заметил: «во-первых, это позволяет мне оперативно публиковать итоги своих разысканий. <...> Во-вторых, издание журнала побуждает меня к более интенсивному сбору материалов для публикации, к поддержанию более тесных контактов с другими исследователями М. М. Бахтина» [3, л. 15].

В 2003 г. издание журнала «Диалог. Карнавал. Хронотоп» было прекращено выпуском 40-го номера. К этому времени у Николая Алексеевича возникли трудности с материалами для публикаций. Финансовый аспект также не позволял стабильно работать, средства на журнал приходилось постоянно искать. Один из японских исследователей наследия Бахтина, профессор Хироси Сасаки, предлагал финансировать издание, сохранив его направление, но Николай Алексеевич отказался, посчитав финансирование недостаточным [9, л. 1]. Когда Николай Паньков заболел, коллеги возродили журнал. С 2009 года вышло еще несколько номеров под редакцией Бориса Орехова.

**Заключение.** Таким образом, благодаря стараниям Николая Алексеевича Панькова в Витебске появился журнал «Диалог. Карнавал. Хронотоп». Поскольку издание было регулярным, исследователи получили платформу для дискуссий и публикаций своих работ. Ученые из разных стран могли оперативно знакомиться с последними открытиями, получать доступ к ранее недоступным сведениям, в свою очередь это стимулировало изучение биографии и работ Михаила Бахтина, а Витебск стал одним из центров изучения наследия философа.

**Список использованной литературы:**

1. Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Ф. 795. Оп. 2. Д. 17.
2. ГАВО. – Ф. 795. Оп. 1. Д. 27.
3. ГАВО. – Ф. 795. Оп. 2. Д. 27.
4. ГАВО. – Ф. 795. Оп. 2. Д. 14.
5. ГАВО. – Ф. 795. Оп. 2. Д. 18.
6. ГАВО. – Ф. 795. Оп. 2. Д. 28.
7. Диалог. Карнавал. Хронотоп. – 1992. – № 1.
8. Диалог. Карнавал. Хронотоп. – 2018. – № 1.
9. ГАВО. – Ф. 795. Оп. 2. Д. 11.

**Скарбинец А.И.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Магистрант  
Skarbunet@mail.ru*

УДК 159.922.1-057.87:316.356.2

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ  
К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ С ТЕРМИНАЛЬНЫМИ ЦЕННОСТНЫМИ  
ОРИЕНТАЦИЯМИ СТУДЕНТОВ**

В статье рассматриваются вопросы брака и семьи, а также ценности студенческой молодежи. Акцентируется внимание на возрастном периоде юности, его особенностях и характеристиках, определяющих высокую психологическую готовность к семейной жизни. Научная новизна заключается в установлении взаимосвязи между терминальными ценностными ориентациями и психологической готовностью у студентов. Анализ полученных результатов исследования, позволяет заключить, что больше половины опрошенных студентов имеют осознанные представления о брачно-семейных отношениях и десятая часть испытуемых не готовы к семейной жизни.

Ключевые слова: семья, брак, юность, ценностные ориентации, психологическая готовность.

**RELATIONSHIP OF PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS FOR FAMILY LIFE  
WITH TERMINAL VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS**

The values of student youth. Attention is focused on the age period of adolescence, its features and characteristics that determine a high psychological readiness for family life. The scientific novelty lies in the establishment of the relationship between terminal value orientations and psychological readiness in students. The analysis of the results of the study allows us to conclude that more than half of the students surveyed have conscious ideas about marriage and family relations and one tenth of the respondents are not ready for family life.

Key words: family, marriage, adolescence, value orientations, psychological readiness.

**Введение.** Семья является важнейшим фактором, определяющим перспективы развития и становление личности и общества в целом. Брачно-семейные отношения

выступают в качестве главенствующих человеческих взаимоотношений. Именно до-брачное воспитание обеспечивает систему преемственности между поколениями в области отношений супругов в браке. Следует отметить, что на данный момент в нашей стране на 60714 браков приходится 33152 развода семей. Необходимо уточнить, что данная тенденция разводов является негативной и превышает более 50% заключенных браков [2, с. 35].

Институт семьи и брака в настоящее время терпит упадок, одной из проблем является также сожительство без официального бракосочетания. Современное поколение в большинстве случаев не находит различий между сожительством и официальным бракосочетанием, отождествляя эти два понятия. Тем не менее, существует ряд психологических отличий перечисленных далее. Во-первых, сожительство отличается от брака, тем, что ответственность ложится на обе стороны. Во-вторых, забота о всех поколениях, родственниках мужа или же жены. В-третьих, расширение понимания свободы, переход от модели «Я хочу быть свободен от...» к модели «Я свободен для...» и т.д. Все это говорит о том, что современной молодежи в условиях стремительно развивающегося мира, меняющихся потребностей, семейных ценностей и изменяющихся супружеских отношений, необходима помощь в подготовке к такому ответственному этапу в жизни как формирование новой и полноценной ячейки общества, а в дальнейшем воспитание нового поколения. На протяжении длительного времени в нашей стране проблема готовности молодежи к браку решалась внутри семьи. Наше общество претерпело изменения, и будет продолжать меняться. Следствием этих метаморфоз выступает преобразование семейных ценностей и традиций, исходя чего, психологическая готовность студентов к бараку и супружеству в современном обществе приобретает особую значимость [1, с. 35].

**Материал и методы.** Нами было проведено исследование 4 групп студентов. Общее количество респондентов, принявших участие в исследовании, составило 50 человек, студенты 1–4 курса специальности «социальная работа (социально-психологическая деятельность)». Средний возраст испытуемых – 19–22 лет. Поло-ролевой состав выборки – 25 юношей, 25 девушек. Базой исследования было выбрано: ВГУ имени П.М. Машерова, факультет социальной педагогики и психологии. Для реализации цели исследования на диагностическом этапе исследования использовались следующие методы: тест-карта оценки готовности к семейной жизни И.Ф. Юнда; анкета «Нравственная готовность к браку» Е.К. Погодина; методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. Математический анализ полученных данных проведен с помощью следующих методов математической диагностики: критерий U-Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

**Результаты и их обсуждение.** Период юности в возрастной периодизации ставит перед собой такие задачи как развитие личности, освоение близких отношений с соответствующей этому периоду социальной группой, в которую входят друзья и любимые люди. В юности особенно возрастает необходимость, с одной стороны, в новом опыте, а с другой – в признании, защищенности, эмоциональной интимности, по мнению И.Ю. Кулагиной Поэтому целесообразно на данном жизненном этапе рассмотреть и проанализировать психологическую готовность студентов к браку, семейной жизни. Вопросы анкеты были направлены на изучение совокупности характеристик, обеспечивающих зрелость личности во внутрисемейных отношениях: коммуникативные умения, добродушие и отходчивость в ссоре, умение прощать, терпимость к недостаткам другого, умение преодолевать конфликтные ситуации, социальная активность членов семьи и их умения не замыкаться в узком кругу семейных дел. При помощи К (коэффициент) мы выявили, степень нравственно-психологической готовности к семейной жизни студентов, зрелость личности во внутрисемейных отношениях. Из ответов респондентов

было определено, что 30 % анкетированных обладают низкой нравственной готовностью к браку и семейной жизни. Среднюю нравственную готовность к семейной жизни имеют 60 % современной молодежи принявшей участие в исследовании. Однако 10 % респондентов обладают коэффициентом выше 80 %, что говорит об их высокой нравственной готовности к семейной жизни. Это характеризуется в гармонично сформированных ценностных ориентациях, брачной мотивации, а также в представлении о супружеской иерархии, супружеских установках и ожиданиях, представления о супружеских отношениях. Ведущими компонентами являются представления о супружеской иерархии и супружеских отношениях. Расчет статистической значимости различий в уровне нравственной готовности к семейной жизни юношей и девушек как же показал, что девушки рассматриваемой выборки больше предрасположены к браку, чем юноши. Различия в уровне готовности к браку юношей и девушек статистически значимы ( $U_{\text{эмп}} = 135,5$ , при  $p \leq 0.01$ ). Так, девушки являются более подготовленными к семейной жизни, чем юноши. Мы считаем, что это обусловлено тем, что девушкам с младшего возраста закладывают установки поведения будущей жены и матери, домохозяйки. В многих семьях юных девочек приучают к сохранению домашнего очага и быта.

Результаты оценки готовности студентов к семейной жизни с помощью теста профессора И. Юнда. Достаточная подготовленность к семейной жизни наблюдается у 32 % девушек и у 24 % юношей, что говорит о высокой степени осознанности данными молодыми людьми особенностей брачно-семейных отношений. Преобладающее большинство юношей (56 %) и девушек (54 %) имеют удовлетворительный уровень готовности к семейной жизни, следовательно, данные студенты имеют достаточные представления о браке и семье, но еще не полностью готовы к семейной жизни. Недостаточная подготовленность к семейной жизни была выявлена у 20 % юношей и у 14 % девушек. Данные студенты нуждаются в формировании позитивных представлений о браке и семье, а также формирование ценности семьи. Анализ полученных данных показал, что большинство опрошенных студентов имеют осознанные представления о брачно-семейных отношениях. Однако, треть опрошенных студентов нуждаются в формировании готовности к семейной жизни. Для выявления различий в уровнях готовности юношей и девушек к семейной жизни был использован критерий U-Манна-Уитни. Различия в уровне готовности к браку юношей и девушек статистически значимы ( $U_{\text{эмп}} = 130,5$ , при  $p \leq 0.01$ ). Так, девушки являются более подготовленными к семейной жизни, чем юноши. Считаем, что это обусловлено тем, что девушки с раннего детства испытывают больший интерес к семье, отношениям полов.

Проанализировав ответы испытуемых на вопросы методики «Ценностные ориентации» М. Рокича удалось выявить терминальные ценности студентов. В ходе анализа эмпирических данных были получены следующие результаты: к наиболее предпочитаемым ценностям испытуемых двух выборок относятся «здоровье» и «любовь». Далее мнения девушек и юношей расходятся. Так, первые отдают предпочтение счастливой семейной жизни. В то время как юношей одной из приоритетных ценностей является «развитие». Подобные различия можно объяснить тем, что семья для девушек является местом, где они чувствуют себя наиболее спокойно и уверенно, где их понимают и принимают такими, какие они есть. Для юношей, в свою очередь, достаточно важным является физическое и духовное совершенствование которые, например, могут проявляться через любовь к различным видам спорта. Как показало исследование, девушки как будущие жены, матери и «хранительницы домашнего очага», по своей природе, отдают предпочтение тем качествам личности, которые более всего помогут им в дальнейшей жизни. Так, например, терпение поможет понять им близких, честность сохранит отношения с друзьями, любимым человеком и поможет стать хорошим другом детям, а воспитанность позволит проявить себя как достойную представительницу пре-

красного пола. В этой связи, развлечения не являются для девушек важной ценностью, что свойственно женской природе. Для юношей наиболее важными являются ценности социальной успешности, а для девушек – ценности социального взаимодействия. Несмотря на имеющиеся различия, в основном, обе исследуемые выборки заинтересованы в сохранении здоровья, создании семьи, материальном благополучии, самопознании. Выбор данных ценностей говорит в целом о социальной направленности студенческой молодежи, о сформированности у них положительных качеств.

С целью исследования взаимосвязи между психологической готовностью студентов к браку и их терминальными ценностными ориентациями был использован метод статистической обработки данных, коэффициент ранговой корреляции английского психолога Чарльза Спирмена. Так, расчет степени взаимосвязи между уровнем готовности студентов к семейной жизни и их терминальными дал следующие результаты. Между ценностными ориентациями студенческой молодежи и уровнем их готовности к браку выявлены как прямые, так и обратные корреляции. Так, чем больше студенты, принявшие участие в исследовании, опираются на ценности профессиональной самореализации; активная деятельная, развитие, интересная работа, общественное признание, тем ниже уровень их готовности к браку. Кроме того, было выявлено, что приоритет таких ценностей как любовь и счастливая семейная жизнь, было определено, что данные терминальные ценности способствуют повышению уровня подготовленности личности к браку и семейной жизни.

**Заключение.** Нами было выявлено, что между ценностными ориентациями человека и его готовностью к браку и семейной жизни существует определенная взаимосвязь. Особенно в данном контексте целесообразно выделить такие ценности как активная деятельная жизнь, интересная работа, любовь, общественное признание, развитие, развлечения, свобода, счастливая семейная.

#### **Список использованной литературы:**

1. Погодина, Е.К. Основы семейной жизни. Учебное пособие / Е.К. Погодина. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2003. – 94 с.
2. Социальное положение и уровень жизни населения Республики Беларусь: статистический сборник / И.В. Медведева [и др.]; – Минск, 2019. – 263 с.

**Сузень А.В.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Магистрант  
syzen92@mail.ru*

УДК 159.942.6-053.5

#### **СТРУКТУРА АГРЕССИИ ШКОЛЬНИКОВ**

Статья посвящена агрессии среди школьников. За последнее десятилетие во всем мире отмечается рост насильственных действий, сопряженных с особой жестокостью, вандализмом и глумлением над людьми. Такие социально-опасные проявления, обычно связанные с понятиями агрессии и агрессивности, вызывают серьезное беспокойство. Агрессию проявляют не только взрослые, как принято считать, но и дети школьного возраста. В ходе проведенной работы подтвердили выявленную в других исследованиях тенденцию подростков к увеличению агрессивных проявлений разнообразного характера, что определяет необходимость к направлению социально-педагогических и психологических усилий на работу с данной проблемой через актуализацию личности к самопознанию и саморазвитию, формирование адекватной самооценки, повышение ответственности подростков за свои поступки и поведение.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, агрессивность.

## STRUCTURE OF AGGRESSION OF SCHOOL CHILDREN

The problem of aggressive behavior of people remains one of the multifaceted and interesting problems of psychological science. Aggressive behavior should be viewed as the opposite of adaptive behavior, which involves human interaction with other people, the alignment of interests, requirements and expectations. A multifaceted study of aggressiveness, determination of its level can help in the prevention of conflicts and stabilization of the social situation, both in the environment of an individual person and in the macro-society. Therefore, it's important to identify in advance the causes of aggressive behavior and take them into account in the practice of communication.

Key words: aggression, aggressive behavior, aggressivenesses.

**Введение.** Агрессия является одним из наиболее ярких проявлений эмоций, характерных для всех возрастов, включая и взрослых, и детей. Агрессивное поведение – это специфическая форма действий человека, характеризующаяся демонстрацией превосходства в физической или психологической силе, или применением силы по отношению к другому, либо к группе лиц, которым субъект стремится причинить ущерб. Агрессия относится к врожденным побуждениям и задаткам; потребностям, активизируемым внешними стимулами; познавательным и эмоциональным процессам; актуальным социальным условиям в сочетании с предшествующим научением. Рассмотрим, что такое агрессивное действие и агрессивное поведение, агрессивность: т.к. часто в эти понятия вкладывают один и тот же смысл. Агрессивное действие – это проявление агрессивности, как ситуативной реакции. Если же агрессивные действия периодически повторяются, то в этом случае следует говорить об агрессивном поведении. Сама же агрессивность подразумевает ситуативное, социальное, психологическое состояние непосредственно перед или во время агрессивного действия. Таким образом, агрессию можно рассматривать как биологически целесообразную форму поведения, которая способствует выживанию и адаптации. С другой стороны, агрессия расценивается как зло, как поведение, противоречащее позитивной сущности людей.

Агрессия может различаться по степени интенсивности и форме проявлений: от выказывания и демонстрирования неприязни и недоброжелательности до словесных оскорблений и угроз («вербальная агрессия»), применения физической силы («физическая агрессия»).

А. Бандура обозначает такие виды агрессивных проявлений, как:

1. физическая агрессия (нападение);
2. косвенная агрессия (сплетни, злые шутки, взрывы ярости);
3. склонность к раздражению (готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении);
4. негативизм (оппозиционная манера поведения от пассивного сопротивления до активной борьбы);
5. обида (зависть и ненависть к окружающим, которая вызвана настоящими или вымышленными сведениями);
6. подозрительность в диапазоне от недоверия и осторожности до стойких убеждений;
7. вербальная агрессия (проявление негативных эмоций через форму – ссора, крик, визг, и через содержание – угроза, проклятие, ругань) [1].

Психологический портрет подростка является явно неполным, если в нем отсутствует такая важная деталь как описание особенностей агрессивного поведения. В последние годы отмечается значительный рост как агрессивности подростков, так и проявлений ими противоправного поведения. О присущей несовершеннолетним правонарушителям агрессивности и конфликтности свидетельствуют исследования Р. Бэрона

агрессивное поведение подростков становится источником душевных страданий родителей, а также самих подростков. Важно понять причины агрессивного поведения или детерминанты агрессии [2].

Р. Бэрн и Д. Ричардсон в своем труде «Агрессия» рассматривают четыре основных причины агрессии: социальные, внешние, индивидуальные и биологические.

Важность социальной детерминанты обусловлена тем, что сама агрессия не возникает в социальном вакууме. На наше агрессивное поведение влияют присутствие и действия других людей из социального окружения. Агрессию порождают не только слова и поступки, она может стать следствием действия особенностей среды или ситуации обитания. Ими могут стать параметры физической среды, создающие дискомфортные условия – жара, шум, теснота, загрязненный воздух, а также действие СМИ, прежде всего кино и телевидения [2].

Ключевая роль (по мнению Бэрона и Ричардсон) в развитии агрессивности принадлежит личностным детерминантам. Перечень приводимых авторами личностных черт разнообразен – от эмоциональной чувствительности и тревожности до установок, ценностных ориентаций и самосознания личности. В подростковом возрасте роль индивидуальных детерминант агрессии чрезвычайно велика, поэтому так важно более подробно остановиться именно на этом аспекте возникновения и развития агрессии. По мере формирования и развития самой личности, в частности, ее самосознания агрессивность становится все более контролируемым параметром. Такая динамика говорит о возможности установления контроля над агрессией и указывает на конкретные механизмы, ответственные за этот контроль. Это уровень развития личности в целом, в котором отражается мера ее структурированности и интегрированности, а также уровень развития самосознания личности. Влияя на процесс его формирования, создавая условия для его оптимального развития, тем самым создаются условия, предотвращающие появление сознательных форм агрессивного поведения. Именно поэтому становится важным выяснение условий, способствующих становлению агрессивного поведения человека [2].

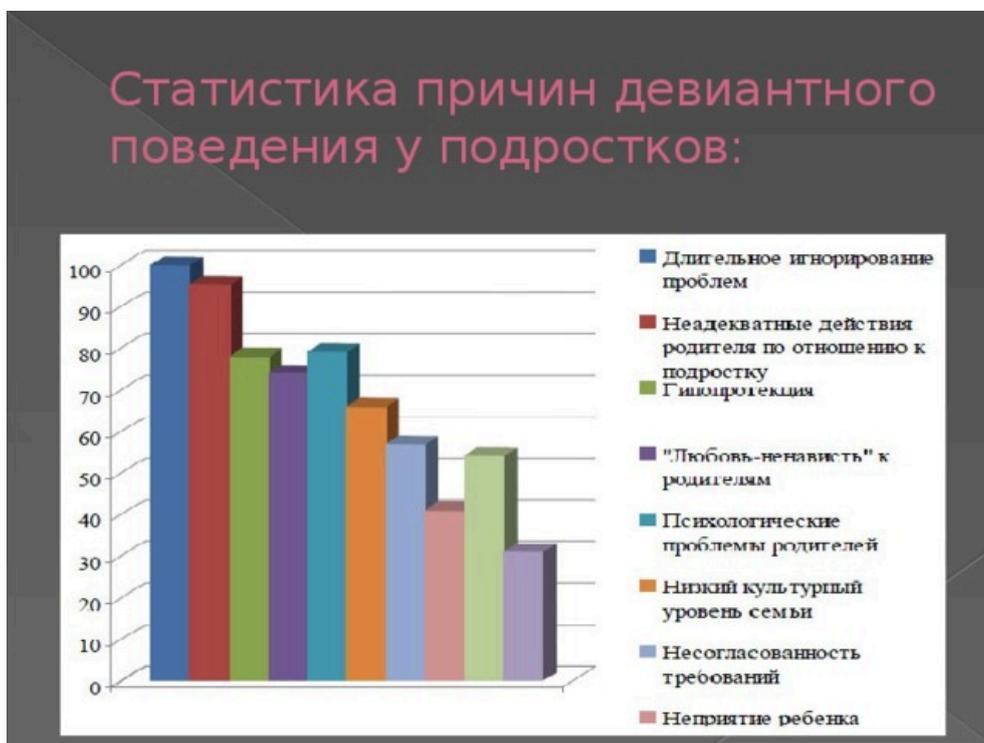


Рисунок 1 – Причины девиантного поведения у подростков

Подростковый возраст характеризуется наличием устойчивого противоречия между потребностями подростка и его возможностями. Агрессивность подростка часто вызвана стремлением удовлетворить свои потребности, из которых главная – это признание взрослых и сверстников. Агрессивное поведение подросток может проявлять в тех случаях, когда он испытывает недостаток жизненного опыта и не может решить проблему иным путем. Агрессивное поведение также может быть защитной реакцией на неблагоприятные обстоятельства внешней среды. Мотивы агрессивного поведения и способы агрессии могут быть различны у подростков разного возраста.

**Материал и методы.** Исследование проводилось на базе ГУО «Кашинская средняя школа» Чашникского района, в нем приняли участие ученики 6-9ых классов (возраст 12–15 лет). Исследование проводилось с помощью методики, разработанной Людмилой Георгиевной Почебут, – «Тест агрессивности» [3]. Целью методики является диагностика различных видов агрессивного поведения (физическая агрессия, вербальная, предметная, эмоциональная, самоагрессия).

