

ПРЕДИСЛОВИЕ

Проведение V Международной научно-практической конференции «Специалист XXI века: психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность» является примером научных традиций учреждения образования «Барановичский государственный университет».

Структурно издание включает семь разделов, названия которых соответствуют направлениям работы конференции.

Материалы, представленные авторами раздела «Психологическая культура и психологическое здоровье личности. Психолого-педагогические условия профессионального образования будущего специалиста-психолога», охватывают широкое поле вопросов формирования и развития психологической культуры и психологического здоровья личности, таких как профилактика отклонений в личностном развитии подростков, профессиональная мотивация будущих специалистов, основы психотерапии и т. п.

Раздел «Психолого-педагогические проблемы обучения, воспитания и развития дошкольников» включает материалы научно-практических исследований по вопросам психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста в условиях семьи и общественного дошкольного образования как первой ступени национальной системы образования, в частности, выявление воспитательного потенциала современных зарубежных мультфильмов и мультфильмов советского периода, взаимосвязи страхов родителей и страхов детей дошкольного возраста, роли театрализованных игр-занятий в развитии математических представлений и умений у дошкольников, особенностей детско-родительских отношений в семьях детей старшего дошкольного возраста и т. д.

Темы материалов раздела «Человек в обществе: история и современность» варьируются от исследования роли идеологии сарматизма в Речи Посполитой и создания народных училищ на территории Могилёвской губернии до определения ценностных ориентаций студенческой молодёжи, анализа государственной политики в области национальной безопасности на современном этапе и пр.

Научно-методические основы организации процесса здоровьесбережения в учреждениях образования исследовались участниками конференции, чьи материалы размещены в одноимённом разделе — это и профилактическое, и оздоровительное, и просветительское направление работы по укреплению здоровья и формированию здорового образа жизни подрастающего поколения.

Раздел «Слова ў мастацкім тэксце як аб'ект філалогіі і метадыкі (беларуская, руская мовы)» содержит материалы на белорусском и русском языках, в которых изучены такие методические вопросы, как формирование отдельных компонентов коммуникативной компетенции учащихся различных ступеней обучения на уроках белорусского языка, в том числе с применением инновационных технологий; организация управляемой самостоятельной работы студентов при изучении разделов дисциплины «Русский язык»; использование деловой игры как активного метода обучения будущих учителей белорусской литературы и др. Кроме того, авторами выявлены особенности интернет-литературы как актуального жанра современного литературного процесса, а также возможности соматических компонентов в образовании фразеологизмов белорусского языка.

Материалы раздела «Актуальные проблемы лингвистических и культурологических исследований (английский, немецкий языки)» отличаются широтой охвата проблематики. Работы данного раздела посвящены изучению следующих феноменов: фразеологическая активность наименований временных измерений; актантные компоненты в структуре значений глаголов; взаимодействие способов номинации в дублетных рядах американского сленга; репрезентация чувств и эмоций человека в субстандарте; отражение базовых признаков концепта в загадках; лексические средства репрезентации этнической идентичности в ирландском юмористическом дискурсе; языковые средства создания комического эффекта в произведениях В. Каминера; языковое выражение эмоций, речевого акта «приказ» в художественном дискурсе; относительное время в английском языке как этноспецифичный феномен; сущность неоромантизма; этнокультурные и лингвостилистические особенности немецкой сказки, вербальное выражение категории качественности в ирландских и белорусских народных сказках; функционирование эвфемизмов в средствах массовой информации и пр.

В разделе «Теоретические и методические аспекты формирования поликультурной личности» рассмотрены теоретические основы организации аудиторной и внеаудиторной работы студентов педагогических, военных и некоторых других специальностей, а также технологические вопросы иноязычного образования, например, особенности обучения деловой речи иностранных студентов юридических специальностей, обучения туркменоговорящих студентов русскому ударению; система диагностики степени сформированности социокультурной компетенции; театральные кружки как эффективная форма внеклассной работы по иностранному языку.

Материалы конференции предлагаются для обсуждения широким кругом научно-практических работников в области образования: преподавателями, студентами, магистрантами, аспирантами, педагогами и руководителями учреждений образования. Выражаем благодарность всем авторам за представленные на обсуждение актуальные темы и надеемся на плодотворное научное сотрудничество в дальнейшем.

А. В. Никишова, А. В. Прадун, Н. Ф. Захарченя

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

УДК 37.015.3

Ю. Г. Антончик

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОДРОСТКОВ, СОВЕРШИВШИХ ПРАВОНАРУШЕНИЯ, КАК ОСНОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С НИМИ

Введение. Проблема делинквентного (противоправного, антиобщественного) поведения является актуальной для исследования многих социальных наук, поскольку общественный порядок играет важную роль в развитии как государства в целом, так и в обеспечении безопасности каждого гражданина в отдельности.

В психологической литературе противоправное поведение чаще всего обозначают как делинквентное поведение (лат. *delinquens* проступок, провинность) [1]. Под этим термином мы понимаем действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время требований закона, угрожающие благополучию других людей или социальному порядку и уголовно наказуемые в крайних своих проявлениях. Личность, проявляющая противозаконное поведение, квалифицируется как делинквентная личность (делинквент). В специальной литературе рассматриваемый термин используется в различных значениях. Исследователь А. Е. Личко [2], вводя в практику подростковой психиатрии понятие «делинквентность», ограничил им мелкие антиобщественные действия, не влекущие за собой уголовной ответственности. Это, например, школьные прогулы, приобщённость к асоциальной группе, мелкое хулиганство, издевательство над слабыми, отнимание мелких денег, угон мотоциклов. Автор В. В. Ковалев возражает против такой трактовки делинквентности, указывая, что делинквентное поведение является поведением преступным [3]. Получивший широкое распространение термин «делинквент» за рубежом по большей части употребляется для обозначения несовершеннолетнего преступника. Так, в материалах Всемирной организации здравоохранения делинквент определяется как лицо в возрасте до 18 лет, чьё поведение причиняет вред другому индивиду или группе и превышает предел, установленный нормальными социальными группами в данный момент развития общества. В психологической литературе понятие делинквентности чаще связывается с противоправным поведением в целом. Это любое поведение, нарушающее нормы общественного порядка. Данное поведение может иметь форму мелких нарушений нравственно-этических норм, не достигающих уровня преступления.

Основная часть. В нашем исследовании приняли участие в общей сложности 120 подростков: 60 подростков государственного учреждения образования «Средняя школа № 7 г. Барановичи» и 60 подростков, состоящих на учёте в инспекции по делам несовершеннолетних РОВД Ляховичей. В соответствии с целью и задачами исследования был использован психодиагностический инструментарий, включающий многофакторный личностный опросник Р. Кеттела (подростковый вариант), стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМЛ — адаптированный тест ММРІ, опросник А. Е. Личко для идентификации типов акцентуации характера у подростков, тест Баса—Дарки по выявлению общего уровня агрессивности и интенсивности её различных форм, методику ценностных ориентаций М. Рокича, методику изучения самооценки С. А. Будасси, шкалу реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Спилбергера—Ханина, шкалу личностной значимости черт (социального интереса) Дж. Кренделла и тест «Эгоцентрические ассоциации» Т. Шустровой. Данные методики направлены на максимальное изучение личностных характеристик подростков. Методики не только изучают личностные характеристики, но и дополняют друг друга, дают более полный портрет личности подростков.

По результатам исследования можно утверждать, что у подростков, совершивших правонарушения, отмечается ярко выраженная аффилиативная потребность. В поведении подростков, совершивших правонарушения, отмечается нетерпеливость, склонность к риску, неустойчивый, часто завышенный уровень притязаний, который имеет выраженную зависимость от сиюминутных побуждений и внешних влияний, лёгкость в принятии решений, отсутствие особой разборчивости в контактах, бесцеремонность поведения, снисходительное отношение к своим промахам и недостаткам; присутствует тенденция к противодействию внешнему давлению, склонность опираться в основном на сиюминутные побуждения, выраженное стремление идти на поводу у собственных примитивных желаний, потворство своим слабостям.

Подростки-правонарушители подвержены аффективным переживаниям, эмоционально лабильны, активно реагируют на удовлетворение или неудовлетворение своих потребностей. Они не способны контролировать свои эмоциональные импульсы и выражать их в социально допустимой форме, эгоцентричны, возбудимы, нетерпеливы, требовательны и несдержанны, обнаруживают повышенную возбудимость или сверхреактивность на слабые про-

воцирующие стимулы, остро реагируют на неудачи; отмечается узкий спектр интеллектуальных интересов, низкая способность к обучению, плохое внимание, утомляемость, низкие общие мыслительные способности; отсутствует способность решать абстрактные задачи, они выполняют предложенные задания, используя лишь конкретно-ситуационные признаки, примитивно подходят к решению своих проблем; для них характерно выраженное стремление к самоутверждению, игнорирование социальных условностей и авторитетов, агрессивное отстаивание своих прав на самостоятельность; они способны проявлять во вне свою раздражительность и враждебные чувства, проявляют слабый интерес к общественным нормам, презрительно относятся к моральным ценностям и ради собственной выгоды способны на нечестность или обман; у данных подростков отмечается непостоянство, несобранность, отсутствие стойкой мотивации, низкий волевой контроль поведения, безответственность, легкомысленность, беспринципность, потворство своим желаниям; они легко выводятся из душевного равновесия, часто имеют пониженное настроение.

Наиболее значимыми, важными ценностями и целями подростков-правонарушителей являются материальная обеспеченность (отсутствие материальных затруднений в жизни), удовольствия, здоровье, наличие хороших и верных друзей. Для просоциальных (нормативных подростков) главной ценностью оказалось общественное признание, активная деятельная жизнь, любовь.

Наименьшую ценность для асоциальных подростков представляет или же вообще не является ценным творчество, красота (переживание прекрасного в природе и искусстве), познание (возможность расширения своего образования, кругозора, интеллектуальное развитие), равенство (равные возможности для всех). Наименьшую ценность для нормативных подростков представляют следующие ценности: счастье других людей, работа над собой, познание как жизненная мудрость.

Характерно преобладание в группе асоциальных подростков неустойчивого (главная черта — неустойчивость поведения, слабоволие, тяга к развлечениям, удовольствию, безделью; основная проблема — делинквентность), возбудимого (склонность к агрессии, пониженному настроению с раздражительностью, озлобленностью) и астеноневротического (главные черты — повышенная психическая и физическая утомляемость, раздражительность) типов акцентуаций. Подростки-правонарушители характеризуются как раздражительные, несдержанные, готовые к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении.

Большинство подростков, совершивших правонарушения, имеет неадекватно заниженную самооценку, а у нормативных подростков ведущим показателем самооценки является адекватная с тенденцией к завышению. Неадекватность самооценки подростков-правонарушителей заключается не только в чрезмерно повышенном или пониженном уровне, но и в разнонаправленности, несогласованности оценочных векторов.

Подростки-правонарушители имеют существенно более высокие уровни личностной и ситуативной тревожности, высокий уровень эгоцентризма и низкий уровень социального интереса. Подростки, совершившие правонарушения, характеризуются ожиданием плохого отношения к себе, отрицательной оценки своих поступков со стороны сверстников и взрослых. Они эгоцентричны, борются за личное превосходство и главенство над другими.

Заключение. Личностные особенности подростков, полученные на основе эмпирического исследования, необходимо учитывать при составлении программы коррекционно-развивающей работы с ними. Групповые занятия должны проводиться в форме социально-психологического тренинга, направленного на овладение умениями, необходимыми для позитивной коммуникации, дальнейшей социальной адаптации подростков.

Список цитируемых источников

1. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). М. : Академия, 2003. 288 с.
2. Личко А. Е. Подростковая психиатрия. М. : Мир, 1985. 168 с.
3. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. М. : Академия, 1979. 315 с.

УДК 159.9

А. Э. Атагюн

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ПРОФИЛАКТИКА КСЕНОФОБИИ, ЭКСТРЕМИЗМА И НАЦИОНАЛИЗМА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ»

Введение. Одной из ведущих проблем психологии в настоящее время является проблема социализации подростков, так как во все времена именно они подвержены радикализации больше, чем старшее поколение. В силу возрастных свойств даже в спокойные времена количество радикально настроенных людей в подростковой среде всегда выше, чем среди остального населения. Объясняется это, в первую очередь, психологической спецификой данного возраста: желанием самоутвердиться, несформированностью нравственных норм, активности, отсутствием значимого социального статуса и т. д. Кроме того, подростки наиболее чувствительны к несправедливости, отчуждению,

Т а б л и ц а 1 — Примерный тематический план

Номер раздела, темы	Наименование раздела, темы	Количество часов	
		лекции	практические занятия
1	Мероприятия для родителей и классных руководителей	4	—
1.1	Собрание на тему «Подростковая жестокость»	2	—
1.2	Рекомендации по организации взаимодействия с подростками	2	—
2	Занятия с элементами тренинга	—	8
2.1	Подросток и конфликты	—	2
2.2	Как «гасить» конфликты	—	2
2.3	Узнаём друг о друге	—	2
2.4	Я, мы и другие	—	2

отсутствию настоящего дела [1]. Проявления ксенофобии, экстремизма и национализма в подростковой среде следует рассматривать как сигнал беспокойства и тревожности, так как за этим может следовать открытое противостояние [2]. Поэтому особую важность приобретает составление и проведение коррекционно-развивающей программы по профилактике ксенофобии, экстремизма и национализма в подростковой среде. При организации работы по профилактике необходимо учитывать, что она представляет собой систему, включающую несколько уровней:

1) социально-экономический уровень. На этом уровне необходимо осуществление общепрофилактических мероприятий, ориентированных на повышение социально-экономических возможностей молодых людей, снижение чувства незащищённости, невостребованности, создание условий для их полноценной самореализации и жизнедеятельности;

2) профилактический уровень. В данном контексте деятельность по профилактике должна быть направлена на молодых людей, чья жизненная ситуация позволяет предположить возможность их включения в поле экстремистской активности. К таким категориям могут быть отнесены дети из неблагополучных семей, с недостаточным интеллектуальным уровнем, имеющие склонность к «трансляции» девиаций; «золотая молодёжь», склонная к безнаказанности, вседозволенности, экстремальному досугу; подростки, имеющие склонность к агрессии, силовому методу решения проблем; носители молодёжных субкультур.

Основная часть. На основании проведённых исследований нами составлена образовательная программа «Профилактика ксенофобии, экстремизма и национализма в подростковой среде», которая призвана повысить уровень знаний об исследуемых феноменах, а также их негативных последствиях у подростков, что поможет снизить уровень экстремистских, ксенофобных и националистических настроений в подростковой среде. Предложенная нами образовательная программа предназначена для работы педагога-психолога и классного руководителя с подростками 13—15 лет (7—9-е классы) по преодолению подростковой ксенофобии, экстремизма и национализма, воспитанию толерантного поведения учащихся. Это необходимо для того, чтобы сформировать у подростков ценности, позволяющие им толерантно относиться к сверстникам других национальных и культурных различий.

Цель программы — способствовать посредством просветительских занятий формированию установки на толерантность, признание разных культур, уважение к человеку независимо от пола, возраста, языка, религиозной принадлежности, политических мнений, национального и социального происхождения.

Задачами программы являются: формирование навыков толерантного поведения; развитие солидарности, взаимопонимания, сотрудничества, коммуникативных навыков; формирование умений адекватного решения своих проблем; развитие способности отказаться от насилия при решении проблем.

Программа предполагает следующие направления психолого-педагогической деятельности: просвещение, психопрофилактика ксенофобии, экстремизма и национализма среди подростков.

Формы и методы деятельности могут быть различными и зависят от целей и задач каждого конкретного занятия. Формы работы — собрания для родителей и классных руководителей, просветительские занятия (индивидуальные и групповые консультации). Методы работы: проблемные лекции, деловая игра, занятия с элементами тренинга, психолого-педагогические упражнения.

Программа рассчитана на 12 ч: 4 ч — лекционных (для классных руководителей и родителей) и 8 ч — занятий с элементами тренинга для подростков. Группы могут быть большими (до 30 человек) и малыми (10—15 человек) (таблица 1).

Заключение. Образовательная программа позволяет оптимизировать деятельность по профилактике ксенофобии, экстремизма и национализма в подростковой среде. Методические материалы могут быть применены в работе педагогов-психологов и социальных педагогов, классных руководителей для использования потенциала подростков в конструктивных целях, находя тем самым баланс между интересами молодых людей, местных сообществ, государства и общества в целом. Создание и внедрение в образовательный процесс школы комплекса просветительских мероприятий по профилактике любых проявлений ксенофобии, экстремизма и национализма — возможность предотвратить конфликты на межнациональной почве.

Список цитируемых источников

1. Буховец О. Тест на прочность : национализирование европейских империй // *Беларуская думка*. 2008. № 11. С. 46—51.
2. Старосвемский Е. А. Экстремизм молодёжи : проявления и направления // *Молодёжь и общество*. 2009. № 4. С. 129—133.

УДК 159.923:316.6

Е. Е. Блинова, С. В. Каминская
Херсонский государственный университет, Херсон, Украина

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МАРГИНАЛЬНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Введение. В последние годы наблюдается усиление разрыва между основными функциями высшей школы: образовательной и функцией профессиональной подготовки; значительная часть студентов по разным причинам не может или не хочет работать по той профессии, которая соответствует специальности. В работах О. В. Бутылиной, Н. Ю. Волянюк, Е. П. Ермолаевой, Г. В. Ложкина, Ю. П. Поваренкова такое состояние «промежуточности» положения будущего специалиста в последние годы стали называть профессиональной маргинальностью [1].

Основная часть. Американский социолог Р. Парк изучал понятие «маргинальность» применительно к адаптации мигрантов, рассматривая его как состояние перехода человека на границе «двух миров»; дальнейшие исследования показали, что маргинальность может сопровождать любое состояние перехода, определяющее социальную мобильность и связанное с ней изменение социальной идентичности.

Для целей социально-психологического анализа мы опираемся на концепцию статусно-ролевой маргинальности, акцентирующей внимание на изучении человека, чей социальный статус ещё не определён и поведение которого обусловлено принадлежностью к двум социальным ролям. В нашем случае — «ещё студент» и «уже профессионал».

Профессиональная маргинальность студенчества — это особое состояние несформированности установки на профессию, что, в частности, отражается в отношении к обучению и уровню академической успеваемости, а также в тенденциях к изменению профиля профессиональной подготовки. К сожалению, можно наблюдать, что у части студентов выпускных курсов недостаточно сформирована система профессиональных ценностей, морали, а также знания, умения и навыки по специальности. Однако они продолжают оставаться в числе студентов, используя это социальное положение для решения своих личных проблем или для достижения других внепрофессиональных или внеучебных целей.

Профессиональная маргинальность — это личностная позиция непричастности и психологической «непринадлежности» к общественно-значимой для этой профессии морали, профессиональным нормам или внутреннее принятие профессиональных норм другой профессиональной среды.

Когда речь идёт о профессиональной маргинальности, то прежде всего предполагается, что, с одной стороны, человек не имеет профессиональной идентичности, поскольку она не была сформирована изначально, с другой — некоторые люди имели сформированную профессиональную идентичность, однако потом она была утрачена (разрушена).

Интересными являются исследования Е. П. Ермолаевой, которая подчёркивает, что проблема реализации профессионала в настоящее время всё больше становится проблемой социальной реализации, а сфера исследования расширяется до целостной системы идентификационных отношений «человек—профессия—общество» [2].

Реальная профессиональная идентичность является сущностной психосоциальной структурой, которая должна рассматриваться в контексте системы «человек—профессия—общество», т. е. это гармоничная идентификация: с деятельностью (инструментальная идентичность — осознание себя профессионалом, владеющим необходимой совокупностью знаний, умений и навыков в избранной профессии); с самим собой как профессионалом (внутренняя или индивидуальная идентичность — осознание себя как личности, частью своего профессионального сообщества, принятие целей, ценностей, норм и правил профессионального поведения); с социумом (внешняя или социальная идентичность — понимание роли и значимости своей профессии и профессионалов для развития общества) [3].

Соответственно, профессиональная маргинальность отражает определённый «разрыв» (деструкцию или нарушение) системных связей: «человек—профессия» (несоответствие профессиональной подготовки требованиям профессии); «профессионал—социум» (несформированность, непринятие, отрицание целей и ценностей профессионального сообщества, нежелание следовать нормам профессиональной этики, стремление сменить специальность); «профессия—социум» (низкий уровень оценки значимости профессии для развития общества).

Несформированность установки студентов на освоение профессии приводит к проявлению типичных черт профессионального маргинала: 1) безответственное отношение к обучению (ориентация на получение диплома о высшем образовании); 2) неосведомлённость относительно специфики будущей профессии; 3) отсутствие желания работать по профессии после окончания университета (это свидетельствует, с одной стороны, об осознании неконкурентоспособности и непрестижности будущей профессии, с другой — о собственной неспособности реализовать профессиональные функции); 4) неспособность (нежелание) постоянно пополнять знания, овладевать практическими навыками; 5) неуверенность в собственном профессиональном будущем [4].

Различая виды профессиональной маргинальности, можно принимать меры по её профилактике и преодолению.

Естественный путь превращения молодого человека в профессионала — его эффективная первичная профессионализация (получение специальных знаний, развитие способностей) и в дальнейшем работа по специальности, приобретение опыта. Так, например, те молодые люди, которые чётко для себя определили будущую профессию, целенаправленно выбрали учреждение высшего образования и факультет, сознательно и эмоционально готовили себя к определённой профессии, в процессе обучения будут быстро приближаться к соответствующей профессиональной группе. Часто эти студенты уже во время обучения стараются работать по будущей специальности, получать не только теоретические знания, но и практический опыт, что даёт возможность быстро интегрироваться в ту или другую профессиональную группу.

Существует и другая группа студентов. Речь идёт о тех молодых людях, которые рассматривают обучение как обещание, данное родителям, или как определённый период жизни, по окончании которого они должны получить диплом — формальное подтверждение образовательного уровня. Эти молодые люди слабо мотивированы к обучению, равнодушны к качеству знаний, не ориентированы на практическую деятельность по специальности. Такие студенты не только не приближаются к соответствующей профессиональной группе, а скорее наоборот — двигаются в обратном направлении, отдаляясь и отчуждаясь. Их маргинальное положение в профессиональной сфере на этапе пребывания в учреждении высшего образования будет проявляться лишь в оценочных суждениях относительно обучения и будущей профессии, незаинтересованности, пассивности и невысокой академической успешности, однако в плоскости реальной профессиональной деятельности поведение таких псевдоспециалистов может стать источником открытых конфликтов и явного отчуждения их от профессионального сообщества. Стратегии поведения этих двух групп можно охарактеризовать как разнонаправленные [5].

Целесообразно говорить ещё об одной группе студентов, которые также отличаются высоким потенциалом маргинальности. Это молодые люди, которые уже во время обучения в учреждениях высшего образования осознают, что они «не нужны в профессии», что перед ними появится сложная проблема трудоустройства по специальности. Они разочаровываются в будущей профессии, не строят планов профессионально самореализоваться по специальности, поэтому открыто заявляют, что находятся в стенах учреждения образования только ради получения диплома об образовании. Эта группа потенциально очень конфликтная, поскольку противоречие между желанием работать по специальности и возможностями трудоустроиться полностью осознанно, поэтому осознанно и обособление, отчуждение, ограничение их возможностей продвижения в профессиональной сфере.

Отделом мониторинга качества образования проведено анкетирование среди студентов — выпускников Херсонского государственного университета, в котором приняли участие 62% общего контингента пятикурсников дневной формы обучения. Целью было определение перспектив дальнейшего трудоустройства и готовности работать по специальности. По результатам опроса 56,7% выпускников планируют после окончания университета работать по специальности. Несмотря на желание работать по специальности, 51,5% из них считают, что им может помешать нехватка реальных рабочих мест. В другой сфере планируют работать 19,2% студентов, 24,1% опрошенных ещё не решили, что будут делать.

Заключение. Всех студентов-выпускников можно условно разделить на три группы:

– «профессионалы» — студенты с чёткой ориентацией на профессию, нацеленные на самореализацию, их отличает высокий уровень осведомлённости о специфике будущей работы, высокая мотивация обучения, стремление постоянно наращивать профессиональные знания и навыки через самообразование и расширение круга общения с профессионалами;

– «переходная группа» — люди с полной неопределённостью относительно будущей профессии, противоречивыми чувствами и оценками;

– «профессиональные маргиналы» — выпускники с несформированностью установки на профессию, ориентацией на изменение профиля подготовки, формализацией обучения и ориентацией на получение только диплома. Как правило, негативные оценки профессии порождают и нежелание работать по специальности.

Эта типология подчёркивает внутреннюю неоднородность студенческой среды, что обуславливает разные пути интеграции студенческой молодёжи в общество через профессию. Главной задачей высшей школы должно стать усиление профориентационной функции. Формирование установки на профессию является одним из самых важных средств снижения уровня профессиональной маргинальности студенчества.

Список цитируемых источников

1. Бутиліна О. В. Професійна маргінальність студентів // Вісник Львівського університету. Сер. Соціологічна. 2012. Вип.6. С. 81—87 ; Ермолаева Е. П. Психология профессионального маргинала в социально значимых видах труда // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 5. С. 69—78 ; Ложкин Г. В., Волянок Н. Ю. Конфликтные источники профессионального маргинализма // Горизонты образования. 2010. № 2(30). С. 43—48. ; Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М. : Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
2. Ермолаева Е. П. Психология профессионального маргинала в социально значимых видах труда. С. 69—78.
3. Там же.
4. Бутиліна О. В. Професійна маргінальність студентів // Вісник Львівського університету. Сер. Соціологічна. 2012. Вип.6. С. 81—87.
5. Там же.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «КОНЦЕПЦИЯ ЖИЗНИ» В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГОВ

Введение. Человек единственный среди живых существ, который способен объективировать собственное бытие и вместе с тем осознавать конечность всякого существования, являясь глубинной основой человеческой мотивации. На современном этапе развития общества, связанном с кардинальной перестройкой всей системы отношений (социальных, экономических, политических, семейных и т. д.), создаются новые возможности для личностного становления растущего человека. В процессе жизни происходит формирование взглядов на мир, определение своего места в нём, определение жизненных целей, формирование иерархии ценностей.

Понятие «концепция жизни человека» конкретизируется в переживаниях ценности его жизни, ценности жизни другого человека, ценности жизни вообще, а также в ряде других переживаний — ответственности за жизнь, за живое, переживания по поводу источников своей жизни, источников собственной силы [1, с. 37].

Многие учёные, исследователи рассматривают данное понятие в различных аспектах, называя концепцию жизни практической философией жизни; моделью жизни, отражающей взгляды на самого себя (поиск предназначения); системой философских представлений о смысле и перспективах личной жизни, об общих принципах, которыми человек намерен руководствоваться в житейских ситуациях, и др.

Проблему концепции жизни изучали отечественные и зарубежные психологи (А. Адлер, А. Бандура, Э. Берн, А. П. Бутенко, М. Вебер, Г. В. Лагонда, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, В. Франкл, Э. Фромм, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер, А. С. Ципко, В. А. Ядов и др.). Актуальность исследуемой темы обусловлена научной и практической значимостью в данном контексте всего спектра социально-психологических факторов, связанных с проблемами изучения концепции жизни; недостаточной теоретической разработанностью целостного описания данной проблематики, т. е. изучения психологического содержания концепции жизни, так как нет единой общепринятой структуры концепции жизни.

Цель статьи — раскрыть психологическое содержание понятия «концепция жизни» отечественных и зарубежных исследователей.

Основная часть. У каждого человека существует определённая концепция жизни, его личностного мира, связывающая воедино ценности, представления о жизни, отношение к окружающей действительности, способы взаимодействия с ней и с социумом. Особую актуальность приобретает вопрос о смысле жизни, её предназначённости, выявлении места человека в мире, иерархии ценностей, требующий не только «интеллектуального» теоретического подхода, но и решений, которые бы имели практическое значение применительно к реалиям современного мира.

Понятие «концепция жизни» как миропонимание было введено А. П. Бутенко. По мнению философа, «концепция жизни более непосредственно, чем мировоззрение, детерминирует образ жизни, поскольку по своей сути это работающее миропонимание. Оно существует в той мере, в которой реализуется на практике» [2, с. 96].

С чего следует, что в основе концепции жизни лежит жизненный опыт человека, ценностные ориентации, которые определяют его жизнь, влияют на восприятие мира?

Уже с момента рождения ребёнок сталкивается с конкретными формами философии жизни, задающими границу между жизнью и смертью, «пользуясь» заимствованной концепцией жизни, предлагаемой ему взрослыми. Человек не пассивно реагирует на действительность, на влияния, воздействующие на нашу жизнь, а избирательно интерпретирует опыт, создавая схему апперцепции и формируя различные образы по отношению к миру. Человек является хозяином своей судьбы. Поэтому каждый из нас выбирает себе жизненно важные ценности, расставляет для себя иерархию приоритетов.

Согласимся с основоположником индивидуальной психологии А. Адлером, что человек, прежде всего, сознательное существо, которое само себя определяет в жизни посредством свободы выбора, смысла жизни и стремления к самореализации. Учёный полагает, чтобы направлять жизнь — не достаточно только овладеть средой, необходима сознательная жизненная цель, основой которой является жизненный опыт, ценности, отношения, особенности личности. Как часть жизненного стиля, человек создаёт себе представление о себе и о мире — схему апперцепции. Человек живёт в соответствии с выбранным стилем жизни: во-первых, принятая человеком концепция жизни, во-вторых, принятый им паттерн поведения.

Целостно-картинное видение мира отражено в трудах главы неопрейдизма, психоаналитика Э. Фромма, который называл «картину мира» картой нашего природного и социального мира и нашего места в нём [3, с. 142].

Только «картина мира» позволяет человеку упорядочивать все обрушивающиеся на него впечатления, ориентироваться и найти отправную точку. «Картина мира» представляет собой основу, фундамент мировосприятия, опираясь на который человек действует в мире, объединяет все известные ему образы и понятия в единый общий глобальный образ, представляющий собой конструкцию, хранящую в себе все знания об устройстве окружающего мира в виде представлений и образов, усложнённых в соответствии с определённой архитектурой.

Жизнь, по мнению С. Л. Рубинштейна, это уходящая вглубь, в бесконечность способность находиться в процессе изменения, становления. Ценность человеческой жизни увеличивается от осознания её ранимости, уязвимости человека. Важным фактором здесь является полнота человеческой жизни. Мотивационное значение приобретает каждое отражённое человеком явление. Наличие ценностей есть выражение безразличия человека по отношению к миру, возникающее из значимости разных сторон, аспектов мира для человека, для его жизни. Ценности зачастую являются регулятором поведения. На основании «мировоззренческих чувств» (свобода, любовь, страдание), по утверждению Л. С. Рубинштейна, возникает необходимость создания концепции жизни субъекта, человека, из которой уже вытекало бы как естественное такое или иное отношение к жизни и смерти.

Концепция «стремления к смыслу» В. Франкла включает в себя стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни. Автор подчёркивал существование врождённой мотивационной тенденции, присущей всем людям, которая является основным двигателем поведения и развития личности. Для того чтобы жить и активно действовать, человек должен верить в смысл, которым обладают его поступки. Отсутствие смысла порождает у человека экзистенциальный вакуум. Человек стремится обрести смысл и ощущает фрустрацию или вакуум, если это стремление остаётся нереализованным. Для В. Франкла человек — это существо, выходящее за пределы самого себя, тянущееся к смыслу и ценностям и тем самым ориентированное на мир. Каждый человек задаёт себе вопросы «Что я есть» и «Кем я должен стать». Концепция жизни определяется отношением к жизни, смерти, судьбе [4].

Основа концепции жизни личности, согласно В. Франклу, кроется в аспекте сущностных характеристик человека (духовность, свобода и ответственность), а поиск смысла жизни и есть осмысление жизни.

Исследователь Г. В. Лагонда в монографии «Готовность к встрече в системе показателей развития “Я” взрослого человека» пишет: «Концепция жизни человека конкретизируется в переживаниях ценности его жизни, ценности жизни другого человека, ценности жизни вообще, а также в другом ряде переживаний — ответственности за жизнь, за живое, переживаний по поводу источников своей жизни, источников собственной силы» [5].

Проанализировав понятия, тождественные определению «концепция жизни», можно сделать вывод, что понятие мало изучено, но существует много понятий, имеющих схожие характеристики. Единое понятие «концепция жизни» в психологии не представлено. Можно сделать вывод, что в разных направлениях психологии изучают отдельные перцептивные, семантические, ценностно-мотивационные аспекты концепции жизни. В основе концепции жизни лежит жизненный опыт человека, ценностные ориентации, которые определяют его жизнь, влияют на восприятие мира.

Понятие «концепция жизни» актуально и в наше время. Многие учёные, исследователи изучают темы, затрагивающие понятие в различных аспектах, описывая в книгах, монографиях, статьях. Проблема концепции жизни человека предстаёт как предмет самосознания индивидуального субъекта, что и обуславливает её специфическую сложность.

Заключение. Концепция жизни обеспечивает представление человека о жизни, о его месте в природном окружении, в обществе, определяет отношение человека к смерти, что оказывает непосредственное влияние на жизнь в целом и на смысл существования. Концепция жизни определяет жизненные позиции, цели, планы и поведение человека. Человек должен принять на себя ответственность за устройство жизни в той степени, в какой это возможно в конкретных социальных условиях. Каждый человек является создателем нового, творцом своей жизни, так как обладает данной ему экзистенцией. Каждый из нас ответственен за то, кто мы и кем становимся. Только жизнь рождает цели и ценности, заботы и смысл. Жизнь человека состоит из решений и действий. В большинстве случаев поступки индивида непосредственно связаны с его концепцией жизни.

Список цитируемых источников

1. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 368 с.
2. Бутенко А. П. Социалистический образ жизни, его сущность и проблемы. Москва, 1978. 213 с.
3. Фромм Э. Человек для себя. Минск : Коллегиум, 1992. 254 с.
4. Франкл, В. Человек в поисках смысла.
5. Лагонда, Г. В. Готовность к Встрече в системе показателей развития Я взрослого человека : монография. Брест : Изд-во БрГУ, 2005. 152 с.

УДК 378.015.3:005.32:36-051

Н. М. Дидык

Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко, Каменец-Подольский, Украина

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Введение. Профессиональное становление человека играет важную роль в его личностном развитии. Уровень профессионализма зависит не только от знаний, умений и навыков человека, но и от его мотивации к профессиональному росту. Формирование мотива к профессиональному самосовершенствованию начинается с профессиональной подготовки в учреждении высшего образования. Сегодня актуальной проблемой стало развитие учебной

мотивации студентов, ведь многие из них, по исследованиям учёных, не желают работать по выбранной профессии, а следовательно, и профессионально самосовершенствоваться.

Основная часть. Развитие учебных мотивов, потребностей, интересов является необходимым условием эффективности учебно-воспитательного процесса в университете. По словам Н. В. Пророк, работа по развитию положительной мотивации учения требует времени, поскольку затрагивает глубинные внутренние механизмы становления личности [1, с. 6]. Это развитие нужно направить на усложнение мотивационной структуры, на овладение более зрелыми её формами. Руководство процессом обучения требует от преподавателя понимания сущности мотивации учебной деятельности, основных закономерностей её функционирования и развития. Мотивация — это совокупность сложных, многоуровневых, неоднородных побуждений, обуславливающих тот или иной поступок [2, с. 8]. По определению Л. В. Дзюбко, учебный мотив — система природных, социальных и личностных факторов, побуждающих к посещению учебного заведения, выполнению требований преподавателей, включению в процесс обучения, необходимых для преодоления трудностей в реализации в процессе обучения собственной склонности [3].

Существуют разные классификации учебных мотивов. Например, А. К. Маркова описывала познавательные (широкие познавательные мотивы, учебно-познавательные и мотивы самообразования) и социальные мотивы (широкие социальные мотивы, позиционные мотивы, мотивы социального сотрудничества) [4]. Исследователь М. В. Матюхина выделяет в мотивации обучения две основные группы учебных мотивов: внешние, которые являются средством для удовлетворения других, не учебных, потребностей или достижения других целей; внутренние, которые стимулируют человека к учению как к собственной цели [5]. Учебная деятельность студента является профессионально направленной, учебно-профессиональной, поскольку предполагает процесс освоения способов и опыта профессионального решения тех практических задач, с которыми можно встретиться в будущем, овладение профессиональным мышлением и творчеством. Поэтому, по мнению Л. В. Дзюбко, важным является усиление роли профессиональных мотивов самообразования и самовоспитания, которые выступают как важнейшее условие раскрытия возможностей студента, его профессионального роста [6]. Формирование у них устойчивой учебной мотивации, интереса к избранной профессии выступает психологическим условием успешности профессиональной подготовки. В исследованиях Л. И. Гриценко описан «мотивационный профиль успешного студента»: высшая оценка всех мотивов, кроме негативных, доминирование в структуре учебной мотивации профессиональных и учебно-познавательных мотивов, выраженный мотив творческой самореализации, тенденция к внутреннему локусу контроля и преобладание внутренней мотивации [7].

Мотивационная сфера учебно-профессиональной деятельности студентов усложняется: появляются мотивы выбора специальности и учреждения высшего образования, возрастает роль положительных социальных мотивов, приобретает силы группа профессиональных мотивов, хотя условием успешности является умение самостоятельно учиться, подкреплённое внутренней мотивацией учения [8]. По словам Н. А. Коць, мотивация студентов неоднородна и зависит от многих факторов: индивидуальных особенностей студентов, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива [9]. Источником познавательной, научной, общественной активности студентов является сложная структура мотивов. Изучение мотивационной сферы следует проводить на переходных этапах обучения, в том числе и при поступлении в университет. Например, исследования Л. И. Гриценко доказали, что на начальном этапе профессионально-учебной деятельности в иерархии учебных мотивов большинства студентов доминируют преимущественно профессиональные и социальные мотивы. Мотивация избегания не является выраженным стимулом к обучению. Учебно-познавательные мотивы занимают средние и слабые позиции у большинства первокурсников [10]. Результаты исследования Т. Слободян свидетельствуют, что мотивация к обучению студентов является невысокой, а ведущими мотивами являются те, которые лишь косвенно касаются учебной деятельности, ведущим мотивом к обучению студентов является получение диплома; стремление приобретать новые знания — на среднем уровне; мотивация к получению профессиональных знаний — на низком уровне выраженности [11, с. 74—75].

Для диагностики учебной мотивации студентов использован опросник «Диагностика учебной мотивации студентов» Н. Ц. Бадмаевой [12]. Методика позволяет определить актуальные мотивы учения студента и субъективную оценку их значимости для учения (побудительной силы). Респонденту предлагают оценить по 5-балльной шкале, насколько подходит для него каждый из 34 предложенных вариантов продолжения предложения «Я учусь, потому что...». Мотивы учения при обработке результатов делятся на семь групп: коммуникативные, мотивы избегания, мотивы престижа, профессиональные, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные, социальные мотивы.

Исследование проводилось со студентами I—V курсов. Выявлено, что у студентов наиболее выражен коммуникативный учебный мотив (3,34 из максимальных 5 баллов) и мотив творческой самореализации (3,24 балла). Это предполагает, что студенты в процессе обучения стремятся общаться с интересными людьми, пытаются утвердиться в коллективе, чтобы их уважали в учебной группе, что придаёт уверенности в себе. Большинство респондентов желают узнавать новое, заниматься творческой деятельностью, дать ответы на проблемы развития общества, жизнедеятельности людей. На среднем уровне выраженности социальные (3,10 балла), профессиональные мотивы (3,06 балла) и мотивы избегания (2,97 балла). Социальные мотивы означают преобладание общественной значимости обучения, когда знания дают возможность достичь высоких состояний в будущем и всего необходимого, принести пользу обществу, исполнить долг перед родителями и школой, получить высокое служебное положение. Профессиональные мотивы отражают значимость учебной деятельности для овладения будущей профессией. При преобладании профессиональных мотивов студент учится, потому что ему нравится выбранная профессия, чтобы обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, ответить на актуальные вопросы из сферы бу-

душей профессиональной деятельности, стать высококвалифицированным специалистом. Мотивы избегания неудачи предусматривают, что студент учится, чтобы не отставать от друзей, чтобы незнакомые не считали его неспособным, неперспективным человеком, вынужден учиться, чтобы окончить университет. Конечно, преобладание мотива избегания не является желательным в подготовке студента. Наименее выраженным является мотив престижа (2,93 балла) и учебно-познавательный мотив (2,84 балла). Студенты с преобладанием мотива престижа желают быть среди лучших студентов, чтобы учебная группа была лучшей в университете, быть «на хорошем счету у преподавателей», добиться одобрения родителей и окружающих, получить диплом с хорошими оценками, чтобы иметь преимущество над другими. Учебно-познавательный мотив предполагает желание студента учиться, чтобы сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», им нравится учиться, чтобы быть постоянно готовым к занятиям, найти ответы на конкретные учебные вопросы, приобрести глубокие и прочные знания, заняться в будущем научной деятельностью.

Если проанализировать особенности учебной мотивации среди студентов разных курсов, то можно отметить следующее. У первокурсников наиболее выражен коммуникативный мотив, менее — мотив избегания; у второкурсников наиболее выражен мотив избегания, а наименее — учебно-познавательный. Студенты III и V курсов имеют высокий уровень развития коммуникативного мотива учебной деятельности, а самый низкий — учебно-познавательного. Мотивы творческой самореализации и коммуникативные мотивы преобладают у студентов IV курса, тогда как мотив избегания выражен у них меньше всего.

Следующим заданием для студентов было дать ответ на вопрос «Какие формы и методы обучения могут повысить учебную мотивацию современного студента?». Чаще всего студенты указывали тренинговую форму работы с применением игровых технологий, тестов, конкурсов, просмотром интересных видеофильмов, презентаций. Важное значение для студентов имеют инновационные методы преподавания, мультимедийные средства, применение интерактивных методов и технических средств обучения. Некоторые студенты говорили о возможности материального поощрения, выплаты большей стипендии, возможности для отличников стажироваться за рубежом, ведение занятий с иностранными преподавателями, свободное посещение лекций и выбор места практики.

Заключение. У всех студентов, кроме студентов II курса, преобладает коммуникативный мотив учебной деятельности. Тогда как наименьший уровень выраженности у большинства студентов (II, III и V курсов) имеет учебно-познавательный мотив. Мы считаем целесообразным применять интерактивные формы работы, которые стимулировали бы творчество, развивали креативные способности студентов. Нужно учитывать интересы и потребности обучающихся; осуществлять преподавательскую деятельность на основе дифференцированного и индивидуального подходов; подчёркивать положительные достижения каждого студента, чтобы они всегда чувствовали поддержку и понимание со стороны преподавателя; создавать ситуации успеха; поддерживать самостоятельность и инициативность; давать возможность выбора в различных ситуациях; развивать веру в себя.

Список цитируемых источников

1. Дзюбка Л. В., Гриценко Л. Диагностика учебной мотивации : сб. методик. К. : Шк. Мир, 2011. 128 с.
2. Там же. С. 8.
3. Там же. С. 89.
4. Маркова, А. К., Формирование мотивов учения. М. : Просвещение, 1990. 192 с.
5. Дзюбка Л. В., Гриценко Л. Диагностика учебной мотивации. С. 10.
6. Там же. С. 18.
7. Гриценко Л. И. Мотивация учебной деятельности студентов-правоведов // Наук. вестник Киевского нац. ун-та внутр. дел. 2010. № 4. С. 179—187.
8. Дзюбка Л. В., Гриценко Л. Диагностика учебной мотивации. С. 18—19.
9. Коць Н. А. Мотивация профессионального самоопределения первокурсников — будущих психологов // Практическая психология и социальная работа. 2007. № 9. С. 57—60.
10. Слободян Т. Мотивация к обучению студентов специальности «Социальная работа» // Магистеріум. 2008. Вып. 32. С. 73—77.
11. Дзюбка Л. В., Гриценко Л. Диагностика учебной мотивации. С. 107—110.

УДК 377:159.9.07

О. В. Ежова

Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко, Кировоград, Украина

ОБОСНОВАНИЕ ПЕРЕЧНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПРОФЕССИИ «ПОРТНОЙ»

Введение. Для успешной профессиональной деятельности индивидуальные качества специалиста должны соответствовать выбранной профессии. В связи с этим выделяют понятие «профессионально важные качества» (далее — ПВК) — совокупность психологических качеств личности, а также ряд физических, антропометрических, физиологических характеристик человека, определяющих успешность обучения и профессиональной деятельности.

Разработка научно обоснованного перечня ПВК для каждой профессии актуальна, поскольку позволяет эффективно проводить профориентационную работу, а также создавать модели подготовки специалистов. Данная работа посвящена исследованию по обоснованию ПВК рабочей профессии швейной отрасли «Портной».

Основная часть. Методология составления перечня ПВК портного предусматривала последовательное применение трёх методов: 1) анализа научной литературы; 2) априорного ранжирования факторов; 3) анкетирования. В рамках исследования проведён анализ объектных систем, в которых осуществляется деятельность квалифицированных портных, согласно классификации Е. А. Климова [1, с. 160]. Установлено, что в основном рабочие профессии швейной отрасли относятся к типу «человек—техника и неживая природа (Т)» [2]. Однако профессиональные обязанности портного предусматривают общение с заказчиком при обсуждении модели одежды, снятия размерных признаков, примерках. Таким образом, данная профессия имеет признаки, присущие типу «человек—человек (Ч)». При создании новых моделей одежды, отличных от типовых, портной осуществляет деятельность типа «человек—художественный образ (Х)». В результате составлен предварительный перечень ПВК рабочих швейной отрасли, состоящий из 39 факторов, объединённых в семь групп (таблица 1, графы 1—3).

Т а б л и ц а 1 — Значимость ПВК для профессии «Портной»

Группа ПВК	Шифр фактора	ПВК	Итоговый ранг ПВК (априорное ранжирование)	Средняя значимость фактора (анкетирование)
1	2	3	4	5
Исполнительно-двигательные проявления	x1.1	Точность и скорость движений, преимущественно мелких.	2	2,39
	x1.2	<i>Координация и обдуманность движений.</i>	1	2,57
	x1.3	Наличие многочисленных двигательных навыков	3	—
Познавательные процессы	x2.1	<i>Требования к вниманию, его распределению, сосредоточению, переключению.</i>	1	2,50
	x2.2	<i>Острота зрения.</i>	5	2,57
	x2.3	<i>Развитое восприятие цвета.</i>	4	2,50
	x2.4	<i>Глазомер.</i>	2	2,45
	x2.5	Требования к ощущению прикосновения, мышечной чувствительности	3	2,16
Память и мышление	x3.1	Высокие требования к памяти и мышлению.	3	2,35
	x3.2	Оперативная память и мышление.	4	2,29
	x3.3	Пространственное воображение.	2	2,37
	x3.4	<i>Практическое мышление</i>	1	2,50
Эмоции	x4.1	<i>Эмоциональная сдержанность.</i>	2	2,42
	x4.2	Стойкость в чрезвычайных ситуациях.	3	—
	x4.3	<i>Чувство ответственности</i>	1	2,57
Деловые качества и отношение личности	x5.1	<i>Способность работать самостоятельно и в коллективе.</i>	5	2,49
	x5.2	<i>Умение общаться.</i>	3	2,40
	x5.3	Языковые способности.	12	2,12
	x5.4	Гуманность.	13	—
	x5.5	<i>Аккуратность.</i>	2	2,71
	x5.6	<i>Стремление к совершенствованию своих знаний и умений.</i>	1	2,51
	x5.7	Добросовестность.	10	2,38
	x5.8	Рациональность.	7	2,39
	x5.9	Технические способности.	11	2,37
	x5.10	<i>Дисциплинированность.</i>	6	2,50
	x5.11	<i>Собранность.</i>	4	2,54
	x5.12	<i>Терпение.</i>	8	2,58
	x5.13	Способность неоднократно переделывать сделанное	9	—
Творческие особенности	x6.1	<i>Воображение.</i>	1	2,53
	x6.2	Эстетическое чувство.	2	2,39
	x6.3	Нестандартное мышление.	4	2,14
	x6.4	<i>Фантазия.</i>	5	2,46

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5
	x6.5	Гибкость мышления.	3	2,26
	x6.6	Чувство красивого.	6	—
	x6.7	Интерес к моде	7	—
Специфические требования	x7.1	Физическая выносливость.	2	2,36
	x7.2	Абсолютная безошибочность действий.	1	2,32
	x7.3	Умение осуществлять экстренные действия.	3	—
	x7.4	Высокая личная ответственность за свои действия по управлению системой	4	2,39

Организация исследования. Для уточнения составленного по результатам теоретического исследования списка ПВК на следующем этапе проведён отборочный психологический эксперимент — априорное ранжирование факторов методом экспертного опроса. Группе из пяти экспертов было предложено определить ранг каждого фактора — место, которое, по их мнению, занимает данный фактор по влиянию на успешность специалиста. Самому значимому фактору присваивается ранг 1, следующему — 2 и т. д. В анкету были включены четыре профессии швейной отрасли: швея [3], портной, закройщик, оператор швейного оборудования. Результаты априорного ранжирования обработаны методами математической статистики. Для каждого фактора определены: сумма рангов, сумма квадратов отклонений от среднего ранга, итоговый ранг. Для оценки согласованности экспертов определены коэффициенты конкордации и критерий χ^2 . Итоговые ранги факторов, определённые с уровнем значимости $\alpha = 0,05$, приведены в таблице 1 (графа 4). По итогам априорного ранжирования из перечня ПВК всех четырёх профессий, включая портного, исключены семь факторов с низкими рангами. В таблице (графа 5) напротив этих факторов поставлен прочерк.

На втором этапе проведено анкетирование четырёх категорий респондентов: учащихся и педагогов профессионально-технических учебных заведений, а также представителей работодателя (швейных предприятий) и выпускников системы профессионального технического образования, работающих по специальности 3—5 лет. Респондентам было предложено оценить важность каждого из 32 факторов для обучения и профессиональной деятельности по шкале: 3 — очень важно, 2 — важно, 1 — не важно, 0 — не нужно. Анкету по специальности «Портной» заполнили 452 респондента. Результаты анкетного опроса обработаны с использованием методов математической статистики как описательной, так и индуктивной. Для каждого фактора определены такие показатели: количество оценок 0, 1, 2, 3; средняя значимость фактора; среднеквадратическое отклонение; ошибка среднего арифметического; ошибка среднеквадратического отклонения; показатель точности. Полученная в результате обработки данных средняя значимость факторов приведена в графе 5 таблицы. Показатель точности при этом не превысил 3%, что свидетельствует о возможности переноса результатов, полученных при анализе выборки, на всю генеральную совокупность.

Принято решение включить в модель профессии «Портной» те наиболее значимые факторы, которые по результатам анкетирования получили средний балл — 2,40 и выше. В графе 3 таблицы они выделены *шрифтом*.

Заключение. В результате проведённого исследования получен перечень из 17 ПВК для профессии «Портной», объединённых в шесть групп: исполнительно-двигательные проявления, познавательные процессы, память и мышление, эмоции, деловые качества и отношение личности, творческие особенности. Полученный перечень может быть использован как в профориентационной работе, так и при построении моделей подготовки квалифицированных рабочих.