Таблица 1 – Различные виды агрессии у подростков

	Степень	Количество человек	Процент
Вербальная	Низкая	11	25 %
	Средняя	16	36,3 %
	Высокая	17	38,7 %
Физическая	Низкая	21	47,7 %
	Средняя	13	29,5 %
	Высокая	10	22,8 %
Предметная	Низкая	16	36,3 %
	Средняя	20	45,5 %
	Высокая	8	18,2 %
Эмоциональная предметная	Низкая	17	38,6 %
	Средняя	12	27,3 %
	Высокая	15	34,1 %
Самоагрессия	Низкая	8	18,2 %
	Средняя	12	27,3 %
	Высокая	24	54,5 %

Общий уровень	Низкая	4	9,1 %
	Средняя	35	79,5 %
	Высокая	5	11,4 %

**Результаты и их обсуждение.** Полученные результаты представлены в таблице: соотношение показателей степени различных видов агрессии (таблица 1)

В основном различные виды агрессии у учащихся средних классов доминируют на низком и среднем уровнях, однако некоторые полученные нами результаты вызывают опасение за тенденцию роста агрессивных проявлений в подростковой среде. Вербальная агрессия у подростков находится на низком и среднем уровне (количество респондентов, находящихся на этих уровнях, по сумме преобладает над количеством респондентов с высоким уровнем вербальной агрессии). То же самое относится к физической, эмоциональной агрессии и предметной агрессии.

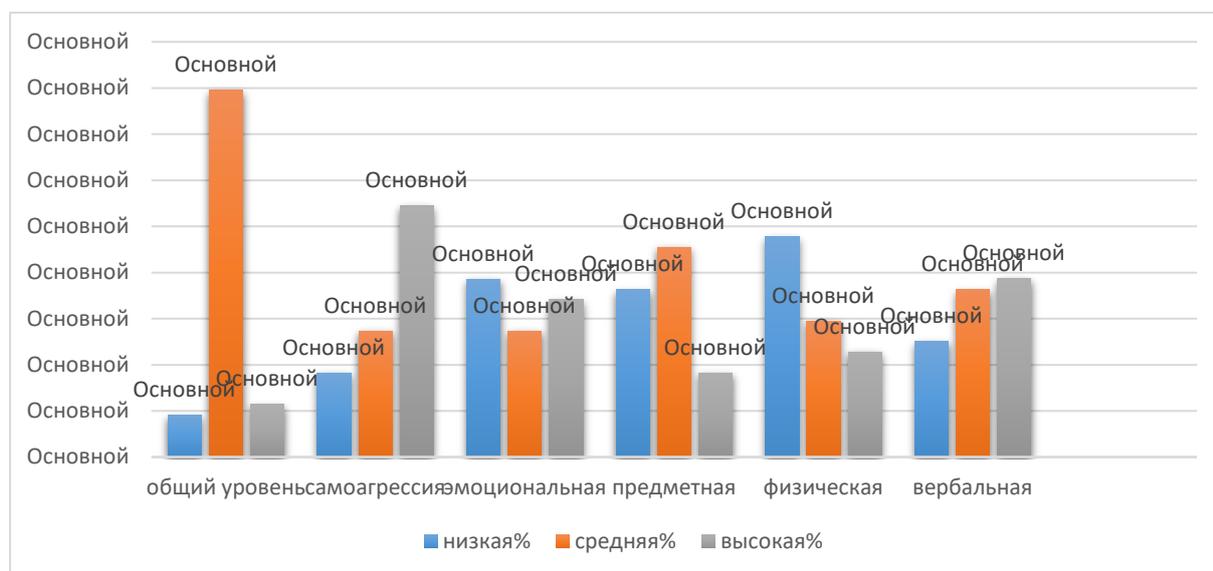


Рисунок 2 – Процентное соотношение видов агрессии

**Заключение.** Согласно полученным результатам у респондентов, высокий уровень вербальной и эмоциональной агрессии. По шкале «Самоагрессия» суммарный процент респондентов, набравших средние и высокие баллы, превышает 80%. Из этого следует, что необходимо направлять социально-педагогические и психологические усилия на работу с данной проблемой через актуализацию личности к самопознанию и саморазвитию, формирование адекватной самооценки, повышение ответственности подростков за свои поступки и поведение.

**Список использованной литературы:**

1. Бандура, А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М., 1999.
2. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон., Д. Ричардсон. – СПб., 1997.

УДК 373.6(1-22):37.047-053.5

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ НАМЕРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ**

Статья посвящена формированию профессиональных намерений у учащихся старших классов сельских школ. В ходе проведенного исследования было выявлено, что недостаточно изучена степень готовности учащихся к профессиональному самоопределению, не проанализированы пути и средства его формирования на основе дифференцированного подхода к различным уровням профессиональной готовности, не выявлены эффективные методы и способы педагогического управления процессом профессионального самоопределения школьников, учитывающие фактор влияния среды проживания (город или село).

Ключевые слова: профессиональные намерения, формирование, самоопределение, профессиональная направленность.

### **PROFESSIONAL INTENTIONS OF RURAL SCHOOL STUDENTS**

At the present time, when the profiling of education has become a relevant and demanded necessity, the fundamental tasks of professional self-determination face the schoolchildren. The analysis of theoretical sources has shown that the readiness of students for professional self-determination hasn't been sufficiently studied, the ways and means of its formation on the basis of a differentiated approach to students with different levels of this readiness haven't been analyzed, the most effective methods and methods of pedagogical management of the process of professional self-determination of schoolchildren, taking into account the factor of influence of the living environment (city or village). When considering this issue, students of rural general education schools deserve special attention, since, most often, they are in poorer conditions of professional choice due to the poverty of additional education, lack of industrial production in rural areas, and insufficient resources of rural schools to create the necessary conditions for vocational guidance.

Key words: professional intentions, forming, selfdetermination, professional orientation.

**Введение.** Выбор профессии – в этом привычном словосочетании скрыто множество эмоций, тревог, ожиданий, проблем! Ведь это не просто удачно или неудачно принятое в юности решение, а зачастую сложившаяся судьба, активная, творческая, радостная жизнь или пассивное, равнодушное существование. Выбор профессии предопределяет успех профессиональной и жизненной карьеры. Поэтому оптимальное решение вопроса «кем быть?», поиском которого неизбежно приходится заниматься каждому человеку на определенном этапе возрастного и социального развития, является жизненно важным не только для него лично, но и для общества в целом. Следовательно, необходимо способствовать расширению и углублению знаний, умений, связанных с будущей профессией старшеклассников, а также научить их адекватно оценивать свои способности и возможности. В старших классах происходит не просто проявление профессиональных интересов, а их развитие, становление, закрепление и переход в профессиональные намерения. Для правильного выбора профессии необходимо знать или хотя бы представлять те требования, которые предъявляют к человеку различные профессии, а также знать свои-индивидуально-психологические особенности, чтобы соотнести их с этими требованиями.

Настоящая склонность обычно сочетает в себе устойчивый интерес к тем или иным явлениям действительности и устойчивое стремление самому действовать в этом

направлении. Между интересами и склонностью много общего, но есть и различие. Существует много любителей спорта, которые не пропускают ни одного спортивного состязания по телевизору или на стадионе, но не делают даже утренней гимнастики. Это именно те случаи, когда интерес есть, а склонность отсутствует. Интересы можно будет выразить формулой «хочу знать», а склонность – «хочу сделать».

Намерение получить ту или иную профессию определено в первую очередь интересом к ней и потребностью этот интерес удовлетворить.

Профессиональные намерения связаны с престижем профессии, который часто находится в обратном отношении к ее массовости. Устойчивость профессиональных намерений связана с осознанием учащимися требований, предъявляемых специальностью, отчетливым представлением об ее трудностях и готовностью к их преодолению.

Намерение – сознательное решение, выполняющее функцию побуждения и планирования поведения и деятельности человека. Оно организует поведение человека, позволяет ему произвольно действовать с целью удовлетворения своих потребностей. Намерение формируется, во-первых, когда цель деятельности отдалена и ее достижение отсрочено, во-вторых, когда удовлетворение потребности не может быть достигнуто непосредственно, а требует достижения промежуточных целей, не имеющих побудительной силы. Под профессиональными намерениями понимается совокупность сознательных побуждений к овладению определенным видом деятельности и совершенствованию в нем, опирающееся на профессиональное самоопределение. Конечно, профессию лучше выбирать в соответствии со своими устойчивыми интересами и склонностями. И только в том случае, когда с интересами связаны жизненные профессиональные планы, говорят о профессиональных интересах. Если человек выбирает профессию, которая ему не интересна, то он никогда не получит удовлетворения от своего труда и маловероятно, что будет успешен в профессиональной деятельности.

По мнению Г.С. Абрамовой, «противоречивость переживаний, свойственная подросткам, делает их особо чувствительными к существующим в культуре формам организации жизни, в том числе к самым обобщенным формам, содержащим идеал человеческой жизни» [1]. Идеалы юности многообразны и зависят от множества факторов, но то, что они есть, они нужны, в них существует потребность, доказывается исследованиями и прошлого, и сегодняшнего дня. Идеалы, естественно, соизмеримы с эпохой, но в них есть общее – они связаны со стремлением к творчеству, к тому проявлению жизни, которое я раньше называла полным» [1]. Идеал имеет огромное влияние на выбор и осуществление профессиональной деятельности, выбор той сферы приложения своих сил, которая будет приносить полноту жизни, как бы отражать реализуемость, призвание человека – одно из важнейших экзистенциальных переживаний, отражающих реалистичность усилий по организации и осуществлению жизни [1].

Можно отметить, что именно в старшем школьном возрасте наблюдается отличительная особенность личности – устремленность в будущее. В этот возрастной период перед старшим школьником стоят две жизненно важные проблемы: кем быть (профессиональное самоопределение) и каким быть (личностное самоопределение). Показателем эффективного и успешного профессионального развития выступает установка на активность и инициативность школьника по отношению к построению своего будущего, а именно стремление к творческой деятельности, выбор профессии в качестве области самоутверждения и самовыражения, а также соответствующая действительности оценка своих способностей и особенностей собственного характера [2].

**Материал и методы.** Базу для исследования составили учащиеся старших (9–11-х классов) ГУО «Кашинская средняя школа». Это стабильное и устойчивое образовательное учреждение, являющееся социально-культурным центром села. В школе активно поддерживаются и развиваются традиции Чашникского района и проводится

социально-ориентированная и волонтерская работа с пожилыми людьми, ветеранами, почетными жителями села. Предметом деятельности школы является целенаправленный процесс обучения, воспитания и развития в интересах личности, общества, государства в соответствии с уровнями общеобразовательных программ. Объем выборки – 17 человек средний возраст, которых – 15 лет. Для проведения исследования определен диагностический инструментарий, в который вошла методика «Профессиональная готовность», разработанная А.П. Чернявской. [3]

**Результаты и их обсуждение.** Данной методикой мы определили степень готовности учащихся совершить адекватный профессиональный выбор. Результаты показаны на рисунке 1.



Рисунок 1 – Компоненты профессиональной готовности

**Заключение.** Полученные результаты свидетельствуют о том, что недостаточно хорошо организованная профориентационная работа (низкая информированность учащихся сельской школы о мире профессий, неумение соотнести информацию со своими особенностями, а также неумение планировать свое время, жизнедеятельность) затрудняет построение профессиональных намерений.

Таким образом, у испытуемых профессиональная готовность сформирована недостаточно, намерение этих учащихся не подкрепляется достаточным личным опытом деятельности и основано на эмоциональных оценках, определенных романтическим ореолом профессии, прагматическом выборе востребованной в обществе профессии. У учащихся мал личный опыт включенности в мир труда, нет положительно выраженного отношения к нему, вялы и пассивны намерения заниматься какой-либо деятельностью. В данном случае уровень профессионального самоопределения не является мотивационным потенциалом для учебной деятельности.

#### Список использованной литературы:

1. Абрамова, Г.С. Практическая психология: учебник для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – М. : Академический Проект, 2001.
2. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка / М.Р. Гинзбург // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 3.
3. Чернявская, А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А.П. Чернявская. – М.: Изд-во ВЛАДОС–ПРЕСС, 2001

Татти П.С.

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск*

*Магистрант.*

*tattipavel@gmail.com*

УДК 37.013.42-057.85:004

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

Статья посвящена проблеме внедрения и использования информационно-коммуникационных технологий в социально-педагогическую деятельность.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, информационно-коммуникативные технологии, интернет.

## **THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE ACTIVITIES OF A SOCIAL TEACHER**

The article is devoted to the problem of introducing and using information and communication technologies in social and educational activities.

Key words: social and educational activities, information and communication technologies, the Internet.

**Введение.** Изменения, которые пережила наука в XX веке вызвали наступление третьей промышленной революции – революции новейших технологий, сопровождающейся новым витком глобализации. Формирующаяся в результате этого наука ставит в центр жизнедеятельности человека и всего социального развития информацию. Можно говорить о том, что мы стоим на пороге становления нового информационного общества. В основу такого общества должна быть положена возможность находить, производить, обрабатывать, преобразовывать, распространять и использовать информацию с целью получения и применения, необходимых для человеческого развития знаний.

Информатизация образования является актуальным и значимым вопросом в современном мире и отмечается как одна из приоритетных задач современного общества. Это обеспечивает активное использование постоянно расширяющегося интеллектуального потенциала общества, интеграцию информационных технологий с развитием всех сфер жизнедеятельности и дает возможность доступа любого члена общества к источникам достоверной информации.

Значительный вклад в развитии и внедрении ИКТ внесли российские и зарубежные ученые: Г.Р. Громов, В.И. Гриценко, В.Ф. Шолохович, О.И. Агапова, О.А. Кривошеев, С. Пейперт, Г. Клейман, Б. Сендов, Б. Хантер С.В. Бондаренко, Н.Д. Коваленко, М.Ю. Бухарина, Л.П. Владимирова, Б.С. Гершунский, Н.Л. Грейдина, З.Х. Миракян, Е.И. Дмитриева, М.К. Захарова, Т.В. Карамышева и др.

Для понимания роли информационно коммуникативных технологий в социально-педагогической деятельности необходимо разобраться с сущностью этого понятия.

Компьютерные технологии или информационные технологии – это совокупность знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами, и способ сбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте [1].

Актуальность данной темы состоит в том, что в настоящее время активно осуществляется внедрение компьютерных технологий в образовательный процесс. Сосредоточение современных технических средств обучения способствует модернизации учебно-воспитательного процесса, активизирует мыслительную деятельность учащихся, способствует развитию творчества педагогов, позволяют проводить дистанционное

обучение, развивают систему непрерывного образования, тем самым повышая эффективность образовательного процесса. В отечественных и зарубежных изданиях компьютеризация учебного процесса рассматривается как один из актуальных факторов организации в том числе социально-педагогической деятельности.

**Материал и методы.** Эмпирическое исследование проводилось с целью выявить основные цели использования сети Интернет и отношения к социальным сетям в целом и сетевым педагогическим сообществам. Для проведения анкетирования была разработана анкета. Исследование было проведено среди 30 человек, в том числе 15 практикующих специалистов и 15 студентов ВГУ имени П.М. Машерова 4-го курса ФСПиП.

**Результаты и их обсуждение.** Анализ исследования результатов показал, что все респонденты в той или иной степени имеют представление о возможностях интернета. На вопрос о том, какие электронные технические средства чаще всего используют для выхода в сеть Интернет ответы практикующих специалистов и студентов были практически идентичные: телефон (смартфон) используют 59,4 % практикующих специалиста и 66,6 % студентов, домашний компьютер используют 26,6 % практикующих специалистов и 33,3 % студентов. Однако только 6,66 % студентов пользуются компьютером в стенах университета.

При этом 46,6 % респондентов из числа практикующих специалистов и 26,6 % будущих специалистов чаще всего используется Интернет, как для поиска информации, так и в личных целях. 53,3 % студентов и 33 % специалистов выбрали все предложенные варианты, т. е. поиск информации в личных целях, поиск информации для работы, просмотр фильмов. Однако только 6,6% специалистов используют возможности интернета для поиска профессиональной информации.

Тем не менее, 53,3% практикующих специалистов и 59,4 % студентов считают возможным использовать интернет для реализации разных направлений в профессиональной деятельности.

Практикующие специалисты отметили возможность перенести в сеть: 33 % межведомственное взаимодействие; 26,4 % обучения в сети Интернет; 19,8 % проведение в сети консультаций и профессионального общения. Будущие специалисты ответили несколько иначе: 33 % предлагают в сети Интернет проводить консультации и профессиональное общение; 19,8 % межведомственное взаимодействие; 13,2 % обучение; 6,6 % респондентов считают возможным проведение тренингов в сети.

Далее было исследовано, какие сервисы, по мнению респондентов, предоставляют наиболее полные возможности для профессионального общения в сети интернет. 52,8% специалистов считают таковыми мессенджеры (Viber, WhatsApp, Telegram), 19,8% респондентов – специализированные сайты для УО, 13,2 % – социальные сети и интернет форумы. Студенты немногим менее отдают предпочтение мессенджерам 46,2%, социальным сетям – 26,4 %, специализированным сайтам – 19,8 % и наименьший показатель (7,6 %) был получен по отношению к интернет форумам. Во многом это связано с доступностью и удобством использования мессенджеров и социальных сетей, которые в большинстве своем уже обзавелись постоянными пользователями.

Как специалисты, так и студенты в большинстве своем (52,8 %) считают свой уровень умений и навыков сетевого взаимодействия высоким, средним же свой уровень считают 39,9 % практикующих специалистов и 19,8 % студентов, низким свой уровень считают 19,8 % студентов и 13,8 % специалистов.

В вопросе осведомленности правилами сетевого взаимодействия положительный ответ был получен от 53,2 % специалистов и 59,4 % студентов, ответ частично был получен от 39,9 % специалистов, ответ нет, был получен от 26,4 % студентов и 6,6 % практикующих специалистов, так же 13,2 % студентов считают, что в сети интернет нет правил.

Так же было выявлено, что 33 % студента считают важным участие педагогов в сетевом диалоговом общении с учащимися и их родителями, 26,4 % как специалистов, так и студентов считают такое участие важным, 26,4 % студентов и 19,8 % практикующих специалистов достаточно общения «в живую», вариант «скорее да, чем нет» обозначили 26,4 % специалистов и 13,2 % студента, затруднение в ответе были у 6,6 % практикующих специалистов.

Участие в сетевом диалоговом общении с коллегами считают важным по 26,4 % специалистов и студентов, такой же показатель у респондентов считающим важным такое общение лишь в некоторых моментах 26,4 %, неуверенность в своем ответе указали 19,8 % специалистов и студентов, выбрав ответ «скорее да, чем нет», затруднения в ответе были у 19,8 % респондентов специалистов и 13,2 % студентов.

Вопрос о необходимости обучения навыкам сетевого диалогового общения вызвал у респондентов значительные затруднения 46,2 % студентов и 26,4 % специалистов. Тем не менее, положительный ответ на этот вопрос выбрали 52,8 % студентов и 46,2 % специалистов, так же 26,4 % специалистов выбрали ответ «нет», как и 13,2 % студентов.

Наиболее оптимальными формами обучения навыкам сетевого диалогового взаимодействия было выбрано самообразование, такой вариант ответа выбрали 79,2% студентов и 66,6% специалистов, курсы повышения квалификации выбрали 59,4% студентов и 39,6 % специалистов. 33 % студентов и 26,4 % специалистов выбрали подготовку на базе учреждений дополнительного образования, а вот индивидуальные консультации интересны лишь 29,8% студентам и 26,4 % специалистам.

Для успешного общения в сети интернет 66,6 % специалистов и 59,4 % студентов считают, что в сети необходимы и навыки владения ПК, и общие навыки общения, знания норм и правил русского языка. 52,8 % специалистов и 46,2 % студентов по отдельности важными выделили навыки владения ПК, общие навыки общения, знания норм и правил языка считают важным.

Анализ результатов анкетирования позволяет сделать вывод, что осведомленность как студентов, так и специалистов о существовании сетевых педагогических сообществ не достаточная. Так 79,2 % специалистов и 66,6 % студентов не знают о существовании таковых. Знают о них лишь 29,8 % студентов и 26,4 % специалистов.

52,8 % студентов и 46,2 % специалистов считают, что необходимо иметь специальные площадки, где могли бы общаться педагоги, в том числе социальные педагоги, 33 % студентов и 26,4% специалистов думают, что время от времени можно организовывать такие площадки. Однако, оставшиеся 13,2 % специалистов и 6,6 % студентов такие площадки считают ненужными. Затруднились ответить на данный вопрос 33 % практикующих специалистов.

Как, показало анкетирование, знакомы с основными положениями сетевого этикета 59,4 % специалистов и 52,8 % студентов обучения. Тем не менее, 46,2 % студентов и 39,6 % специалистов не знакомы с этими положениями. Положительно, что вариант ответа «Сетевого этикета не существует. Интернет полностью свободен от норм и правил» не был выбран ни одним из респондентов.

**Заключение.** Компьютерные технологии в социально-педагогической деятельности получили широкое распространение, основными направлениями использования компьютерных технологий являются: оформление социально-педагогической документации, налаживание межведомственного взаимодействия, создание мультимедийных дидактических и методических материалов, использование поисковых ресурсов сети Интернет, использование готовых обучающих программ в социально-педагогической деятельности, дистанционное диалоговое взаимодействия.

### Список использованной литературы:

1. Глушкова, Н.Б. Банковское дело: учебное пособие / Н.Б. Глушкова. – М.: Академический Проект; Альма Матер, 2005. – 432 с.
2. Климов, В.Г. Психолого-педагогические проблемы эффективности использования информационно и коммуникативных технологий / В.Г. Климов // СПО. – 2004.– № 6. – 14 с.
3. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – М., 2013.