Список цитируемых источников

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2004. 304 с.
2. Ежова О. В. Установлення вимог до особистісних якостей кваліфікованого робітника // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наукових праць. Кривий Ріг: ДВНЗ КНУ, 2014. Вип. 43. С. 167—172
3. Ежова О. В. Обґрунтування вимог до особистісних якостей кваліфікованої швачки // Професійна освіта: проблеми і перспективи / ІШТО НАПН України, О. В. Ежова. К.: ІШТО НАПН України, 2015. Вип. 9. С. 12—19.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ЛЮБВИ

Введение. Любовь является ведущей потребностью человека, одним из главных способов укоренения его в обществе. Она, в отличие от иных чувств, не имеет точного определения. В данном случае возможно только опираться на догадки учёных и философов, как они представляют данный феномен. Ещё с давних пор великие умы пытались дать определение этому сложному понятию, и оно всегда выходило неоднозначным. В древних философских учениях любовь выступает как космическая сила, подобная силе тяготения. Она конструктивная, спланивающая, движущая энергия мироздания.

Основная часть. Любовь — одна из фундаментальных и общих тем в мировой культуре и искусстве. Рассуждения о любви и её анализ как явления восходят к древнейшим философским системам и литературным памятникам, известным человечеству. Любовь в широком смысле — стремление друг к другу, предполагающее в своём существовании уважение друг друга и даже способствующее этому. Древнеиндийские веды и древнегреческая философия (Гесиод, Эмпедокл) расценивали в этом смысле любовь как космический принцип, посредством которого умиряется и объединяется Вселенная во всём её стремящемся к распаду обилии сил и форм. Шопенгауэр рассматривает любовь как равную состраданию. С точки зрения Сартра, любовь по своему существу есть план, как заставить себя полюбить. Идеал, цель и ценность любви состоят в том, чтобы влиять на свободу другого, но вместе с тем оставлять её невредимой: она должна сама побудить себя к тому, чтобы стать любовью [1].

Большое влияние на философское и психологическое осмысление представлений о любви оказали взгляды Э. Фромма, подробно представленные им в труде «Искусство любить». По его мнению, любовь есть деятельная озабоченность, заинтересованность в жизни и благополучии того, кого мы любим. Где нет такой озабоченности, там нет и любви [2].

Исследователь Д. П. Горский приводит пример отношения к любви Ф. Ницше, который отвергал любовь, считая её выражением слабости и самоотрицания. Согласно Ницше, потребность в любви свойственна рабам, не способным бороться за то, чего они хотят, и потому стремящимся обрести желаемое через любовь [3].

Любовь — одно из самых часто употребляемых слов. Несмотря на это, на сегодня не существует ни общепризнанного научного определения любви, ни концепции любви, теоретически обоснованной. Во многом причиной неразработанности данной проблематики является попытка изучать любовь как эпифеномен, изолированно от других психических явлений.

Особое место среди познавательных процессов занимает представление. Автор А. Г. Маклаков в своей книге «Общая психология» понятию «представление» дал следующие определение: «представление — это психические отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта» [4, с. 234].

Особенности представлений как психического процесса различны на каждом возрастном этапе развития человека. В студенческом возрасте особенности представлений о любви чаще опираются на воображение, т. е. представления идеализированы. Однако так как студенчество — это возраст поздней юности и ранней взрослости, то в основе представлений о любви в силу особенностей данных возрастов — уже может лежать личный опыт.

Студенчество в качестве отдельной возрастной и социально-психологической категории выделено в науке относительно недавно — в 1960-х годах ленинградской психологической школой под руководством Б. Г. Ананьева при исследовании психофизиологических функций взрослых людей. Как возрастная категория студенчество соотносится с этапами развития взрослого человека, представляя собой переходную фазу от созревания к зрелости и определяется как «поздняя юность — ранняя взрослость» (18—25 лет). Юношество — это возраст, когда происходит значительное расширение круга общения. По утверждению М. В. Гамезо, В. С. Мухиной, Е. А. Петровой, О. В. Хухлаевой, на юность приходится так называемый пик межличностного общения. У молодого человека возникает потребность в тесном эмоциональном контакте, понимании, душевной близости [5].

В работе «Идентичность: юность и кризис» Э. Эриксон определяет юность как фазу жизненного пути человека, которая характеризуется появлением чувства собственной неповторимости, обострённым чувством изоляции и одиночеством, поиском интимной близости [6, с. 102].

В юности уже сформированы познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность, утверждается самостоятельность личности, выбор жизненного пути. Человек укрепляет себя в выбранном деле, обретает профессиональное мастерство, завершается профессиональная подготовка.

В данном возрасте особенно возрастает необходимость, с одной стороны, в новом опыте, а с другой — в признании, защищённости, эмоциональной интимности. Это также определяет рост потребности юношества в общении с окружающими людьми, рост потребности быть принятыми ими, потребности быть признанными обществом [7].

Важное значение для развития личности в юношеском возрасте имеет общение со сверстниками. Общение со сверстниками — это специфический канал информации, специфический вид межличностных отношений, а также один из видов эмоционального контакта. Становится актуальным поиск спутника жизни и единомышленников, возрастает потребность в сотрудничестве с людьми, укрепляются связи со своей социальной группой, появляется чувство интимности с определёнными людьми. Интерес к противоположному полу занимает значительное место в мыслях и поведении студентов. Интимные отношения нередко способствуют повышению желания лучше учиться, рабочему настроению, творческой активности [8].

Выбор спутника жизни и создание семьи — одна из сторон социальной ситуации развития в данном возрасте. В этот период подавляющее большинство людей заключает браки, это возраст наибольшей половой активности, время, когда организм женщины лучше приспособлен к рождению ребёнка. Создание семьи чрезвычайно важно для личностного развития. От того, как складывается семейная жизнь, во многом зависит общее развитие человека — его духовный рост, развитие способностей и т. д. Неудачные браки могут затормозить личностный рост человека и его профессиональное продвижение, негативно сказаться на отношениях в дальнейшем к представителям другого пола, на целостном отношении к миру [9].

По результатам нашего исследования у сензитивного социально-психологического типа личности мотивом вступления в брак является общность взглядов — 18%; интровертного — ожидание ребёнка (12%); комфортного социально-психологического типа личности — материальная обеспеченность супруга (супруги) — 9%; инфантильного социально-психологического типа личности — наличие у будущего супруга (супруги) жилплощади (2,4%); тревожного — чувства одиночества, сострадания (1,6%). Большинство молодых людей главным мотивом выбора будущего супруга назвали любовь. Отмечена роль материального фактора в выборе супруга, т. е. желание быть финансово обеспеченным («брак по расчёту»). Играет роль и желание связать свою судьбу со знаменитым, популярным, известным в обществе человеком («покупаться в лучах его славы»), стремление к семейному уюту, страх одиночества, желание иметь детей и проявлять взаимную заботу (всё это чаще отмечается девушками).

Заключение. Представления о любви складываются у студентов, учащейся молодёжи на почве наблюдений за своими родными, близкими. Также данный феномен выражается и всячески обрисовывается в кино и музыке, литературе и изобразительном искусстве.

Специфика любви в студенческом возрасте заключается в том, что она предполагает большую степень эмоциональной близости, чем дружба, однако она в то же время содержит в себе эту дружбу. В данный возрастной период становится важным и актуальным поиск спутников жизни и единомышленников, появляется чувство близости во взаимодействии с некоторыми людьми. Установление отношений с противоположным полом выступает как одна из главных задач данного возраста, так как уже формируется морально-психическая готовность к семейной жизни.

Список цитируемых источников

1. Любовь // Философский энциклопедический словарь. М.: Инфра-М, 1998. С. 256.
2. Фромм Э. Искусство любить. Исследование природы любви. СПб.: Прайм-еврознак, 2001. С. 53.
3. Философия любви: в 2 ч. / сост. А. А. Ивин; под общ. ред. Д. П. Горского. М.: Политиздат, 1990. Ч. 1. С. 163.
4. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001. С. 234.
5. Кулагина И. С., Колоцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учеб. пос. для студентов высш. учеб. завед. М.: Сфера, 2001. С. 213—239.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. С. 100—106.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. М.: Логос, 2000. С. 102.
8. Влади́н В. Как важно быть в любви искусным. Минск.: Высш. шк., 1993. С. 70.
9. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. С. 169—170.

УДК 159.922.736.3

Н. В. Музыкаченко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ИССЛЕДОВАНИЕ ИГРУШЕК, ПРЕДПОЧИТАЕМЫХ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ РОДИТЕЛЯМИ В ДЕТСТВЕ

Введение. Глубинный смысл игрушки прорастает в современность из древней традиции и архаической символики. «Игрушка, включённая в игровой элемент культуры, на протяжении всей истории человечества выступала символом, опосредующим вхождение человека в коммуникативное пространство диалога с Другим, удваивала реальность и наполняла её жизненным содержанием и смыслом» [1, с. 63].

Не секрет, что дети подвержены сильному психологическому влиянию игрушек как импортных, так и отечественного производства. Особенности игрушки как предмета культуры имеют важное значение не только для раз-

вития психических функций и познавательных процессов, но и для становления личности ребёнка. Игрушка как средство воспитания должна стимулировать просоциальные действия и по возможности вызывать гуманные чувства. Она должна поддерживать бережное отношение к другим, подчёркивать гуманное начало в человеке во всех его ипостасях. Переоценить роль игрушек в развитии детской психики довольно трудно. Не подлежит сомнению наличие связи игры (игрушки) с творчеством, опытом человека. Всё это и обусловило направление нашего исследования, цель которого состояла в изучении предпочитаемых детьми дошкольного возраста и их родителями игрушек, а также определение различий в их предпочтениях.

Основная часть. В целях изучения предпочитаемых дошкольниками и их родителями игрушек, а также критериев, которыми родители руководствуются при выборе игрушек для своего ребёнка, нами был проведён социологический опрос. В соответствии с целью и задачами исследования была использована анкета «Игрушка в жизни ребёнка» (Н. В. Музыченко). В исследовании приняли участие 100 родителей детей дошкольного возраста.

В ходе анкетирования мы попытались выяснить, какие игрушки родители выбирают для своего ребёнка и на что они обращают внимание, покупая игрушку. Для этого им были заданы специальные вопросы: «Какие игрушки Вы приобретали для своего ребёнка в течение последних шести месяцев?», «На что Вы обращаете внимание, покупая игрушку?».

Проанализируем полученные ответы на первый вопрос: 20% родителей предпочитают покупать своим детям куклы, пупсы и аксессуары для кукол (t равно 5, $p < 0,05$); 20% — технические игрушки (железные дороги, машинки и т. д.) ($t = 5$, $p < 0,05$); 15% — настольные игры, лото, развивающие игры ($t = 4,20$, $p < 0,05$); 15% — спортивные и музыкальные игрушки ($t = 4,20$, $p < 0,05$); 15% — конструкторы, мозаики ($t = 4,20$, $p < 0,05$); 10% — радиоуправляемые игрушки ($t = 3,33$, $p < 0,05$); 5% родителей покупают игрушки народной тематики ($t = 2,29$, $p < 0,05$) [2].

Проанализируем полученные результаты по второму вопросу: 30% опрошенных родителей при покупке игрушек для своего ребёнка обращают внимание на цену игрушки ($t = 6,55$, $p < 0,05$); 20% — на качество покупаемой игрушки ($t = 5$, $p < 0,05$); 20% — на желание ребёнка ($t = 5$, $p < 0,05$); 10% — на возрастные рекомендации ($t = 3,33$, $p < 0,05$); 10% — на наличие развивающей функции ($t = 3,33$, $p < 0,05$); 5% — на страну-изготовителя ($t = 2,29$, $p < 0,05$); 5% родителей выбрали такой вариант ответа, как другое ($t = 2,29$, $p < 0,05$).

В целях определения различий предпочитаемых игрушек на разных этапах развития общества (родители и дети дошкольного возраста) в анкете были предложены следующие вопросы: «Какие у Вас в Вашем детстве были любимые игрушки? Любимые игры?», «Каких игрушек больше всего у Вашего ребёнка?».

Проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод о том, что игры и игрушки, в которые играли родители в своём детстве, и игры и игрушки, в которые играют современные дети, существенно отличаются.

Так, 39% ($t = 7,99$, $p < 0,05$) родителей ответили, что любимой игрой в детстве была резиночка, скакалочка, лапта и игры в мяч. Современные дети на первое место поставили компьютерные игры — 46% ($t = 9,24$, $p < 0,05$). Хотя 69% ($t = 14,93$, $p < 0,05$) детей знают подвижные игры типа догонялок, прятков, но правила игры, её смысловой стержень сформулировать смогли лишь некоторые.

В детстве 23% ($t = 5,46$, $p < 0,05$) родителей с удовольствием играли в дочки-матери. Современные дошкольники предпочитают играть с интерактивными игрушками — 30% ($t = 6,55$, $p < 0,05$).

В результате исследования мы установили:

— родители покупают в основном игрушки от случая к случаю, что связано с той экономической ситуацией, которая сложилась в настоящее время в нашей стране;

— у многих родителей нет свободного времени, на протяжении которого они могли бы поиграть со своим ребёнком, в основном ребёнок играет самостоятельно, что в последующем оказывает влияние на способность устанавливать взаимоотношения со сверстниками;

— многие опрошенные нами родители незнакомы с таким понятием, как «антиигрушка», таким образом, мы включили при разработке учебной программы «Игрушка как средство психического развития ребёнка» такую лекцию, как «Антиигрушка, её вред для ребёнка»;

— не все взрослые осознают тот факт, что игрушка может помочь ребёнку в преодолении трудностей, которые он испытывает в общении со сверстниками.

Заключение. Современные дети предпочитают компьютерные и интерактивные игры подвижным играм. Это приводит к неумению дружить со сверстниками, проблемам со здоровьем и эмоциональным нарушениям.

Родители в своём детстве предпочитали подвижные игры, которые способствовали их физическому развитию, а также благоприятно влияли на развитие способности устанавливать взаимоотношения друг с другом в процессе игровой деятельности, развивать коммуникативные качества.

Список цитируемых источников

1. Шамшикова О. А. К вопросу построения психологического пространства «ребёнок — игрушка» // *Философия образования*. 2004. №3. С. 11.

2. Селезнёв А. А. Экспериментальная психология и системный анализ данных : практ. рук. для управляемой самостоят. работы студентов. Барановичи : РИО БарГУ, 2014. 157 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА ИГРУШКИ

Введение. Психическое развитие зависит от многих факторов, прежде всего, от наследственных особенностей организма, общего состояния здоровья, пола, влияния окружающей среды. Решающую роль в психическом развитии ребёнка играет его деятельность и общение с другими людьми. На протяжении всего дошкольного возраста преобладает игровая деятельность. Через игру ребёнок познаёт окружающий мир, свойства предметов и др. [1].

Главным средством в игре ребёнка-дошкольника является игрушка. Игрушка — наиболее распространённое и традиционное культурное средство воспитания и развития детей. Она отвечает потребности ребёнка в активной деятельности, в разнообразных движениях, помогает осуществить свой замысел, войти в роль, делает его действия реальными. Для ребёнка игрушки являются той средой, которая позволяет исследовать окружающий мир, формировать и реализовывать свои творческие способности, выражать свои чувства, учит общаться, познавать мир и себя. В настоящее время, когда неотъемлемым атрибутом детства становятся игрушки нового поколения, которые существенно отличаются от традиционных, чрезвычайно важно понимать их влияние на развитие современных детей и оценивать развивающий потенциал конкретных игрушек. А это возможно благодаря проведению психологической экспертизы игрушек.

Основная часть. Дошкольный возраст (с 3 до 7 лет) является прямым продолжением раннего возраста в плане общей сензитивности, осуществляемой неудержимостью онтогенетического потенциала к развитию. Это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками. Дошкольный возраст приносит ребёнку новые принципиальные достижения, которые оказывают влияние на психическое развитие дошкольников.

Психическое развитие — процесс количественных и качественных изменений в психике ребёнка на протяжении онтогенеза: процесс усвоения ребёнком общественно-исторического опыта. Существуют биологические и социальные факторы психического развития. Главным механизмом психического развития ребёнка является механизм усвоения социальных, исторически сложившихся видов и форм деятельности.

Развитие основных линий психики ребёнка происходит в ходе воспитания и обучения, опирающегося на деятельность ребёнка.

Периоды, наиболее благоприятные для становления той или иной стороны психики, когда обостряется её чувствительность к определённого рода воздействиям и те или иные функции развиваются наиболее успешно и интенсивно, называются сензитивными. В сензитивные периоды определённые педагогические воздействия оказывают влияние на развитие определённой стороны психики, вызывая тем самым глубокие изменения в самом ходе развития.

Ведущая роль обучения в психическом развитии проявляется в том, что ребёнок, овладевая новыми действиями, сначала научается выполнять их под руководством и при помощи взрослого, а потом уже самостоятельно. Именно в процессе обучения новым знаниям, умениям, навыкам происходит работа всех познавательных процессов и, как следствие, психическое развитие [2].

Исходя из вышесказанного, следует отметить, что воспитание и обучение ребёнка в дошкольном возрасте связано с его ведущей деятельностью — игрой. Мир взрослых людей, мир их отношений так интересует ребёнка, что он хочет активно действовать в этом мире. Но напрямую это невозможно, и ребёнок находит способ действовать, но не в прямой, а в опосредованной связи с этим миром, через особый вид деятельности — сюжетно-ролевую игру, которая начинает бурно развиваться с 4-летнего возраста и позволяет ребёнку смоделировать отношения взрослых. Это возможно благодаря разумному использованию игрушек, которые наиболее чётко отражают окружающую действительность. Соответственно игрушка — одно из средств познания мира. Игрушки помогают развивать у детей органы чувств, тренировать координацию движений, оказывают влияние на их развитие. Для каждого возрастного этапа существует специфический ведущий тип деятельности, в котором складываются и наиболее эффективно развиваются главные новообразования возраста. Следовательно, игрушки, адресованные детям разного возраста, должны стимулировать полноценную реализацию, прежде всего, соответствующей возрасту ведущей деятельности и подготавливать становление следующей. Требования к игрушкам и критерии их оценки во многом определяются характером той деятельности, которую они обслуживают, и её содержанием.

В первом полугодии первого года жизни ведущей деятельностью является ситуативно-личностное общение младенца со взрослым. В этот период кукла вызывает у младенца яркие положительные эмоции, оживляя образ взрослого. Следовательно, в первом полугодии для стимулирования общей активности и положительных эмоций младенцам нужны реалистические куклы, актуализирующие образ человека.

Начиная с третьего месяца жизни подготавливается следующий вид ведущей деятельности. Предпосылками к развитию манипулятивной деятельности является становление сенсомоторных структур (координации руки и глаза) и возникновение акта хватания. Формированию данных предпосылок способствуют игрушки, стимулирующие

зрительное и слуховое сосредоточение и целенаправленное схватывание. Разнообразные погремушки выполняют именно эту функцию.

Во втором полугодии манипулятивная деятельность выходит на звание ведущей. Посредством неспецифических манипуляций младенец изучает свойства предметов. Необходимыми для младенца являются игрушки, позволяющие осуществить разнообразные действия с предметами. В процессе таких манипуляций развиваются сенсорная и моторная сферы ребёнка, закладывается познавательная активность.

После года складывается предметная деятельность, которая осваивается на протяжении всего раннего возраста. Это уже не просто неспецифические манипуляции с вещами, а овладение культурно-нормированными способами действий с предметами. К концу этого периода ребёнок в основном умеет пользоваться бытовыми предметами и осуществлять разнообразные действия, предусмотренные игрушками. Предметная деятельность является ведущей потому, что она требует и обеспечивает развитие всех остальных сторон жизни ребёнка: внимания, памяти, речи, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Для осуществления предметной деятельности нужны специальные игрушки. Они должны давать ориентиры для осуществления адекватных игрушке действий — как способов выполнения, так и последовательности операций. К таким игрушкам относятся известные составные игрушки, включающие несколько элементов, которые различаются по одному признаку (пирамидки, матрёшки и др.). Все эти игрушки относятся к автодидактическим: они сами подсказывают, что с ними нужно делать, т. е. имеют развёрнутую ориентировочную основу. В дошкольном возрасте появляются различного рода пазлы, головоломки и др.

На третьем году жизни возникает возможность игровых замещений, а в конце раннего возраста складывается и выходит на положение ведущей специфический вид деятельности ребёнка — сюжетная игра, которая собственно и является игрой в строгом научном смысле. К этому виду игры относится режиссёрская, сюжетно-ролевая, игдраматизация и различные их вариации. Главная задача игрушек, предназначенных для сюжетной игры, т. е. деятельности в воображаемом пространстве, заключается в том, чтобы помочь ребёнку выйти за пределы воспринимаемой ситуации, принять на себя образ и действовать от имени другого. К таким игрушкам относятся, прежде всего, образные игрушки, которые открывают возможность одушевления, оживления и принятия на себя опыта и переживания ребёнка.

Параллельно с сюжетно-образной игрой в жизнь детей входят игры с правилами. В таких играх правила имеют формализованный, осознанный характер. Игры с правилами имеют большое значение для физического и умственного развития детей. Особенности игры с правилами предъявляют определённые требования к игровому материалу. Этот материал должен включать очевидные, понятные для детей правила, которые задают осознанный, очевидный ориентир для действий детей.

Таким образом, прослеживая логику развития детской игры в онтогенезе, можно выделить три этапа игры, которые характерны для разных этапов детства: предметная игра ребёнка раннего возраста, сюжетная игра дошкольника, игра с правилами, характерная для старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Каждый тип игры предполагает специфические игровые материалы и соответствующие требования к ним. Важнейшим требованием к группе игрушек для предметной игры является наличие чёткой и однозначной ориентировочной основы игровых действий. Игрушки для сюжетных игр требуют открытости и незавершённости игрушки, поскольку эти качества дают возможность для проявления собственной инициативы в игре. Тип игровых материалов также для игры с правилами предполагает наличие чёткой ориентировочной основы, которая содержится не в предмете игры, а в осознанном правиле, внешне фиксируемом в игровом материале.

Исходя из этого, вопрос выбора игрушки и её влияния на становление дошкольников как личности волнует всех: родителей, педагогов, психологов. Сегодня почти каждый ребёнок пытается отойти от игровой деятельности и заменяет реально существующие игрушки электронными игрушками, которые быстро завоевали мировой рынок. Однако несмотря на всю их привлекательность, электронные игрушки имеют недостаток: нет непосредственного контакта, который возникает в процессе игровой деятельности. Это в последующем может нанести ущерб развитию ребёнка. Использование традиционных игрушек будет оказывать качественное влияние на поддержание бережного отношения к другим, подчёркивать гуманистическое начало в человеке во всех его ипостасях.

Существует ещё одна проблема, которая касается взрослых. Игрушка рассматривается взрослыми преимущественно либо как забава, либо как дидактическое средство. При этом отсутствуют ценностные ориентиры оценки игрушек, связанные с их влиянием на игровую деятельность и психическое развитие. Как показывают опросы, в большинстве случаев игрушки выбираются и покупаются стихийно, как правило, из-за внешних, поверхностных признаков (привлекательности, стоимости, желания угодить ребёнку и др.). Такая ситуация весьма негативно отражается на качестве детской игры, а следовательно, и на эффективности развития ребёнка. Поэтому многие психологи и педагоги в настоящее время проводят различные экспертизы современных игрушек. Эти экспертизы опираются на объективные, научно обоснованные критерии оценки развивающего значения игрушек.

Теоретической основой концепции является культурно-исторический и деятельностный подход к психическому развитию ребёнка. Согласно этому подходу сущностью онтогенетического развития является присвоение культурно-исторического опыта в совместной жизнедеятельности ребёнка со взрослым [3]. Каждый тип детской деятельности предполагает определённые средства её реализации, помогающие организовывать овладение различными аспектами культурного опыта — первоначально в совместной деятельности со взрослым, а впоследствии в самостоятельной деятельности ребёнка. Именно игрушка обеспечивает переход от совместной со взрослым деятельности к индивидуальной.

Для каждого возрастного периода задачи психического и личностного развития, а значит, и обеспечивающие их средства, существенно различаются и имеют свою качественную специфику. Следовательно, требования, предъ-

являемые к игрушкам, и критерии их оценки должны быть заданы на основе структурных составляющих и содержательных характеристик детской деятельности — игры.

В настоящее время под психологической экспертизой игрушки предполагают оценку её качества с точки зрения того, какую роль она может играть в развитии ребёнка на каждом возрастном этапе, какой культурный опыт осваивается с её помощью [4]. В психологической экспертизе, в отличие от других видов экспертиз, к примеру санитарно-гигиенической, под качеством понимается возможность игрушки развивать игровую активность ребёнка, стать средством освоения культурного опыта, формирования познавательной сферы и личности ребёнка. Сегодня в связи с большим разнообразием игрушек и игрового материала отечественного и зарубежного производства крайне важно понимать, что эти игрушки могут дать для развития ребёнка.

Рассмотрение игрушки в качестве средства организации игровой деятельности по освоению культурного опыта позволяет проводить анализ игрушки с позиции деятельностного подхода. Он предполагает отражение в игрушке и игровом материале структурных компонентов деятельности, создающих возможность реализации психологических задач возраста в игровой деятельности. К этим компонентам относятся: мотив игровой деятельности, цель, ориентировка, исполнение и контроль. Исходя из этого, основным психологическим требованием к игрушкам является возможность активизации соответствующих возрасту деятельностей ребёнка, которая обеспечивается привлекательностью игрушки для ребёнка, задающей мотивационную основу игры; полнотой, адекватностью и открытостью ориентиров, создающими развивающий потенциал игрового действия; операциональными возможностями игрушки, обеспечивающими самостоятельно действие ребёнка.