Тевелев Д.М.

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск*

*Магистрант*

*Dmitr7999@mail.ru*

УДК 159.942.22

### СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Статья посвящена проблеме эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов. Целью исследования являлось определение уровня эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов музыкальной школы, а также сравнительный анализ показателей изучаемого феномена с педагогами обычного учреждения образования. Методологической и теоретической основой статьи послужила научная психолого-педагогическая литература по изучаемой проблематике. В статье отражены результаты исследования, проведенного на базе ГУО «Средняя школа № 3 г. Витебска» и ГУО «Детская музыкальная школа № 3 г. Витебска», которые позволили по-новому подойти к проблеме изучения синдрома эмоционального выгорания у педагогов.

Ключевые слова: педагог, профессиональная деятельность педагога, эмоциональное выгорание, профессиональное выгорание, степень удовлетворенности работой.

### SYNDROME OF EMOTIONAL BURNOUT OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHERS

The article is devoted to the problem of emotional burnout in the professional activity of teachers. The aim of the study was to determine the level of emotional burnout in the professional activities of music school teachers, as well as a comparative analysis of the studied phenomenon with teachers of ordinary educational institutions. The methodological and theoretical basis of the article is the scientific psychological and pedagogical literature on the studied problems. The article reflects the results of a study conducted on the basis of «Secondary school № 3. Vitebsk» and «Children's music school №3 of Vitebsk», which allowed a new approach to the problem of studying the syndrome of emotional burnout in teachers.

Key words: teacher, professional activity of a teacher, emotional burnout, professional burnout, degree of job satisfaction.

**Введение.** В последнее время в связи с большой эмоциональной напряженностью профессиональной деятельности педагога, нестандартностью педагогических ситуаций, ответственностью и сложностью профессионального труда учителя, увеличивается риск развития синдрома «эмоционального выгорания», при этом очень мало обращается внимания на действующие эффективные психолого-педагогические и медицинские технологии, которые направлены на сохранение его здоровья, снижающие риск формирования синдрома «эмоционального выгорания» и появления кризиса профессии в целом.

Профессия педагога относится к сфере профессий типа «человек – человек», то есть отличающихся интенсивностью и напряженностью психоэмоционального состояния. Современный педагог призван решать задачи, требующие серьезных педагогиче-

ских усилий. Освоение нового содержания учебных предметов, новых форм и методов преподавания, поиски эффективных путей воспитания, реализация гуманистической парадигмы, необходимость учитывать очень быстрые изменения, происходящие в обществе и информационном поле преподаваемого предмета – все это под силу лишь психологически здоровому, профессионально компетентному, творчески работающему педагогу. Действие многочисленных эмоциогенных факторов (как объективных, так и субъективных) вызывает у педагогов нарастающее чувство неудовлетворенности, ухудшение самочувствия и настроения, накопление усталости. Эти физиологические показатели характеризуют напряженность работы, что приводит к профессиональным кризисам, стрессам, истощению и выгоранию. Результатом этих процессов является снижение эффективности профессиональной деятельности педагога: он перестает справляться со своими обязанностями, теряет творческий настрой относительно предмета и продукта своего труда, деформирует свои профессиональные отношения, роли и коммуникации.

Развитие представлений об эмоциональном выгорании на первых этапах изучения проходило путем накопления описаний симптомов, которые связаны с ним. Большинство исследований имело сугубо эмпирическую направленность и не пыталось дать теоретически обобщенного определения. Авторы обзора, посвященного изучению данного феномена, Т. Кокс и А. Гриффитс, перечисляют около 150 его симптомов. Среди них аффективные симптомы: угрюмость, плаксивость, пониженность и нестабильность настроения, истощение эмоциональных ресурсов, когнитивные симптомы – ощущение безысходности и безнадежности, ригидность мышления, циничность, отстраненность в общении с коллегами и учениками, стереотипное отношение. Все это сопровождается типичными для стресса жалобами на здоровье: головные боли, тошноту, головокружение, беспокойство и бессонницу. К мотивационным симптомам они относят исчезновение присущих человеку мотиваций: старания, энтузиазма, заинтересованности и идеализма; и напротив, появление разочарования, неудовлетворенности, возможен отказ от должности [1, с. 37].

В 1981 году вышла работа американских психологов К. Маслах, С.Е. Джексон, в которой возможность эмоционального выгорания ограничивается представителями коммуникативных профессий. В ней они предложили следующее определение: выгорание – синдром эмоционального истощения и цинизма, который часто появляется у персонала, работающего с людьми, и приводит к развитию негативного отношения к своим клиентам. В своей работе 1986 года К. Маслах говорит о том, что люди, работающие в сфере услуг и образовательных учреждениях, по условиям профессии вынуждены проводить значительное время в интенсивном взаимодействии с другими людьми. Большой интерес для исследований выгорания представляет концепция А. Пайнса, который рассматривает феномен в другом ракурсе, а именно как результат постепенного процесса разочарования в неудачном поиске смысла жизни, проявляющегося в состоянии физического, эмоционального и психологического истощения. Данная экзистенциальная модель в той или иной мере характерна для представителей всех типов профессий. Д. Этзион определяет «выгорание» как «психологическую эрозию». Она считает, что выгорание возникает постепенно и незаметно для человека, и невозможно отнести его к конкретным стрессовым событиям [2, с. 142].

В целом теоретические подходы к объяснению выгорания в иностранных исследованиях можно разделить на три общих направления: индивидуально-психологический подход: в нем подчеркивается характерное для некоторых людей несоответствие между слишком высокими ожиданиями от работы и действительностью, с которой им приходится сталкиваться ежедневно; социально-психологический: причиной феномена выгорания считается специфика самой работы в социальной сфере, отлича-

ющаяся большим количеством нагружающих психику неглубоких контактов с разными людьми и организационно-психологической: причина синдрома связывается с типичными проблемами личности в организационной структуре – недостатком автономии и поддержки, ролевыми конфликтами, неадекватной или недостаточной обратной связью руководства и отдельного работника.

Типичным для отечественной психологии является рассмотрение синдрома «выгорания» в контексте профессионализации, особенно в исследованиях выгорания учителей. Синдром эмоционального выгорания представляет собой сложное структурно-динамическое образование, которое формируется в процессе педагогической деятельности и является негативным эффектом профессионализации. К настоящему времени существует единая точка зрения на сущность эмоционального выгорания и его структуру. Согласно современным данным, под ним понимается состояние физического, эмоционального, умственного истощения, проявляющееся в профессиональной сфере. В соответствии с этим подходом данный синдром включает в себя три фазы: эмоциональное истощение; деперсонализацию; редуцирование личных достижений, которое проявляется либо в тенденции к негативному оцениванию себя в профессиональном плане, либо в редуцировании собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим, снятии с себя ответственности и перекладывании ее на других.

**Материал и методы.** В ходе реализации эмпирического исследования была проведена диагностика, направленная на выявление синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов экспериментальной и контрольной групп. С этой целью были использованы следующие диагностические методики и процедуры: опросник «Диагностика эмоционального выгорания», разработанный В.В. Бойко, методика «Шкала измерения степени удовлетворенности работой», разработанная М.А. Аминовым [3, с. 115].

Исследование проводилось на базе ГУО «Детская музыкальная школы №6 Витебска». В экспериментальную группу вошли 13 преподавателей в возрасте от 23 до 65 лет. В качестве контрольной группы выступали 13 учителей ГУО «Средняя школа № 3 г. Витебска» в возрасте от 27 до 59 лет.

**Результаты и их обсуждение.** При анализе результатов, полученных в экспериментальной группе педагогов, были сделаны следующие выводы: 5 педагогов, что составляет 38,5% от числа всех испытуемых экспериментальной группы синдром полностью сформировался хотя бы в одной из фаз; у 6 человек, (46,1 %) синдром находится в стадии формирования хотя бы в одной из фаз; у 2 человек, (15,4 % от числа всех педагогов экспериментальной группы) синдром не сформировался. Таким образом, самой многочисленной оказалась группа педагогов музыкальной школы с синдромом выгорания, находящимся в стадии формирования, а самой малочисленной группа с не сформировавшимся синдромом.

Аналогичные результаты, полученные в контрольной группе испытуемых, свидетельствуют о том, что в первую группу вошло 7 педагогов, что составляет 53,8 % от числа всех испытуемых контрольной группы, во вторую группу вошли 5 человек (38,5 %), в третью группу вошел 1 человек, что составляет 7,7 % от числа всех педагогов контрольной группы, то есть самой многочисленной оказалась группа педагогов общеобразовательной школы со сформировавшимся синдромом выгорания, а самой малочисленной группа с не сформировавшимся синдромом.

Кроме того, в фазе «напряжение», в первой и во второй группах доминирует симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств» (соответственно 30,8 % и 46,1 %). Это означает, что педагоги и музыкальной, и общеобразовательной школы испытывают воздействие психотравмирующих факторов, то есть у них нарастает напря-

жение, которое выливается в отчаяние и негодование, а неразрешимость ситуации приводит к развитию явлений «выгорания».

Ощущение «неудовлетворенности собой» сформировалось у очень небольшого количества педагогов экспериментальной и контрольной групп (7,7 % и 15,4 % соответственно). Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что в основном педагоги не испытывают недовольства собой в профессии и конкретными обстоятельствами на рабочем месте. Но у 46,1 % педагогов из обеих групп этот симптом начинает складываться, и можно говорить о том, что начинает действовать механизм «эмоционального переноса», то есть вся сила эмоций направляется не вовне, а на себя. Это проявляется в интенсивной интериоризации обязанностей, повышенной совестливости и чувстве ответственности, что, несомненно, нагнетает напряжение, а на последующих этапах «выгорания» может провоцировать психологическую защиту.

Симптом «загнанности в клетку» в двух группах сложился у 15,4 % педагогов и еще у 15,4 % находится в стадии формирования. Это значит, что данные испытуемые ощущают или начинают ощущать состояние интеллектуально-эмоционального затора, тупика. К этому могут привести организационные недостатки, повседневная рутина и т.д.

Последний симптом в данной фазе, симптом «тревоги и депрессии» сложился у значительного количества педагогов (38,5 %) из экспериментальной группы, это может свидетельствовать о том, что данные люди испытывают напряжение в форме переживания ситуативной и личностной тревоги, разочарование в профессии. Сложившийся симптом нервной тревожности означает начало сопротивления стрессовым ситуациям и начало формирования эмоциональной защиты. Во второй группе данный симптом выражен гораздо меньше (23,0 %).

В целом фаза «напряжения» сформировалась у 30,7 % педагогов экспериментальной группы и у 46,1 % испытуемых контрольной группы. Данная фаза находится в стадии формирования у 46,1 % педагогов музыкальной школы и у 38,5 % учителей общеобразовательной школы. И, наконец, данная фаза не сформирована у 23,0 % испытуемых экспериментальной группы и у 15,3 % испытуемых контрольной группы.

В фазе «резистенция» доминирующим является симптом «расширения сферы экономики эмоций». Этот симптом сложился у 46,1 % педагогов, принявших участие в исследовании у 23,0 % – складывается. Из них 30,8 % приходится на контрольную группу учителей общеобразовательной школы и 15,4 % на экспериментальную группу педагогов музыкальной школы. Эти данные могут свидетельствовать о том, что данная форма защиты осуществляется вне профессиональной области – в общении с родными, друзьями. На работе эти люди держатся соответственно нормативам, а дома замыкаются.

Симптом «неадекватного эмоционального реагирования» сложился у 30,8 % педагогов. Из них на контрольную группу учителей общеобразовательной школы приходится 23,0 % и на экспериментальную группу педагогов музыкальной школы 7,7 %. Сформированность данного симптома говорит о том, что профессионал перестает улавливать разницу между двумя принципиально отличающимися явлениями: экономным проявлением эмоций и неадекватным избирательным эмоциональным реагированием. Неадекватная «экономия» эмоций ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов. При этом человеку кажется, что он поступает допустимым образом. Субъект общения фиксирует при этом иное – эмоциональную черствость, равнодушие и неуважение к личности.

Следующим по степени выраженности является симптом «редукции профессиональных обязанностей». Этот симптом сложился у 30,8% педагогов из контрольной и экспериментальной групп (23,0 % и 7,7 % соответственно) и складывается у 15,4 % педагогов, (из них 7,7 % относится к контрольной группе, 7,7 % к экспериментальной группе). Это может свидетельствовать о том, что у данных педагогов проявляются по-

пытки облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Одним из примеров такого упрощения является недостаток элементарного внимания к учащимся и коллегам.

Наименее выраженным в данной фазе оказался симптом «эмоционально-нравственной ориентации». Он сложился у 15,4 % педагогов, принявших участие в исследовании, причем это оказались педагоги только из контрольной группы учителей общеобразовательной школы. Складывается этот симптом у 23,0 % педагогов, из них: 15,4 % относятся к контрольной группе, 7,7 % к экспериментальной группе педагогов музыкальной школы. У таких педагогов настроения и субъективные предпочтения влияют на выполнение профессиональных обязанностей. Испытуемые пытаются решать проблемы подопечных по собственному выбору, определяют достойных и недостойных, «хороших» и «плохих».

В целом фаза «резистенции» сформировалась у 38,5 % педагогов, принявших участие в исследовании. Из них 23,0% входят в контрольную группу учителей общеобразовательной школы и 15,4% входят в экспериментальную группу педагогов музыкальной школы. Данная фаза находится в стадии формирования у 46,1 % испытуемых, принявших участие в исследовании. Из них 30,8 % – это учителя общеобразовательной школы и 15,4 % – это педагоги музыкальной школы. И, наконец, данная фаза не сформирована в настоящее время у 15,4 % испытуемых, принявших участие в исследовании, и все они входят в экспериментальную группу педагогов музыкальной школы.

Следующим по степени выраженности является симптом «психосоматических и психовегетативных нарушений». Симптом сложился у 38,5 % педагогов. Из них 23,0 % относится к контрольной группе учителей общеобразовательной школы и 15,4 % к экспериментальной группе педагогов музыкальной школы. Складывается он у 38,5 % педагогов, принявших участие в исследовании. При этом распределение по группам испытуемых является идентичным предыдущему (23,0 % и 15,4 % соответственно).

Симптом «эмоционального дефицита», сложился у 23,0 % педагогов. Из них 15,4 % относится к контрольной группе учителей общеобразовательной школы и 7,7 % к экспериментальной группе педагогов музыкальной школы. Складывается данный симптом 15,4 % педагогов, из них 7,7 % относится к контрольной группе и столько же к экспериментальной группе испытуемых, принявших участие в исследовании. Он проявляется в ощущении своей неспособности помочь субъектам своей деятельности в эмоциональном плане, не в состоянии войти в их положение.

Наименее выраженным оказался симптом «эмоциональной отстраненности». Он сложился у 7,7 % педагогов, все они относятся к контрольной группе. Но складывается этот симптом у 38,5 % педагогов, из них 23,0 % относятся к контрольной группе испытуемых учителей общеобразовательной школы и 15,4 % к экспериментальной группе педагогов музыкальной школы. Педагоги, пораженные этим симптомом, почти полностью исключают эмоции из профессиональной деятельности. Их почти не волнуют, не вызывают эмоционального отклика – ни позитивные обстоятельства, ни негативные.

В целом фаза «истощения» сформировалась у 30,7 % педагогов (из них 23,0 % относятся к контрольной группе учителей общеобразовательной школы и 7,7 % входит в экспериментальную группу педагогов музыкальной школы). В стадии формирования эта фаза находится у 46,1 % испытуемых, принявших участие в исследовании. Из них 30,8 % являются респондентами контрольной группы, и 15,4 % входят в экспериментальную группу испытуемых. И, наконец, и не сформировалась данная фаза у 61,5 % педагогов, принявших участие в исследовании, (из них 46,1 % испытуемых входит в экспериментальную группу педагогов музыкальной школы и 15,4 % испытуемых входит в контрольную группу учителей общеобразовательной школы).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в наибольшее количество педагогов экспериментальной группы находится в первой фазе эмоционального выгорания, в фазе «напряжения» (30,7 % от числа всех педагогов музыкальной школы, принявших участие в исследовании), в фазе «истощения» только 7,7 % испытуемых экспериментальной группы подвержены синдрому эмоционального выгорания. Данный факт может говорить о том, что, большее количество педагогов может справиться с негативными проявлениями синдрома эмоционального выгорания. В фазе «резистенции» находятся 15,4 % испытуемых экспериментальной группы. Что касается контрольной группы, то здесь полученные результаты распределились следующим образом: в фазе «напряжения» находятся 46,1 % от числа всех учителей общеобразовательной школы, в фазе «резистенции» 23,0 %, и в фазе «истощения» 23,0 % от числа всех испытуемых, входящих в контрольную группу

Обобщая полученные данные, мы можем сделать вывод о том, что в фазе напряжения находится абсолютное большинство испытуемых обеих групп, принявших участие в исследовании. Можно предположить, что это связано с особенностями возраста, а именно с кризисом середины жизни. Кроме того, специальные исследования показывают, что на рабочую усталость женщины (а это большинство испытуемых, принявших участие в нашем исследовании) не так влияют какие-то специфические особенности, связанные с ее профессиональным трудом, как семейное положение и количество детей. Еще одной причиной может быть так называемый «педагогический кризис», это спад профессиональной деятельности учителя после 10–15 лет работы (большинство наших испытуемых имеет общий педагогический стаж более 15 лет).

Анализируя полученные данные, по методике «Шкала измерения степени удовлетворенности работой» М.А. Аминова, можно сделать вывод о том, что в целом испытуемые двух групп удовлетворены своей работой. В экспериментальной группе этот пункт шкалы выбрали 9 человек, что составляет 69,2 % от числа всех респондентов данной группы. В контрольной группе так ответили 11 человек (84,6 %). При этом в экспериментальной группе нами был выявлен 1 человек (7,7 % от числа всех испытуемых группы), который абсолютно неудовлетворен своей работой и 3 человека (23,0 %), которые ответили «и да, и нет». В контрольной же группе испытуемых ответ «и да, и нет» выбрали 2 человека, что составляет 15,4 % от числа всех респондентов, входящих в данную группу.

Кроме того, в целом испытуемые двух групп не сильно подвержены развитию эмоциональной и физической усталости в процессе работы. В экспериментальной группе полученные данные распределились следующим образом: по 23,0 % испытуемых выбрали следующие пункты шкалы: «скорее сильное ощущение эмоционального и физического дискомфорта, связанного с умеренной частотой контактов с учащимися и коллегами», «время от времени проявляется чувство дискомфорта при средней частоте контактов с учащимися и коллегами» и «умеренное ощущение эмоционального и физического комфорта, связанного со средней частотой контактов с учащимися и коллегами». По 7,7 % испытуемых данной группы выбрали следующие ответы: «сильное ощущение эмоционального и физического дискомфорта, связанного с высокой частотой контактов с учащимися и коллегами», «умеренное ощущение эмоционального и физического дискомфорта, связанного со средней частотой контактов с учащимися и коллегами», «скорее умеренное ощущение эмоционального и физического дискомфорта, связанного со средней частотой контактов с учащимися и коллегами» и «скорее сильное ощущение эмоционального и физического дискомфорта, связанного с умеренной частотой контактов с учащимися и коллегами».

В контрольной группе испытуемых учителей общеобразовательной средней школы ответы распределились следующим образом: по 23,0 % испытуемых выбрали сле-

дующие варианты ответов: «время от времени появляющееся чувство дискомфорта при средней частоте контактов с учащимися и коллегами», «скорее умеренное ощущение эмоционального и физического комфорта, связанного со средней частотой контактов с учащимися и коллегами» и «умеренное ощущение эмоционального и физического комфорта, связанного со средней частотой контактов с учащимися и коллегами». 15,4 % испытуемых данной группы выбрали ответ «скорее сильное ощущение эмоционального и физического комфорта, связанного с умеренной частотой контактов с учащимися и коллегами», и наконец, по 7,7 % учителей общеобразовательной школы выбрали ответы «скорее сильное ощущение эмоционального и физического дискомфорта, связанного с умеренной частотой контактов с учащимися и коллегами» и «умеренное ощущение эмоционального и физического дискомфорта, связанного со средней частотой контактов с учащимися и коллегами».

**Заключение.** Таким образом, полученные данные могут свидетельствовать о том, что у абсолютного большинства испытуемых, принявших участие в исследовании, синдром эмоционального выгорания полностью не сформирован, хотя и наблюдаются признаки формирования таких его фаз как «напряжение», «резистенция» и «истощение». И в целом испытуемые двух групп удовлетворены своей работой

#### **Список использованной литературы:**

1. Лангле, А.А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа / А.А. Лангле // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 37.
2. Орел, В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орел. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2006. – 330 с.
3. Ромашев, Н.С. Психологический практикум / Н.С. Ромашев, Н.К. Ватутина. – Воронеж, 1999. – 241 с.

**Тимофеенко Е.С.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Старший преподаватель*

**Тимофеенко А.Д.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Студент.*

*timofeenkoanya@gmail.com*

УДК 159.922.7:159.923.2

#### **ПРОБЛЕМАТИКА ПОНИМАНИЯ СУЩНОСТИ «Я-ОБРАЗА»**

Статья посвящена проблеме трансформации «образа Я», а также пониманию сущности «образа Я» в различных психологических традициях.

Ключевые слова: «образ Я», «Я – концепция», самосознание, самооценка, самоотношение, личность.