Заключение. Игрушка для ребёнка должна быть представлена во всём её разнообразии. Необходимо отбирать её целенаправленно, в соответствии с возрастными особенностями детей. Игрушки должны способствовать развитию разных видов игр, удовлетворять индивидуальные потребности и интересы детей и вместе с тем побуждать их к коллективным играм. Подбор игрушек должен содействовать физическому, умственному, нравственному и эстетическому воспитанию детей. Все виды игрушек должны отвечать этим требованиям, а также возрастным особенностям детей. А для этого необходима целенаправленная работа с родителями со стороны психологов и проведение ими психологической экспертизы игрушек.

Список цитируемых источников

1. Смирнова Е. О. Психологическая экспертиза игрушки // Психологическая наука и образование. 2008. № 3. С. 12—25 ; Мухина В. С. Психология дошкольника. М. : Просвещение, 1975. 235 с ; Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Смысл ; Эксмо, 2003. 1 136 с.
2. Мухина В. С. Психология дошкольника. М. : Просвещение, 1975. 235 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Смысл ; Эксмо, 2003. 1 136 с.
4. Смирнова Е. О. Психологическая экспертиза игрушки // Психологическая наука и образование. 2008. № 3. С. 12—25.

УДК 371.13:004

Л. А. Перминова

Херсонский государственный университет, Херсон, Украина

ТРИСУБЪЕКТНОСТЬ КАК НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. На современном этапе развития общества характерным является процесс преобразования информации, знаний в один из важнейших ресурсов, определяющих и уровень развития, и направление прогресса общества, которое называется информационным. Новые функции, которые возложены на образование в современном украинском информационном обществе: создание условий для непрерывного образования и самообразования; обеспечение доступа к мировым информационным ресурсам; развитие навыков творческой информационной деятельности.

Основная часть. Особенностью развития высшего педагогического образования является, по мнению многих исследователей, смена образовательной парадигмы. Соответственно, определяются новые образовательные ориентиры, новое содержание и технологический инструментарий процесса обучения. Средства насыщенной учебной среды, основанной на информационно-коммуникационных технологиях, по своим дидактическим свойствам активно воздействуют на все компоненты системы обучения (цели, задачи, содержание, методы и организационные формы) и позволяют педагогам ставить и решать самые сложные задачи.

Определение адекватных, рациональных подходов к профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы требует переноса акцентов с обучения как средства получения образования на учение как средство самореализации студента (с преподавания на учение) на основе соблюдения принципа субъектности обучения. Эффективность, интенсивность, активизация и индивидуализация образовательного процесса и коммуникационные ресурсы зависят в большей степени от того, как они используются, какие задачи при их применении решаются.

Поиски способов решения этих проблем определяют общие подходы к проектированию обучающих сред как пространств и условий организации учебной деятельности студентов, которая во многом определяется дидактиче-

ским сопровождением и совокупностью образовательных информационных средств и технологий их использования. Исходя из этого информационно-дидактическая среда концептуально рассматривается как система общения с человеческим знанием в процессе обучения, создаваемая в условиях взаимодействия педагога, студента, информации на основе использования средств дидактического сопровождения [1].

Изменения педагогической парадигмы предусматривают повышение уровня профессионального мастерства преподавателя педагогического высшего учебного заведения, рост его личностной активности, исходя из необходимости рассмотрения учебного процесса как процесса интенсивного межличностного взаимодействия и общения в системе «преподаватель—студент (студенты)». В рамках новой парадигмы образования кардинально меняется роль как педагога (перестает быть монопольным обладателем знания), так и студента (принимает новую роль субъекта активного учения), обострив противоречия между информационными потребностями и информационными возможностями, проявляющимися в разной степени готовности субъектов процесса обучения к восприятию изменений, характерных для информационного общества. Преподаватель выступает главным субъектом образовательного процесса уже хотя бы потому, что именно он призван конкретизировать и индивидуализировать определённые для каждого стратегического этапа цели и задачи обучения, последовательно реализовать их как фундаментальную основу образования. Однако следует констатировать, что роль педагога не перестаёт быть определяющей в учебном процессе.

В своём исследовании Л. Е. Петухова доказывает, что для обеспечения новых принципов взаимодействия преподавателя и студента, как субъектов деятельности, необходимо учитывать и третий субъект — информационно-коммуникативную педагогическую среду. Речь идёт о «трисубъектной дидактике как одном из направлений педагогической науки о наиболее общих закономерностях, принципах и средствах организации обучения, что обеспечивает сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков в пределах равноправных взаимоотношений ученика (студента), учителя (преподавателя) и информационно-коммуникативной педагогической среды» [2].

По мнению автора, информационно-коммуникационная педагогическая среда может выступать в качестве субъекта учебно-воспитательного процесса, если она отвечает следующим группам требований: техническим, программным, академическим, социальным, требованиям к человеческим ресурсам.

Автор считает, что в рамках трисубъектной дидактики можно дать ответы на актуальные вопросы, стоящие перед современной системой образования (роль и место учителя в новой дидактической модели, соотношение виртуальных и визуальных форм взаимоотношений субъектов дидактической системы, разработка технологий управления правами доступа субъектов дидактической системы к информационным ресурсам, организация современных систем контроля учебной деятельности, обеспечение органического единства между меняющимися требованиями рынка труда и консервативными возможностями системы образования, организация непрерывной системы образования).

В свою очередь В. Красильникова считает, что «современные дидактические возможности компьютерной техники и современных средств коммуникационной связи позволяют проектировать компьютерные среды обучения с такими возможностями, которые позволяют рассматривать обучение в принципиально новом подходе к организации образовательного процесса по схеме субъект (педагог)—субъект (обучающийся)—субъект (обучающая система) [3]. Сам факт рассмотрения обучения в компьютерной среде в виде системы тройного взаимодействия субъектов образовательного процесса очень важно понять и объективно признать. Грамотно разработанная обучающая система должна реагировать на любые действия как со стороны обучающегося, так и со стороны педагога. В то же время и педагог, и обучающийся также взаимодействуют в интерактивном режиме с системой обучения.

Отличаясь высокой степенью интерактивности, компьютерные среды обучения и современные средства телекоммуникации создают уникальную учебно-познавательную среду, т. е. среду, используемую для решения различных дидактических задач (познавательных, информационных, культурологических и др.). Отличительной особенностью интерактивной компьютерной среды является то, что она пригодна как для массового, так и для сугубо индивидуального обучения и самообучения. Рассмотренная схема взаимодействия субъектов в компьютерной среде обучения, безусловно, влияет на форму общения педагога и обучающегося, превращая обучение в деловое сотрудничество, а это существенно изменяет мотивацию обучения, приводит к изменению форм итогового контроля (доклады, отчёты, публичные защиты групповых проектных работ), повышает индивидуальность обучения.

Возникает вопрос: может ли информационно-коммуникативная педагогическая среда носить характер субъектности? Компьютерная среда обучения — это система средств общения с человеческим знанием, служащая как для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, так и для её передачи, переработки и обогащения. Компьютерная информационная среда обучения содержит модели изучаемых знаний и является самостоятельным объектом обучения в варианте, возможном без участия преподавателя, реализовать парадигму: ученик—учебная среда—технологии. Поскольку здесь информационные объекты не могут рассчитывать на их активизацию и воспроизведение преподавателем, то и требования к ним должны предъявляться другие, чем в системе преподаватель—учебная среда—ученик: во-первых, они должны быть доступными для учащихся и соответствовать их уровню знаний и мышления; во-вторых, они должны быть воспроизводимыми и, соответственно, представлять все системные связи и отношения; в-третьих, они должны содержать максимально возможное количество средств самоактивизации.

Современную информационную среду можно определить как совокупность информационных условий существования субъекта (наличие информационных ресурсов и их качество, развитость информационной инфраструктуры), а также социально-экономических и культурных условий реализации процессов информатизации. Такая среда должна содержать: систему средств «общения» с общечеловеческой культурой, которая служит как для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, так и для

её передачи, переработки и обогащения; систему самостоятельных работ по работе с информацией; интенсивные связи между участниками учебного процесса — как вертикальные, так и горизонтальные.

Если проанализировать функции субъектов учебного процесса в компьютерных средах обучения, то среди функций компьютерной среды обучения выделяют обеспечение доступа к различным источникам информации (удалённым и распределённым базам данных, конференциям через систему Интернет) и работы с этой информацией; обеспечение и подготовка компонентов компьютерной среды; обеспечение образовательного процесса учебными и учебно-методическими материалами; обеспечение коммуникативных процессов между субъектами образовательного процесса; управление учебной деятельностью; обеспечение интерактивности обучения с помощью специальных мультимедийных средств и оперативной обратной связи с участниками образовательного процесса; обеспечение доступа к новым источникам информации, предоставление средств получения и переработки информации; удовлетворение личностно ориентированных требований со стороны обучающихся (учёт уровня подготовленности, типа мыслительной деятельности, объёма учебного материала, обеспечение адаптивности компьютерной программы к уровню достижений обучающегося и др.); предоставление возможностей ведения и использования виртуальных лабораторий; обеспечение статистического сбора и обработки результатов обучения и контроля; обеспечение политики безопасности работы системы, защиты предметного материала и информации о результатах обучения и т. д.

Заключение. С учётом выделенных функций структуру информационно-коммуникационной обучающей среды характеризует личностно ориентированный ресурс, способствующий реализации активности обучающихся на основе их индивидуальных способностей. Отличительной особенностью использования информационно-коммуникационной обучающей среды от программных средств педагогического назначения является самодостаточность среды, создание условий, при которых студент оказывается «погруженным» в предметную среду, что позволяет применять современные педагогические технологии для организации разнообразной самостоятельной работы студентов на занятиях различной формы. Активно воздействуя на среду, участники учебного процесса становятся частью этой среды. Это взаимопроникновение и даёт основание характеризовать информационно-коммуникационную педагогическую среду как субъект в парадигме трисуъектности.

Список цитируемых источников

1. Николаев С. В. Межпредметное взаимодействие в дидактических компьютерных средах // XI Юбилейная конференция профессорско-преподавательского состава ВГПУ. Волгоград, 2001. С. 67—69.
2. Трисуъектная дидактика высшей школы : учеб. пособие / А. В. Спиваковский [и др.]. Херсон: Айлант, 2015. 351 с.
3. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб. пособие. Оренбург : ГОУ ОГУ, 2006. 235 с.

УДК 159.9

О. А. Пшеничная, Т. И. Хевук

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРАКТИКУЮЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Введение. В век информационных технологий, приоритета потребления, высокого темпа жизни и стремления к успеху любой ценой синдром эмоционального выгорания становится характеристикой нашего времени. Эмоциональное выгорание может встречаться в любой профессии, а также за пределами профессиональной деятельности. Однако в первую очередь этот синдром охватывает представителей социальных профессий, так как именно в работе этих профессий требуется эмоциональная вовлечённость в ситуацию. Специфика работы практикующего психолога связана с интенсивным общением с психологически трудным контингентом, что требует постоянной эмоциональной и интеллектуальной включённости в ситуацию. Без должной теоретической подготовки, сформированности основных навыков осуществления практической деятельности, правильного и сберегающего отношения к своему состоянию ситуация профессионального взаимодействия в скором времени приводит специалиста к истощению моральных и физических сил, развивается безразличие к работе, ухудшается качество и производительность труда. Кроме того, наличие определённых характерологических черт способствует либо препятствует осуществлению профессиональной деятельности.

Основная часть. Термин «эмоциональное сгорание» был введён в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи, американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергером. Понятие выгорания (burnout) обычно используется для обозначения переживаемого человеком состояния физического, эмоционального и психического истощения, вызываемого длительной включённостью

стью в ситуации, содержащие высокие эмоциональные требования [1]. Описываемому синдрому подвержены люди «помогающих» профессий: врачи, медсёстры, учителя, психологи.

В настоящее время выделяют около 100 симптомов, так или иначе связанных с выгоранием. Изучая вопрос факторов, обуславливающих развитие описываемого варианта профессиональной деформации, учёные (В. В. Бойко) на сегодня выделили две их основные группы: 1) группа внешних факторов (условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности); 2) внутренние предпосылки (личностные особенности) [2].

Влияние организационных моментов на специалистов помогающих профессий описано в науке с различных точек зрения; в данной работе осуществлена попытка исследования внутренних предпосылок. В частности, нас заинтересовал вопрос, как влияет способность практика реагировать на всевозможные неприятные и неприемлемые, по его мнению, психические состояния, поступки и характеристики клиента, т. е. коммуникативная толерантность, на сохранность эмоционального состояния специалиста. Механизм возникновения и проявления коммуникативной толерантности связан с психологией эмоционального отражения личных различий. В механике коммуникативной толерантности решающую роль играет совместимость или несовместимость одноименных качеств партнёров. Иначе сказать, партнёры сопоставляют и оценивают качества, состояния друг друга на уровне отдельных подструктур личности.

Отсутствие подобной способности, т. е. коммуникативную интолерантность, по нашему мнению, можно отнести к факторам эмоционального выгорания. Ведь выражение негативных реакций по отношению к партнёру в силу различий между своей личностью и личностью партнёра приводит к дегуманизации по отношению к клиенту, личностной отстранённости посредством снижения сострадания к клиенту и эмоционального отстранения от него, следствием чего может стать эмоциональное истощение и ощущение утраты собственной профессиональной эффективности.

Эмпирическое исследование проводилось среди практикующих психологов различных образовательных учреждений с помощью методики диагностики общей коммуникативной толерантности В. В. Бойко и методик диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко. В процессе исследования респонденты (30 респондентов в возрасте от 23 до 48 лет) были разделены на две группы по такому признаку, как наличие квалификационной категории: первая группа респондентов — без категории, со второй категорией (стаж работы в профессии до 7 лет), вторая группа респондентов — психологи первой и высшей квалификационной категории (стаж работы более 7 лет).

По результатам исследования со статистической достоверностью можно утверждать, что для практикующих психологов первой группы в большей степени характерно состояние напряжения, которое проявляется в неудовлетворённости собой, когда в результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства человек обычно испытывает недовольство собой и избранной профессией. Кроме того, психологи первой группы в большей степени, чем их коллеги с первой и высшей категорией, испытывают чувство «загнанности в клетку», которое вводит в состояние интеллектуально-эмоционального ступора; им свойственен симптом «тревоги и депрессии», который отражается в неудовлетворённости работой и собой, что порождает, в свою очередь, мощные энергетические напряжения в форме переживания ситуативной или личностной тревоги, разочарование в себе, в избранной профессии, в конкретной должности. Перечисленные симптомы являются крайней точкой в формировании тревожной напряжённости при развитии эмоционального выгорания. У практикующих психологов первой группы ярче выражен симптом «неадекватного эмоционального реагирования». Ограничение эмоционального реагирования, которое имеет довольно значимую роль в работе психолога, может быть проинтерпретировано как неуважение к клиенту и его личности, что может привести к конфликту и потере партнёров по взаимодействию. Сложно судить о возможных причинах описанных фактов. Вероятно, наличие опыта работы, владение навыками саморегуляции, эмоционально-волевая зрелость позволяют практикующим психологам высших квалификационных характеристик избегать энергетических затрат.

По результатам исследования коммуникативной толерантности статистически значимые различия между психологами первой и второй групп зафиксированы по шкале «Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнёров». Только у 50% практикующих психологов первой исследовательской группы наблюдается высокий уровень коммуникативной толерантности, в то время как у практикующих психологов с большим стажем работы высокий уровень толерантности наблюдается у 70% испытуемых. При столкновении с некоммуникабельными качествами партнёра 20% практикующих психологов без категории не умеют скрывать или сглаживать неприятные чувства. У практикующих психологов второй группы интолерантность в данной шкале не обнаружена.

Для определения взаимосвязи между уровнями выраженности компонентов коммуникативной толерантности и симптомами эмоционального выгорания у практикующих психологов был использован корреляционный анализ, по результатам которого со статистической достоверностью можно говорить о связи такого проявления коммуникативной интолерантности, как неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства, и симптомом эмоционального выгорания «Эмоциональный дефицит». Вероятно, у практикующих психологов с небольшим (до 7 лет) стажем работы недостаточно опыта взаимодействия, потому им не удаётся скрывать или сглаживать неприятные чувства, и, как результат, психолог не в состоянии вникнуть в положение клиента, соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать усиливать интеллектуальную, волевою и нравственную отдачу. Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнёров сопровождается личностную отстранённость, при частом контакте с некоммуникабельным партнёром

возникающие у психолога негативные чувства превращаются в обычную реакцию. Психолог утрачивает интерес к клиенту, его тяготит его присутствие, проблемы, потребности. Клиент воспринимается как объект для манипуляций.

Интересен тот факт, что при анализе взаимосвязи между уровнями выраженности компонентов коммуникативной толерантности и симптомами эмоционального выгорания у практикующих психологов со стажем работы более 7 лет статистически значимых взаимосвязей выявлено не было. Вероятно, обозначенная специфика эмоционального выгорания во взаимосвязи с проявлениями коммуникативной толерантности у психологов без категории либо второй квалификационной категории может быть вызвана особенностями организации учебного процесса в учреждениях высшего образования. К сожалению, акцент при обучении специалистов делается в большей мере на теоретические знания, нежели практический аспект, и молодой специалист затрачивает большое количество энергии и сил на формирование базовых профессиональных навыков.

Заключение. В ходе исследования были выявлены различия в уровнях коммуникативной толерантности и эмоционального выгорания у практикующих психологов. Было обнаружено, что эмоциональное выгорание ярко выражено у практикующих психологов, имеющих небольшой стаж работы. В дальнейших исследованиях по этой теме планируется выявить, на каком этапе появляются признаки эмоционального выгорания, и разработать способы его профилактики.

Список цитируемых источников

1. Абрамова Г. С., Юдич Ю. А. Психология в медицине. М.: Просвещение. 1998. 320 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филинь, 1996. 209 с.

УДК 316.6

А. В. Савонова

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ ТЕЛЕВИДЕНИЯ НА ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Современное человечество существует в эпоху глобальной информатизации. Получаемая извне информация меняет личностные установки, вынуждает человека идти в ногу со временем. То, что было новинкой чуть больше десятилетия назад, сейчас является неотъемлемой частью повседневной жизни.

Развитие общества посредством телевидения является положительным моментом, но не всегда подаваемая с экрана информация является верной, отражающей истинную картину мира. Ценности, важные для существования человека как полноценной личности, помогающие устанавливать оптимальные взаимоотношения и развиваться, теперь подменяются материальными благами. Понимание правильности поведения нередко заменяется навязанным мнением о том, как достичь успеха, не прилагая для этого усилий. Индивидуальность человека не приветствуется, она подвергается некой унификации, навязанной с экрана.

В настоящее время почти во всех странах мира существует проблема воздействия экрана, телевизионного, видео- и компьютерного, на психическое развитие и личность ребёнка. Ещё одной сложностью является то, что человечество не до конца понимает степень данного влияния на личность. Не всегда даже взрослый человек может здраво оценить всю глубину этого воздействия.

Ценностные установки ребёнка ещё недостаточно сформированы для адекватной оценки происходящего на экране. Нередко явные агрессивные действия главного экранного героя, грабежи, драки, убийства, поджоги оказываются как бы «незначительными» на фоне его побед и «признания» окружающих. В результате грань между добром и злом для того, кто сидит у экрана, в нашем случае — это ребёнок-дошкольник, стирается. Вся последующая продукция с использованием подобных персонажей закрепляет в ребёнке устойчивое представление, которое впоследствии бывает весьма сложно исправить, поменять [1].

В дошкольном возрасте закладывается фундамент, на котором будут строиться важнейшие качества личности. К сожалению, влияние телевидения на психику дошкольника изучено не достаточно глубоко. Часто и педагоги, и родители не в полной мере оценивают влияние информации с экрана на ребёнка, и просмотр телевизора становится просто досугом в их понимании.

Запретить ребёнку вообще смотреть телевизор — не выход. Но когда ребёнок почти целый день проводит возле «голубого экрана» — это уже «перебор». Все ли родители к этому прислушиваются? Занимаясь домашними делами, мама ставит ребёнку один диск за другим, только бы он не мешался под ногами. Или, что ещё хуже, включает детский канал, по которому один за другим идут мультфильмы.

Телевизор совершенно поглощает внимание малыша, подменяя собой любое общение со взрослым. Детский возраст — период наиболее интенсивного становления внутреннего мира, формирования периода личности. Наверстать упущенное в этом возрасте практически невозможно.

Основная часть. Дошкольный возраст — это период зарождения наиболее общих, фундаментальных способностей человека. Поменять фундамент, когда здание построено, уже нельзя. Следовательно, ранний возраст является наиболее ответственным: он определяет дальнейшее развитие человека. В психическом развитии каждый последующий этап «накладывается» на предыдущий и во многом определяется им.

Дети дошкольного возраста активно познают жизнь во всех её проявлениях. Дошкольники живут не одной, а несколькими жизнями: и своей, и героев сказок, мультфильмов — всех тех, кто всколыхнёт детское воображение. Таково их стремление к максимально полному переживанию событий. И на этом этапе развития очень много зависит от окружения, что будет ребёнку предъявляться как эталон сопереживания: добрый герой или злодей-пришелец [2].

Нервная система, особенно у детей, будучи не в силах выдержать интенсивный процесс осознания подаваемого материала, уже спустя 15—20 мин с начала просмотра формирует защитную тормозную реакцию в виде гипноидного состояния, которое резко ограничивает восприятие и переработку информации, но усиливает процессы её запечатления и программирования поведения. К сожалению, тематические телевизионные передачи на фоне развивающегося «транса» могут формировать у зрителя отрицательные поведенческие программы: прививать дурные привычки, формировать неврозы и даже провоцировать преступные действия [3].

Получается, что родитель, воспитывая своего ребёнка, хочет получить гармонически развитую личность, а информационный поток с экранов телевидения путём программирования поведения разрушает эту личность.

Телевидение способствует интеллектуальной пассивности детей. Информация подаётся в готовом виде, она не требует усилий воображения и анализа. Большинство родителей отмечает: дети не хотят, чтобы им читали книги, они предпочитают смотреть эти сказки по видео. Но и для родителей значительно удобнее поставить для просмотра диск, чем тратить время на книгу. В результате не происходит обсуждения сказки, у ребёнка не развивается стремление самому научиться читать. Такой подход тормозит развитие психических функций детей: замедляется развитие речи и мышления, нет стимула для формирования воображения и, что очень важно, нет тесного эмоционального контакта ребёнка с родителями.

В соответствии с целью и задачами исследования нами было проведено анкетирование родителей «Дети и телевизор» для определения роли телевидения в жизни их детей. Анализ теоретического материала по заявленной теме и ознакомление с результатами исследований позволили нам выделить многообразие влияния телевидения на личность дошкольника. Преобладающими в просмотре являются мультфильмы — 88,9%. Не все родители могут назвать любимые мультфильмы детей. Из названных преобладают «Маша и медведь», «Лунтик» и «Фиксики».

На вопрос о том, происходит ли обсуждение просмотренных телепередач, были получены неутешительные результаты. Лишь 11,1% родителей всегда обсуждают просмотренное по телевизору со своими детьми, большинство опрошенных лишь иногда обсуждает то, что было просмотрено (63,9%).

Что касается вопроса об ограничении времени просмотра телепередач, то результаты также неутешительны. Лишь 22,2% опрошенных родителей согласны с такой необходимостью, 38,9% иногда это делают, а у 33,3% не получается ограничивать сеансы просмотра.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что необходимо разрабатывать рекомендации для родителей о влиянии телевидения на развитие ребёнка.

Заключение. Телевидение, несомненно, является полезным изобретением человечества. Но, как и любое другое явление, не может носить только позитивный, либо только негативный характер. Но особенности данного влияния необходимо учитывать при воспитании и развитии ребёнка-дошкольника.

В наши дни телевизор, компьютер прочно вошли в жизнь малышей. Во многих семьях ребёнка, как только он начинает сидеть, усаживают перед экраном телевизора, который всё больше заменяет бабушкины сказки, мамыны колыбельные, разговоры с отцом. Экран становится главным воспитателем ребёнка. Однако это, казалось бы, безопасное занятие может повлечь за собой весьма печальные последствия не только для здоровья ребёнка, но и для его психического развития.

Нужно стремиться не просто предоставлять малыша экрану, дабы получить время на свои важные взрослые дела, но и находить время на контроль просматриваемых телепередач и обсуждение увиденного в целях развития критичности мышления.

Всё вышеизложенное наталкивает нас на мысль о необходимости целенаправленной работы специалистов по просвещению взрослых, обучению их культуре просмотра телепередач, помощи в осознании всех аспектов влияния телевидения на ребёнка дошкольного возраста. Понимание важности учёта данного влияния станет основным шагом в выстраивании правильного фундамента для последующего развития личности ребёнка.

Список цитируемых источников

1. Оранж Т., Флинн Л. Медиадиета для детей. М. ; СПб. : ДИЛЯ, 2007. 237 с.
2. Абраменкова В. В. Социальная психология детства : развитие отношения ребенка в детской субкультуре. М. : Моск. психол-соц инст. ; Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК. 2000. 416 с.
3. Психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. Екатеринбург : Деловая кн., 2000. 176 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ В ОСНОВЕ ПСИХОТЕРАПИИ, ОРИЕНТИРОВАННОЙ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

Введение. Учитывая то, что современный этап развития общества сопровождается ростом насилия, преступности, наркомании, интеллектуальным «растлением» молодёжи лавиной порнографии и жестокости, хлынувшей через различные средства массовой информации, психологическая культура призвана выполнять роль психологической «вакцины» от психологического террора, имеющего целью превратить человека разумного в животное, живущее по законам дикой природы. Создание условий и средств обеспечения взаимосвязи психологической культуры и психологического здоровья учащейся молодёжи является актуальным для построения системы психотерапевтической образовательной практики и включения показателями психологической культуры и психологического здоровья личности в оценку результатов образования.