#### **THE PROBLEM OF UNDERSTANDING THE ESSENCE OF THE «I IMAGE»**

The article is devoted to the problem of transformation of the «self-image», as well as understanding the essence of the «self-image» in various psychological traditions.

Key words: «I image», «I am a concept», self-awareness, self-esteem, self-attitude, personality.

**Введение.** «Я-образ» личности на начальных этапах онтогенеза является малоизученной областью, как в отечественной, так и зарубежной психологии. Разработка проблемы «Я-образа» младших школьников, его развития в процессе учебной деятельности, невозможна без обращения к вопросам сущности, природы, генезиса, строения

«Я-образа», значения «Я-образа» в регулировании деятельности человека, без раскрытия закономерностей его становления.

Цель статьи – изучение различных подходов и проблематики в понимании сущности «образа Я».

**Материал и методы.** Материалом послужили работы известных зарубежных и отечественных ученых психологов, касающиеся заявленной проблемы. Использованы методы научно-психологического исследования теоретического уровня: философский анализ и синтез, моделирование и триангуляция. Методы применялись в системе, но выбор каждого из них определялся возможностью метода устанавливать причинную связь, выявлять внутреннюю структуру, движущие силы, развитие предметов, процессов и отношений, а тем самым его способностью вступать во взаимосвязи с другими методами.

**Результаты и их обсуждение.** Многогранность и сложность явления «Я-образа» послужили многообразию подходов к его изучению. Термины «Я-образ», «Я-концепция», «самосознание» в большинстве подходов считается, могут взаимозаменять друг друга. Данные термины схожи, однако эта схожесть в понятиях не делает их тождественными. Термин «Я» был применен первыми исследователями данной проблемы, а понятия «Я-образ», «Я-концепция», «самосознание», «идея Я», «понятие Я» появились в научных публикациях позднее.

А.Н. Леонтьев рассматривает личность как образование, которое можно определить в качестве «природы самих порождающих его общественных отношений: это специфические для человека общественные отношения, в которые он вступает в своей предметной деятельности» [1]. Под реальным основанием личности понимается деятельность, ее развитие и происходит под влиянием различных выбранных видов деятельности. В эти виды деятельности личность включается на протяжении всей своей жизни. Видами деятельности ученые определяют общение, игру, учение, труд. Человек усваивает общественный опыт (научный, эстетический, этический и т.д.), благодаря многообразию видов деятельности. По словам С.Л. Рубинштейна, личность в ее реальном бытии, в ее самосознании есть то, что человек, осознавая себя как субъекта, называет своим «Я» [2]. «Я» – это личность в целом, в единстве всех сторон жизни, отраженная в «Я-образе».

«Я» согласно теории З. Фрейда воплощается единой структурной единицей, которая связывает собой все аспекты личности. Данная структура личности включает три компонента: «Оно», «Я», «Сверх-Я». Начинается все с рождения, ребенок рассматривается как чистое «Оно» – примитивную, жаждущую наслаждений составную часть личности. Это «Оно» следует принципу удовольствия, то есть индивидуум вынужден искать постоянного и немедленного удовлетворения своих потребностей, которые зачастую импульсивны. По мере биологического созревания ребенка развивается и его «Я». «Я» опирается на разумный контакт с внешним миром, или на принцип реальности. «Я» выполняет посреднические функции между иррациональными стремлениями «Оно», необходимостью физического мира и требованиями общества. Моральные запреты и нормы, которые усваивает индивид, воплощает «Сверх-Я», которое становится своего рода цензурой, постоянно конфликтующей с «Оно», а в это же время «Я» пытается достичь душевного равновесия личности [3].

О важности взаимодействия с окружающими в становлении «Я-образа» говорили в свое время социолог Ч. Кули и социальный психолог Дж. Мид. Ч. Кули предположил теорию «зеркального Я», которая возникает при взаимодействии человека с различными группами, членом которых он является. Теория «зеркального Я» послужила основой для множества экспериментальных исследований, выявляющих зависимость «Я-образа» от социального окружения. Родоначальник интеракционистского направле-

ния в социальной психологии Дж. Мид считал, что становление «Я» как целостного психического явления есть социальный процесс формирования Я – сознающего и Я – как объекта. Индивид осознает и принимает все представления, которые существуют у других людей относительно него. В результате чего в сознании индивида возникает Ме обобщенная оценка индивида другими людьми. Он считал, что Ме образует усвоенные человеком установки (значения и ценности), а I – это то, как человек в качестве субъекта психической деятельности воспринимает ту часть своего Я, которая представлена как Ме. I и Ме образуют Self (собственно личностное «Я») [3].

Формирование «Я-образа» происходит в результате взаимодействия индивида с другими людьми в рамках определенных социальных групп и зависит от выполняемых личностью ролей. Содержание «Я» обусловлено не только мнениями других людей, но и реальными взаимоотношениями с ними, совместной деятельностью, в которой они вовлечены. Следуя теории Мида, можно заключить, что «Я-образ» отвечает осознаваемые индивидом различные социальные позиции, которые он занимает (роли, выполняемые им в обществе): «взрослый», «учитель», «ученик», «отличник», «двоечник» и т.д. Чем шире круг социальной принадлежности индивида, чем богаче его жизнедеятельность, тем более сложным и дифференцированным будет его «Я-образ» и «Я-концепция». Логично предположить, что в процессе овладения деятельностью, становления человека как субъекта деятельности, «Я-образ» также будет усложняться.

В отечественной психологии при изучении феномена «Я» часто (особенно первых порох) использовался термин «самосознание». С.Л. Рубинштейн отмечал, что психологическое изучение личности невозможно без раскрытия вопросов ее самосознания. Самосознание и личность как «я» «в качестве субъекта сознательно присваивает себе все, что делает человек, относит к себе все исходящие от него дела и поступки и сознательно принимает на себя за них ответственность в качестве их автора и творца». Основой и стержнем личности и ее самосознания является сознательное, общественное отношение к труду. Самосознание является результатом познания. С.Л. Рубинштейн в своих работах указывал на связь самосознания с формированием представлений ребенка о себе в ходе изменений его взаимоотношений с окружающими людьми [2].

Аспекты «Я»:

1. Экзистенциальное «Я» – «Эго». Регулятивно-организующий принцип индивидуального бытия

2. Переживаемое «Я» (чувство самости).

3. Категориальное «Я» – представления индивида о самом себе, его «Я – образ».

Перечисленным аспектам «Я» соответствуют психические процессы:

1. Саморегуляция и самоконтроль.

2. Самоощущение.

3. Самопознание, самооценка.

Исследователь указывает, что самопознание определяет особый познавательный процесс, в протекании которого объектом считается сам субъект. Самопознание является высшей ступенью саморегуляции поведения, которая проходит в своем развитии ряд этапов. Каждому этапу приписан свой собственный тип информационного процесса. В типологии различается информация шести порядков. [4]. Структура «Я-образа», по мнению, Кона, складывается из представлений индивида о своих особенностях, возможностях и т.д., а также самооценки, являющейся важным источником в понимании «Я-образа». То есть можно выделить когнитивный и эмоционально-ценностный компонент. «Я-образ» в свою очередь влияет на поведение личности. И.С. Кон отмечает также, что по мере развития личности «Я-образ» становится более обобщенным устойчивым и внутренне последовательным.

Самосознание понимается в качестве процесса, с помощью которого человек познает себя и относится к самому себе. «Я-образ» или «Я-концепция» в такой трактовке являются продуктом такого процесса. Представления о себе является продуктом сознания одновременно является и его существенным условием моментов этого процесса. Различные аспекты «Я-образа» соотносятся с различными проявлениями активности человека как организма, индивида и личности, то есть выделяется три уровня самосознания: органический, индивидуальный и личностный. Процессы самосознания на этих уровнях вносят различный вклад в целостный «Я – образ». В психологии большое количество исследований направлено на изучение такого компонента «Я-образа» как самооценка. Самооценка понимается как центральный компонент личности, являющийся важным регулятором ее поведения и деятельности. По мнению других ученых большое значение для нормального личностного развития человека имеет согласие с собой, правильное соотношение между его самооценкой и идеальным «Я». Таким образом, говорится о важности адекватной самооценки в жизни человека. А поскольку отмечается значимость социальных взаимоотношений человека для формирования его самооценки, то особенно важно уважительное отношение людей к индивиду, на основании которого возникает самоуважение [3].

Оригинальная модель «Я-концепции» предложенная Т. Харисом, носит название «Окей-концепции», в состав которой входят не только реальное и идеальное «Я» человека, но и отражается его «Я-зеркальное» описываемое одной из четырех жизненных позиций (психологических установок в общении с окружающими).

1 позиция: «Я – Окей» (я хороший человек) – «Вы – Окей». Симпатичная позиция доброго, здорового, уверенного в себе человека

2 позиция: «Я – Окей, Вы – не Окей». «Я – хороший», «Вы – плохие». Позиции человека, считающего себя хорошим, остальных – плохими.

3 позиция: «Я – не Окей», «Вы – Окей». Позиция человека в себе неуверенного, зависимого от других.

4 позиция: «Я – не Окей», «Вы – не Окей». Позиция полностью недовольного жизнью человека.

Рассматривать «Я-концепцию» можно как совокупность установок, направленных на самого себя, при этом выделяются три основные составляющие «Я-концепции»:

- Первая это когнитивная составляющая. Тут «Я-образ» рассматривается как представление о самом себе каждого определенного индивида.

- Второй составляющей принято считать самооценку как аффективную оценку этого представления. Она может быть интенсивности различного уровня. Влияет на это то, что каждый отдельно взятый компонент Я-образа вызывает эмоции различного рода (от более к менее сильным). Такие эмоции связаны с принятием или осуждением их индивидом.

- Третьей составляющей послужили действия, которые вызваны самооценкой и «Я-образом» [4].

В нынешний исторический период обрисовалась направленность рассматривать понимание личности в свойстве «диалогической» концепции. Саму личность понимают в качестве диалога всевозможных «Я»). Эта так называемая «диалогичность» натуры персоны стимулирует ученых к заявлению, что индивидуальное, «людское в человеке», постижимо по большей части диалогически, а также то, что каждой иной способ постижения в этом случае был бы неадекватен его предмету. Основы этой концепции заложил М.М. Бахтин [5].

**Заключение.** В различных теориях ученых-психологов явления «Я-образ» и «самосознание» представлены в качестве основных понятий. К тому же в мире не сформировано единое общее мнение о том, чем же являются понятия «Я-образ», «Я-концепция», «самосо-

знание», «самоотношение». Отсутствие четкости в структурировании данных понятий обусловлено, в первую очередь, сложностью и многогранностью в их проявлении и функционировании. Однако ученые четко определили сущность этих понятий.

Изученные нами в процессе данного исследования подходы, позволяют как результат прийти к единому определению содержания понятия «Я-образ». В качестве одного из основополагающих компонентов структуры личности, он является определенным продуктом, который появляется в результате процесса самосознания и объединяет в себе три элемента: эмоционально-оценочный, поведенческий и когнитивный [4]. Вид деятельности, выбранный личностью, общественные отношения, в которые она вступает, и обуславливают «Я-образ».

#### **Список использованной литературы:**

1. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: 2 т. / А.Н. Леонтьев. – Москва: Педагогика, 1983. – 318 с.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн / Сост., авт. коммент. и послесл.: А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 705 с.
3. Фрейд, З. Интерес к психоанализу: [Сборник: Пер. с нем. / Зигмунд Фрейд; [Авт. вступ. ст. С.Цвейг]. – Мн.: Попурри, 2004. – 589 с.
4. Богомаз, С.Л. Психологические особенности самоотношения у старших подростков / С.Л. Богомаз // Весн. Віцеб. дзярж. ун-та. – 2003. – № 2 (28). – С. 50-57.
5. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М., 1986. – 264 с.

**Циркунова Н.И.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Старший преподаватель  
cirkunovan@mail.ru*

УДК 159.942:37.047-057.87:1(091)

### **ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМПАТИИ СТУДЕНТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ М.М. БАХТИНА**

Статья посвящена проблеме исследования эмпатии студентов помогающих профессий в образовательном пространстве вуза в контексте идей М.М. Бахтина

Ключевые слова: эмпатия, эмпатическая личность, межличностное общение, мотивационные ориентации, межличностные коммуникации, студенты, психологи, социальные работники, вменяемость, рефлексия М.М. Бахтина.

### **RESEARCH OF EMPATHY OF STUDENTS OF HELPING PROFESSIONS IN THE CONTEXT OF M.M. BAKHTIN'S IDEAS**

The article is devoted to the problem of research empathy of students of helping professions in the educational space of the University in the context of M.M. Bakhtin's ideas

Key words: empathy, empathic personality, interpersonal communication, motivational orientations, interpersonal communications, students, psychologists, social workers, out-of-touch, M.M. Bakhtin's reflection.

**Введение.** Эмпатия, эмпатийность в отношении с партнером может рассматриваться как одно из наиболее важных профессиональных качеств и психолога и социального работника. В большинстве случаев высокая профессиональная эмпатийность – результат специального обучения навыкам самоанализа, развития сензитивности, способности к эмпатическому вниманию (слушанию) [1]. Эмпатическое внимание (слушание) можно охарактеризовать как особое отношение к партнеру, основанное на соединении идентифика-

ции и эмпатии. Такое соединение позволяет достичь глубины и подлинной открытости контакта. Но оно чревато для ситуации оказания помощи, так как специалисты помогающих профессий могут оказаться «связанным» трудностями партнера, могут «заболеть» его проблемой. Для того чтобы помощь была оказана, существует вторая сторона эмпатического внимания, которая обеспечивает психологу и социальному работнику отстраненность от актуального состояния партнера, «внезаходимость» (М.М. Бахтин). Вместе две стороны обеспечивают создание ситуации действенной помощи.

Понятия эмпатии, вчувствования, вживания, отнюдь не игнорируются М.М. Бахтиным, они важны для него, однако ученый подчеркивает, что явление, им обозначаемое, – это лишь «первый момент эстетической деятельности», лишь необходимая предпосылка к ее осуществлению [2].

Целью нашего исследования явилось изучение эмпатии в образовательном пространстве вуза в контексте идей М.М. Бахтина

**Материал и методы.** Материалом для исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых – психологов, философов, касающиеся заявленной проблемы. Использованы теоретические методы научного психологического исследования: изучение, анализ и обобщение философской, психологической литературы по исследуемой проблеме. В качестве диагностического инструментария эмпирических методов исследования нами были использованы следующие методики:

- 1) Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко.
- 2) Методика диагностики мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях И.Д. Ладанова, В.А. Уразаевой.

**Результаты и их обсуждение.** Эмпирическое исследование проводилось на базе «ВГУ имени П.М. Машерова». В исследовании приняли участие 42 студента третьего и четвертого курса, получающие специальность «Психология» и «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)».

Результаты исследования уровня эмпатических способностей студентов-психологов оказались следующими: очень высокий уровень развития эмпатии характерен для 90 % респондентов, средний уровень эмпатии выявлен у 10 % испытуемых.

Таким образом, 90 % представителей данной выборки имеют направленность на внутренний мир партнера по общению; склонны к сопереживанию, соучастию, эмоционально отзывчивы; способны ориентироваться в ситуации и прогнозировать ее в условиях нехватки объективной информации; проявляют тенденцию «проникающей способности в эмпатии», как важного коммуникативного свойства личности, позволяющего создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности.

Результаты исследования уровня эмпатических способностей студентов, получающих специальность «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)» оказались следующими: средний уровень эмпатии с преобладанием рационального канала эмпатии выявлен у 50 % студентов. В то же время, заниженный уровень эмпатии выявлен также у 50 % опрошенных.

Таким образом, 50 % испытуемых способны непредвзято выявлять сущность внутреннего состояния другого человека. Однако, рациональный канал эмпатии не детерминирует с мотивацией интереса к партнеру по общению.

Изучив мотивационные ориентации в межличностных коммуникациях студентов-психологов, мы получили следующие результаты: высокий уровень общей гармоничности коммуникативных ориентаций характерен 82 % опрошенных, средний уровень общей гармоничности коммуникационных ориентаций характерен 18 % испытуемым.

Иными оказались результаты исследования мотивационных ориентаций студентов, получающих специальность «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)» высокий уровень общей гармоничности коммуникационных ориентаций

имеют 50 % представителей данной выборки, средний уровень общей гармоничности коммуникативных ориентаций также характерен 10 испытуемым.

Полученные данные обеих групп испытуемых характеризуют высокую степень выраженности ориентации на партнере, достижении компромисса, адекватности восприятия и понимания партнера у большинства опрошенных студентов.

Результаты проведенного нами эмпирического исследования свидетельствуют о том, что студенты –психологи обладают значимыми для профессии психолога качествами и свойствами личности. Они являются эмпатийными личностями, их эмпатия сбалансирована и имеет высокую степень выраженности ее эмоциональных, когнитивных и поведенческих компонентов. Исследуемой выборке испытуемых присуще развитое умение чувствовать, распознавать, предвидеть эмоциональные состояния других, принятие и понимание партнера по общению. Принявшие участие в нашем исследовании студенты-психологи высокопрофессионально мотивированы на эмпатическое взаимодействие, направлены на деятельность с людьми, четко сориентированы в межличностных коммуникациях, перспективны, как будущие специалисты.

В то же время, студенты получающие специальность «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)» в высокой и средней степени мотивированы на взаимодействие с партнером по общению в процентном соотношении 50 % на 50 %. Однако, их эмпатия, как значимое качество личности специалиста в профессии спектра «человек-человек» несбалансированна, занижена, имеет одностороннюю (рациональный канал) направленность.

Мотивационные ориентации в межличностных коммуникациях студентов данной выборки детерминируют с характером деятельности выбранной ими специальности. Но эмпатический отклик испытуемых минует контроль со стороны социально-рефлексивных процессов, и мы, по результатам исследования наблюдаем «псевдоэмпатию», т.е. неадекватность эмпатического отклика и соответствующих реакций испытуемых действительным чувствам объекта эмпатии.

**Заключение.** Авторы исследования феномена эмпатии обращают внимание на ее значение в социально-перцептивном ракурсе, где эмпатия способствует более эффективному познанию партнеров в общении друг с другом, а именно, их переживаний и эмоциональных состояний [3].

Представляется бесспорным, что эмпатия является ценным профессиональным качеством специалиста помогающих профессий (психолога и социального работника), чья практическая деятельность связана с непосредственными контактами с людьми, с помощью им в решении их проблем. При этом особенно важно не забывать о ее субъективных пределах, выход за которые чреват профессиональным «выгоранием». Иными словами, специалист должен уметь проникнуться переживаниями другого человека, однако не настолько, чтобы превратить чужие проблемы в свои. Способность чувствовать чужую боль часто приводит к тому, что психологи называют «эмпатическим стрессом», «эмпатической усталостью», «эмоциональным выгоранием», проявляющимися в физическом истощении, потере интереса к жизни, чувстве опустошенности.

Как указывают психологи- практики, эмпатия быстро истощается, когда специалисты «увязают» в состоянии клиента. Если специалист входит в очень тяжелую душевную ситуацию клиента «с головой», то он и сам быстро разрушится, и другому не поможет. Помочь он может, только будучи в духовной позиции «внезаходимости». М.М. Бахтин пишет об этом в своих литературоведческих трудах в контексте проблемы «автора и героя». Сущность феномена «внезаходимости» определяется тем, что она представляет собой «любящую и напряженную» обращенность к другому человеку как к человеку во всей его подлинности и уникальности. Бахтин пишет о «напряженной и любящей внезаходимости»: «...для того чтобы быть внезаходимым, надо быть любя-

шим другого как другого в его неповторимой уникальности. Я должен освободиться от своей корысти по отношению к этому человеку, не ждать эмоциональной подпитки, не проецировать себя на него, не навязывать ему своих установок. Я должен видеть его как он есть, беспристрастно и объективно» [4]. И при том, что Бахтин как бы настаивает на радикальной вменяемости каждого человека по отношению к другому. Эту позицию можно сравнить с позицией бесстрастности. Когда мы пристрастны, эмоционально вовлечены в ситуацию другого – мы не объективны. Мы видим какие-то фрагменты, но не видим целого объективного образа другого человека.

Результаты исследования, полученные нами эмпирическим путем позволяют сформулировать следующие выводы:

– ранняя диагностика уровня эмпатии позволит своевременно корректировать данное качество у специалистов помогающих профессий;

– в содержание образовательного процесса вуза необходимо включать задания, практикумы, упражнения, тренинги, способствующие расширению и осознанию студентами личного эмоционально-чувственного опыта и опыта, приобретенного на практике;

– успешное развитие эмпатии и эмпатийного поведения студентов возможно через художественную литературу, музыку, рисование, театральное искусство и другие средства;

– эмпатия, как психическое личностное образование, является в дальнейшем стимулятором социального и альтруистического поведения;

– изучение данной проблемы поможет специалистам помогающих профессий в дальнейшей работе с клиентами, зная уровень эмпатии, особенности его проявления, можно осуществлять индивидуальный подход к каждому.

– для плодотворной работы над проблемой формирования эмпатии у студентов помогающих профессий современным педагогам окажется необходимым и полезным опыт и знание трудов как психологов, работающих в этом направлении, так и М.М. Бахтина.

#### **Список использованной литературы:**

1. Долгова, В.И. Эмпатия: монография / В.И. Долгова, Е.В. Мельник. – М.: Издательство «Перо», 2014. – 185 с.

2. Клюева, И.В. Проблема эстетической ценности в творчестве А.А. Ричардса и М.М. Бахтина / И.В. Клюева, О.В. Гринцова // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – №7. – С. 94–96.

3. Циркунова, Н.И. Эмпатия в межличностном общении студентов социномических профессий / Н.И. Циркунова, Н.В. Домкина // Современная образовательная психология в подготовке специалистов помогающих профессий: актуальные проблемы теории и практики оказания помощи другим: сборник научных статей: Могилев, 20 ноября 2018 / Под.ред. Э.В. Котляровой. – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2019. – С. 144–147.

4. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с.

**Чудакова А.В.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск*

*Магистрант*

*studentvsu@mail.ru*

УДК [159.443+159.952.13]-053.6

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ**

Статья посвящена проблеме взаимосвязи эмоционального интеллекта и лидерских способностей. Представлены результаты эмпирического исследования влияния эмоци-

онального интеллекта на развитие лидерских способностей учащихся. Изучен характер взаимосвязи эмоционального интеллекта и лидерских способностей с учетом половых различий.

Ключевые слова: подростковый возраст, эмоциональный интеллект, лидерские способности, эмоции, лидерство.

## THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND LEADERSHIP SKILLS

The article is devoted to the problem of the relationship between emotional intelligence and leadership abilities. The results of an empirical study of the influence of emotional intelligence on the development of students leadership abilities are presented. The nature of the relationship between emotional intelligence and leadership abilities is studied, taking into account gender differences.

Key words: adolescence, emotional intelligence, leadership abilities, emotions, leadership.

**Введение.** На современном этапе развития общества для достижения успеха уже недостаточно просто обладать высоким показателем IQ, но необходимо иметь и развитый эмоциональный интеллект – EQ. Эмоциональный интеллект – это способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей [1]. Эмоциональный интеллект позволяет увидеть истинную причину эмоций. Важная часть эмоционального интеллекта – это умение распознавать и честно описывать собственные эмоции, способность не поддаваться панике, признавать и принимать свои негативные эмоции. Д. Гоулман выделяет следующие компоненты, которые входят в структуру ЭИ: распознавание эмоции; управление эмоциями; способность вызывать нужное эмоциональное состояние; понимание эмоций других людей; способность выстраивать длительные межличностные отношения [2]. Развитый ЭИ позволяет хорошо разбираться в эмоциях, он помогает правильно понимать, и контролировать собственные эмоции, а также распознавать эмоции других людей. В исследованиях по вопросу лидерства центральное место занимает изучение проблем, связанных с повышением эффективности работы организаций. Эффективность работы коллектива связана с уровнем эмоционального интеллекта ее лидера. Лидер способен оказывать как позитивное, так и негативное влияние на деятельность сотрудников. Развитый ЭИ помогает лидеру находить контакты с людьми, вдохновлять, поддерживать, мотивировать своих сотрудников. М. Кетс де Вриес, автор книги «Мистика лидерства», утверждает, что эмоциональный потенциал играет главную роль в вопросе лидерства [3].

**Материал и методы.** Изучение влияния эмоционального интеллекта на развитие лидерских способностей учащихся проводилось в ГУО «Гимназия № 9 г. Витебска». В исследовании принимали участие учащиеся в возрасте от 14 до 17 лет. Общее количество испытуемых составило 60 человек. Испытуемым были предложены три методики: Тест «Диагностика лидерских способностей (Е. Жариков, Е. Крушельницкий)», Тест (опросник) эмоционального интеллекта «Эмин» (Д.В. Люсин), Методика «Эффективность лидерства» (Р.С. Немов).

**Результаты и их обсуждение.** Результаты методики Тест «Диагностика лидерских способностей (Е. Жариков, Е. Крушельницкий)» представлены в рисунке 1.



Рисунок 1 – Результаты по шкале «Степень выраженности лидерских качеств»

Анализ рисунка 1 позволяет сделать следующие выводы: большинство учащихся обладают средней степенью выраженности лидерских качеств. Данная группа имеет достаточно высокий интеллект, способна рационально оценивать происходящее. При необходимости готовы взять на себя руководство над группой. Однако, эффективность их руководства, способность влиять на мнение группы, мотивировать группу на достижение необходимого результата и выполнения других функций лидера носит ситуативный характер. Часть учащихся обладают развитыми лидерскими качествами. Данную группу можно охарактеризовать как организованных, дисциплинированных, ответственных людей, которые способны проявлять гибкость и обязательность в любых ситуациях. В коллективе такие учащиеся уважают чужое мнение, всегда принимают участие в решении групповых вопросов, готовы жертвовать личными интересами для целей группы. При руководстве группой демонстрируют способность мотивировать, стимулировать активность всех участников группы. Готовы брать ответственность за результаты работы всей группы. Низкая степень выраженности лидерских качеств диагностирована у 25 % учащихся. Данную группу составляют учащиеся, которые склонны проявлять замкнутость при общении и стремятся работать индивидуально. В новой компании чувствуют себя не комфортно, редко проявляют инициативу в знакомствах. Учащиеся склонны испытывать трудности при необходимости руководством группой людей. Не способны мотивировать других участников группы.

Результаты исследования по методике «Тест эмоционального интеллекта «Эмин» (Д.В. Люсин)» представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровень общего эмоционального интеллекта у учащихся

Показатель	Уровень выраженности	Учащиеся	
		Количество	%
Общий эмоциональный интеллект	Очень низкий уровень	7	11
	Низкий уровень	13	22
	Средний уровень	24	40
	Высокий уровень	12	20
	Очень высокий уровень	4	7

Анализ таблицы 1 позволяет сделать вывод, что большинство учащихся обладают средним уровнем общего ЭИ. Способность к правильному пониманию и управлению эмоций у данной группы учащихся зависит от ситуации, в которой они находятся. Учащиеся, которые обладают высоким уровнем общего ЭИ, хорошо разбираются не только в своих эмоциях, но и окружающих людей. Наличие низкого уровня общего ЭИ у учащихся позволяет сделать вывод о том, что они не способны понять природу эмоций и не способны управлять ими.

Результаты по методике «Методика «Эффективность лидерства» (Р.С. Немов) позволяют сделать вывод, что большинство учащихся способны к эффективному руководству (51%). Данная группа учащихся уважительно относится к окружающим, осознавая ценность каждого человека в коллективе. Учащиеся, которые продемонстрировали средний уровень (37 %), способны демонстрировать эффективной стиль лидерства, однако это будет зависеть от ситуации, в которой они находятся. Низкая степень эффективности стиля руководства выявлена у 12 % учащихся и не позволяет успешно реализовать себя в роли лидера.

**Взаимосвязь лидерских способностей и эмоционального интеллекта учащихся.** Для установления взаимосвязи эмоционального интеллекта и лидерских способностей у учащихся был осуществлен корреляционный анализ, в ходе которого использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Результаты показали, что лидерские способности взаимосвязаны с общим ЭИ, пониманием чужих эмоций, управлением чужими эмоциями, пониманием своих эмоций, управлением своими эмоциями, межличностным ЭИ, внутриличностным ЭИ, пониманием эмоций, управлением эмоциями (таблица 2).

Таблица 2 – Взаимосвязь лидерских способностей с компонентами эмоционального интеллекта

Лидерские способности	$r = 0,579; p > 0,01$	Общий эмоциональный интеллект
	$r = 0,511; p > 0,01$	Понимание чужих эмоций
	$r = 0,543; p > 0,01$	Управление чужими эмоциями
	$r = 0,297; p > 0,01$	Понимание своих эмоций
	$r = 0,440; p > 0,01$	Управление своими эмоциями
	$r = 0,558; p > 0,01$	Межличностный ЭИ
	$r = 0,471; p > 0,01$	Внутриличностным ЭИ
	$r = 0,395; p > 0,01$	Понимание эмоций
	$r = 0,626; p > 0,01$	Управление эмоциями

Так, анализ корреляционных связей, отраженных в таблице 2, позволил выявить, что ЭИ и лидерские способности взаимосвязаны. Лидеры хорошо разбираются не только в своих эмоциях, но и в эмоциях, которые испытывают участники его команды. Высокий уровень ЭИ у лидера дает возможность правильно распознавать эмоции других людей и управлять ими. Лидер, благодаря развитому межличностному эмоциональному интеллекту комфортно чувствует себя в новом коллективе, часто проявляют инициативу в знакомствах и быстро находит единомышленников.

**Заключение.** Проведенное исследование позволило сделать выводы, что наибольшее количество учащихся обладают средней степенью выраженности лидер-

ских качеств. Большинство учащихся имеет средние показатели общего ЭИ. Результаты корреляционного анализа показали, что лидерские способности взаимосвязаны с общим эмоциональным интеллектом, пониманием чужих эмоций, управлением чужими эмоциями, пониманием своих эмоций, управлением своими эмоциями, межличностным эмоциональным интеллектом, внутриличностным эмоциональным интеллектом, пониманием эмоций, управлением эмоциями.

#### **Список использованной литературы:**

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополоцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Гоуман, Д. Эмоциональное лидерство / Д. Гоулман. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 301 с.
3. Кетс де Врис, М. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта / М. Кетс де Врис. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2004. – 311 с.
4. Kotsou, M. Improving Emotional Intelligence: A Systematic Review of Existing Work and Future Challenges / M. Kotsou, A. Mikolajczak, J. Heeren, C. Gregoire // Emotion Review. – 2017. – Vol. 11. – № 2. – P. 151–165.

**Шкредова Н.Е.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Старший преподаватель  
lovekafedra@mail.ru*

УДК 159.95-057.87:159.9.019

### **ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТАКОГНИЦИЙ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ М.М. БАХТИНА**

Статья посвящена исследованию метакогниций студентов в контексте идей М.М. Бахтина. Метакогниции играют важную роль в развитии студентов как будущих специалистов, поскольку обеспечивают более высокий уровень интеллекта и креативности, самореализации в будущей профессии.

Ключевые слова: метакогниции, метакогнитивные навыки, обучение, метакогнитивные стратегии, метакогнитивные способности.

### **THE RESEARCH OF THE STUDENTS' METACOGNITIONS IN THE CONTEST OF THE IDEAS OF M. BAKHTIN**

The article is devoted to the research of the students' metacognitions in the contest of the ideas of M. Bakhtin. Metacognitions play the key role in the development of students as future specialists, as they provide them with higher level of intellect and creativity, self-realization in their future professions.

Key words: metacognitions, metacognitive skills, teaching, metacognitive strategies, metacognitive abilities.

**Введение.** Как известно, с именем М.М. Бахтина связано понятие «диалогичности». Диалогическая теория М.М. Бахтина не является узколингвистической, она отражает диалогизм когнитивной деятельности в целом. Неслучайно его концепция трактуется некоторыми исследователями как «материалистическая теория самого сознания».

Важным моментом концепции М.М. Бахтина является мысль о «внутреннем знаке» как о переживании, данном для самонаблюдения, являющимся «одной из важнейших проблем философии языка», которая выходит далеко за пределы лингвистического анализа, философии текста. Соотносимость мысли М.М. Бахтина с понятиями метакогниции и метарепрезентации прослеживается в следующих его высказываниях: «Результаты самонаблюдения в процессе самоуяснения непременно должны быть выражены вовне или во вся-

ком случае приближены к стадии внешнего выражения. Самонаблюдение как таковое движется в направлении от внутреннего к внешнему знаку. <...> Самонаблюдение есть понимание собственного внутреннего знака. Этим оно и отличается от наблюдения физической вещи или какого-нибудь физического процесса. <...> Переживание мы не видим и не ощущаем; мы его понимаем. Это значит, что в процессе самонаблюдения мы включаем его в какой-то контекст других понимаемых знаков. Знак освещается только с помощью другого знака. <...> самонаблюдение освещает внутренние знаки с помощью познавательной системы психологических знаков, уясняет и дифференцирует переживание в направлении к точному психологическому отчету о нем» [1].

Развивая идеи диалогизма мозга и сознания П. Линелл приходит к пониманию когнитивных процессов как интеракциональных по своей природе. Исследователь утверждает, что, даже если мозг и сознание принадлежат индивидуумам, из этого не следует, что наши когнитивные процессы строго индивидуальны, что наша когнитивная деятельность монологична. В то же время против крайности такого подхода предупреждал еще Л.С.Выготский, считая, что взаимосвязанность действий людей в процессе общения не дает, однако, никаких оснований утверждать, что познавательные процессы являются в этих условиях неиндивидуальными, интерпсихическими или что эти условия характеризуются как интерсубъективные. Перцептивный, мнемический или мыслительный процесс, конечно, как процесс, индивидуальный. Однако нельзя отрицать тот факт, что общение накладывает определенный и весьма значительный отпечаток на эти своеобразно протекающие у каждого индивида процессы.

Постоянно ориентируясь на динамически репрезентируемые в собственном сознании предполагаемые ментальные модели собеседника, говорящие активизируют такое свойство сознания, как метакогниция. В когнитивной психологии метакогниция понимается как свойственная высокоорганизованному сознанию когнитивная функция мониторинга когнитивных процессов и контроля их результатов, т.е. «когниция о когниции». Более широкое понимание метакогниции включает осознание не только собственных внутренних состояний и когнитивных процессов, но и способность оценивать когнитивные состояния другого.

В настоящее время в рамках метакогнитивной психологии выделился целый ряд относительно автономных сфер исследования, среди которых сфера метакогнитивного обучения; исследования в области нейропсихологии метакогнитивных процессов; анализ роли метакогнитивных функций в профессиональной деятельности, в особенности деятельности «субъект-субъектного» типа; общепсихологические исследования, направленные на изучение структурно-функциональных закономерностей метапознавательных процессов и способностей [2].

Многочисленные исследования Р. Стернберг, Дж. Андерсен, А. Браун и др. обнаруживают взаимосвязь метакогниций и успешности обучения учащихся. Как показывают результаты, наибольших успехов в обучении добиваются учащиеся, которые обладают навыками самоконтроля, планирования, переноса имеющихся знаний на новые виды деятельности, т.е. имеют сформированные метакогнитивные способности. Основа метакогнитивных способностей – умение учащегося регулировать свое обучение, т.е. имея точное представление о состоянии собственного знания, контролировать в процессе обучения мыслительные процессы.

**Материал и методы.** Исследование было проведено на базе учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», на факультете социальной педагогики и психологии. Выборку испытуемых составили студенты I курса дневной формы обучения специальностей «Психология», «Социальная работа», «Социальная педагогика». Для изучения метакогниций студентов использовались следующие методики: «Шкала самооценки метакогнитивного поведения» Ла Коста (адаптация А.В. Карпова), опросник

метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory) (Г. Шроу и Р. Деннисона в адаптации А.В. Карпова), опросник Д. Эверсона.

**Результаты и их обсуждение.** Для определения показателей сформированности самооценки метакогнитивного поведения была использована «Шкала самооценки метакогнитивного поведения» ЛаКоста. Анализ полученных данных показывает, что средний показатель самооценки метакогнитивного поведения имеют 52% испытуемых, повышенный показатель – 43%, высокий показатель уровня сформированности метакогнитивного поведения характерен для 5% от числа всех испытуемых.

Далее был проведен детализированный анализ метакогнитивного поведения на основе построенной шкалы стратегий. Полученные данные отражены на рисунке 1.

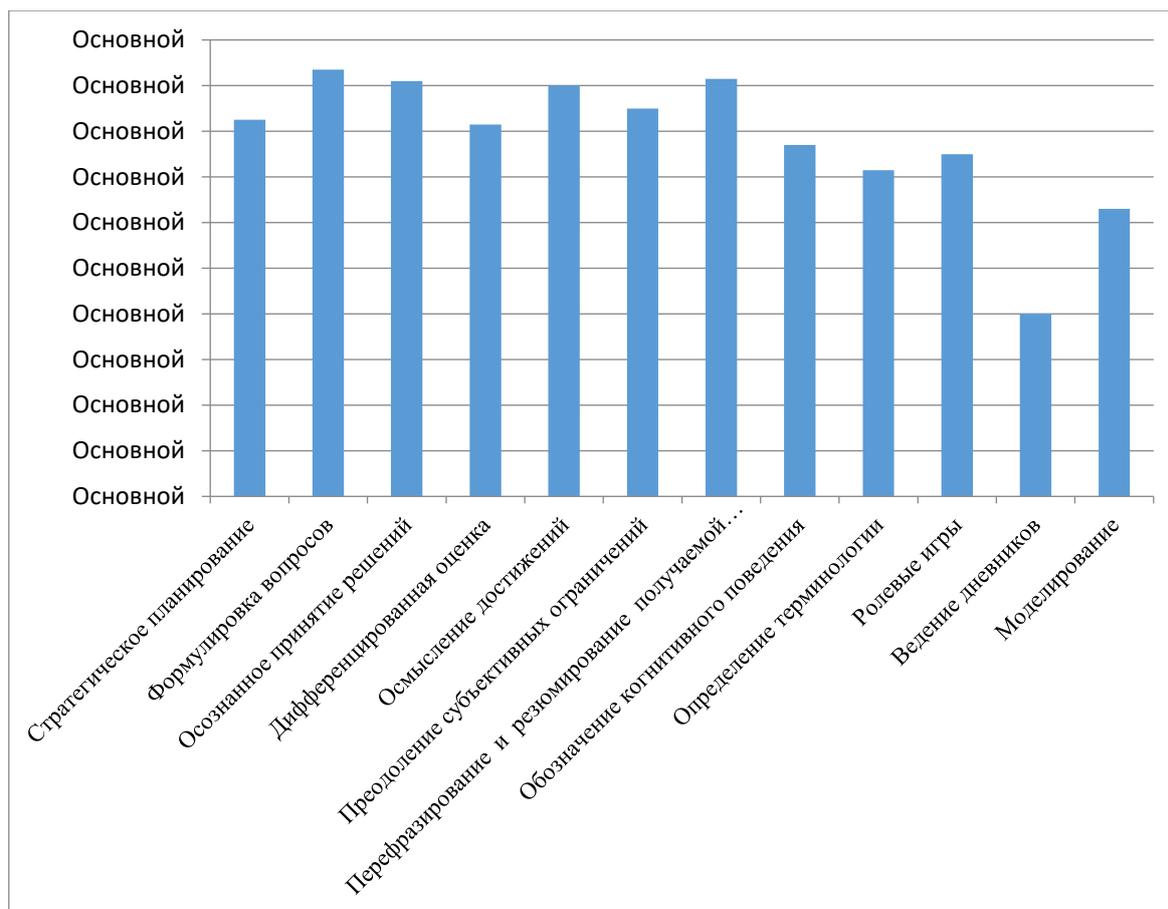


Рисунок 1 – Показатели сформированности метакогнитивного поведения

Используя данную шкалу как индикатор уровня сформированности метакогнитивного поведения в ситуации целенаправленного обучения, можно сделать следующие выводы:

- 1) Чаще всего студенты используют такие стратегии, как:
  - формулировка вопросов (сознательная формулировка вопросов, обращенных к пробелам в той или иной области знания);
  - перефразирование и резюмирование получаемой информации (переосмысление поступающих идей);
  - осознанное принятие решений (прогнозирование эффекта и последствий каждого варианта выбора);

– осмысление достижений (соотнесение субъективных достижений с объективной обратной связью).

2) В меньшей степени студенты используют:

– ведение дневников (письменная фиксация собственных мыслей);

– моделирование (построение ментальных репрезентаций опыта).

«Опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory)» (Г. Шроу и Р. Деннисон в адаптации А.В. Карпова) позволяет определить уровень развития способности к метакогнитивной регуляции деятельности. В результате исследования низкий показатель метакогнитивной регуляции деятельности имеет 4,6 % испытуемых, средний показатель – 83,4 %, высокий показатель у 12 % испытуемых.

Для определения сформированности метакогнитивных стратегий мы использовали опросник Д. Эверсона. Суммарные показатели по данной методике отражены в таблице 1.

Таблица 1– Суммарные показатели уровня сформированности метакогнитивных стратегий

Уровень Показатель	Низкий	Пониженный	Средний	Повышенный	Высокий
	% от общего числа испытуемых				
Включенность в деятельность	3,2	4,7	39,5	34,9	17,7
Использование стратегий	–	3,2	41,3	34,9	20,6
Планирование действий	–	3,2	19,0	55,6	22,2
Самопроверка	3,2	6,3	55,6	20,7	14,2

Как показывают результаты, наиболее сформированной стратегией у большинства студентов является стратегия планирования действий (77,8 % испытуемых имеют повышенный и высокий уровень сформированности данного показателя) и в меньшей степени сформированы стратегии самопроверки. Большинство показателей сформированы на среднем уровне.

Таким образом, было выявлено следующее:

1. Для студентов с высоким уровнем развития метакогнитивных способностей (12 % от всех испытуемых) характерны высокий уровень планирования учебной деятельности, способность достигать поставленные цели, самостоятельное принятие решений. У них есть склонность наблюдать за ходом своих мыслей, отслеживать, насколько эффективно выполняется тест, и при необходимости изменять стратегию работы, время от времени проверять, насколько тщательно выполнены задания.

2. Для большинства (83 % испытуемых) характерен средний уровень развития метакогнитивных способностей. Для студентов свойственны планирование своей учебной деятельности, склонность осознавать, что важно спланировать время работы над зада-

ниями, осознание принятия решений, оценка своей деятельности, осознание возможностей решения сложных задач.

3. Студенты с низким уровнем развития метакогнитивных способностей (5 % от всех испытуемых) не планируют и не оценивают свою учебную деятельность, осознают возможность решения сложных задач, но не предпринимают усилий для их решения и ориентированы на репродуктивный способ работы.

**Заключение.** Метакогниции играют важную роль в развитии студентов как будущих специалистов, поскольку обеспечивают более высокий уровень интеллекта и креативности, самореализации в будущей профессии.

Проведенное исследование выявило, прежде всего, тот факт, что полученные данные о развитии метакогниций у студентов имеют средние значения. Это говорит о неиспользованном личностном потенциале студентов и о необходимости развития этого потенциала, в частности, метакогнитивных качеств.