Основная часть. Основные положения и выводы психотерапии, ориентированной на психологическое здоровье личности, являются результатом многолетней авторской врачебной, педагогической и психологической деятельности, «житейского» опыта общения с людьми, имеющими различные психосоматические и соматопсихические нарушения, учащейся молодёжью; анализа философского, культурно-исторического, медицинского, психолого-педагогического, религиозного опыта, накопленного в литературных источниках, необходимость обращения к которым возникает постоянно, так как размах различий между людьми огромен, каждый человек имеет свои проблемы, уровень образования, воспитания, ценностные ориентации и культурные традиции [1].

Психологическое здоровье характеризуется активным процессом *саморазвития* личности. Основой *самоактуализации* является энергетическая реальность, самодостаточное начало, которое обуславливает саму жизнь и самоорганизацию психической деятельности. «Само» — универсальная космическая матрица духовной жизни, природное стремление человека к наиболее полному развитию своего потенциала. В основе «Само» — природная сила, противодействующая «окультуриванию». Душа человека в основе своей стремится не к культуре, навязываемой ей извне, а к своей умиротворённости. «Окультуривание» психики человека встречает природное сопротивление духа и тела.

Психологическая культура — «ключ доступа» к механизмам развития высших психических функций. Психологическая культура (накопленные человечеством психологические знания и умения, опыт), выполняя роль «ключа доступа» к механизмам развития высших психических функций, способна активировать, «распаковывать» ранее скрытые возможности психической деятельности человека, проявления которой предсказать невозможно. Защитный природный механизм «Само» ограничивает возможности культурного образования людей, предусмотрительно заложив в них бессознательные для человека механизмы защиты. Культура не спасает человечество от межнациональных конфликтов, революций, войн.

В системе психологического обучения, ориентированного на психологическое здоровье личности, заложены следующие основные принципы:

- принцип проблематизации обучения, направленный на осмысление взаимосвязи изучаемого материала с жизнедеятельностью молодых людей, их будущей профессиональной деятельностью, систематизацию новых знаний;
- принцип ведущей роли психологической культуры личности в формировании психологического здоровья будущего специалиста. Эффективная методика психологического образования должна строиться с учётом психологической преобразованности, личностной вовлечённости субъектов образования, которая реализуется в двух активных перцептивно-рефлексивных процессах — интроспективном проецировании и психотерапевтическом ожидании (Я. Л. Коломинский);
- принцип активизации здоровьесберегающей деятельности учащейся молодёжи на основе применения активных методов формирования психологической культуры личности. Активные методы обучения (проблемный, экспонирующий, практический, интерактивный, управляемая самостоятельная работа) предполагают высокий уровень активности учащейся молодёжи.

Психологическая культура — условие психологического здоровья личности; выполняет роль личностного когнитивно-мотивационного средства становления психологического здоровья. Психологическая культура призвана стать фундаментом психологической культуры личности. Психологическая культура личности — интегральное психологическое образование, включающее в себя психологические знания о своём «Я», своих индивидуально-личностных психологических качествах, особенностях эмоциональных переживаний, волевых проявлений, познавательной деятельности и умения, направленные на самоисследование и саморазвитие, развитие отношений и общения с другими, определяющее деятельность самопознания и сознательную, целенаправленную работу личности по формированию и совершенствованию у себя положительных и устранению отрицательных качеств. Главный «инструмент» педагогов-психологов, психотерапевтов — их психологическая культура личности и деятельность.

Психологическое (духовное) здоровье личности — динамическое состояние полноценно функционирующей личности, важным критерием которого является сформированность позитивных самоактуализационных характеристик, отражающих стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своего личностного потенциала. Психологическое здоровье личности отличается от психического здоровья прежде всего философским смыслом: в первом случае — это наиболее полное развитие личности; в другом — адаптация, модель условной психической «нормы».

Основными функциями психологического здоровья личности в качестве психологического средства (исходные и прижизненно формирующиеся психические функции и образования, служащие организации оптимального поведения по осуществлению потребностей, желаний и целей личности) являются: *рефлексивно-гармонизирующая* (обеспечение гармонии собственного мира индивидуума — субъективного мира самосознания, уравновешенности и духовной автономии); *коммуникативно-гармонизирующая* (обеспечение гармонии мира общения — социального мира, гуманизация межличностных, профессиональных отношений, социализация личности); *психофизиологическая* (обеспечение гармонии с миром природы); *актуализирующая* (самопознание, самоактуализация, самореализация творческого, духовно-нравственного потенциала, смысла жизни); *психокорректирующая* (управление психической деятельностью в условиях стресса); *психосинтезирующая* (создание личностной целостности на базе формирования более широкой структуры отношений в психике человека, сохранение чувства индивидуальности на уровне всеобщности, где личные планы и интересы перекрываются более широким взглядом на целое, реализация трансперсонального «Я»). Психологическое здоровье обеспечивает самоактуализированное вхождение человека в мир бытия, создание гармонии с окружающим миром (миром природы), миром общения (социальным миром, миром отношений индивидуума с другими людьми), собственным миром индивидуума (субъективным миром самосознания), поиск смысла жизни.

Аутодиагностика психологического здоровья личности предусматривает анализ:

- общего впечатления о состоянии своего здоровья (интуитивного характера предвидения, чувствования, ощущения; экстрасенсорное восприятие). Внешние проявления болезней часто в основе своей имеют первопричины душевного порядка (негативный образ мыслей, деструктивное поведение и соответствующая деятельность человека);

- проявлений познавательной, эмоциональной, двигательной-волевой сфер психической деятельности, а также выявление их нарушений;

- результатов деятельности и поведения человека;

- отношения к самому себе, членам семьи, другим окружающим людям, природной среде;

- своих фантазий, ценностно-смысловых установок, общественных установок;

- физического состояния своего организма, его функциональных резервов здоровья;

- патофизиогномических признаков;

- сновидений. Подсознательная сфера самоактуализации личности представляет собой концентрированный личностно-трансперсональный потенциал. Наряду с телесными модальностями (зрительной, слуховой, кинестетической), каждый человек от рождения обладает и безтелесной модальностью, механизмом и процессом восприятия ноосферы. В состоянии бодрствования доминируют телесные модальности, в состоянии сна их влияние снижается. Сновидения и являются примером проявления данной модальности. Самоанализ сновидений — важное средство духовного поиска. Чем выше уровень культуры человека, тем больше внимания он уделяет анализу содержания своих снов как важному источнику информации;

- изменений себя и окружающего мира, стереотипов поведения и реагирования в целях самосовершенствования — создания более совершенного образа «Я», соотнесения с ним своих целей, поступков, результатов деятельности, что, в свою очередь, сопровождается рефлексией и корректировкой как результатов, так и самого процесса деятельности.

Создание и выполнение индивидуальной программы самосовершенствования, самооздоровления является важным проявлением психологического здоровья личности.

Заключение. Здоровьесберегающая педагогическая технология — способ планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путём учёта человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования и повышения резервов здоровья участников педагогического взаимодействия. Педагогические технологии можно считать здоровьесберегающими, если в процессе их применения не наблюдается снижение функциональных резервов физиологических систем организма (нервной, сердечно-сосудистой, дыхательной систем, опорно-двигательного аппарата и др.). В качестве психолого-педагогических условий формирования психологического здоровья личности выступают рефлексивно-деятельностное обучение, организация теоретической и практической психологической подготовки, самостоятельной работы в соответствии с жизненным опытом, интересами и возрастными потребностями обучаемых; деятельность специалистов, направленная на обеспечение эмоциональной поддержки, обстановки доверия, адаптации учащейся молодёжи к новым условиям жизнедеятельности в социальной микросреде; деятельность учащейся молодёжи, направленная на самопознание и самовоспитание, опыт осознания себя и собственной деятельности, перспектив личностного роста, составление программы саморазвития; самоконтроль и самооценка эффективности работы. Организационными психолого-педагогическими средствами здоровьесберегающей педагогической технологии являются социально-медико-психологический мониторинг, предполагающий диагностику формирования и развития психологических характеристик обучающихся в новых условиях жизнедеятельности, и соответствующая учебная (образовательная) программа.

Психотерапия, ориентированная на психологическое здоровье личности, — школа жизни и саморазвития. Актуальность здоровьесозидающего обучения молодых людей определяется социально-экономическими изменениями, происходящими в обществе и оказывающими влияние на человека, его жизнь и психологическое благополучие; высокими требованиями, предъявляемыми к будущим специалистам, к формированию их психологической культуры, позволяющей выдерживать конкуренцию в современном мире, создавать необходимые условия для развития личности и сохранения её психологического здоровья; необходимостью совершенствования качества психологической подготовки будущих специалистов.

Список цитируемых источников

1. Селезнёв А. А.: 1) Психологическая культура здоровьесберегающих педагогических технологий : монография. Минск : Колорград, 2015. 359 с. ; 2) Здоровьесберегающая педагогическая технология // Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. 2-е изд. М. : Когито-Центр, 2015. С. 373 ; 3) Педагогическая психология здоровья. Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. 380 с. ; 4) Психологическое здоровье личности. Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. — 520 с.

УДК 37.01

М. Г. Сергеева

Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов, Москва, Российская Федерация

ПОДГОТОВКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА ПОСРЕДСТВОМ ИМИТАЦИОННОГО ПРАКТИКУМА «УЧЕБНАЯ ФИРМА»

Введение. Эффективное внедрение инновационных образовательных технологий предполагает развитие системы обучения и воспитания, совершенствование педагогических методов и методик. Использование новых технологий при решении конкретных образовательных проблем требует их приспособления к особенностям управления, традициям, масштабам и уровням социальных систем, что, в свою очередь, обуславливает создание и развитие инновационного метода, основанного на новых для традиционной науки идеях и принципах. Инновационный метод можно рассматривать в виде различных форм: инновационных игр, игровых программ, предписывающих способы и средства мыслительной работы группы по решению проблем, использования методов моделирования, модульного обучения, ролевых игр, метода кейс-стади, метода «мозгового штурма», метода проектов, метода модерации, деловых игр и др. Поиск направлений совершенствования качества подготовки специалистов в условиях формирующегося рынка труда, с одной стороны, и удовлетворения запросов личности в образовательных услугах — с другой, заставляют образовательные заведения пересматривать технологию образовательного процесса. Инновационные процессы в образовании подразумевают разработку новых методов и приёмов обучения, создание новых форм организации учебного процесса, использование новых средств обучения. Центральной частью подготовки специалистов в учебном заведении является профессиональное и специальное образование. Подготовка специалистов высшей профессиональной школы отличается классом профессиональных задач, которые должны решать специалисты, а это требует и других форм, методов и средств обучения.

Основная часть. В системе высшего образования должен быть более ярко выражен творческий подход, предполагающий усиление внимания к моделированию профессиональной деятельности в учебном процессе, поэтому проблема разработки технологий обучения является весьма актуальной. Для решения проблемы необходимо последовательно проводить анализ состояния процесса обучения в учреждении высшего образования, анализ и оценку исследований, проводимых в области технологий обучения, а также основных задач, стоящих перед высшей школой на современном этапе. Анализ теории профессионального образования и практической деятельности показывает, что качество подготовки студентов во многом зависит от желания молодых людей обучаться, от их потребности в новых знаниях, необходимой информации, а также доверия к преподавателю как специалисту, который не только в теории, но и на практике знает преподаваемый предмет. В отношении коллектива своего подразделения или предприятия в целом предпринимательское мышление означает способность понимать и отстаивать общие интересы, в том числе интересы своего предприятия, готовность способствовать повышению квалификации своих коллег, сотрудников по работе, стремление к улучшению имиджа и укреплению позиций своего предприятия на рынке [1].

При формировании профессиональных компетенций большое значение имеют активные методы обучения, которые в зависимости от направленности на формирование системы знаний или овладение умениями и навыками делят на неимитационные (проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия, поисковая лабораторная работа и др.) и имитационные — неигровые (анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач, упражнения — действия по инструкции и др.) и игровые (имитация деятельности на тренажёре, разыгрывание ролей, деловая игра, модерация и др.). Сравнительный анализ использования имитационных методов обучения выявил достоинства (деятельностный характер обучения, организация коллективной мыследеятельности, использование группы как

средства развития индивидуальности и т. д.) и недостатки (неэффективное использование при работе с большой аудиторией обучающихся, требует много времени при подготовке к занятию и т. д.) данных методов, позволив нам обозначить особенности применения имитационных методов обучения при формировании профессиональных компетенций: соотнесение с компетентностной моделью выпускника, необходимость совершенствования педагогического мастерства преподавателя, применение системы имитационных методов обучения — «Учебная фирма» [2].

Внедрение новых педагогических технологий, изменение стиля работы современного преподавателя требует внедрения и новых обучающих технологий, меняется подход к организации профессионального обучения в различных профессиональных заведениях. В связи с формированием информационного общества в процессе обучения главным становится не сообщение студенту определённой информации, а формирование у него умения самостоятельно приобретать знания, учиться на протяжении всей жизни. В этой связи открываются большие возможности для внедрения в учебный процесс технологии «Учебная фирма», которая была апробирована нами в процессе исследования на разных образовательных уровнях и рассматривается как систематизированная совокупность имитационных методов обучения, имеет все характерные признаки (определённые форма и управление познавательной деятельностью обучающихся, специфическое усвоение знаний обучающимися, управление и обмен познавательной информацией между обучающимися и преподавателем, стимулирование и мотивация учебно-познавательной деятельности обучающихся, контроль за эффективностью учебного процесса). Такой метод обучения предоставляет преподавателю возможности:

- при организации образовательного процесса — спроектировать элементы образовательной деятельности на рабочем месте, создать имитацию будущей реальной профессиональной деятельности обучающегося, совместить цели обучения с коммерческими задачами, показать обучающимся на практике межличностные отношения в рыночных условиях и др.;

- в постановке педагогических целей обучения — существенно сократить разрыв между процессом образования и требованиями рынка труда, установить новые взаимоотношения между обучающимися и преподавателями, сформировать и развить личностные качества обучающихся в профессиональном, управленческом и этическом планах, повысить мотивацию обучающихся на выбранную специальность, приобрести опыт работы в команде и др.;

- в решении педагогических задач — совершенствовать качество подготовки конкурентоспособного на рынке труда специалиста, обладающего определённым уровнем профессиональных компетенций, повышать его способность адаптироваться к новым видам и условиям экономической деятельности, мотивировать обучающихся на постоянное повышение своего профессионального мастерства, привить навыки быстрой ориентации в потоке информации и др.

Цели создания новых обучающих методик «Учебные фирмы» в образовательном процессе:

- существенное сокращение разрыва между процессом образования и требованиями рынка труда путём максимального приближения условий работы учебной фирмы к условиям работы в реальной фирме по выбранным направлениям (коммерция, производство, торговля и т. д.);

- совершенствование качества профессионального образования за счёт определённой реструктуризации практического обучающего блока как важнейшего элемента образовательного процесса;

- установление новых взаимоотношений как между студентами, так и между преподавателями и студентами в рамках работы учебной фирмы;

- значительное повышение требований к уровню практических знаний и умений преподавателей-консультантов, которые должны основываться на современных условиях экономических и трудовых взаимоотношений в государстве;

- проявление студентами своих личностных качеств в профессиональном, управленческом, этическом планах, рост их мотивации в обучении по выбранной специальности, умение работать в команде, коллективе;

- приобретение опыта работы в рыночных условиях, но безопасных для бизнеса. Это может исключить значительные ошибки выпускников уже в условиях реального бизнеса;

- проведение занятий с использованием элементов модульного обучения, методов модерации, методов проектов, игровых технологий, методов кейсов, что даёт преподавателю возможность использовать свой творческий потенциал в полном объёме, постоянно совершенствовать своё педагогическое мастерство и отвечать требованиям времени в условиях развивающихся инновационных образовательных технологий;

- возможность преподавателя осуществлять межпредметные связи по предпринимательству, делопроизводству, менеджменту, маркетингу, управленческой психологии, бухгалтерскому учёту, правовым дисциплинам [3].

Заключение. В основе организации работы учебной фирмы лежат следующие критерии: обучающая направленность фирмы в условиях, приближенных к реальным; динамическое развитие форм деятельности учебной фирмы, включая работу в сети (т. е. работу с другими фирмами); подготовленность студентов к работе в учебной фирме, требования по знаниям и умениям на периоды начала и окончания деятельности в фирме; структура учебной фирмы строится от простого к сложному определёнными модулями; в рамках работы в учебной фирме студент имеет так называемое право на ошибку; не предполагается какого-либо одного правильного решения проблемы; иная роль преподавателя — здесь он не инструктор, а координатор работы; принцип коллективности, а не индивидуальности в работе, умение работать в команде; широкая взаимосвязь различных видов деятельности в рамках работы учебной фирмы; постоянная ротация кадрового состава учебной фирмы для наиболее эффективного результата в овладении умениями и навыками при работе на разных должностях; постоянный контроль и самоконтроль работы всех сотрудников и фирмы в целом для выявления положительных и отрицательных тенденций в функционировании учебной фирмы и повышение эффективности её деятельности.

Рассматривая эти критерии, можно выделить необходимость определённой практической подготовки студентов на базовом и продвинутом уровнях работы в учебной фирме, которая поможет им сформироваться в рамках цивилизованных экономических взаимоотношений в условиях, максимально приближенных к реальным условиям не только российского, но и международного рынка товаров и услуг. Для обеспечения этой подготовленности и предусмотрен подготовительный имитационный практикум «Учебная фирма».

Список цитируемых источников

1. Сергеева М. Г. Дидактический принцип развития непрерывного экономического образования : монография. Курск : Регион. финансово-эконом. ин-т, 2012. 422 с.
2. Сергеева М. Г. Имитационные методы профессионального обучения : монография. М. : ИТИП РАО, 2007. 188 с.
3. Сергеева М. Г. Педагогическая концепция непрерывного экономического образования : монография. Курск : РФЭИ, 2010. 249 с.

УДК [37.013:007]:159.922-053.6

Л. С. Трифанина

Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова, Киев, Украина

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Введение. Современное информационное общество характеризуется огромными потоками неконтролируемой информации, поступающей из различных источников (радио, телевидение, пресса, Интернет), что может нанести непоправимый вред психологическому здоровью подрастающего поколения. Это связано с тем, что подростковый возраст — один из самых сложных и самых ответственных периодов становления и развития психики человека. Он характеризуется многими противоречиями, разнообразными физиологическими и психологическими изменениями, кризисами, обусловленными преимущественно несоответствием между ускоренным биологическим (физиологическим) созреванием и относительным отставанием психологического и социального развития. Информационная культура как культура нового типа позволяет безопасно существовать подростку в информационной среде, а также адекватно реагировать на все процессы, происходящие в ней, тем самым способствуя сохранению психологического здоровья личности подростка.

Целью нашей статьи является теоретическое обоснование информационной культуры на психологическое здоровье подростка.

Основная часть. Здоровье человека — жизненная ценность, которая занимает самую верхнюю ступень в иерархической системе качественных проявлений каждой личности: интересы, идеалы, гармония, красота, смысл жизни, совершенство, счастье, любовь, творческая работа и др. Другими словами, состояние здоровья человека влияет и одновременно обуславливает все стороны и сферы жизнедеятельности личности с биологической, духовной и социальной точки зрения [1, с. 52].

Общее здоровье, согласно с Всемирной организации здравоохранения, определяется как состояние человека, которому свойственно не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и полное физическое, душевное и социальное благополучие. Одной из составляющих здоровья человека является психологическое здоровье [2, с. 55].

По А. В. Шувалову, психологическое здоровье — это состояние, которое характеризует процесс и результат нормального развития субъективной реальности в границах индивидуальной жизни. Индивидуальная норма психологического здоровья есть то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека при соответствующих условиях развития. Максима психологического здоровья есть интеграл (т. е. единство, полнота и цельность) жизнеспособности и человечности индивида. Согласно А. Маслоу, движение к психологическому здоровью отдельного человека означает приближение к обществу, построенному на духовных ценностях, приближение к социальной гармонии [3, с. 87].

В книге под редакцией И. В. Дубровиной «Психологическое здоровье детей и подростков» специфика психологического здоровья описывается следующим образом: «Если термин “психическое здоровье” имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам, то понятие “психологическое здоровье” относится к личности в целом, находится в тесной связи с самыми высокими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить чисто психологический аспект проблемы психического здоровья в отличие от медицинского, социологического, философского и т. п.». Точнее, психологическое здоровье делает личность самодостаточной [4, с. 55].

Понятие «психологическое здоровье», с помощью которого описывается здоровье отдельного индивида и общества в целом, складывается из следующих компонентов: как физическое и психологическое самочувствие, образ жизни, социальная защищённость и т. п. [5, с. 111].

Исследователь Э. Коэн (1994) выделил пять путей к психологическому здоровью: 1) связь с окружающими, которая формируется в раннем детстве; 2) развитие компетенции соответственно возрасту и культурной бреле;

3) социальное окружение (идентифицировать характеристики среды, которые связаны со здоровьем, и потом изменить социальную среду в сторону этих характеристик, которые являются важными для самочувствия); 4) предоставление полномочий — получение контроля над собственной жизнью (интервенции дают возможность справляться своими силами и самодетерминацией); 5) поиск ресурсов для преодоления стрессов. Способность эффективно бороться со стрессами, что является ключевым путём для здоровья [6].

Психологическое здоровье является одной из предпосылок достижения личностной зрелости, а личностная зрелость способствует сохранению психологического здоровья. Психологическое здоровье можно охарактеризовать как состояние открытости опыта, тесного контакта с внутренней и внешней реальностью и конструктивным самовыражением во внешней жизненной практике [7].

Каждый взрослый, безусловно, стремится, чтобы его ребёнок вырос не только успешным в жизни, но и здоровым психически и физически. Известно, что для нормального процесса взросления важно не только полноценное питание, витамины, закаливание, экологически чистая среда, но и спокойная, психологически здоровая атмосфера окружения, в которой находится ребёнок [8].

Психологическое здоровье подростка связано с высоким уровнем формирования сознательной саморегуляции, рационально-волевой сферы, которая обеспечивает возможность социальной адаптации, и со свободным становлением эмоциональной сферы, активностью несознательных психических процессов, на которых базируется способность человека к глубоким переживаниям и интуиции. Психологически здоровый подросток внутренне характеризуется динамичной целостностью, синергией неосознанных и осознанных стремлений, пульсацией дисгармонических и гармонических психических состояний, творческой трансформацией глубоких переживаний, в том числе страданий, душевной боли [9].

Исследователь Э. Штерн рассматривал подростковый возраст как один из этапов формирования личности. Решающую роль для формирования личности играет то, какая ценность переживается человеком как наивысшая, определяющая жизнь. В зависимости от этого совершенно по-разному формируется личность [10, с. 349].

В словаре «Психология личности» под редакцией П. П. Горностая и Т. М. Титаренко понятие «личность» трактуется как целостность, которая самоопределяется, состоит из отношений к окружающему миру, других людей и самого себя; как высшая инстанция, которая улучшает всю психическую деятельность и поведенческую активность; как социальное лицо человека, т. е. «Я» для других. Личность возникает как инструмент для приобретения человеком своей сущности. Личность постоянно планирует и направляет необычно сложный процесс самообразования, образование себя в собственном жизненном мире [11, с. 120].

Важнейший фактор развития личности подростка — его собственная большая социальная активность, направленная на усвоение определённых образцов и ценностей, на построение удовлетворяющих отношений со взрослыми и товарищами, на самого себя (проектирование своей личности и своего будущего с попытками реализовать намерения, цели, задачи) [12, с. 101].

В современном обществе подросток сталкивается с новыми формами сложной и разнообразной манипуляции психики и сознания. Существует целый ряд чётко обозначенных ценностей, приобретая которые или стремясь к ним, подросток становится более уязвимым к манипуляционному влиянию, что наносит вред его психологическому здоровью. Для сохранения психологического здоровья личности подростка, который большую часть своего времени проводит в информационной среде, огромное значение имеет наличие у него информационной культуры.

Информационная культура личности представляет собой активный комплекс определённых знаний, умений, навыков, защитных структур и подсистем психики, которые не позволяют подростку во время взаимодействия с агрессивной информационной средой поддаваться неадекватным, неистинным установкам на жизнь, взглядам на социум и себя как члена этого социума [13, с. 61].

Информационная культура помогает подростку не просто поглощать информацию, механично реагировать на неё, а и активно декодировать и возобновлять её, тем самым вовлекая его в активную деятельность по использованию информации. Подросток начинает осмысленно воспринимать, отбирать и анализировать полученную информацию. Информационная культура помогает противостоять негативному психологическому влиянию и готовит подростка к адекватной форме реагирования на разнообразное информационное влияние глобализованного общества. Тем самым подросток становится более защищённым от разрушительного воздействия на психику, эмоционально стабильным, что укрепляет и закаляет его психологическое здоровье.

Заключение. Информационная культура оказывает позитивное влияние на психологическое здоровье личности подростка, способствует его сохранению и возобновлению. Она предотвращает негативное информационное влияние на его сознание и психику, тем самым стабилизируя эмоциональное состояние и прогнозируя адекватное поведение.