Одной из важных задач, стоящих перед педагогами в настоящее время, является создание комплекса специальных форм и методов обучения, способствующих развитию культуры мышления, общения и самоорганизации деятельности, в частности, за счет повышения активности обучающегося и специального управления ею в процессе взаимодействия с объектом изучения; увеличения доли недетерминированной активности обучающихся с помощью форм организации учебного процесса, стимулирующих их мыслительную деятельность.

Владение метакогнитивными стратегиями и применение их в учебной деятельности создаст значительные преимущества и будет поддерживать обучающихся в дальнейшем, в том числе и в их профессиональной деятельности.

#### **Список использованной литературы:**

1. Бахтин М.М. Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка. Статьи / М.М. Бахтин. – М.: Лабиринт, 2000. – 640 с.
2. Карпов, А.В. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М., 2005. – 352 с.

**Шмуракова М.Е.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Кандидат психологических наук.  
shmurakova@mail.ru*

**Совейко Е.И.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск  
Старший преподаватель.  
evgeniasoveiko@gmail.com*

УДК 159.923:378.147:37.034

### **ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА НА ЭТАПЕ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена проблеме особенностей нравственного самоопределения студентов университета в зависимости от пола, курса обучения, мотивов выбора профессии. Отмечено, что студенты второй ступени высшего образования в большей степени проявляют склонность к соблюдению моральных норм. Отмечена взаимосвязь уровней терпимости, принципиальности, ответственности с мотивами выбора профессии.

Ключевые слова: высшее образование, нравственное самоопределение, ответственность, принципиальность, самореализация, терпимость.

## FEATURES OF MORAL SELF-DETERMINATION OF A SPECIALIST AT THE STAGE OF OBTAINING A HIGHER EDUCATION

The article discusses the features of moral self determination of university students depending on the gender, course and motive for choosing a profession. It is noted that graduate students have a greater moral propensity. It noted existence of relationship between the level of and motivation for choosing a profession.

Key words: adherence, higher education, moral self-determination, responsibility, self-realization, tolerance.

**Введение.** Профессиональное развитие на этапе получения высшего профессионального образования заключается в усвоении профессиональных знаний и навыков, развитии профессионально-важных качеств и интересов, построении дальнейших профессиональных планов, формировании профессиональной идентичности и т.д. Современная непростая эпидемиологическая ситуация подняла вопросы формирования у профессионала не только профессиональной компетентности, но и устойчивости к неопределенности, неожиданно возникающим кризисным ситуациям, умения учитывать интересы других, общества в целом.

В последние годы исследователями отмечается что от нравственного самоопределения зависит линия самореализации субъекта на рынке труда: позитивная самоактуализация личностных ресурсов или негативное самоутверждение, профессиональная маргинализация [1; 2; 3; 4; 5]. Так же показана высокая значимость влияния нравственно-психологических факторов на успешность профессиональной социализации личности, регуляцию ее социального поведения и активности в целом [1; 4].

Большинство исследователей отмечают, нравственное самоопределение представляет собой осознанный процесс поиска личностью нравственных принципов и ценностей, результатом которого является нравственная позиция [4]. Отмечается, что нравственное самоопределение имеет ценностно-смысловую основу, базируется на осознанном и ответственном нравственном выборе, соотносится с требованиями морали и определяется отношением к нравственным общественным и личным ценностям через нравственную самореализацию [2].

Показано, что на представления о нравственности и морали будущих специалистов значимо влияют особенности образовательной среды вуза. Отмечается значимость включения студентов в разнообразные виды совместной деятельности, с обязательным проявлением субъектной активности индивида, проявлением отношения к активности других, умение не только понимать, но и предвидеть поведение членов группы. Е.П. Ермолаева отмечает, что образовательная среда вуза при формировании нравственных качеств профессионала может выступать как барьером, так и стимулом для выхода за пределы профессиональной этики Автор предлагает заложить в критерии пригодности человека к той или иной профессии морально-этический критерий [3].

В структуре нравственного самоопределения А.Б. Купрейченко и А.Е. Воробьева выделяют четыре сегмента: самоопределение в отношении морали и нравственности; самоопределение в отношении объектов и явлений окружающего мира и бытия субъекта; самоопределение в отношении других людей, групп и общества в целом; самоопределение в отношении к самому себе как субъекту отношений нравственности [1; 4]. Данные сегменты тесно связаны между собой и имеют общий центр в виде общих представлений о принципах устройства мира, которые проявляются в личностных смыслах, ценностных ориентациях, отношении к миру, людям и самому себе.

В.В. Пашкевич выделяет четыре составляющие нравственного самоопределения, к которым относит, во-первых, нравственные представления и знания, включающие представления и знания моральных категорий и моральных принципов; во-вторых, мо-

тивы поведения, основанные на нравственных представлениях; в-третьих, нравственную самооценку, которая формируется на основе самопознания и, в-четвертых, нравственные ценностные ориентации. Механизм нравственного самоопределения автор видит в познании и принятии нравственных ценностей общества и формирование на этой основе способности самостоятельно вырабатывать нравственные принципы и руководствоваться ими в своем поведении [5].

Не смотря на разницу подходов большинство авторов включают в структуру нравственного самоопределения отношение к морали, моральным и нравственным нормам.

Цель работы заключается в выявлении особенностей стремления к соблюдению моральных норм различных групп студентов в образовательной среде университета.

**Материал и методы.** Для решения поставленных в исследовании задач была разработана и использована анкета, позволяющая респондентам оценить мотивы выбора профессии, удовлетворенность учебной деятельностью, и условиями ее эффективности; методика «Отношение к соблюдению нравственных норм» (А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко) в модификации З. Резазадех, Л.Ф. Баянова, Э.Н. Гилемханова, опросник толерантности к неопределенности Т.В. Корниловой. Математико-статистическая обработка результатов работы проводилась с помощью программного обеспечения MS Excel 2013 и Statistica 10.0 for Windows. в операционной системе Windows 10.0. Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5% ( $p \leq 0,05$ ), однако анализировались они и на уровне тенденции ( $0,05 \leq p \leq 0,08$ ). В пилотажном исследовании приняли участие 45 студентов второго, третьего, четвертого курсов и первого курса магистратуры (второй ступени получения высшего образования).

**Результаты и их обсуждение.** Многие психологические феномены (мотивы, притязания, принципы, стратегии, отношения и т.д.) имеют нравственную природу, поскольку определяются базовым отношением субъекта к окружающему миру, людям, самому себе.

Психологическое отношение к соблюдению нравственных норм представляет собой структурный конативный компонент психологических отношений нравственности, представленный в сознании субъекта в виде мотивов, намерений и готовности совершать поступки, связанные с нравственной регуляцией. Ориентация на принципы и нормы социального взаимодействия рассматривается как ключевой фактор психологического отношения к партнеру. Изучение поведенческого аспекта отношения к соблюдению нравственных норм позволило определить выраженность отношения к соблюдению норм пяти нравственных качеств: терпимости, принципиальности, справедливости, правдивости и ответственности. Уровень отношения по 3-балльной шкале оценивался по степени готовности к соблюдению нравственных норм и уровню гуманности мотивов поведения личности в этически-проблемных ситуациях.

Полученные данные свидетельствуют о высокой значимости для студентов нравственности. Позитивное зрелое отношение к нравственности дает возможность в современном мире быть менее зависимыми от условий деятельности и качества отношений с окружающими. Уровень отношения студентов к соблюдению в поведении нравственных норм (правдивости, справедливости, ответственности, принципиальности, терпимости) – в основном на уровне средних значений. В наибольшей степени они привержены в поведении терпимости к особенностям и слабостям других в любой ситуации, а в наименьшей – справедливости и принципиальности. Это свидетельствует как о сложности проявления справедливости (с точки зрения равенства прав) и принципиальности (неукоснительное следование собственным принципам, иногда во вред себе, другим, делу в поведении, так и о критичности при оценке собственной справедливости и принципиальности). Полученные в исследовании результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – **Распределение показателей отношения к соблюдению нравственных норм по уровням**

Шкала	Распределение показателей по уровням		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Терпимость	2,2 %	64,4 %	33,3 %
Принципиальность	24,4 %	71,1 %	4,4 %
Справедливость	42,2 %	53,3 %	4,4 %
Правдивость	8,8 %	68,9 %	22,2 %
Ответственность	24,4 %	64,4 %	11,1 %

Проведенное исследование показало, что поведенческий аспект отношения к соблюдению нравственных норм у студентов, не зависит от пола, но зависит от года обучения в вузе. Наиболее высокие показатели справедливости и правдивости отмечены у студентов 1 курса второй ступени получения высшего образования (магистратура). Это свидетельствует о большей приверженности к решениям с точки зрения равенства прав, а не с точки зрения правдивости или законности и неприемлемости лжи ни при каких условиях. Характеристика отношения к соблюдению нравственных норм в зависимости от года обучения в вузе представлена в таблице 2.

Таблица 2 – **Отношение к соблюдению нравственных норм в зависимости от года обучения в вузе**

Шкала	Средний балл				F	p
	2 курс	3 курс	4 курс	магистратура		
Терпимость	12,8	12,6	12,2	12,8	0,72	0,85
Принципиальность	10,3	9,75	9,8	9,0	0,92	0,44
Справедливость	9,8	9,25	9,9	12,0	3,052	0,03**
Правдивость	11,8	11,8	11,9	13,2	4,47	0,08*
Ответственность	10,3	10,8	10,6	11,8	1,09	0,36

Исследование показало, что показатели нравственности тесно взаимосвязаны с мотивами выбора профессии и удовлетворенностью учебной работой.

Так, у студентов с диагностируемым уровнем терпимости ниже среднего, выявляется при выборе профессии ориентация на мнение других ( $F=10,57$ ,  $p<0,0001$ ), а также на доступность и легкость получения места по данной специальности ( $F=2,42$ ,  $p<0,05$ ).

У студентов с уровнем принципиальности выше среднего отмечается при выборе профессии ориентация на хорошую возможность заработка после завершения обучения ( $F=6,32$ ,  $p<0,003$ ), а также на возможность реализации своих способностей ( $F=9,10$ ,  $p<0,0005$ ).

Высокий уровень ответственности взаимосвязан с реализацией в будущей деятельности определенного профессионального стремления, сформированного еще в школьные годы ( $F=6,74$ ,  $p<0,002$ ).

Следует отметить, что удовлетворенность обучением прямо пропорционально связана с такими показателями как правдивость ( $F=3,89$ ,  $p<0,02$ ), справедливость ( $F=4,86$ ,  $p<0,01$ ), принципиальность ( $F=6,52$ ,  $p<0,003$ ).

**Заключение.** В заключении следует отметить, что данное исследование является начальным этапом, предполагающим теоретическое осмысление проблемы, а также формирование возможной модели психологического сопровождения нравственного самоопределения будущих специалистов.

Проведенное эмпирическое исследование позволяет выделить особенности нравственного самоопределения личности студентов младших и старших курсов в плане отношения к соблюдению моральных норм. Так, уровень отношения студентов к соблюдению в поведении нравственных норм (правдивости, справедливости, ответственности, принципиальности, терпимости) отмечается преимущественно на уровне средних значений; поведенческий аспект отношения к соблюдению нравственных норм у студентов не зависит от пола, но зависит от года обучения в вузе, значительно выше проявляясь у магистрантов.

Отмечена взаимосвязь отмеченных уровней соблюдения моральных норм с мотивами выбора профессии. Так, у студентов, с диагностируемым уровнем терпимости ниже среднего, выявляется при выборе профессии ориентация на мнение других, а также на доступность и легкость получения места по данной специальности; у студентов с уровнем принципиальности выше среднего – ориентация на хорошую возможность заработка после завершения обучения, на возможность реализации своих способностей; высокий уровень ответственности взаимосвязан с реализацией в будущей деятельности определенного профессионального стремления, сформированного еще в школьные годы.

Полученные результаты, на наш взгляд, необходимо учитывать для формирования направлений воспитательной работы и программ духовно-нравственного развития в учебном заведении.

#### **Список использованной литературы:**

1. Воробьева, А.Е. Нравственное самоопределение разных социально-демографических групп молодежи / А.Е. Воробьева, А.Б. Купрейченко // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 1. – С. 22–33.
2. Еремина, А.Н. Нравственное самоопределение будущего специалиста как условие инновационного стиля профессиональной деятельности: социально-психологический аспект / А.Н. Еремина, Н.И. Исаева // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 18 (137). – Выпуск 15. – С. 196–200.
3. Ермолаева, Е.П. Психологические индикаторы и регуляторы профессионального здоровья общества / Е.П. Ермолаева // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества / отв. ред. А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Т.В. Галкина. – М., 2014. – С. 154–170.
4. Журавлев, А.Л. Нравственно-психологические компоненты экономического самоопределения предпринимателей и менеджеров / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко, Е.И. Горбачева // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33. – № 1. – С. 50–65.
5. Пашкевич, В.В. Нравственное самоопределение студенческой молодежи: представления, стратегии, ориентации / В.В. Пашкевич // Известия ВГПУ. – 2014. – №2(263). – С. 64–68.

**Шпак В.Г.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск*

*Доцент, кандидат педагогических наук*

*garrievi4@tut.by*

УДК 796.03(476)

#### **СОСТОЯНИЕ СПОРТА ВЫСШИХ ДОСТИЖЕНИЙ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ**

Статья посвящена анализу выступлений белорусских спортсменов на Олимпийских играх, а также сравнительному анализу показанных результатов в составе сборной СССР и в составе национальной команды независимой Беларуси.

Ключевые слова: спорт, высшие достижения, белорусские спортсмены, олимпиада, национальная сборная Беларуси.

## STATE OF HIGH PERFORMANCE SPORTS IN THE REPUBLIC OF BELARUS

The article analyzes the performances of Belarusian athletes at the Olympic games, as well as a comparative analysis of the results shown in the USSR national team and in the national team of independent Belarus.

Key words: sports, high achievements, belarusian athletes, the Olympics, the national team of Belarus.

**Введение.** Современная Беларусь занимает достойное место в мировом спортивном сообществе. Страна постоянно входит в двадцатку сильнейших среди более чем 200 спортивных держав мира, принимающих участие в Олимпийских играх. Беларусь по праву считается спортивной страной. В республике приняты законодательные акты и обеспечено участие государства в развитии и финансировании физической культуры и спорта, строительстве и содержании спортивных сооружений, оздоровительных центров, спортивных клубов, подготовке специалистов в области физической культуры и спорта, спортсменов высокого класса. Победы на международных соревнованиях, успехи в организации спортивных мероприятий повышают авторитет страны, пропагандируют ее достижения, а значит, улучшают имидж государства в глазах мировой общественности. Белорусские спортсмены традиционно добивались высоких результатов на соревнованиях самого высокого уровня. 280 уроженцев Беларуси стали чемпионами мира и Европы во многих видах спорта, 76 белорусов стали олимпийскими чемпионами. Победы на международных соревнованиях, успехи в организации спортивных мероприятий повышают авторитет страны, пропагандируют ее достижения, а значит, улучшают имидж государства в глазах мировой общественности. Современный профессиональный спорт на протяжении последних десятилетий выступает индикатором процессов, происходящих в обществе. Профессиональный спорт в настоящее время является высококвалифицированной деятельностью, и посредством медиатехнологий он становится невероятно популярным. Забота о развитии физической культуры и спорта является важнейшей составляющей социальной политики государства. Занятия спортом способствуют развитию таких качеств, как ответственность, толерантность, умение сотрудничать, что оказывает положительное влияние на процесс социализации личности.

Спорт как сложное и многогранное социальное явление представляет собой одну из самостоятельных подсистем, которая обладает своими ценностями, функциями, закономерностями развития. Обладая относительной самостоятельностью, эта подсистема существует не изолированно от других подсистем общества, государства, а тесно связана со всеми сторонами общественной жизни людей: политикой, идеологией, экономикой, культурой, образованием и т. д.

Спорт как социальный институт удовлетворяет различные социальные потребности личности, прежде всего, в поддержании физического здоровья, социального самочувствия, оказывает широкое воздействие на основные сферы жизнедеятельности общества. Он влияет на национальные отношения, деловую жизнь, общественное положение, формирует моду, этические ценности, образ жизни людей. Это означает, что достижение успеха зависит, прежде всего, от личных, индивидуальных качеств человека – честолюбия, инициативы, трудолюбия, терпения, волевых качеств [1].

Спортивная деятельность необходима и для социальной адаптации молодежи, так как занятия спортом повышают самооценку, самоуважение, помогают воспитать веру в свои силы и возможности, а также умение ими воспользоваться. Ценностный потенциал спорта позволяет решать целый ряд воспитательных задач, дает большие возможно-

сти не только для физического и спортивного совершенствования, но и для нравственного, эстетического, интеллектуального и трудового воспитания [2].

Подготовку спортивного резерва в РБ осуществляют 464 организации физической культуры и спорта, в том числе 11 средних школ – училищ олимпийского резерва и 453 специализированные учебно-спортивные учреждения.

В указанных организациях физической культуры и спорта проходят спортивную подготовку порядка 175 тыс. юных спортсменов.

В республике значительно укреплена и продолжает развиваться материально-техническая база спорта. В стране функционирует более 23 тысяч физкультурно-спортивных сооружений. Каждый областной центр Беларуси имеет собственный дворец спорта, крытую ледовую площадку. Все больше крупных объектов строится в регионах.

**Материал и методы.** Материалом для статьи послужили результаты выступлений белорусских спортсменов в соревнованиях различного уровня начиная с 1952 г. – года вхождения белорусских спортсменов в состав олимпийской сборной СССР. Методы, использованные для написания статьи – анализ, описание, обобщение.

**Результаты и их обсуждение.** Одной из задач исследования являлось сравнение достижений спортсменов современной независимой Республики Беларусь и БССР.

Для сравнения спортсменов современной Беларуси и спортсменов БССР были учтены достижения на летних олимпийских играх. Анализ и сравнения проводились с 1964 по 1988 год в составе сборной СССР (таблица 1) и с 1996 по 2016 как независимое государство (таблица 2).

**Таблица 1 – Достижения спортсменов БССР (в составе сборной СССР) на летних Олимпийских играх**

Игры	Спортсменов	Золото	Серебро	Бронза	Всего медалей
XVIII 1964 Токио	10	3	0	0	3
XIX 1968 Мехико	15	6	0	1	7
XX 1972 Мюнхен	23	11	6	2	19
XXI 1976 Монреаль	24	7	5	5	17
XXII 1980 Москва	43	15	11	10	36
XXIV 1988 Сеул	51	17	3	7	27

Примечание: XXIII Олимпийские игры пропущены в таблице, по причине того, что советская делегация бойкотировала игры в Лос-Анджелесе.

**Таблица 2 – Достижения спортсменов Республики Беларусь на летних Олимпийских играх**

Игры	Спортсменов	Золото	Серебро	Бронза	Всего медалей
XXVI 1996 Атланта	157	1	6	8	15
XXVII 2000 Сидней	139	3	3	11	17
XXVIII 2004 Афины	151	2	5	6	13
XXIX 2008 Пекин	177	3	4	7	14
XXX 2012 Лондон	160	2	5	3	10
XXXI 2016 Рио-Де-Жанейро	120	1	4	4	9

Учитывая количество участников и общий медальный зачет белорусских спортсменов нами проведен расчет количества медалей, которое в среднем достигали наши спортсмены (таблица 3).

Таблица 3 – Соотношение медалей к участникам-белорусам на летних Олимпийских играх

№ п/п	Олимпийские игры	Место проведения и год проведения	Количество медалей на каждого члена команды
1	XVIII	1964 г., Токио	0,3
2	XIX	1968 г., Мехико	0,47
3	XX	1972 г., Мюнхен	0,83
4	XXI	1976 г., Монреаль	0,71
5	XXII	1980 г., Москва	0,84
6	XXIV	1988 г., Сеул	0,53
7	XXVI	1996 г., Атланта	0,10
8	XXVII	2000 г., Сидней	0,12
9	XXVIII	2004 г., Афины	0,09
10	XXIX	2008 г., Пекин	0,08
11	XXX	2012 г., Лондон в	0,06
12	XXXI	2016 г., Рио-Де-Жанейро	0,07

Исходя из полученных данных самыми лучшими играми для белорусских спортсменов были XX 1972 гг. в Мюнхене и XXII 1980 гг. в Москве. Каждый наш участник в среднем приносил 0,83 и 0,84 медали. Наиболее худшими оказались последние олимпийские игры в Лондоне и Рио-Де-Жанейро. Там каждый участник команды в среднем принес 0,06 и 0,07 медали в общий командный зачет. Также сравнивая общий медальный зачет, заметно, что тенденция увеличения наград изменилась. После развала СССР и приобретения страной статуса независимого государства, пошел резкий спад получаемых наград. Отрицательный рост в общем медальном зачете указывает на снижение количества спортсменов, которые могут конкурировать на мировой арене с другими атлетами. Для дальнейшего сравнения был проведен анализ выступлений на зимних Олимпийских играх. На зимних Олимпиадах белорусские спортсмены в современное время выступают менее многочисленным составом. Во времена БССР, часть зимних Олимпиад и вовсе проходила без участия белорусов, они не попадали в заявку сборной команды СССР (таблицы 4 и 5).