Список цитируемых источников

1. Плахтия П. Д. Медико-биологические основы валеологии. Камьянец-Подольский: КПКУ, 2002. 408 с.
2. Завгородня Е. В. Проблема психологического здоровья: попытка теоретического анализа // Практическая психология и социальная работа. 2007. № 1. С. 55—60.
3. Завгородня Е. В. Вопросы сохранения психологического здоровья: определение, критерии, условия сохранения // Педагогика и психология. 2006. № 3. С. 87—95.
4. Шпортий Т. Г., Романовская Д. Д. Условия сохранения психологического здоровья ученика // Безопасность жизнедеятельности. 2005. № 3. С. 55—58.
5. Иванченко С. М. Проблема психологического здоровья в экологическом измерении // Социальная психология. 2012. № 1—2. С. 111—119.

6. Там же. С. 116.
7. Завгородня Е. В. Вопросы сохранения психологического здоровья: определение, критерии, условия сохранения. С. 91.
8. Шпортий Т. Г., Романовская Д. Д. Условия сохранения психологического здоровья ученика. С. 55.
9. Завгородня Е. В. Вопросы сохранения психологического здоровья: определение, критерии, условия сохранения. С. 90.
10. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М.: Тривола, 1995. 374 с.
11. Баришполец А. Т. Медиакультура личности: социально-психологический подход. К.: Милениум, 2010. 440 с.
12. Давыдов В. В., Драгунова Т. В., Ительсон Л. Б. Возрастная и педагогическая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. М.: Просвещение, 1979. 288 с.
13. Муравицкий В. А. Личностная информационная культура как стратегическое направление протидействия негативным влияниям глобализации в современном обществе // История. Философия. Религиоведение. 2009. № 4. С. 60—62.

УДК 615.851

Я. В. Цурко

Учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ИППОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ ОСОБОЙ ЗАБОТЫ

Введение. На протяжении веков лошадь была помощником человека. В наши дни это животное обрело новую роль: лошадь стала партнёром человека в лечении и реабилитации людей с ограниченными возможностями.

В настоящее время отмечается повышение интереса специалистов различного профиля к иппотерапии — нейрофизиологическому лечению с применением верховой езды. Иппотерапия становится неотъемлемой частью современных медико-психологических и педагогических технологий. Метод иппотерапии замечателен тем, что создаёт уникальные условия для одновременного позитивного воздействия на физический статус и психоэмоциональную сферу пациента-ребёнка. Противопоказаниями являются некоторые соматические заболевания (острые воспаления в области позвоночника, повреждения позвоночника и т. д.), аллергия и острые психические заболевания.

Лечебное воздействие иппотерапии на человека можно рассматривать в двух аспектах: физиологическом и психологическом. Верховая езда — физическое упражнение, при котором тренируются и развиваются различные группы мышц. Психологический механизм складывается из общения с живым организмом — лошадью, крупным темпераментным и сильным животным, управление которым дарит больному ощущение победы не только над ним, но и над своими страхами и болезнью. Коммуникация и налаживание контакта между ребёнком и лошадью являются невербальными: лошадь чувствует эмоциональное и физическое состояние пациента [1].

Основная часть. Дети с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР), или дети особой заботы могут обучаться и воспитываться как в специальных учреждениях образования, так и в условиях интегрированного обучения и воспитания. Знание специфики детей с особенностями психофизического развития даёт возможность педагогу организовать образовательный процесс с опорой на принципы коррекции и компенсации нарушения, избежать ошибок в определении путей и методов обучения и воспитания ребёнка.

Отношение к лицам с ОПФР в ходе исторической эволюции человеческого общества было неоднозначно. В зависимости от экономического развития его производительных сил, состояния образования, культуры, науки и здравоохранения, общественного сознания по-разному строилось взаимодействие окружающих с теми, кто имел нарушения в развитии и поведении. Человечество прошло сложный многовековой путь от нетерпимости, жестокости по отношению к носителю нарушений психофизического характера до сострадания, милосердия, защиты и непосредственной материальной и моральной помощи людям, имеющим физический или психический недостаток.

Условно можно выделить следующие «ниши», сформированные в истории развития человеческой цивилизации, отношения общества к людям и детям с ОПФР: «большой человек» (лица с ОПФР — больные люди, рассматриваемые как объект лечения); «недочеловек» (человек с ОПФР рассматривается как неполноценное существо, приближающееся по своему уровню к животному); «угроза общества» (некоторые категории лиц с ОПФР представляют угрозу обществу); «объект жалости» (к человеку с ОПФР относятся, как к маленькому ребёнку, который не вырастет, оставаясь в детском возрасте навсегда); «объект обременительной благотворительности» (траты на содержание лиц, имеющих различные нарушения, рассматриваются как экономическое бремя, которое пытаются уменьшить через сокращение размеров оказываемой помощи); «развитие» (общество ответственно за более полное развитие ребёнка с ОПФР) [2].

Иппотерапия практически универсальна. Она помогает справиться с такими заболеваниями, как детский церебральный паралич, аутизм, задержка психического развития, психические расстройства, шизофрения и эпилепсия, эффективна она и при работе с трудными подростками, а также людьми, страдающими неврозами, психозами, депрессивными расстройствами, потерей зрения и слуха и во многих других случаях. Она не даст возможности видеть или слышать, зато поможет лучше ориентироваться в пространстве, совершенствовать координацию движений. Ребёнок учится правильно выстраивать свои отношения с лошадью, инструктором и помощником [3].

Но самое главное — иппотерапия помогает человеку поверить в свои силы и даёт возможность общения с другими людьми, а ведь это именно то, чего детям с ограниченными возможностями не хватает больше всего.

Лошадей для занятий с детьми особой заботы отбирают и готовят даже более тщательно, чем коней для каскадёров. Животных учат повиноваться, выполнять определённые движения. Не каждая лошадь на это способна. Кони-«терапевты» не боятся никакого шума, криков, резких движений, они отличаются спокойствием и добронравием. Но при этом это отнюдь не замученные клячи, которых в жизни уже ничего не интересует, ведь лошадь, отобранная для иппотерапии, обязательно должна быть здоровой, обладать ритмичным широким шагом. Такая лошадь никогда не причинит вреда всаднику-ребёнку. Идеально подходят для иппотерапии мерины, т. е. кастрированные жеребцы, поскольку они очень уравновешенны. Обычно используются низкорослые животные класса пони до 150 см в холке с широкой спиной и мягким плавным аллюром.

Лечебно-реабилитационное воздействие иппотерапии идёт по двум основным направлениям:

- физическая реабилитация, когда лошадь используется как «тренажёр», а специально подобранные комплексы упражнений позволяют тренировать определённые группы мышц и выработать опыт их согласованной работы;
- психологическая реабилитация и коррекция поражений психоэмоциональной сферы, когда используется эмоциональная реакция на лошадь, практически одинаковая у больных и здоровых людей [4].

Выделяют два основных фактора воздействия иппотерапии на занимающихся: эмоциональная связь с животным и достаточно жёсткие, требующие активной мобилизации физических и психических усилий условия езды на лошади.

В Европе иппотерапия стала развиваться интенсивно в последние 30—40 лет: сначала в Скандинавии, затем в Германии, Франции, Голландии, Швейцарии, Великобритании, Польше.

Центры по иппотерапии стали открываться во многих странах мира. В США сегодня работает более 1 000, в Великобритании — около 700 групп, в которых оздоравливаются более 26 тыс. человек. Во Франции занимаются подготовкой специалистов по иппотерапии: открыт факультет иппотерапии в Парижском университете спорта и здоровья. Вопросам иппотерапии был посвящён специальный конгресс в Гамбурге в 1982 году [5].

На территории постсоветского пространства иппотерапию впервые стали практиковать в Грузии. Этим занялся тбилизский врач, доктор медицинских наук Изирава, который сменил свою специальность, увлечшись проблемами излечения детского церебрального паралича и иппотерапией как альтернативным способом лечения.

Заключение. Использование метода иппотерапии в реабилитации лиц, страдающих различными видами нарушений умственного и физического развития, даёт положительные результаты: облегчает снятие заторможенности, уменьшает чувство тревоги, организует адаптацию к реальному пространству и времени, способствует достижению самостоятельности.

На протяжении веков лошадь была помощником человека. В наши дни это животное обрело новую роль: лошадь стала партнёром человека в лечении и реабилитации детей особой заботы, с ограниченными возможностями. Занятия иппотерапией благоприятно влияют на внутренний мир ребёнка, а также помогают устанавливать связи с окружающими его людьми.

Список цитируемых источников

1. Климова В. К. Влияние иппотерапии на состояние некоторых функций организма детей, имеющих проблемы в развитии // Теория и практика физической подготовки. 2007. № 9. С. 70—73.
2. Там же.
3. Кастрицкая Е. В. Верхом от звезды до звезды // Народная асвета. 2007. № 7. С. 68—69.
4. Астапова М. В. Доктор лошадь // Здоровы лад жыцця. 2007. № 7. С. 46—51.
5. Там же.

УДК 316.6

И. А. Ясточкина

Национальный педагогический университет имени Н. П. Драгоманова, Киев, Украина

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ

Введение. В современной науке понятие «здоровье» не имеет общепринятого унифицированного толкования, характеризуется многозначностью и неоднородностью состава. Здоровье — это одновременно состояние и сложный динамический процесс, включающий созревание и рост физиологических структур и работу организма, развитие и функционирование психической сферы, становление, самоопределение и позиционирование личности. По прогнозам Всемирной организации здравоохранения до 2020 года психические расстройства войдут в первую пятёрку болезней, которые будут лидировать по количеству человеческих трудопотерь, связанных с этими заболеваниями [1].

Проблема психического здоровья личности стала предметом пристального исследования во второй половине XX века главным образом в рамках гуманистической и трансперсональной психологии. Усилия крупнейших

зарубежных учёных (С. Гроф, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и др.) были консолидированы для изучения основ полноценного функционирования психики, что явилось началом систематизированной разработки психологических концепций здоровья.

Основная часть. Сегодня состояние психического здоровья — объект мультидисциплинарного наблюдения учёных. В связи с этим наиболее перспективным является комплексный подход к оценке психического здоровья личности.

Традиционно термин «психическое здоровье» определяется как отсутствие выраженных психических расстройств; определённый резерв сил человека, благодаря которому он может преодолеть неожиданные стрессы или затруднения, возникающие в исключительных обстоятельствах; состояние равновесия между человеком и окружающим миром, гармония между ним и обществом, сосуществование представлений отдельного человека с представлениями других людей об «объективной реальности» [2]. Содержание понятия не исчерпывается медицинскими и психологическими критериями, в нём всегда отражаются общественные и групповые нормы и ценности, регламентирующие духовную жизнь человека [3].

Исследования свидетельствуют о том, что практически каждый психически здоровый человек не менее одного-двух раз в жизни переживает серьёзные психологические проблемы, для решения которых он нуждается в квалифицированной помощи. Среди факторов, негативно влияющих на психическое здоровье и благополучие личности, выделяют: страх остаться без денег, хроническую усталость, страх одиночества, сильный страх за своё здоровье, неудовлетворённость собой, стресс из-за ссоры с близкими и друзьями, стресс из-за потери работы, конфликты на работе, болезнь, смерть близких и т. д. [4].

Критерии оценки психически здоровой личности — предмет многолетних исследований учёных. Исследователь А. Адлер критерием оценки психического здоровья индивидуума выделил выраженность социального интереса, ссылаясь на него как на «барометр нормальности» [5]. Учёный К. Юнг первым из теоретиков личности доказывал, что для достижения психического здоровья личности её разнонаправленные тенденции должны быть интегрированы в согласованное целое. Когда достигнута интеграция всех аспектов души, человек ощущает единство, гармонию и целостность [6].

Американский психолог Г. Олпорт дал следующее описание здоровой («зрелой») личности: имеет широкие границы «Я», может посмотреть на себя «со стороны» активно участвует в трудовых, семейных и социальных отношениях, способна к тёплым, сердечным социальным отношениям (дружеская интимность и сочувствие), демонстрирует эмоциональную неозабоченность и самопрятие, реалистическое восприятие, опыт и притязания, способность к самопознанию и чувство юмора, обладает цельной жизненной философией [7].

Известный психолог А. Маслоу исходит из двух составляющих психического здоровья. Это, во-первых, стремление людей быть «всеми, чем они могут», развивать свой потенциал через самоактуализацию. Второй составляющей психического здоровья является стремление к гуманистическим ценностям. Учёный считал, что самоактуализирующейся личности присущи такие качества, как принятие других, автономия, спонтанность, чувствительность к прекрасному, чувство юмора, альтруизм, склонность к творчеству. Для него психически здоровая личность — та, которая умеет реализовать свои таланты, способности и потенции [8].

Исследователи Н. Д. Лакосина и Г. К. Ушаков выделяют 15 критериев психического здоровья, среди которых критерии физического, психологического, социального плана: детерминированность психических явлений, их необходимость, причинность, упорядоченность; соответствующая возрасту индивида зрелость чувства постоянства (константности) месту обитания; максимальное приближение субъективных образов отражаемым объектам действительности; соответствие реакций (как физических, так и психических) силе и частоте внешних раздражителей; соответствие уровня притязаний реальным возможностям индивида; чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных обстоятельствах; способность планировать свой жизненный путь и др. [9].

Профессор В. П. Осипов считает, что психическое здоровье определяется адекватностью реакции индивидуума на окружающие раздражители, возможностью для человека самостоятельно прокладывать свой жизненный путь, особенностями поведения человека в жизненных обстоятельствах. По определению учёных М. Е. Бачерикова, В. П. Петренко и Е. А. Щербины, психическое здоровье — это такое относительно устойчивое состояние организма и личности, которое позволяет человеку осознанно, учитывая свои физические и психические возможности, а также окружающие природные и социальные условия, осуществлять и обеспечивать свои индивидуальные и общественные биологические и социальные потребности на основе нормального функционирования психофизических систем, здоровых психосоматических и соматопсихических отношений в организме.

Особого внимания среди упомянутых признаков психического здоровья заслуживает критерий психического равновесия. От степени взвешенности психического равновесия зависит уравновешенность человека с объективными условиями, его приспособленность к ним (В. Н. Мясичев). Уравновешенность человека и адекватность его реакций на внешнее воздействие имеют большое значение для разграничения нормы и патологии, ведь только у психически здорового человека наблюдаются проявления относительной устойчивости поведения и адекватности её внешним условиям; высокая индивидуальная приспособленность организма к привычным колебаниям внешней среды; способность поддерживать привычное комфортное самочувствие, морфофункциональное сохранение органов и систем [10].

Психическое здоровье человека тесно связано с наличием и сохранностью психологической устойчивости. Проблемы психологической устойчивости личности имеют большое практическое значение, поскольку устойчивость охраняет личность от дезинтеграции и личностных расстройств, создаёт основу для внутренней гармонии, обеспечивает реализацию физических и духовных потенций человека. К составляющим психологической устойчивости относятся: способность к личностному росту с адекватным преодолением внутриличностных конфликтов,

относительная (не абсолютная) стабильность эмоционального состояния и благоприятное настроение, развитое волевое регулирование.

Совокупность критериев проявлений здоровой психики, которые чаще всего называются в научной литературе, можно распределить в соответствии с видами проявления психического здоровья следующим образом: психические состояния, психические процессы, свойства личности, степень интегрированности, самореализация, социальное благополучие и т. п. [11].

К критериям благоприятного состояния психики относятся положительное эмоциональное состояние, включающее: эмоциональную устойчивость, зрелость чувств; управление негативными эмоциями; естественное проявление чувств и эмоций; способность радоваться; сохранение привычного оптимального самочувствия. Психические процессы: максимальное приближение субъективных образов к объектам действительности, отражающее адекватность психического отражения; адекватное восприятие самого себя; способность к логической обработке информации; критичность мышления, креативность, знание себя; управление мыслями. Особое значение придается степени интегрированности личности, её гармоничности, консолидации, уравновешенности, а также таким составляющим, как духовность, приоритет гуманистических ценностей, ориентация на саморазвитие, обогащение своей личности. Критерием психического здоровья, самореализации является здоровая личность, которая характеризуется выраженной целеустремленностью, энергичностью, активностью, самоконтролем, волей, адекватной самооценкой. Психическое здоровье тесно связано с социальным благополучием личности, отражается в таких характеристиках, как адекватное восприятие социальной действительности, интерес к окружающему миру, адаптация к окружающей среде и социальное благополучие, направленность на общественное дело, культура потребления, альтруизм, эмпатия, ответственность перед другими и т. п.

Заключение. Психическое здоровье — интегральный продукт развития личности. Он зависит от её зрелости (Г. Олпорт), самоактуализированности (А. Маслоу, К. Роджерс), адаптивности (Э. Фромм), личностного роста (Э. Эриксон) и целостности (К. Юнг), что по своей сути является высшей степенью развития личности, её целью.

К ведущим признакам психического здоровья относят уважение к себе, умение переживать неудачи, независимость, заботу о других людях и качественные взаимоотношения, эффективную борьбу со стрессом. Устойчивость к преодолению трудностей, сохранение веры в себя, уверенность в себе, своих возможностях, своевременное психическое саморегулирование, постоянный достаточно высокий уровень настроения — это неотъемлемые составляющие психического здоровья современной личности.

Список цитируемых источников

1. Лефтеров В. А. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической практики [Электронный ресурс]. URL: <http://apd.dn.ua/articles/00051.html> (дата обращения: 22.02.2016).
2. Никифоров Г. С. Психология здоровья : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2002.
3. Гулина М. А. Внутренняя гармония и психическое здоровье // Практическая психология : учеб. пособие // под ред. М. К. Тугушкиной. СПб., 1999 ; Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики. М. : Академия, 1995. 272 с.
4. Коцур Н. І., Гармаш Л. С. Психогігієна : навч. посібник. Чернівці : Книги — XXI, 2006. 380 с. ; Лефтеров В. А. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической практики [Электронный ресурс]. URL: <http://apd.dn.ua/articles/00051.html>. (дата обращения: 22.02.2016).
5. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М. : Прогресс, 1995. 296 с.
6. Юнг К. Г. Структура психики и проблема индивидуации. М., 1996.
7. Никифоров Г. С. Психология здоровья: учебное пособие. СПб.: Речь, 2002.
8. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1999.
9. Шувалов А. В. Психологическое здоровье человека // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология 2009. Вып. 4 (15). С. 87—101.
10. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. М. : Аркти, 2006. 320 с.
11. Коцур Н. І., Гармаш Л. С. Психогігієна : навч. посібник. Чернівці : Книги — XXI, 2006. 380 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

УДК 373.2:379.823

Е. В. Каскевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННЫХ ЗАРУБЕЖНЫХ МУЛЬТФИЛЬМОВ И МУЛЬТФИЛЬМОВ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА

Введение. В современном мире свои основные воспитательные и образовательные задачи родители сводят к нескольким вещам: обеспечить ребёнка лучшими воспитателями, игрушками, материальными вещами; заботиться об образовании детей через подбор лучшего учреждения дошкольного образования; организовать ребёнку его время так, чтобы он максимально был занят. Однако правда такова, что ребёнку, как и каждому человеку, нужен отдых. Тогда родители, идя по пути наименьшего сопротивления, предлагают ему просмотр мультфильмов как доступное, лёгкое средство для развлечения. По данным социологов, время, проведённое около телевизора или компьютера, составляет от 20 до 40% всего свободного времени ребёнка и в основном посвящено просмотру современных мультфильмов [1].

Основная часть. По данным ЮНЕСКО, современные дошкольники 3—6 лет заняты просмотром телевизора, в частности мультфильмов, в среднем 3—4 ч в день, около 25 ч в неделю. Это на порядок превосходит время их общения со сверстниками и взрослыми [2].

Анализ современных мультфильмов, проведённый М. В. Соколовой по ряду параметров, показал следующее. Мультфильмы, предложенные современной киноиндустрией, далеко не лучшего качества. Согласно требованиям современной индустрии, «картинка» должна быть яркой, красивой, поражающей. Общий видеоряд мультфильма призван поразить восприятие и воображение зрителя. Общий фон, красота природы или её ужас, внешний вид героев и действующих лиц стремятся к совершенству. Красивая картинка часто является вычурной, фантастичной настолько, что в неё трудно поверить, буквально спасает мультфильм от примитивности сюжета и персонажей. Но в любом случае она оказывает интенсивное воздействие на все органы чувств ребёнка, особенно если действие происходит на большом экране [3, с. 74].

Динамичность картинки, где герои быстро двигаются, много бегают, прыгают, летают, действия и события в мультфильме разворачиваются с огромной скоростью (что в принципе отражает реалии современности — принципиальное ускорение ритма жизни), не обеспечивают должного восприятия сюжета и содержания мультфильма. Вместе с тем события на экране излишне перегружены речевым сопровождением. Герои постоянно произносят длинные монологи, комментируют малейшее событие или поворот сюжета, свои мысли и обсуждают поступки других. Однако при этом сама речь персонажей бедна и однотипна, что изначально отрицательно сказывается на развитии речи детей.

В современных мультфильмах применяется масса спецэффектов и технических приёмов. Завязка, кульминация и развязка настолько плотно скомпонованы, что у ребёнка зачастую не остаётся времени на переживание, прочувствование, а иногда и понимание, запоминание происходящего. Дети в силу особой возрастной восприимчивости оказываются глубоко втянутыми в подобную динамику, из которой сложно выйти [4].

Озвучивание зарубежных мультфильмов зачастую отличается излишне манерными интонациями и голосами, особенно это касается женских ролей. В целом, обилие речи и качество озвучивания оказывают утомляющий эффект на слуховую систему [5].

Речь героя, персонажа всегда отражает богатство внутреннего мира человека. Однако в современных мультфильмах речь супергероев и их окружения в целом примитивна, проста и полна жаргонизмов. Следует отметить, что содержание произносимого зачастую не понятно детям, не воспринимается и не усваивается, так как дошкольники в большей степени воспринимают движение, образы и эмоциональные компоненты, нежели обильный вербальный контекст.

Музыкальное сопровождение мультфильма редко бывает запоминающимся. В хорошем мультфильме музыка призвана отразить общее эмоциональное настроение, значение или ритм событий. А в современных зарубежных мультфильмах она не является самоценным, достойным произведением событием.

Мультфильмы XXI века совершили переход в возрастных категориях. Сейчас они больше адресуются родителям, нежели детям. Ребёнок, просматривая мультфильм, воспринимает его так, как он воспроизводится, в то время как взрослый понимает подтекст.

Сюжеты современных мультфильмов часто содержат совершенно недетские составляющие: истерики, шантаж, драки, смерть, убийство, похороны, гонки, невозвращение долгов, криминальные разборки, пьяные посиделки,

месть, полицейские осады, потерю рассудка, суд над преступником, любовно-эротическую составляющую. Например, в «Шреке-3» смерть короля-жабы показана весьма детально. В «Мадагаскаре» пингвины захватывают теплоход и берут в заложники капитана, звонко ударяя его по лицу. Там же бабушка остервенело бьёт льва. Король в «Шреке-2» нанимает киллера для убийства избранника своей дочери [6, с. 85].

Как отмечает А. А. Селезнёв, «современные мультфильмы содержат низкий уровень речевой культуры: грубые, жаргонные слова, недопустимые для слуха ребёнка» [7, с. 455].

Примеры грубой лексики присутствуют во многих мультфильмах: «сопляк», «тупой», «этот куст похож на толстую бабу», «не тыкай в меня своей грязной, зелёной сосиской!», «тренинг по целованию задниц», «дурак», («Шрек»); «закидать лектора кашками» («Мадагаскар»); «валите отсюда!», «будь он проклят» («Тачки»); «ну что, припухли, собрище трусливых вонючек?» («Сезон охоты-2»). Жаргонная лексика также представлена во многих мультфильмах: «лузеры», «мне хана», «кззырно», «прикольню», «шизовое местечко» («Мадагаскар»); «втюрился» («Тачки»); «офигительность» («Сезон охоты-2») [8].

В то же время стоит заметить, что большинство советских кинопродуктов соответствовало высоким стандартам качества и не вызывало сомнений и вопросов у взрослых по поводу целесообразности их представления детям. Советские мультфильмы по содержанию соответствуют возрасту детей, просты и понятны для восприятия, герои мультфильмов говорят на хорошем красивом языке, их поступки можно брать в качестве понятного детям примера или антипримера. Художественное исполнение и музыкальное сопровождение до сих пор вызывают восхищение [9].

Советские мультфильмы разнообразны, неповторимы, у каждого героя свой характер, эмоции, голос, в этих мультфильмах звучит авторская музыка. Современные же напоминают штамповку жанра: похожие сюжеты, похожие герои, которые говорят одинаковыми голосами, одинаково смеются, прыгают, падают, похожие звуки.

Наследие советского кинематографа составляют мультипликационные фильмы высокого качества, где каждый сюжет, герой неповторимы и уникальны. Как мы видим, современные мультфильмы не имеют под собой педагогической основы, они не учитывают особенности развития ребёнка. Главная их задача — развлекать.

Заключение. Сравнительный анализ современных зарубежных мультфильмов и отечественных показал необходимость тщательного их отбора для просмотра детьми дошкольного возраста. Нужно анализировать предлагаемый детям материал исходя из его качества, педагогической ценности, анализа сюжета, речи, внешнего вида героев. Новые мультфильмы создаются для развлечения широких масс и получения прибыли для их создателей. Лишь немногие из работ являются ценными. И наша задача как педагогов состоит в грамотном подборе мультипликационных фильмов, потенциал которых можно целенаправленно использовать для воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

Список цитируемых источников

1. Собкин В. С., Казначеева К. Н., Иванова А. И. Дошкольник у телевизора: мнение родителей // Социология образования : тр. по социологии образования. Т. 14. Вып. 24. М. : ИСО РАО. 2010. С. 83—95.
2. Смирнова Е. О. Ребёнок у экрана. Дошкольник в современном мире : кн. для родителей. М. : Дрофа, 2006. С. 252—261.
3. Соколова М. В. Мультфильмы для современных дошкольников // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2011. № 2. С. 76—80.
4. Там же. С. 76.
5. Там же. С. 78.
6. Лалетина А. Ф. Анализ воспитательного потенциала мультипликационных фильмов // Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ. 2010. № 8. С. 82—87.
7. Селезнёв, А. А. Психологическое здоровье личности. LAP Lambert Academic Publishing, 2015. С. 529.
8. Там же. С. 455.
9. Лалетина А. Ф. Анализ воспитательного потенциала мультипликационных фильмов. С. 84.

УДК 159.922.73

Д. Н. Кожедуб

Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРАХОВ РОДИТЕЛЕЙ И СТРАХОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Актуальность исследования страха обусловлена его ролью в жизни человека. По мнению С. Кьеркегора, страх сопровождает всю жизнь человека, выступая основополагающей энергетической составляющей поведения, определяя содержание личности и её жизненного пути [1]. Большое внимание проблеме страха уделяется в работах отечественных психологов и психотерапевтов, которые отмечают рост числа детей с различными страхами, повышенной возбудимостью и тревожностью. Так, изучением данной проблемы занимались В. И. Гарбузов [2], В. А. Гурьева [3], Н. С. Жуковская [4], А. И. Захаров [5], А. С. Спиваковская [6].

Основная часть. Страх внушается в основном обществом и родными людьми. Воздействие страха основывается на инстинктах, поэтому он имеет большое влияние на человека. Самое негативное влияние такие страхи оказывают на детей, поскольку детские страхи влияют на всю последующую жизнь [7]. Познавая мир и утверждаясь в жизни, дети вырабатывают определённый иммунитет к страхам. В более старшем возрасте они уже в состоянии отличить выдуманную угрозу от реальной.

Для детского возраста свойственно наличие определённых страхов. В дошкольном возрасте страхи возникают чаще, чем в последующие годы, что является своеобразной реакцией познания ребёнком окружающего мира. У ребёнка с повышенной тревожностью восприимчивость к страхам выше, особенно это касается внушённых страхов.

Внушённый страх — результат усвоения чужого опыта; неосознанное влияние одного человека на другого, вызывающее определённые изменения в его психологии и поведении. Родительская гиперопека рассматривается в качестве предиктора внушённых страхов. Известно также, что взрослые проявляют больше тревожности и гиперопеки по отношению к единственным детям, которые, по мнению А. И. Захарова, находятся в более «тесном эмоциональном контакте с родителями и легко перенимают их беспокойство» [8]. В результате у детей возникают внушённые страхи. Учёный также отмечает следующую закономерность: «увеличение числа детей в семье способствует уменьшению страхов, в то время как увеличение числа взрослых может действовать противоположным образом» [9]. Взрослые, стараясь заменить ребёнку весь окружающий мир, создают искусственную среду, в которой из-за невозможности быть самим собой порождается «хроническое чувство эмоциональной неудовлетворённости и беспокойства» [10].

Наличие страхов у самих родителей влияет на уровень страхов у детей. Так, беспокойные родители не только подкрепляют, но и усиливают беспокойство ребёнка. Исследователь А. И. Захаров называет этот механизм «наследственной передачей» тех или иных конкретных страхов. Инстинктивное стремление матерей предохранить ребёнка от повторения своих страхов ведёт к большей восприимчивости последнего к внушённым страхам [11].

Также на уровень восприимчивости ребёнка к внушённым страхам влияют конфликтные отношения в семье. Дети дошкольного возраста наиболее чувствительны к конфликтным отношениям родителей, поэтому частые ссоры, развод родителей, появление в доме отчима влияют на уровень страхов и тревожность детей. Особая чувствительность к страхам проявляется в неполных семьях. Так, отсутствие отца для мальчиков означает лишение защиты с его стороны, что является благодатной почвой повышенной восприимчивости к страхам, а со стороны матери чрезмерная опека ведёт к инфантильности и несамостоятельности. Отсутствие отца сказывается и на девочках, которые общаются с беспокойной, лишённой опоры матерью.

Из-за подмены семейных ролей (мать в роли отца) мать испытывает нервно-психические перегрузки, которые по механизму «заражения» вызывают у детей страх и беспокойство. Многие психологи отмечают, что если старшие дошкольники считают мать (а не отца) главным в семье, то они больше подвержены внушённым страхам. Доминирующая мать часто спокойна и раздражительна в отношениях с детьми, что способствует появлению ответной реакции беспокойства и страхов у детей. Доминирование матери, по мнению А. И. Захарова, указывает «на недостаточную позицию и авторитет отца в семье» [12], что затрудняет общение с ним мальчиков и увеличивает возможность передачи беспокойства со стороны матери.

Внушённый страх может повлечь за собой не только дисфункциональные проявления психологических проблем, сопровождающихся негативными эмоциями тоски и печали (депрессивно-самокритичными воспоминаниями и депрессивно-пессимистическими прогнозами), но также фобиями и тревогами (нереалистичными, не связанными с действительными угрозами), гневом (подавляемым дезадаптивным проявлением агрессии как физической, так и словесной), а также, по мнению М. Е. Сандомирского, самоагрессией и общей социально-психологической дезадаптацией (рисунок 1).



Рисунок 1 — Детерминанты и следствия внушённого страха

Заключение. Проблематика детского страха имеет не такую давнюю историю в психологической науке. Влияние семейного окружения на особенности развития ребёнка представляет большой интерес для исследователей в области психологии развития. В настоящее время в связи со значительными изменениями в социально-культурной среде, которые затрагивают современную семью, становится всё более актуальной проблема изучения эмоциональной сферы ребёнка и, в частности, возникновения детских страхов.

Рассматриваемые подходы, касающиеся эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста, свидетельствуют о непростом характере её природы и структуры. Анализ детских страхов позволяет сделать вывод, что основная часть переживаемых страхов закладывается в детстве. Важную роль в жизни ребёнка дошкольного возраста играет семья, детский сад, сверстники.

Список цитируемых источников

1. Кьеркегор С. Страх и трепет : пер. с дат. М. : Республика, 1993. 383 с.
2. Гарбузов В. И., Захаров А. И., Исаев Д. Н. Неврозы у детей и их лечение. Л. : Медицина, 1977. 272 с.
3. Гурьева В. А. Психогенные расстройства у детей и подростков. М. : Крон-пресс, 1996. 246 с.
4. Жуковская Н. С. Клиника и динамика «невроза страха» у детей и подростков // Неврозы и нарушения характера у детей и подростков / под ред. В. В. Ковалева. М. : Академия, 1973. 182 с.
5. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб. : Союз, 2004. 310 с.
6. Спиваковская А. Г. Профилактика детских неврозов: комплексная психологическая коррекция. М. : Ин-т практич. психологии, 1988. 218 с.
7. Жуковская Н. С. Клиника и динамика «невроза страха» у детей и подростков. С. 124.
8. Там же. С. 25.
9. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. С. 26.
10. Там же. С. 27.
11. Там же.
12. Там же. С. 29.

УДК 373.24

Н. С. Ляшова

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

СОЦИАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Введение. Современное общество характеризуется высокими темпами развития и возрастающим с каждым днём объёмом информации. Такие условия обуславливают требование к воспитанию динамичной, инициативной, предприимчивой личности, готовой легко идти на контакт с различными людьми независимо от складывающихся обстоятельств. И в этом контексте особое внимание заслуживает развитие социальных коммуникаций детей старшего дошкольного возраста.

Освоение ребёнком культуры, общечеловеческого опыта не возможно без взаимодействия и общения с другими людьми. Опыт взаимодействия происходит с помощью коммуникаций. Коммуникации выступают в качестве одного из основных условий развития ребёнка, формирования его личности, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание окружающего мира и умения понимать этот мир через взаимодействие.

Социальная коммуникация исследуется в рамках различных научных направлений: символический интеракционизм (Г. Блумер, Дж. Г. Мид), феноменология (Г. Гарфингель, А. Шюц), диалогизм (М. М. Бахтин, М. Бубер), постмодернизм (Ж. Бодрийяр, Ж. Ф. Лиотар) и иные школы и направления, в рамках которых были получены важные сведения о многих сторонах социальной коммуникации.

Основная часть. Основанием для изучения проблемы социальных коммуникаций в теории и практике развития детей старшего дошкольного возраста явилось понятие «социальная коммуникация», рассматриваемое в трудах отечественных и зарубежных учёных (С. В. Бориснёв, М. А. Василик, И. Гофман, В. Б. Кашкин, В. П. Коонецкая, Н. Луман, Э. Роджерс, И. В. Сидорская, А. В. Соколов, В. В. Фурс, Ф. И. Шарков, И. П. Яковлев). Несмотря на большое количество работ, посвящённых изучению данной проблемы, отсутствуют исследования, которые касаются детей старшего дошкольного возраста, хотя данная возрастная категория требует пристального внимания в силу сенситивного периода для развития волевой сферы и закладки фундамента гармоничных взаимоотношений с людьми в будущем.

В различных науках по-своему интерпретируется понятие социальной коммуникации.

Философская трактовка говорит о том, что коммуникация представляет собой «смысловой и идеально-содержательный аспект социального взаимодействия. Действия, сознательно ориентированные на их смысловое

восприятие, называют коммуникативными. Основная функция коммуникации — достижение социальной общности при сохранении индивидуальности каждого её элемента» [1, с. 168—169].

Лингвистическая трактовка коммуникаций говорит о том, что они представляют собой «специфический вид деятельности, содержанием которого является обмен информацией между членами одного языкового сообщества для достижения взаимопонимания и взаимодействия» [2, с. 106].

Педагогическая интерпретация коммуникаций звучит следующим образом: «процесс, посредством которого некоторая идея передаётся от источника к получателю с целью изменения его знаний, социальных установок, поведения» [3, с. 42].

В социологическом аспекте социальная коммуникация понимается О. Л. Гнатюк как «субъект-субъектное взаимодействие, опосредованное информацией, имеющей смысл для обоих субъектов» [4]. В данном определении акцент сделан на том, что оба участника коммуникации должны выступать как субъекты, т. е. не только отдавать информацию, но и реагировать на ответные воздействия. Применительно к детям дошкольного возраста это определение можно интерпретировать как умение правильно выразить свою мысль, чтобы собеседник понял, что от него требуется. Часто такая ситуация возникает, когда дело касается игровых действий. Новым игрокам необходимо выслушать правила игры, уточнить, если что-то непонятно объяснили, а впоследствии — соблюдать установленные правила.

Также социальные коммуникации рассматриваются исследователями как «процесс создания и передачи значимых сообщений в неформальной беседе, групповом взаимодействии или публичном выступлении» [5, с. 17]. Воспитанники не только на специальных занятиях обмениваются различной информацией, но и в повседневной жизни, в совместных играх узнают что-то новое, учатся соблюдать определённые правила, решать возникающие вопросы. И приобретённые знания, умения и навыки применяют впоследствии в различных коммуникативных ситуациях.

Исследователь А. В. Соколов даёт трактовку понятия «социальная коммуникация» как «движение смыслов в социальном времени и пространстве» [6, с. 15]. Так как дети дошкольного возраста находятся в обществе, они не могут не испытывать влияния существующих в нём норм и правил, идей и традиций. Процесс социализации длительный и разносторонний, он не возможен без общения детей с другими людьми, без усвоения определённых моделей поведения в различных ситуациях.

Рассмотрев разнообразные трактовки понятия «социальные коммуникации» различных авторов, мы пришли к выводу о том, что социальные коммуникации детей старшего дошкольного возраста имеют объективную необходимость быть рассмотренными в системе дошкольного образования как социальная потребность, которая способна расширить возможности ребёнка в новых формах современных общественных отношений, основанных на плюрализме, гуманности, ценностных ориентирах [7, с. 11].

Важность решения данного вопроса подчёркивается и в учебной программе дошкольного образования. Целью образовательной области «Ребёнок и общество» для воспитанников старшей группы является «формирование социального опыта, личностных качеств ребёнка на основе его включения в систему социальных отношений в различных жизненных и игровых ситуациях» [8, с. 273]. В процессе социальной коммуникации детей со сверстниками происходят изменения в личности и поведении, которые отражены в таких компонентах учебной программы, как «Взаимодействие со взрослым», «Взаимодействие со сверстниками», «Адаптивное социальное поведение», «Представления о других», «Самоэффективность и самоконтроль».

О важности дошкольного детства для развития личности ребёнка утверждает М. А. Панфилова: «Если у ребёнка недостаточно сформирована способность к общению в детстве, то в дальнейшем у него могут возникнуть межличностные и внутриличностные конфликты, которые у взрослого человека разрешить очень сложно, а иногда и невозможно» [9, с. 3].

В старшем дошкольном возрасте происходит активное развитие волевой сферы: становится возможным ограничение своих желаний, постановка определённых целей, преодоление препятствий, стоящих на пути достижений этих целей, правильная оценка результатов собственных действий; формируется соподчинение мотивов — отмечается преобладание обдуманных действий над импульсивными, появляется чувство долга по отношению к другим людям; проявляется стремление управлять собой и своими поступками, умение контролировать свою двигательную активность, действовать точно по указаниям взрослого, подчиняться правилам. Данные положения обуславливают актуальность рассматриваемой проблемы и нацеливают на поиск оптимальных путей её решения.

Также социальная коммуникация рассматривается исследователями как процесс создания и передачи значимых сообщений в неформальной беседе, групповом взаимодействии или публичном выступлении. Воспитанники не только на специальных занятиях обмениваются различной информацией, но и в повседневной жизни, в совместных играх узнают что-то новое, учатся соблюдать определённые правила, решать возникающие вопросы. Приобретённые знания, умения и навыки применяют впоследствии в различных коммуникативных ситуациях.

Дети старшего дошкольного возраста получают информацию через общение со сверстниками и взрослыми, интерпретируют невербальные проявления собеседников (учатся понимать настроение другого человека через мимику, пантомимику, жесты и следовать в соответствии с полученными выводами), им также доступны различные виды исполнительского искусства и возможности художественного слова. Телевидение, компьютеры, радиовещание также оказывают значительное влияние на развитие социальных коммуникаций. Но не всегда данные источники используются грамотно и разумно. Некоторые взрослые предоставляют детям возможность неограниченного и порой бесконтрольного пользования данными источниками. И это приводит к определённым проблемам впоследствии. Детям становится трудно контактировать со сверстниками и взрослыми, так как при общении с людьми необходимо следить не только за высказываниями, но и невербальными проявлениями собеседника, уметь находить выход из

различных ситуаций, уметь понятно донести свою мысль до партнёра по общению и др. Поэтому в развитии социальных коммуникаций необходимо продуманно и осознанно относиться к различным источникам, отсортировывая информацию соответственно возрастным возможностям детей.

Заключение. Особую важность и актуальность для данного исследования имеет рассмотрение социальных коммуникаций детей старшего дошкольного возраста. Данные коммуникации способствуют интеллектуальному развитию личности, служат средством приобретения знаний и навыков, совершенствуют умение индивида взаимодействовать с людьми, дают возможность развить определённые черты характера, интересы, привычки, склонности, усваивать нормы и формы нравственного поведения.

Список цитируемых источников

1. Подопригора С. Я., Подопригора А. С. Философский словарь. Изд. 2-е, стер. Ростов н/Д : Феникс, 2013 С. 168—169.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
3. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. 135 с.
4. Гнатюк О. Л. Основы теории коммуникации : учеб. пособие. 2-е изд. М. : КНОРУС, 2012. 256 с.
5. Вердербер К., Вердербер Р. Психология общения. СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. 320 с.
6. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации : учеб. пособие. СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2002. 461 с.
7. Ляшова Н. С. Социальные коммуникации в теории и практике развития детей старшего дошкольного возраста // Пралеска. 2015. № 8. С. 8—11.
8. Учебная программа дошкольного образования. Минск. : Нац. ин-т образования, 2012. 416 с.
9. Панфилова М. А. Игротерапия общения : Тесты и коррекционные игры : практ. пособие для психологов, педагогов и родителей. М. : Изд-во ГНОМ и Д, 2010. 160 с.

УДК 373.2:78

Т. Ю. Мельникова

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ В ДОАДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНОЙ СРЕДЫ

Введение. В логике системно-ориентационного подхода сопровождение — это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого наиболее эффективным методом. Таким методом в современной практике образования можно назвать новый компонент — психолого-педагогическую поддержку в процессе сопровождения детей в доадаптационный период к школе. Её основные принципы: согласие ребёнка на помощь и поддержку, опора на наличные силы и потенциальные возможности личности; ориентация на способность ребёнка самостоятельно преодолевать трудности; сотрудничество, содействие; доброжелательность; безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства; рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату [1]. Целью психолого-педагогического сопровождения является устранение препятствий, мешающих самостоятельному продвижению ребёнка в образовании.

Основная часть. Наш эксперимент проводился в два этапа (таблица 1). Первый этап осуществлялся на базе государственного учреждения образования «Ясли-сад № 425 г. Минск» на протяжении 5 лет. Участниками эксперимента явились 15 групп дошкольников 5—7 лет (всего 330 человек) и 20 первых классов (560 человек).

Т а б л и ц а 1 — План психолого-педагогического сопровождения детей в доадаптационный период посредством музыкальной среды

Этап программы	Работа с документами	Работа с детьми	Работа с педагогами	Работа с родителями
<i>План работы дошкольного учреждения в доадаптационный период</i>				
1-й этап готовности к школе	Протокол психологического обследования	Диагностика детей	Посещение и контроль занятий	Консультации «Скоро в школу»
Методика использования музыкального искусства для интенсификации воспитательного процесса	Планирование	Занятия во всех образовательных областях с использованием музыкального искусства	Рекомендации по использованию музыкального искусства и фоновой музыки	Совместные досуги, праздники, развлечения
2-й этап готовности к школе	Протокол психологического обследования	Диагностика детей	Открытые занятия. Педагогический совет	Консультация «Готов ли ваш ребёнок к школе?»

Окончание таблицы 1

Этап программы	Работа с документами	Работа с детьми	Работа с педагогами	Работа с родителями
<i>Мероприятия по преемственности дошкольного учреждения и школы по вопросам адаптации</i>				
Выпуск из дошкольного учреждения	Изучение карт развития	День открытых дверей. Экскурсии в школу. Совместные праздники	Посещение итоговых занятий в дошкольном учреждении педагогами начальных классов	Родительское собрание «Скоро в школу»
<i>План работы начальной школы в период адаптации</i>				
Изучение медицинских документов	Справки о состоянии здоровья детей, заполнение «Листов здоровья» в журналах	Формирование групп здоровья и детей	Консультации в режиме динамического наблюдения	—
Психолого-педагогическая диагностика по выявлению уровня готовности к школе	Протокол психолого-педагогического обследования «Уровень готовности к школе»	Диагностика	Посещение уроков и внеклассных мероприятий администрацией, специалистами	Консультации по протеканию адаптации, рекомендации специалистов
Работа с социальным паспортом класса	Социометрия	Динамическое наблюдение в разных видах деятельности	—	Анкетирование «Ребёнок в школе»
Методика использования музыкального искусства при психолого-педагогической адаптации первоклассника	Планирование	Занятия во всех образовательных областях с использованием музыкального искусства. Коррекционно-развивающие занятия с детьми с тяжёлой формой адаптации	Рекомендации по использованию музыкального искусства	Совместные досуги, праздники, развлечения
Анализ результатов протекания адаптации	Диагностика	Динамическое наблюдение в разных видах деятельности. Диагностика: определение уровня актуального развития у учащихся с тяжёлой формой адаптации и не справляющихся с учебной программой	Предварительное подведение итогов протекания адаптации в конце четверти (малый педагогический совет, круглый стол)	Родительское собрание «Адаптация к школе — радости и трудности». Тест «Адаптировался ли ваш ребёнок к школе?»

По результатам диагностики первого этапа методики после внедрения методики в разрезе экспериментальных и контрольной группы показал, что развитие детей, поступающих в школу в экспериментальных группах (92% детей в группе № 9 и 89% детей в группе № 14), соответствует возрастным показателям: 6 выпускников группы № 9 (24%) и 7 выпускников группы № 14 (27%) выполнили тестовые задания на высоком уровне, в то же время в контрольной группе этот показатель значительно ниже — 17%.

Значительных результатов добились дети экспериментальных групп, которые имели низкий уровень готовности на начало учебного года, только один ребёнок остался на прежнем уровне (этот ребёнок редко посещал учреждение дошкольного образования), ему рекомендована повторная диагностика и коррекционно-развивающие занятия в школе (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Общий уровень готовности к школе на конец учебного года

Группа	Количество обследованных	Общий уровень готовности к школе в мае 2014 года									
		высокий		выше среднего		средний		ниже среднего		Низкий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
9э	25	6	24	10	40	7	28	2	8	0	
12к	28	5	17	8	28	9	32	4	14	2	7
14э	26	7	27	10	39	6	23	2	8	1	3



Рисунок 1 — Сводная степень адаптации первоклассников на начало учебного года

По сравнению с результатами на начало учебного года 16 детей группы № 9 (64%), 15 детей группы № 14 (58%) и 8 детей группы № 12 (29%) улучшили свой уровень готовности к школе.

Таким образом, использование музыкальной среды в образовательном процессе способствует интенсификации психологической готовности ребёнка к школе, что является положительным фактором, обуславливающим высокий уровень адаптации (по Г. М. Чуткиной: функциональная готовность к обучению в школе, благоприятный статус ребёнка в группе до поступления в первый класс, адекватное осознание своего положения в группе сверстников).

Из следующих данных следует, что экспериментальные первоклассники — выпускники государственного учреждения образования «Ясли-сад № 425 г. Минска», которые прошли программу экспериментальной методики в учреждении дошкольного образования, в первые месяцы в школе подтверждают высокие результаты по основным показателям адаптации (рисунок 1).

Заключение. Использование музыкальной среды в образовательном процессе способствует психолого-педагогическому сопровождению детей в доадаптационный период и интенсификации психологической готовности ребёнка к школе. Именно музыкальная среда стала системообразующим фактором организации жизнедеятельности детей, который объединил воспитательные усилия педагогов детского сада и школы в целях гармоничного воздействия на личность ребёнка, раскрыл его адаптационные возможности.

Таким образом, предложенная методика использования музыкальной среды учреждением дошкольного образования на протяжении последнего года обучения как психолого-педагогическое сопровождение в доадаптационный период: создала условия для включения ребёнка в новые социальные формы общения; подготовила переход от игровой к творческой, учебной деятельности; инвариантна в любой системе школьного образования.

Список цитируемых источников

1. Ковалева, Л. М., Тарасенко Н. Н. Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе // Нач. школа. 1996. № 7. С. 3—9.

УДК 373.2

Г. А. Никашина

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

МОДУЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Введение. Сегодня одной из проблем дошкольного образования является обеспечение качества развития интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста. Немаловажную роль в этом играет организация образовательного процесса в учреждении дошкольного образования. Это обусловлено тем, что в настоящее время он в большей мере построен в виде суммы изолированных занятий, характеризующихся разрозненностью содержания, что приводит к ограничению возможностей самореализации ребёнка и освоения им многообразия мира в условиях ведущего вида деятельности, доминированию субъектно-объектных отношений между педагогом и детьми, не позволяющих обеспечить результативность и эффективность детского интеллектуально-творческого развития, а, следовательно, удовлетворить образовательные запросы родителей. Всё это порождает ряд противоречий, проявляющихся между

необходимостью: реализации единого подхода к проектированию целостного образовательного процесса в условиях учреждения дошкольного образования и фактическому его отсутствию в педагогической практике; организации образовательного процесса в условиях ведущей деятельности детей дошкольного возраста — игры — и доминированием в режиме дня учреждения дошкольного образования занятий учебного типа с преобладанием пассивного восприятия информации, что не обеспечивает в полной мере творческое, деятельное освоение общественно-исторического опыта человечества. В связи с этим особую значимость приобретает организация образовательного процесса на основе проникновения игры в специально организованные виды детской деятельности, способствующего качественным изменениям в психическом и личностном развитии дошкольника, его эмоциональному и смысловому включению в новую систему личных связей и отношений на основе содеятельности и сотворчества со взрослым и сверстниками. При этом немаловажную роль играет модульная организация процесса обучения детей от 3 до 6 лет.

Основная часть. Модульная организация образовательного процесса на основе проникновения игры в специально организованные виды детской деятельности включает структурированный набор образовательных модулей, ориентированных на эффективность и результативность работы с детьми. Логика их соотношения исходит из интересов дошкольников, их потребности действовать, чувствовать, экспериментировать, узнавать новое и необыкновенное, восхищаться красотой многообразия и единства окружающего мира в условиях игрового взаимодействия с педагогом. При этом наибольшее внимание в условиях модульной организации образовательного процесса уделяется обогащению индивидуального ментального (умственного) опыта ребёнка, выступающего в качестве психологической основы интеллектуально-творческого роста его личности. А игровой характер взаимодействия детей и педагога обеспечивает их психологическую защищённость, радость сотворчества, комфортность в игровой, познавательной практической и продуктивной деятельности, содействует формированию субъектной позиции, заключающейся в проявлении поисковой инициативности, исследовательского типа отношения к миру, непосредственности самовыражения.