Таблица 4 – Достижения спортсменов БССР (в составе сборной СССР) на зимних Олимпийских играх

Игры	Спортсменов	Золото	Серебро	Бронза	Всего медалей
Инсбрук-1964	1	0	0	0	0
Гренобль-1968	2	0	0	1	1
Сараево-1984	1	0	0	0	0
Калгари-1988	2	0	0	1	1
Альбер Виль-1992*	3	1	1	0	2

Примечание: На зимних Олимпийских играх 1992 г. в Альбер Виле белорусские спортсмены участвовали в составе «Объединенной команды»

Таблица 5 – Достижения спортсменов Республики Беларусь на зимних Олимпийских играх

Олимпийские игры	Спортсменов	Золото	Серебро	Бронза	Всего медалей
Лиллехаммер-1994	33	0	2	0	2
Нагано-1998	59	0	0	2	2
Солт-Лейк-Сити-2002	64	0	0	1	1
Турин-2006	28	0	1	0	1
Ванкувер-2010	49	1	1	1	3
Сочи-2014	26	5	0	1	6
Пхенчхан-2018	32	2	1	0	3

Таблица 6 – Соотношение медалей к участникам-белорусам на зимних Олимпийских играх

№ п/п	Олимпийские игры	Место проведения и год проведения	Количество медалей на каждого члена команды
1	IX	1964 г., Инсбрук	0,00
2	X	1968 г., Гренобль	0,50
3	XI	1972 г., Саппоро	0,00
4	XV	1988 г., Калгари	0,50
5	XVI	1992 г., Альбервиль	0,66
6	XVII	1994 г., Лиллехаммер	0,06
7	XXIII	1998 г., Нагано	0,09
8	XIX	2002 г., Солт Лейк Сити	0,01
9	XX	2006 г., Турин	0,03
10	XXI	2010 г., Ванкувер	0,06
11	XXII	2014 г., Сочи	0,23
12	XXIII	2018 г., Пхенчхан	0,09

Как мы можем заметить по данным указанным в таблице 6, результаты белорусских спортсменов на зимних Олимпийских играх в составе СССР были гораздо лучше. Малочисленный состав белорусов в сборной СССР приносил такой же результат в медальном зачете, как и результат наших спортсменов в сборной Республики Беларусь.

Худшими Олимпиадами для наших спортсменов оказались: в Инсбруке в 1964 году и в Сараево в 1984 году, тогда не получилось завоевать ни единой медали. Но на двух этих же играх белорусских спортсменов было наименьшее количество, всего нашу страну представлял 1 человек.

В современной истории худшими результатами для наших спортсменов оказались зимние Олимпийские игры в Солт-Лейк-Сити в 2002 году и в Нагано в 1998 году. Тогда белорусские спортсмены принесли в общую копилку 1 и 2 медали соответственно. Учитывая, что в этих играх белорусский состав был многочисленный, сделаем вывод, что эти игры оказались самые провальные для нашей сборной.

Лучшие результаты наши спортсмены показали в Альбервиле в 1992 году в составе объединенной команды и в Сочи в 2014 году уже будучи независимой сборной.

Результаты в Сочи показали, что несмотря на малочисленный состав (по сравнению с другими зимними играми) белорусские спортсмены могут добиваться необходимых результатов.

**Заключение.** Несмотря на свои более чем скромные размеры, наша страна может гордиться своими уроженцами, имена которых, благодаря спортивным достижениям, из-

вестны всему миру. Но, несмотря на все достижения, заметен спад количества наград, получаемых белорусскими спортсменами на международных соревнованиях.

Увеличение финансирования спорта и доступность его всем гражданам Республики Беларусь не помогает сменить отрицательную тенденцию, начавшуюся после становление независимого государства. Это может свидетельствовать о том, что тренерские наработки устарели и не подходят в большинстве случаев для подготовки спортсменов на мировой уровень. Также отрицательно сказывается финансирование молодежного спорта в стране. Большинство молодых и перспективных спортсменов не доходят до своего физического пика в связи с отсутствием материальной поддержки. Для смены тренда необходима переработка и создание нового материала, учебных и методических пособий для тренеров, а также необходимо финансирование молодежного спорта.

Увеличение материальных поощрений в детско-юношеском спорте, а также получение неких грантов поможет молодым спортсменам и их тренерам подготовиться к международным соревнованиям среди молодежи. Международная арена даст необходимый опыт спортсменам и их тренерам, который они приобретут у делегаций из других стран, что положительно скажется на их дальнейшем профессиональном росте и достижении наград на мировом уровне.

#### **Список использованной литературы:**

1. Коломникова, Т Социальная роль спорта в развитии общества и социализации личности /Т. Коломникова, А. Воронин, Л.Н. Слепова, Т.Н. Хаирова, Л.Б. Дижонова // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 206–207.

2. Полякова, Т.Д. Опыт внедрения системы менеджмента качества в образовательный процесс Белорусского государственного университета физической культуры / Т.Д. Полякова, О.А. Гусарова // Ученые записки: сб. рец. науч. тр.: посвящ. 75-летию университета / редкол.: Т.Д. Полякова (гл. ред.) [и др.]: Белорус. гос. ун-т физ. культуры. – Минск: БГУФК, 2012. – Вып. 15. – С. 3–20.

**Яковлева С.И.**

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск*

*Магистрант*

*svetlanaz19751997@mail.ru*

УДК 159.953-057.87:378.14

### **МНЕМИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье актуализируется проблема развития памяти и мнемических способностей обучающихся как важнейшего компонента познавательной активности, обеспечивающей качество и результативность образования.

На основе теоретического анализа научно-психологических исследований раскрывается сущность мнемической деятельности, структура, факторы, обуславливающие ее развитие, способы и средства ее совершенствования.

Ключевые слова: память, мнемические способности, мнемическая деятельность, мнемотехника, запоминание, воспроизведение.

### **MNEMIC ABILITIES OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES**

The article actualizes the problem of the development of memory and mnemonic abilities of students as the most important component of cognitive activity that ensures the quality and effectiveness of education.

On the basis of a theoretical analysis of scientific and psychological research, the essence of mnemonic activity, structure, factors that determine its development, methods and means of its improvement are revealed.

Key words: memory, mnemonic abilities, mnemonic activity, mnemonics, memorization, reproduction.

**Введение.** Вопрос о развитии памяти как одного из важнейших познавательных процессов относится к числу наиболее значимых и актуальных вопросов современной психологической науки. Процессы памяти, или мнемические процессы связаны с познавательной деятельностью человека и являются ключевым компонентом познавательной активности обучающихся. Человеческая память, приводя к единству разнообразный опыт, создает уникальное и неповторимое, тем самым творит личность. Действительно, приобретение новых знаний, умений или навыков становится невозможным без активного участия памяти. Результативность обучения напрямую зависит от сформированности мнемических умений. Однако неправомерно объяснять успешность обучения только хорошо развитой памятью, умением заучивать и воспроизводить учебный материал. Практика показывает, что можно выделить категорию студентов, способных заучивать большой объем информации, точно воспроизводить определения научных понятий, правила, законы, но при этом испытывающих значительные трудности в осмысленном изложении материала, ответах на вопросы, аргументации. Это говорит о механическом заучивании учебной информации без ее осознания, а значит, о низком уровне усвоения знаний.

Необходимо подчеркнуть, что существует прямая взаимозависимость между качеством овладения учебным содержанием и уровнем развития памяти. Так, с одной стороны, усвоение новой информации невозможно без активного сознательного запоминания, но с другой – не ограничивается только работой памяти, поскольку предполагает также и активную мыслительную деятельность человека: умение анализировать, сравнивать, соотносить новое с уже известным, обобщать, делать умозаключения, применять теоретические знания в решении практических задач и т.д. Таким образом, низкая успеваемость учащихся, трудности в усвоении новых знаний не всегда являются следствием недостаточного развития действий памяти, тем более, что при правильной организации и технике запоминания, учитывающей закономерности развития памяти, возможно достичь высокого уровня развития мнемических способностей.

Сегодня в условиях роста научно-технического прогресса и моделирования информационной среды наблюдается усложнение профессиональной деятельности, связанное с необходимостью не только развития профессиональных знаний молодого специалиста, но и совершенствования уровня профессионализации познавательных процессов, становления профессионального мировоззрения. В век господства информационных технологий каждому профессионалу важно овладеть способностями к поиску, обработке и сохранению информации с последующей возможностью ее использования для решения профессионально-практических задач.

Прежде всего, рассмотрим некоторые сложившиеся в отечественной науке подходы к решению данной задачи. Изучению разных аспектов человеческой памяти посвящены исследования отечественных и зарубежных ученых: П.П. Блонского, Л.С. Выготского, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьева, А.А. Смирнова, Г. Эббингауза и других [1; 3; 5]. Впервые попытка систематического изучения высших форм памяти у детей была предпринята в конце 1920-х годов крупнейшим отечественным психологом Л.С. Выготским. Им было доказано, что высшие формы человеческой памяти являются результатом проявления сложной психической деятельности, имеющей социальное происхождение. Л.С. Выготским были сформулированы этапы опосредованного запоминания как наиболее сложного

вида памяти [3]. В исследованиях П.И. Зинченко [5] и А.А. Смирнова изучены существенные закономерности развития памяти как осмысленной деятельности, определена зависимость качества запоминания от характера поставленных задач, дана характеристика основных приемов запоминания. Известный отечественный физиолог И.П. Павлов, изучавший физиологические основы памяти, подчеркивал: «... Временная нервная связь есть универсальнейшее физиологическое явление в животном мире и в самих нас. А вместе с тем оно же и психическое – то, что психологи называют ассоциацией ...».

Память или мнемическая деятельность – это активная психофизиологическая деятельность человека, направленная на запоминание, сохранение и воспроизведение какой-либо информации [5]. Эти три процесса, представляющие собой целостную мнемическую систему, являются ключевыми в развитии памяти и могут быть как произвольными, так и непроизвольными.

Как уже отмечалось выше, деятельность памяти составляет основу познавательной сферы человека, выступая основным условием усвоения социально-исторического опыта [2]. Благодаря именно памяти человек выделился из животного мира и занял свое место в эволюционном процессе. Мнемическая деятельность позволяет человеку обеспечить непрерывность психической жизни: все сферы жизни и деятельности человека невозможны без памяти. Трудно представить ту область действительности, ту профессиональную сферу, где функция памяти была бы излишней. Нередко причиной бесполезных усилий и долгих поисков является низкий уровень развития мнемической деятельности.

Память характеризуется такими параметрами, как объем, точность, скорость, длительность, прочность. Объем – характеристика, отображающая, сколько может быть усвоено информации. Ученые определили, что человек в среднем задействует не более пяти, шести процентов доступного ресурса памяти, однако этот показатель может быть увеличен с помощью специальных ежедневных тренировок. Под точностью понимается количество запоминаемых незначительных деталей, например, даты, детали одежды, интерьера, точные формулировки. Скорость запоминания и усвоения информации – во многом врожденный показатель: если целенаправленно заниматься его развитием, возрастут остальные характеристики. То же касается и скорости воспроизведения: чем быстрее мозг воспроизводит необходимую информацию, тем более эффективно используется накопленный опыт. От ситуации и целей зависит длительность хранения информации, поэтому одни моменты вспоминаются годами, другие забываются сразу. К тому же временной показатель хранения информации зависит от эмоционального фона усвоения, как, впрочем, и ряд других характеристик памяти.

В современной науке сложились различные подходы к исследованию проблемы памяти: психологические, физиологические, нейронные и ряд других, среди которых встречается много интересных гипотез. Это доказывает, что изучение процессов и закономерностей памяти – сложная задача, поиск оптимальных решений которой активно продолжается и сегодня.

В ходе образовательного процесса, направленного на овладение новыми видами деятельности и регулируемого новыми требованиями со стороны преподавательского состава, перед студентом возникают особые задачи: сосредоточить и удержать внимание на сообщаемых знаниях и способах действий, запомнить их и впоследствии воспроизвести или применить в практической ситуации. Для успешного их разрешения студенту необходимо овладеть специальными навыками удержания внимания, осознанного запоминания, активной мыслительной деятельности, что позволит придать процессу обучения целенаправленный и произвольный характер. Кроме того, в мнемической деятельности студентам предлагается задача – избирательно запомнить предлагаемый материал, потом воспроизвести его. Однако обучающийся должен непосредственно отделить материал, который ему предложено запомнить и при воспроизведе-

нии ограничиться именно этим материалом, вследствие чего данный вид деятельности носит избирательный характер.

**Материал и методы.** Исследование направлено на изучение мнемических способностей студентов высшего образования, под которыми мы понимаем многоуровневую, организованную систему функциональных, операционных и регулирующих механизмов.

Исследование было организовано на базе ВГУ имени П.М. Машрова, г. Витебск. В исследовании приняли участие 30 человек, из них 20 девушек. Возраст испытуемых от 18 до 20 лет. В работе использовались обзорно-аналитический метод, психодиагностический метод, метод статистического анализа.

**Результаты и их обсуждение.** По результатам проведенной диагностики по методике Р.С.Немова «Числовые ряды» мы пришли к выводу о том, что в среднем процент запоминания числовых рядов варьируется от 25 до 55 %. Как правило, студенты запоминали первые или последние три числа. Лишь один юноша, студент второго курса, сумел воспроизвести в памяти 75 % представленных ему для проверки чисел. Если рассматривать результаты тестирования в гендерном аспекте, то можно заметить, что наиболее высокие показатели были выявлены у девушек в возрасте 18–19 лет.

В тесте Ф. Лезера перед студентами была поставлена задача: запомнить логически несвязанный между собой материал. Как показали результаты эмпирического исследования, три студента (один юноша в возрасте 18 лет и две девушки в возрасте 18 и 20 лет соответственно) не превысили 20-процентного барьера, остальные испытуемые показали в среднем результат запоминания – около 50 % предложенного материала, из них 15 % составили юноши в возрасте 18–19 лет.

Методика С.А. Гарибяна [4] основана на ассоциативном методе и подключении эмоций. Констатируем, что количество воспроизведенных слов у юношей и девушек оказалось приблизительно одинаковым. Девушки чаще воспроизводили такие слова, как: любовь, свидание, сессия, экзамен, стипендия. Юноши воспроизводили другие по смыслу слова: разлука, винт, капуста, школа, бабочка. Анализ и интерпретация результатов свидетельствует, что 55 % опрошенных воспроизвели 80 % предложенных слов. Кроме того, оказалось, что лучше запоминаются слова, имеющие особую эмоциогенность для испытуемых.

Сегодняшние студенты высшего образования, как следует из бесед с преподавателями, значительно отличаются от тех, что обучались 10–15 лет назад. У большинства из них наблюдается снижение познавательной активности, недостаточность развития функций памяти, мышления, внимания, слабая саморегуляция и самоконтроль. Такой студент зачастую не понимает, что говорит преподаватель, не может уловить смысл прочитанного и, как следствие, правильно выполнить учебное задание.

Итак, при проведении диагностического исследования, прежде всего, выяснилось, что у студентов достаточно высоко развита кратковременная память, поэтому доминирует запоминание информации, причем как учебной, так и неформальной, на незначительный промежуток времени. По-видимому, в процессе эволюционного и информационно-коммуникационного развития человек не испытывает необходимости в длительном сохранении информации в памяти, используя преимущественно кратковременную память. И второе, установка на запоминание любой информации должна опираться на развитые мнемические умения, т.е. умения различными способами систематизировать материал для запоминания.

В целях развития и оптимизации памяти необходимо, в первую очередь, развивать мнемические способности, поскольку совершенствование процессов памяти крайне важно не только в повседневной жизни, но и в профессиональной деятельности. Как известно, хорошая память – обязательное условие успешного обучения. Любая деятельность человека зависит от качества памяти, поэтому память нужно и полезно тренировать.

Существует множество методов, позволяющих улучшить качество и объем запоминаемого материала. Одним из наиболее интересных способов эффективного развития памяти является мнемотехника – ряд специально разработанных приемов и способов, оптимизирующих процесс запоминания необходимой информации. Следует отметить, что мнемотехника значительно облегчает процесс обучения. Ниже представлены наиболее распространенные мнемотехнические приемы:

– метод словесных посредников; ритмизация; запоминание длинных терминов с использованием созвучных слов; метод «Римской комнаты»; метод «Цепочка»; метод «Невидимые части»; метод Д. О'Брайена; прием организующих схем; акронимы и акростиhi.

**Заключение.** На основе вышеизложенного следует сделать вывод о том, человеческая память является одним из наиболее интересных объектов изучения, не поддающихся объяснению. Она скрывает в себе множество удивительных, интересных фактов и таит колоссальное количество возможностей. Ее основные задачи – сохранять, копить и воспроизводить полученную ранее информацию. Этот феноменальный вид умственной деятельности связывает человека с прошлым, позволяет прекрасно ориентироваться в настоящем, благодаря опыту предыдущих поколений и собственным знаниям, а иногда и заглядывать в будущее. Неизвестно, как она работает, и даже где она находится, каковы ее ресурсы и сколько информации в день может запомнить человек. Но развивать и укреплять память необходимо каждому, ведь потенциал человека огромен и до конца не изучен. Мнемические способности даны человеку неслучайно, они обеспечивают возможности запоминать и обучаться, воспринимая и перерабатывая разнообразную информацию.

#### **Список использованной литературы:**

1. Блонский, П.П. Основные предположения генетической теории памяти / П.П. Блонский // Психология памяти / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – С. 380–389.
2. Бывшева, М.В. Проблема преемственности в контексте непрерывности системы образования / М.В. Бывшева // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 28–32.
3. Выготский, Л.С. Эйдетика // Психология памяти / Л.С. Выготский / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – С. 178–200.
4. Гарибян, С.А. Активизация мышления, развитие памяти / С.А. Гарибян. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.klex.ru/jpq>. – Дата обращения: 11.03.2017.
5. Зинченко, П.И. Непроизвольное запоминание и деятельность / П.И. Зинченко // Психология памяти / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – С. 465–476.

**Jolanta Gabzdyl**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Rzeczpospolita Polska  
State University of Applied Sciences in Racibórz,  
Polish Docent z zakresu edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej,  
doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki

УДК 159.953:373.3:371.315:51

#### **DZIAŁANIA NA LICZBACH – WŁAŚCIWOŚCI WCZESNOSZKOLNYCH POLECEŃ I PYTAŃ**

#### **ACTING IN NUMBERS – PROPERTIES OF EARLY SCHOOL COMMANDS AND QUESTIONS**

The following text investigates the teacher's questions and instructions through the prism early school activities on numbers. Numerous examples of teacher's questions and in-

structions can serve a didactic purpose. Namely, they can be used to develop proper communication habits in students who are going to become teachers.

Key words: instructions and questions, acting in numbers, early school education.

**Wprowadzenie.** Działania na liczbach i ich postępowe zmiany – jakościowe i ilościowe przejawiające się szczególnie w doskonaleniu form isposobów ich wykonania przez uczniów w młodszym wieku szkolnym – pozostają w ścisłym związku z ogólnym stanem rozwoju organizmu i psychofizycznych cech osobowości tych uczniów. Operatywny charakter matematyki równoległy z psychologicznym procesem interioryzacji wskazują wczesnoszkolnej dydaktyce matematyki specyficzną drogę, od działań na konkretach i wyobrażeniowych do operacji abstrakcyjnych. [1, s. 10–11] Istotne czynniki w wyznaczaniu tej drogi stanowią dydaktyczne polecenia i pytania – nazywane także zadaniami dydaktycznymi. Dobre polecenie, jak i pytanie, korzystając z ujęcia R. Fishera [2, s. 29–30] stanowi stymulator intelektu, stymuluje bowiem to, co Piaget nazwał konfliktem poznawczym, dzięki któremu uczeń w młodszym wieku szkolnym przechodzi na wyższy etap rozwojowy. Dobre polecenie i pytanie według określenia Brunera rusztowanie dla uczenia się. Nie wszystkie jednak pytania i polecenia pomagają w uczeniu się. Co odróżnia dobre pytanie i polecenie od bezwartościowego?

Poszukując odpowiedzi na to oraz inne, dalsze pytania – dydaktyczne polecenia i pytania przyczyniające się do kształtowania umiejętności dokonywania działań na liczbach przez uczniów w młodszym wieku szkolnym – scharakteryzowane tu zostaną w nawiązaniu do klasyfikacji W. Kojasa [3], obejmującej podział poleceń i pytań zgodnie z zasadniczymi fazami procesu ludzkiego uczenia się: (1) gromadzenia, (2) przekształcania, (3) utrwalania oraz (4) odtwórczego i twórczego stosowania zasobów informacyjnych i materialnych. Koresponduje ona z celami i zadaniami wczesnoszkolnej edukacji matematycznej zawartymi w podstawie programowej.

Dokonywane charakterystyki poleceń i pytań uzupełniane będą konkretnymi przykładami, pochodzącymi z wczesnoszkolnych podręczników [4, 5, 6, 7] oraz stenogramów wczesnoszkolnych zajęć matematycznych, które sporządzone zostały w wyniku zastosowanej metody obserwacji. Stenogramy te zawierają zapis toku zajęć (odtworzony z taśmy magnetofonowej) w postaci dosłownych, werbalnych wypowiedzi – czynności nauczyciela i uczniów, uzupełniony opisem ich zachowań niewerbalnych.

**Gromadzenie zasobów informacyjnych dotyczące działań na liczbach.** Czynność spostrzegania polega na odzwierciedleniu w świadomości złożonych bodźców i informacji (rzeczy, zdarzeń, zjawisk, wyobrażeń, pojęć, praw, teorii) napływających z otoczenia zewnętrznego i działających na narządy zmysłów. Gromadzone w świadomości informacje dzieli się ogólnie na bezpośrednie – pochodzące z obiektywnie istniejącej rzeczywistości (uzyskane poprzez zmysłowy kontakt z przedmiotem poznania) oraz pośrednie, tj. odzwierciedlające rzeczywistość poprzez określony system znaków.

Czynność spostrzegania towarzysząca działaniom na liczbach, realizowanym przez uczniów w młodszym wieku szkolnym nie ogranicza się do biernej rejestracji informacji odbieranych przez zmysły ze świata zewnętrznego. Spostrzeganie jest aktywnym i twórczym procesem [8]. Każde doświadczenie percepcyjne, rejestracja jakiegokolwiek układu bodźców jest wynikiem skomplikowanych procesów kategoryzacji, analizy i syntezy, wnioskowania i uogólniania. Przebieg tych procesów jest nieświadomy, a ich celem jest stwierdzenie tożsamości pewnych cech postrzeganego przedmiotu z istotnymi cechami owego przedmiotu, zakodowanymi w strukturach poznawczych. [9, s. 97–112; 10, s. 30–33; 11, s. 186–187 i inne] Można zatem stwierdzić, że przebieg procesu spostrzegania uzależniony jest od jakości towarzyszących mu czynności myślenia wpływających na zakres rozumienia – przyswojenia gromadzonych informacji spostrzeniowych.

Powyższe stwierdzenie jest szczególnie istotne z punktu widzenia pytań i poleceń ukierunkowujących czynności spostrzegania uczniów w młodszym wieku szkolnym, które wywołują określoną czynność poznawczą, sterują jej przebiegiem iskupiają uwagę naprzędmiocie poznania. Wyznaczony przez polecenie bądź pytanie stosunek do poznawanego przedmiotu określa sposób gromadzenia informacji i związany z nim stopień aktywności poznawczej: względnie bierny lub czynny (za pomocą zwłaszcza zmysłu wzroku, słuchu idotyku) [3].

Termin „względnie bierny” określa mniejszy zakres aktywności poznawczej uczniów, jaki wyznaczają tzw. operatory poleceń w rodzaju: – związane ze zmysłem wzroku: *popatrzeć, prześledzić, przyjrzeć się, zobaczyć, przeczytać, odczytać* itp.; – słuchu: *posłuchać, słuchać, wysłuchać* itp.; – dotyku: *dotknąć* itp. Obiektami tego rodzaju czynności postrzegania w ramach wczesnoszkolnych działań na liczbach bywają na ogół określone materiały stwarzające okazje do realizowania czynności [por. 12, s. 77 inne]: (1) „konkretnych” – m.in. przedmioty zotoczenia oraz różnorodne klocki, układanki, materialne modele; (2) „wyobrażeniowych” – m.in. reprezentacje i schematy rysunkowe, strzałkowe, tabelaryczne, obrazy rzeczywistych przedmiotów, zjawisk i relacji między obiektami; (3) „abstrakcyjnych” – m.in. symboliczne kody czynności konkretnych, np. drzewka, łańcuszki, grafy strzałkowe zawierające cyfry, symbole liczb, działań, równości inierówności liczbowych. Dla przykładu pełne struktury tego rodzaju poleceń pochodzące z wczesnoszkolnych podręczników: „Przyjrzyjcie się rysunkom izapisom.” [4, s. 34]; „Przyjrzyjcie się układankom Karola.” [4, s. 46]; „Odczytajcie z liczydła, jaką liczbę stron Kuba i Joasia zliczyli we wszystkich książkach.” [5, s. 71]; „Ułóżcie patyczki tak jak Zuzia” [5, s. 8].

W przypadku oddziaływań na uczniów w młodszym wieku szkolnym, omawiane tu polecenia pełnią ważną rolę w kształtowaniu uwagi spostrzeniowej. Za ich pomocą ukierunkowywane są określone (wskazane poprzez operator) receptory uczniów napoznawane obiekty; wywołują czynności poznawcze obejmujące pierwszy kontakt uczniów z poznawanym obiektem/obiektami. Wraz z postępującym rozwojem uczniów w młodszym wieku szkolnym coraz większe znaczenie kształcące nabiera także inny rodzaj nauczycielskich poleceń – „względnie czynne”: – związane z jednostkowymi zmysłami: *obserwować, zaobserwować* itp. – ujmujące aktywność więcej niżjednego zmysłu postrzegania (tzw. złożone), np.: *zbadać, przedyskutować, spróbować* itp. Oto przykłady pełnych struktur tego rodzaju poleceń zaczerpniętych z wczesnoszkolnych podręczników: „Podyskutujcie o tym w parach, w jaki sposób można bez obliczeń znaleźć największą i najmniejszą sumę (spośród poniżej podanych)?” [6, s. 23]; „Zadajcie inne pytania do (tego) zadania.” [4, s. 30, 76, 90]

Polecenia tego rodzaju wyznaczają uczniom zorganizowane postrzeganie, obejmujące systematyczność i planowość określonych spostrzeżeń. Planowość isystematyczność spostrzeżeń, wyznaczona poprzez operator i obiekt operacji, wymaga stawiania pytań, problemów i hipotez. Prowadzą one do formułowania i realizowania dodatkowych zadań – nie wskazanych bezpośrednio przez operator i obiekt operacji – arealizacja których jest niezbędnym elementem ogniów czynności postrzegania. Omawiany rodzaj zadań, wymaga zatem szerszego zakresu działań, których celem jest dokładniejsze poznanie odbieranych informacji. [por.13, s. 159]

Proces gromadzenia informacji obejmuje sytuacje dydaktyczne, podczas których uczeń dokonuje selekcji napływających z otoczenia informacji, dążąc do ich zrozumienia. Selekcję należy tu rozumieć jako wybiórcze nastawienie receptorów na odbiór określonych bodźców, które ukierunkowuje aktualne doświadczenie ucznia – jego nastawienie, wiedza, motywacje, zainteresowania, system wartości itp. Należy postawić tu pytania: Czy zastosowane operatory poleceń wraz z obiektami operacji są tymi, które gwarantują pełne zrozumienie informacji przez ucznia? Kiedy i jaką pewność możemy mieć, że uczeń dokonał prawidłowego wyboru

informacji? W jaki sposób kontrolować i kierować spostrzeżenia uczniów, by odbiór bodźców był w pełni użyteczny?

W odpowiedzi na postawione tu pytania nie sposób nie wspomnieć także o roli pytań w fazie gromadzenia informacji przez uczniów w młodszym wieku szkolnym. Pytania: (A) wywołują określone czynności poznawcze uczniów dotyczące działania na liczbach, np. „Co zauważacie (w wyniku dokonywanych kolejno obliczeń odejmowania)?” [4, s. 37]; „Jakie działania wykonał (Tomek na osi liczbowej)?” [4, s. 31] (B) sterują ich przebiegiem i skupiają uwagę uczniów na przedmiocie poznania, np. przykład: co jeszcze jest napisane na tym grafie?; kto jeszcze zaobserwował coś ciekawego w tym grafie?; Czy wszyscy zwróciliście uwagę na cyfry umieszczone na osi liczbowej?

**Przekształcanie przedmiotów i informacji w ramach działań na liczbach.** Pojęcie przekształcania, w przyjętym tu rozumieniu, odnosi się do sytuacji zadaniowej obejmującej wszelkie zmiany określonych obiektów materialnych i informacyjnych, dokonanych przez uczniów w młodszym wieku szkolnym przy pomocy pewnych środków lub sposobów działania, odbywających się w określonych warunkach i prowadzących do opracowania przedmiotów i/lub informacji [3, s. 149 i nast.]. Działania, których celem jest przekształcanie obiektów materialnych i informacyjnych, związane są z czynnościami manualnymi i intelektualnymi w postaci [3; 14, s. 91-94 inne]:

1. syntezy – polegającej na łączeniu (dodawaniu) określonych obiektów materialnych i informacyjnych w pewną całość, np.: „Obliczcie, ile jest razem fasolek. [4, s. 72]; „Ile razem kosztują najtańsza i najdroższa książka? [4, s. 30]; „Jaką cyfrę powinien do niej (tj. do liczby 5) dołożyć, aby ułożyć jak największą liczbę?” [4, s. 28];

2. analizy – operacji odwrotnej w stosunku do syntezy, polegającej na dzieleniu złożonej całości obiektu informacyjnego lub materialnego i wyodrębnianiu (odłączaniu) jego elementów, cech, na przykład: „Obliczcie różnice.” [7, s. 25]; „Ile pieniędzy jej zostanie, jeśli kupi szachy?” [4, s. 76]; „Ile takich ludzików (złożonych z 6 kasztanów) może powstać z 42 kasztanów?” [4, s. 43]; „Jakie znaki ukryły się pod znakami zapytania?” [5, s. 20];

3. porównania – polegającego na zestawianiu obiektów informacyjnych i materialnych w celu wyszukania cech wspólnych i różnych, na przykład: „Co kosztuje więcej: 12 kartonów soku pomidorowego czy 11 kartonów soku wiśniowego?” [7, s. 35] „Która różnica (spośród kilku podanych) jest największa?” [6, s. 23]; „Która z dziewczynek ma teraz więcej pieniędzy?” [4, s. 41] „O ile droższe jest przechowanie opon samochodu dostawczego niż osobowego?” [4, s. 89];

4. porządkowania – polegającego na operowaniu wybranymi cechami obiektów informacyjnych i materialnych, prowadzącym do ich uporządkowania, usystematyzowania, klasyfikowania i grupowania, na przykład: „Przyporządkujcie liczby do odpowiednich liczydeł: 145, 541, 200, 232, 402.” [5, s. 71]; „Które zegary mogą ilustrować zadanie?” [4, s. 91]; „Na ilu stronach розміści te zdjęcia?” [4, s. 83]; „Na których kartkach nie otrzymamy wyniku 42?” [5, s. 20];

5. inne – wyznaczające zintegrowane operacje łączenia, rozłączania, odłączania, porównywania i porządkowania obiektów, na przykład: „Jaki wynik otrzymała (Iwona, jeśli dodała pewną liczbę do 54, a potem od otrzymanego wyniku odjęła tę samą liczbę)?” [4, s. 71].

**Doskonalenie i utrwalanie wiadomości i umiejętności dot. działań na liczbach.** Na proces uczenia się i jego wyniki duży wpływ wywierają sytuacje dydaktyczne, których celem jest udoskonalenie i utrwalenie przyswojonych wiadomości i opanowanych umiejętności. Otrwałości wiedzy i umiejętności decydują wszystkie elementy składowe całego procesu uczenia się. Oto przykłady tych poleceń i pytań, które w sposób bezpośredni wyznaczają uczniom w młodszym wieku szkolnym działania związane z zapamiętywaniem, przechowywaniem i przypominaniem (odtworzeniem): „Obliczcie podobnie.” [4, s. 41];

„Pobawcie się podobnie.” [5, s. 21]; „Wykonajcie (podane) działania.” [6, s. 23]. Tego rodzaju polecenia, przyjmujące formę ćwiczeń, tj. powtarzania czynności zastosowawczych [15], przyczyniają się do pełnego, aktywnego doskonalenia i utrwalania umiejętności uczniów w zakresie określonych działań na liczbach.

Podobnie jak polecenia, pytania również służą udoskonaleniu i utrwaleniu wiadomości i umiejętności uczniów w zakresie działań na liczbach. Wiążą się one z odzwierciedleniem (przypominaniem) już posiadanych przez uczniów informacji, np. w sytuacjach rozwiązywania zadań tekstowych są to pytania typu: co jest niewiadome?; co jest dane? itp. Przy czym funkcję omawianej grupy pytań nie określają wyłącznie dane momenty procesu dydaktycznego. W strukturze pytań pojawiają się bowiem także wyrażenia umieszczające określone wydarzenia w czasie przeszłym, które sugerują uczniom czynności odtwarzania informacji bez względu na moment procesu dydaktycznego, czy kontekstu umiejscowienia w podręczniku wczesnoszkolnym.

Omawiane tu polecenia i pytania pełnią istotną rolę w opanowaniu zdobytych przez uczniów wiadomości i umiejętności. Stanowią one przygotowane do zastosowania w działaniach na liczbach posiadanych przez uczniów środków oraz sposobów informacyjnych i materialnych.

**Odtwórcze i twórcze działania na liczbach.** Proces odtwórczych i twórczych działań na liczbach posiada swój specyficzny charakter. Matematyka jako przedmiot wczesnoszkolnych oddziaływań oparta jest głównie na działaniu, naczynnościach manualnymi i/lub intelektualnymi. Czynności manualne należy tu jednak rozumieć jako narzędzie działalności matematycznej – aktywizują one poszczególne receptory (wzrok, dotyk), procesy poznawcze (spostrzeżenia, pamięć, wyobraźnię, myślenie, uwagę), procesy emocjonalne oraz wolicjonalne.

Polecenia i pytania odnotowane w tej grupie dotyczą działań podejmowanych przez uczniów, podczas których wykorzystują posiadane struktury wiedzy i umiejętności. Skłaniają uczniów do zastosowania lub wskazania określonych środków (informacyjnych, materialnych) i związków z nimi metod działania. Podział poleceń i pytań na odtwórcze i twórcze uwzględnia uzyskiwanie przez uczniów różnego rodzaju rezultatów działań na liczbach. Pojęcie „odtwórczości” obejmuje uzyskiwanie rezultatów dobrze określonych i znanych, natomiast „twórczości” – nieznanymi i nowymi (w sensie subiektywnym lub obiektywnym).

W ramach poleceń i pytań wyznaczających uczniom w wieku wczesnoszkolnym odtwórcze działania na liczbach, wyodrębnić tu można te, które związane są z zastosowaniem danych (w obiektach poleceń i pytań) środków w postaci: wiadomości, umiejętności, materiałów i narzędzi. Przyczym, w odniesieniu do poleceń można tu również wskazać, że – oprócz tych poleceń, które w sposób bezpośredni (tj. za pomocą operatora+obiektu) – wyznaczają stosowanie omawianych środków również w sposób pośredni, tj. jedynie poprzez obiekt operacji. Do wyróżnionych zadań matematycznych, wykorzystujących zasoby różnorodnej wiedzy i umiejętności uczniów w młodszym wieku szkolnym, należy też dodać obejmujące kontrolę, ocenę i wybór określonych obiektów. Wymagają one stosowania środków i metod w postaci kryteriów, standardów i norm. Oto przykłady omawianych tu poleceń i pytań: „Obliczcie, korzystając z tabliczki mnożenia.” [4, s. 45]; „Sprawdźcie wyniki w tabliczce mnożenia.” [4, s. 44]; „Czy można powiedzieć, w którym sektorze kupili bilet?” [4, s. 91]; „Jaki błąd popełnił detektyw Mat?” [4, s. 52]; „Która informacja jest zbędna (w treści tego zadania tekstowego)?” [4, s. 91]; „W jakiej kolejności najłatwiej dodać te liczby?” [4, s. 40].

Przedmiotem zlecanej uczniom samokontroli i samooceny bywa przede wszystkim końcowy wynik działań matematycznych w postaci określonych wyników działań na liczbach, w znacznie mniejszym stopniu system działań (proces; przebieg czynności) prowadzący do tego wyniku. Powstają tu zatem pytania o słuszność – właściwość tego typu

sytuacji. Odpowiedzi dostarcza nam psychologia rozwojowa i wynikająca z niej metodyka wczesnoszkolnej matematyki odnosząca się do tegoż poziomu edukacji uczniów. Należy zatem przyjąć, że samokontrola i samoocena przebiegu czynności (pracy) wymaga umiejętności świadomego i celowego kierowania procesami postrzegania – uwagi dowolnej. Omawiany poziom edukacji obejmuje dopiero wstępny etap kształtowania tejże uwagi uczniów w młodszym wieku szkolnym, poprzez doskonalenie jej koncentracji, przerzutności, pojemności oraz czasu trwania – jej zakres jest bowiem jeszcze niewielki. Nie oznacza to jednak, że uczniowie w wieku wczesnoszkolnym niedokonują samokontroli i samooceny przebiegu działań, np. na liczbach. Wręcz przeciwnie – dokonują. Czynności te mają jednak charakter głównie mimowolny – oparte są na „dorywczej” obserwacji przedmiotów i zjawisk. Intencjonalne więc zlecenie w/wczynności wydaje się tu wskazane. Tą drogą następuje tu bowiem intensyfikacja rozwoju cech uwagi i innych procesów poznawczych, które z kolei umożliwiają podejmowanie skutecznej samokontroli oraz samooceny rzeczy i zjawisk.

Najwyższe wartości edukacyjne realizują się w procesie twórczym. Proces twórczy składa się z szeregu zabiegów fizycznych (motorycznych) i czynności psychicznych, w których zasadniczy udział bierze myślenie produktywnie. Twórczość w działaniach na liczbach ma charakter nowości i oryginalności, jest odkryciem na miarę ucznia – jest twórczym, gdy jest nowy (w sensie subiektywnym lub obiektywnym), nowy zaś, gdy stanowi nieznaną dotąd konfiguracją znanych elementów [16, s. 72 inast.]. To, w jaki sposób przebiegają twórcze działania uczniów, zależy od wymagań stawianych im przez zlecane do realizacji m.in. polecenia i pytania.

Podstawą podejmowania działań twórczych jest umiejętność przewidywania skutków poszczególnych etapów działań – co polecenia i pytania wyznaczają uczniom w młodszym wieku szkolnym w postaci przewidywania, planowania, czy też projektowania działań na liczbach. Działania tego typu posiadają szczególną wartość kształcącą – wdrażają do świadomego, planowego i efektywnego działania (matematycznego). Za formę przewidywania można uznać również działania uczniów w młodszym wieku szkolnym wynikające z poleceń uaktywniających działania na liczbach w postaci, np.: *wyobrazić...*, *wymyślić...*. Wyobraźnia jest ważnym elementem każdego procesu twórczego. Pobudza dotworzenia nowych obrazów, w których wyrażona jest treść ideowa, przeżycia i odczucia [16]. Omawiane polecenia i pytania można uznać za swoisty „bank wskazówek” – wysuwany przez nauczyciela bądź autorów podręczników celem właściwego ukierunkowania działań na liczbach realizowanych przez uczniów w młodszym wieku szkolnym – stanowiący punkt wyjścia twórczej pracy. Uczeń opierając się na wskazówkach nauczyciela / autora podręcznika formułuje i realizuje własne. Oto przykłady omówionych tu rodzajów poleceń i pytań: „Ułóżcie w parach inne zagadki dotyczące tych cyfr.” [4, s. 28]; „Ułóżcie inne zadanie do ilustracji.” [5, s. 63]; „Ułóżcie i rozwiążcie zadanie do notatek Darka.” [4, s. 75]; „Znajdźcie wszystkie rozwiązania (podanego zadania tekstowego).” [4, s. 37]; „Jaki jest przewidywany czas podróży z Gdańska do Malborka (jeśli po kwadransie jazdy Bartek stwierdził, że podróż będzie trwała jeszcze 39 minut)?” [4, s. 78]; „Jak inaczej można obliczyć tę sumę, a jak – różnicę?” [4, s. 75];

**Zakończenie.** Przedstawiona charakterystyka poleceń i pytań wydaje się być ważna zarówno z punktu widzenia teorii, jak i praktyki kształcenia wczesnoszkolnego. Uczniowie w młodszym wieku szkolnym realizują bowiem w szkole tysiące poleceń i pytań postawionych im przez nauczycieli i autorów podręczników. Polecenia i pytania to nieodłączny i naturalny element pracy szkolnej. Stąd też pełne poznanie ich własności (różnorodnych funkcji sprawczych) oraz umiejętne posługiwanie się nimi stanowi owłasciwych kompetencjach komunikacyjnych nauczyciela czy autora podręczników szkolnych.

### **Bibliografia:**

- [1] Nowik J. *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej. Poradnik dla nauczyciela.* Opole 2009.
- [2] Fischer, R. *Uczymy, jak się uczyć.* Warszawa: WSiP, 1999.
- [3] Kojs, W. *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym.* Katowice, 1988.
- [4] Ludwa A., Lorek M. *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 3. Matematyka cz.1.* Warszawa 2016.
- [5] Ludwa A., Lorek M. *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 3. Matematyka cz.2.* Warszawa 2016.
- [6] Ludwa A., Lorek M. *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 3. Matematyka cz.3.* Warszawa 2016.
- [7] Ludwa A., Lorek M. *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 3. Matematyka cz.4.* Warszawa 2016.
- [8] Koziński, J. *Zagadnienia psychologii myślenia.* Warszawa: PWN, 2000.
- [9] Przetacznik-Gierowska, M., Makięło-Jarża, G. *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego.* Warszawa, 1992.
- [10] Trempała, J. *Rozwój poznawczy.* W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.) *Psychologia rozwoju człowieka.* Tom 3. Warszawa, 2002.
- [11] Smykowski, B. *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A.I.Brzezińska (red.) *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa.* Gdańsk, 2005.
- [12] Siwek, H. *Kształcenie zintegrowane na etapie wczesnoszkolnym. Rola edukacji matematycznej.* Kraków 2004.
- [13] Okoń, W. *Proces nauczania.* Warszawa, 1961.
- [14] Kielar-Turska, M. *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny* W: B. Harwas-Napierała, J.Trempała (red.). *Psychologia rozwoju człowieka.* T.2. Warszawa, 2004.
- [15] Okoń, W. *Nowy słownik pedagogiczny.* Warszawa, 2007.
- [16] Hurlock, E.B. *Rozwój dziecka.* Tom II. Warszawa, 1985.

Научное издание

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM**

**М.М. БАХТИН И ВИТЕБЩИНА**

Сборник научных статей

Технический редактор

*Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн

*Л.И. Ячменёва*

Подписано 29.10.2020. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.  
Усл. печ. л. 13,37. Уч.-изд. л. 18,35. Тираж 70 экз. Заказ 132.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования  
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,  
Изготовителя, распространителя печатных изданий  
№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования  
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».  
210038, г. Витебск, Московский пр-т, 33.