Образовательный модуль включает в свою структуру совокупность взаимообусловленных модулей. По своей сущности модуль представляет собой целевой функциональный узел, в котором объединено содержание и технология овладения им в систему высокого уровня целостности. Иными словами, программное содержание разделяется на взаимосвязанные тематические блоки, которые являются модулями. К структурным компонентам модуля мы относим тему, которая может включать подтемы, программное содержание, оснащение, алгоритм деятельности педагога и детей, результаты детского развития. Его тематика, с одной стороны, исходит из направленности образовательного модуля, реализующего интегрированное содержание образовательных областей учебной программы дошкольного образования, с другой — строится на основе учёта познавательного опыта и зоны ближайшего развития воспитанников. Цель модуля заключена в формировании у детей способов познания и мышления (интеллектуальных действий анализа, сравнения, классификации, обобщения и т. д.; исследовательских умений), способов творческих действий в условиях игрового взаимодействия с педагогом на основе интеграции разных видов детской деятельности. Отличительной особенностью модуля является наличие сюжета, который придаёт детской деятельности определённый смысл, положительную эмоциональную окраску и развивается в условиях долговременной игры либо тематического цикла, игрового проекта.

Следует отметить, что модульная организация предполагает включение в образовательный процесс учреждения дошкольного образования ряда функциональных компонентов: содержательного и процессуального. Сущность содержательного компонента заключена в том, что эффективность педагогической деятельности педагога обусловлена стратегическим проектированием образовательного процесса, составным элементом которого является полное представление о результативности работы с детьми в течение дня, недели, месяца. Процессуальная часть включает операциональный, деятельностный и результативный элементы. В частности, операциональный элемент модульной организации образовательного процесса отражает методы, формы и средства обучения. Деятельностный элемент предполагает определение деятельности педагога, направленной на проектирование модульного обучения и его содержания. В этом процессе действия педагога должны быть направлены, прежде всего, на актуализацию познавательной активности ребёнка, которая рассматривается как его неотъемлемое свойство. Заключительным в структуре модульной организации образовательного процесса является результативный элемент, отражающий эффективность проведённой работы, предполагающий поэтапную своевременную диагностику, которая осуществляется после реализации конкретного образовательного модуля и предназначена для дальнейшего управления процессом развития ребёнка.

Основой модульной организации и структуры образовательного процесса является проникновение игры в специально организованные виды детской деятельности. Поэтому образовательный процесс, построенный в логике развития игры, предполагает создание общего контекста деятельности, в рамках которой приобретают смысл все действия и поступки детей, и представляет собой коллективное игровое пространство содеятельности и сотворчества педагога и дошкольников. Его цель заключается в становлении новых форм деятельностного отношения детей к миру на основе разрешения воображаемой проблемно-игровой ситуации в условиях познавательной практической и художественной деятельности, результаты которой обеспечивают затем возникновение и развитие сюжетно-ролевой игры. При этом проблемно-игровую ситуацию возможно разрешить только в условиях коллективной совместной деятельности на основе сопереживания тому или иному образу, опосредованного её содержанием, а также актуализации педагогической поддержки, которая будет способствовать активизации детских интеллектуально-творческих возможностей, общению в форме диалога и полилога, «вращиванию» и «приращиванию» новых способов познания, творческих действий, интеллектуальных и исследовательских умений, разнообразных используемых средств, проявлению желания обучаться. Это обусловлено тем, что, согласно теории Л. С. Выготского, высшие психические функции возникают в про-

цессе общения, совместной деятельности как функции, «разделённые между людьми», и лишь позднее они становятся индивидуальными [1]. Так, в течение определённого периода времени дети решают проблемно-игровые ситуации и на этой основе создают мир игровых образов, играют с ними, фантазируют, творчески преобразовывая их, познают окружающий мир, любуются его красотой, сочиняют сказочные истории, постоянно общаются друг с другом и взрослым, активно передвигаясь в игровом пространстве, находясь в постоянном сотворчестве в условиях таких форм игрового взаимодействия, как минута познания, минута любования, наглядное моделирование, экспериментирование, игровое конструирование, детский дизайн, фантазирование, компьютерное интеллектуальное творчество, направленные на установление новых связей с окружающим миром.

Осуществление педагогической поддержки в процессе реализации содержательного компонента модуля предусматривает создание взрослым определённых педагогических условий, к которым мы относим:

- деятельностное погружение ребёнка в необыденную игровую предметно-развивающую среду на основе сказочности и проблематизации предъявления содержания в условиях разных форм игрового взаимодействия детей и педагога;
- активизацию интеллектуально-творческого потенциала детей в процессе решения проблемно-игровой ситуации в коллективной совместной деятельности;
- использование проблемно-поисковых и эвристических методов, методов моделирования, комбинирования и метода погружения в красоту в работе с детьми, дидактических и электронных средств, обеспечивающих детскую самостоятельность и интеллектуально-творческую активность.

Ожидаемыми результатами реализации модулей в условиях образовательного процесса дошкольного учреждения являются: повышенный интерес детей к различным формам познания мира (моделированию, экспериментированию, комбинированию, наблюдению); проявление продуктивности мышления и воображения при разрешении проблемных ситуаций, широты интересов, что в последующем может стать основой разностороннего опыта, коммуникативных умений, выражающихся в речевой активности и общении, познавательной и исследовательской инициативы, стремления к творческому самовыражению.

Заключение. Модульная организация образовательного процесса на основе проникновения игры в специально организованные виды детской деятельности позволяет: создать эффективный механизм специального организуемого качественного развития интеллектуально-творческого потенциала дошкольников и обеспечить перспективное видение предполагаемого результата работы с ними; за небольшой отрезок времени решить несколько дидактических целей и задач, создавая благоприятные условия для их достижения; осуществить педагогическую и психологическую поддержку в интеллектуально-творческом развитии дошкольника, переход от учебно-дисциплинарной к личностно ориентированной модели обучения; сместить основной акцент с сообщения знаний в готовом виде на стимуляцию познавательной активности и инициативности ребёнка; реализовать принцип обучения в игре.

Список цитируемых источников

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1 136 с.

УДК 372.3

Л. А. Пшеницына

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования», Минск

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ТЕХНИЧЕСКОМУ КОНСТРУИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. На современном этапе развития общества идёт активный процесс технологизации во всех сферах человеческой деятельности. Внедрение разнообразных технических объектов в виде управляемых игрушек, средств связи, компьютерной и бытовой техники актуализирует проблему подготовки ребёнка, начиная с дошкольного возраста, к безопасному вхождению в научно-техническую среду. В этой связи важным становится развитие у детей дошкольного возраста осознанного отношения к использованию технических средств, формирование элементарных представлений об устройстве и назначении простейших механизмов, умений и способов самостоятельной конструктивной деятельности.

Проблема организации конструктивной деятельности детей дошкольного возраста и её видов (художественного и технического конструирования) раскрывается в исследованиях А. Н. Давидчук, В. Б. Косминской, В. Г. Нечаевой, Л. А. Парамоновой, Н. Н. Поддьякова, Фан-Ин, Э. А. Фарапоновой и др.

Анализ литературы показал, что исследований, в которых непосредственно рассматриваются вопросы развития у детей старшего дошкольного возраста интереса к техническому конструированию в условиях нерегламентированной деятельности, недостаточно. В имеющихся работах авторами раскрыты различные аспекты развития

детей дошкольного возраста в техническом конструировании: пространственное мышление у детей от 5 до 7 лет в конструировании из дерева (Г. В. Груба); умения воссоздать пространственный образ предмета в конструктивных играх (А. Н. Давидчук, А. Н. Миренова, В. Г. Нечаева, Л. А. Парамонова); способы технического конструирования в легоконструировании (Е. В. Максаева); технические способности в процессе ознакомления детей с техникой и создания конструкторских моделей (И. Е. Емельянова).

Важность и недостаточная изученность проблемы развития интереса к техническому конструированию у детей старшего дошкольного возраста определили актуальность нашего исследования.

Основная часть. Основанием для изучения проблемы развития интереса к техническому конструированию в дошкольном возрасте в теории и практике дошкольного образования явились понятия «конструктивная деятельность», «техническое конструирование», «нерегламентированная деятельность», рассматриваемые в трудах отечественных и зарубежных учёных.

Конструктивная деятельность (лат. constructio построение) определяется как практическая продуктивная деятельность, направленная на получение определённого, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению [1]. Характерной особенностью конструктивной деятельности является воссоздание и преобразование (комбинирование) пространственных представлений (образов), что способствует практическому познанию свойств геометрических тел и пространственных отношений. Исследователи отмечают, что конструктивная деятельность сочетает черты игровой и учебной деятельности и по своему характеру сходна с изобразительной, поскольку в ней также отражается окружающая действительность (А. Р. Лурия, Н. Н. Поддьяков).

В конструктивной деятельности выделяются такие виды, как художественное и техническое конструирование, обладающие характерными особенностями. Так, художественное конструирование рассматривается как вид продуктивной деятельности, в процессе которой из различных материалов (бумаги, картона, дерева, бросового, природного) создаются эстетически значимые и полезные предметы [2, с. 200]. В процессе художественного конструирования ребёнок создаёт образы реальных и воображаемых объектов окружающего мира, выражает своё отношение к ним, передаёт их характер в цвете, фактуре, форме.

В отличие от художественного, в техническом конструировании дети отображают реально существующие объекты, моделируя их основные структурные и функциональные признаки, что приближает детское техническое конструирование к конструктивно-технической деятельности взрослых, которая характеризуется практическим назначением конструкций и построек. К техническому конструированию относят конструирование из строительного материала, из деталей конструкторов, имеющих разные способы крепления, из крупногабаритных модульных блоков, а также компьютерное конструирование (В. Б. Косминская, Л. В. Куцакова, Л. А. Парамонова).

Техническое конструирование детей дошкольного возраста и его новые виды в последние десятилетия привлекают внимание зарубежных и отечественных учёных. Так, в Российской Федерации авторами активно исследуется легоконструирование, которое понимается как вид свободной деятельности детей в детском саду или дома (Л. Г. Комарова, Е. В. Фешина), как средство формирования созидательно-игровой деятельности у детей с отклонениями в развитии (Т. В. Лусс), как условие развития одарённости детей дошкольного возраста (Е. В. Максаева). В работе И. Е. Емельяновой техническое конструирование рассматривается как условие развития сенсомоторных возможностей ребёнка, его пространственного, логического и творческого мышления, способностей в области создания конструкторских моделей [3, с. 4].

Проанализировав психолого-педагогические исследования в области конструктивной деятельности, мы пришли к выводу, что развитие интереса к техническому конструированию у детей старшего дошкольного возраста требует особых условий организации. При этом эффективным может быть сочетание специально организованной деятельности (занятий, игр) и нерегламентированной деятельности детей в учреждении дошкольного образования. Нерегламентированная деятельность позволяет ребёнку свободно реализовывать свои творческие замыслы, применять разные материалы в совместном со сверстником и взрослым конструировании, проявлять познавательную самостоятельность, готовность к саморазвитию и творчеству.

В рамках нашего исследования разрабатывается содержание нерегламентированной деятельности воспитанников от 4 до 7 лет по образовательной области «Ребёнок и изобразительное искусство (конструирование)» учебной программы дошкольного образования. Актуальность разработки определяется расширением масштаба внедрения технического конструирования, моделирования и образовательной робототехники в различных сферах деятельности человека и необходимостью их ранней преемственности в дошкольном образовании.

Техническое конструирование в нерегламентированной деятельности воспитанников от 4 до 7 лет рассматривается как вид конструктивной деятельности, в процессе которого создаются конструкции объектов окружающего мира (архитектурных сооружений, предметов быта, транспортных средств), отражающих их основные структурные и функциональные признаки. При этом характерной особенностью технического конструирования воспитанников от 4 до 7 лет является создание плоскостных и объёмных построек из деталей конструкторов разных видов, из крупных модулей, компьютерных и динамических моделей.

Новизна разрабатываемого содержания нерегламентированной деятельности воспитанников от 4 до 7 лет в учреждении дошкольного образования заключается в интеграции разных видов конструирования (из деталей конструкторов, из крупногабаритных модулей, компьютерного); ознакомлении с элементарными основами образовательной робототехники посредством конструирования простейших динамических моделей; использовании компьютерных технологий (виртуальных конструкторов для компьютерного моделирования, простейших компьютерных программ для программирования и управления динамическими моделями); разнообразии применяемого конструктивного

материала — крупногабаритных мягких модулей разной конфигурации различных видов конструкторов (блочных, болтовых, электронных, магнитных, виртуальных, программируемых); исследовательско-технической направленности детской деятельности.

Значение разрабатываемого содержания нерегламентированной деятельности воспитанников от 4 до 7 лет по образовательной области «Ребёнок и изобразительное искусство (конструирование)» учебной программы дошкольного образования определяется тем, что оно позволяет развить интерес детей к техническому конструированию, расширить их представления о пространственной системе окружающего мира, сформировать способы исследовательского поведения, умения творчески реализовать конструктивные замыслы в игровой деятельности, способствует созданию основы для дальнейшего развития у ребёнка интереса к познанию информационных технологий и образовательной робототехники.

Заключение. Проведённый анализ литературы показал недостаточное количество исследований по проблеме технического конструирования в дошкольном возрасте, а также отсутствие научно-методического обеспечения, направленного на развитие интереса к техническому конструированию у детей старшего дошкольного возраста в условиях нерегламентированной деятельности.

На наш взгляд, разработка и дальнейшее внедрение содержания нерегламентированной деятельности по образовательной области «Ребёнок и изобразительное искусство (конструирование)» в деятельность учреждений дошкольного образования будет способствовать: развитию у воспитанников от 4 до 7 лет интереса к различным видам конструктивной деятельности, в том числе к техническому конструированию; формированию способов и умений технического конструирования; повышению уровня профессионального мастерства педагогических работников в организации конструктивной деятельности; привлечению родителей к совместному техническому творчеству в условиях семьи.

Список цитируемых источников

1. Парамонова Л. А. Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]. URL: <http://dob.1september.ru/articles/2008/17/21> (дата обращения: 20.03.2016).
2. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В. Б. Косминская [и др.]. М. : Просвещение, 1977. 253 с.
3. Емельянова И. Е., Елпанова Н. П. Развитие технических способностей детей дошкольного возраста // Вестник бурятского государственного университета. 2014, № 1 (4). С. 9—11.

УДК 373.3.015.3(043.3)

И. В. Ракутова

Учреждение образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова», Могилёв

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Вопросы семейного воспитания широко освещаются в работах педагогов, социологов, психологов, психотерапевтов (Н. Н. Авдеева, Т. В. Архиреева, А. Я. Варга, Т. П. Гаврилова, А. И. Захаров, А. Е. Личко, А. И. Спиваковская, Э. Г. Эйдемиллер). Основой семейного микроклимата, по мнению исследователей А. Б. Добрович, А. И. Захарова, А. С. Макаренко, А. В. Петровского, являются межличностные отношения, которые и определяют его климат. Именно по отношению родителей к своему ребёнку, как считает Е. М. Волкова, можно предположить, каким он станет в будущем. По мнению А. Я. Варги и В. В. Столина, «родительские отношения» — это система разнообразных чувств к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребёнка, его поступков [1].

Основная часть. В нашем исследовании предпринимается попытка изучения детско-родительских отношений в семьях детей старшего дошкольного возраста. Целью нашего исследования стало изучение типов родительского отношения в семьях детей старшего дошкольного возраста.

Выборка испытуемых была представлена группой родителей (18 человек), дети которых являются воспитанниками государственного учреждения образования «Ясли-сад № 50 г. Могилёва». В качестве материала для исследования родительских отношений был использован тест-опросник, разработанный А. Я. Варгой и В. В. Столиным [2]. Опросник включает в себя 61 утверждение, с которыми необходимо согласиться или не согласиться. Авторами выделены пять шкал, выражающих те или иные аспекты родительского отношения: «принятие—отвержение», «кооперация», «симбиоз», «контроль», «отношение к неудачам ребёнка». По каждой шкале подсчитывалось определённое количество баллов (за каждый положительный ответ — 1 балл, за каждый отрицательный — 0 баллов).

Наибольшее количество баллов служило показателем наличия того или иного типа родительского отношения. Остановимся на результатах исследования родительского отношения по отношению к ребёнку.

У 17% семей наблюдается такой тип родительского отношения, как «кооперация». Он характеризуется тем, что взрослый проявляет искренний интерес к тому, что интересует ребёнка, высоко оценивает его способности, поощряет самостоятельность и инициативу ребёнка, старается быть с ним на равных.

В 39% семей наблюдается тип родительского отношения «контроль», который характеризуется тем, что взрослый человек ведёт себя слишком авторитарно по отношению к ребёнку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая ему строгие дисциплинарные рамки. Он навязывает ребёнку почти во всём свою волю. Такой взрослый человек далеко не всегда может быть полезным как воспитатель, для детей.

Тип родительского отношения «симбиоз» показали 22% семей. Этот тип характеризуется тем, что взрослый человек не устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребёнком, старается всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности, оградить от неприятностей.

И, наконец, у 22% семей не был выявлен определённый тип родительского отношения. Это предполагает, что родитель относится к своему ребёнку индифферентно либо родительская позиция по отношению к ребёнку пока не сформирована.

На наш взгляд, наиболее оптимальным является такой уровень родительских отношений, как «кооперация» — это социально желаемый образ родительского поведения. Родитель высоко оценивает способности своего ребёнка, испытывает чувство гордости за него, поощряет инициативу и самостоятельность, старается быть с ним на равных. К нейтральному уровню можно отнести отношения по типу «симбиоз» и «маленький неудачник». Родитель видит своего ребёнка младше по сравнению с реальным возрастом, стремится удовлетворить его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни, не предоставляет ему самостоятельности. К отрицательному уровню родительских отношений мы отнесли такие типы, как «отвержение» и «контроль». Родитель воспринимает своего ребёнка плохим, неприспособленным, требует от него безоговорочного послушания и дисциплины, испытывает по отношению к ребёнку злость, раздражение, досаду.

Заключение. В результате исследования выявлено, что в большинстве семей родители предпочитают контролировать своих детей, требуя от них безоговорочного послушания и задавая им строгие дисциплинарные рамки.

У нас есть все основания сделать вывод о том, что взаимоотношения в семье могут носить разноплановый характер. На детско-родительских отношениях сказывается тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стиль отношений и та роль, которую они отводят ребёнку в семье.

Список цитируемых источников

1. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия : краткий лекционный курс. СПб. : Питер, 2001. 144 с. ; Варга, А. Я., Столин В. В., Соколова Е. Т. Психология развития ребёнка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультационной практики // Семья в психологической консультации. Опыт и проблемы психологического консультирования / А. Я. Варга [и др.] ; под ред. А. А. Бодалёва, В. В. Столина. 1989. № 3. С. 16—37.

2. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. М. : ВЛАДОС, 2001. Кн. 3 : Психодиагностика : введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 640 с.

УДК 372.3

Н. А. Телушко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

РОЛЬ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР-ЗАНЯТИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ОТ 3 ДО 4 ЛЕТ

Введение. Актуальность проблемы исследования заключается в том, что в процессе усвоения элементарных математических представлений дети дошкольного возраста вступают в специфические социально-психологические отношения со временем и пространством (как физическим, так и социальным), у них формируются представления об относительности, транзитивности, дискретности и непрерывности величины. Эти представления могут рассматриваться в качестве особого «ключа» не только к овладению свойственными возрасту видами деятельности, к проникновению в смысл окружающей действительности, но и к формированию целостной «картины мира».

Основная часть. Дошкольный возраст является благоприятным для подготовки к усвоению элементарных математических представлений и умений. Своевременная деятельность всех органов чувств ребёнка обеспечивает широкие возможности дифференцированного восприятия разных качеств (цвета, формы, величины) и количества предметов окружающего мира, поэтому дошкольник способен адекватно воспринимать окружающую действительность, обретать собственный жизненный опыт [1].

Анализ научных исследований (А. М. Леушина, Н. И. Непомнящая, А. А. Столяр) убеждает в том, что рационально организованное обучение дошкольников элементарным математическим представлениям обеспечивает их общее умственное развитие. При этом оно представляет собой своевременный, соответствующий возрасту и интересам детей процесс, в котором важное значение имеет педагогическое руководство со стороны взрослого, воспитателя или родителей [2].

Следует отметить, что основным видом деятельности детей дошкольного возраста является игра, в процессе которой развивается внимание, память, воображение, дисциплинированность, ловкость. Кроме этого, игра — это своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ усвоения общественного опыта [3]. Одним из видов творческих игр является драматизация или, как теперь чаще называют этот вид игры, театрализованная игра. Исследователь Д. Б. Эльконин в этой связи отмечает, что детская субкультура развивается и конституируется в формах сюжетно-ролевой игры, которая в условиях профессионального педагогического управления может перерастать в творческо-продуктивную деятельность в школьном возрасте и становится базовой для развития творческого потенциала личности [4]. Театрализованные игры представляют собой разыгрывание в лицах литературных произведений (сказки, рассказы, специально написанные инсценировки). Их особенность состоит в том, что они имеют готовый сюжет, а значит, деятельность ребёнка во многом predetermined текстом произведения. Как разновидность сюжетно-ролевых игр театрализованные игры сохраняют типичные признаки: содержание, творческий замысел, роль, сюжет, ролевые и организационные действия и отношения. Источником всех этих компонентов служит окружающий мир, который является опорой для творчества педагога и детей [5].

Экспериментальная работа проводилась на базе государственного учреждения образования «Ясли-сад № 2 г. Ганцевичи» Брестской обл. В эксперименте участвовали дети младшего дошкольного возраста от 3 до 4 лет в количестве 40 человек. Исследование проводилось в три этапа. На констатирующем этапе педагогического эксперимента проводилось обследование детей в целях выявления сформированности у них умения соотносить две—три величины между собой и представлений об эталонах формы пяти геометрических фигур.

На формирующем этапе педагогического эксперимента проводилась проверка гипотезы исследования о том, что театрализованные игры-занятия могут обеспечить формирование элементарных математических представлений у детей младшего дошкольного возраста, так как они помогают упорядочить и систематизировать их представления о мире и тем самым заложить у них основу для развития в дальнейшем логического мышления. А театрализованное действие создаёт мотивацию для включения детей в процесс познания, делая его радостным и успешным, так как помогает им почувствовать себя умными и сообразительными, проецируя их на успех в познавательной деятельности. В этой связи нами были разработаны и апробированы театрализованные игры-занятия, которые способствовали формированию у детей младшего дошкольного возраста представлений о величине и форме предметов.

Контрольный этап педагогического эксперимента был направлен на выявление изменений, которые произошли в формировании у детей представлений о величине и форме предметов. Этот этап позволил выявить эффективность проведённой работы на формирующем этапе педагогического эксперимента. Анализируя результаты констатирующего и контрольного этапов исследования, мы отметили, что наблюдается положительная динамика в формировании элементарных математических представлений о величине и форме предметов как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Анализируя полученные данные, можно говорить об эффективности проведённой работы с экспериментальной группой детей младшего дошкольного возраста по формированию элементарных математических представлений посредством театрализованных игр-занятий.

Заключение. Систематическая работа, направленная на формирование элементарных математических представлений и умений посредством театрализованных игр-занятий в условиях образовательного процесса дошкольного учреждения, способствует усилению мотивации и интереса у детей от 3 до 4 лет для их включения в процесс познания окружающего мира, систематизации детских представлений об эталонах формы геометрических фигур и овладению умением соотносить две-три величины между собой.

Список цитируемых источников

1. Белошистая А. В. О концепции математического развития дошкольников // Дошкольная педагогика. 2002. № 6.
2. Гоголева В. Г. Игры и упражнения на развитие конструктивного и логического мышления детей дошкольного возраста : метод. реком. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. 56 с.
3. Артёмова Л. В. Театрализованные игры дошкольников : кн. для воспитателей дет. сада. М. : Просвещение, 1991. 127 с.
4. Базелинская Т. Н. Роль театрализованных занятий в развитии математических представлений у детей 3—4 лет // Развитие познавательных способностей детей от 3 до 7 лет. Творческий подход воспитателей ДОУ по материалам аттестации / под ред. М. В. Кралиной. Екатеринбург : Центр Проблем Детства, 1996. С. 69—85.
5. Михайлова З. А. Игровые занимательные задачи для дошкольников : кн. для воспитателя дет. сада. М. : Просвещение, 2000. 94 с.

ПРЕДМЕТНО-ИГРОВАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ИГРОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И ДЕТЕЙ

Введение. На современном этапе развития педагогической науки проблема взаимодействия педагога и детей в условиях дошкольного образования является одной из самых актуальных. Данный факт подтверждается провозглашением лично ориентированного подхода в образовании, который характеризуется созданием возможностей для равноправного общения, сотрудничества и партнёрства педагога и детей, для проявления у ребёнка позиции субъекта воспитания [1]. В данном контексте со стороны воспитателя важна педагогическая поддержка как система средств и деятельности, обеспечивающая оказание обязательной профессиональной помощи в индивидуальном развитии личности ребёнка.

Основная часть. Для психолого-педагогических исследований характерно рассмотрение проблемы взаимодействия через призму построения отношений педагога и детей. Авторами выделены формы общения ребёнка со взрослым (М. И. Лисина), стили общения взрослого с ребёнком (Е. В. Субботский), типы отношения к детям (Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский, Р. М. Миронова).

Сущность понятия «взаимодействие» отвечает положениям подобной модели построения педагогического процесса, что подтверждено проведёнными психолого-педагогическими исследованиями. Взаимодействие на уровне межличностных отношений рассматривается авторами как реально действующая связь, взаимная зависимость между субъектами, позитивная цель которой — добиться взаимопонимания и сотрудничества на основе обмена информацией в совместной деятельности (А. А. Бодалев, А. С. Золотнякова, Л. И. Уманский). Значимые характеристики данного процесса: наличие субъект-субъектных отношений, пробуждение способностей сочувствия, сострадания, сорадования, соогорчения, соудивления [2], активная позиция сторон (Г. Блумер, Ф. Знанецкий). Педагогическое взаимодействие включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение воспитанником и собственную активность последнего, проявляющуюся в ответных непосредственных или опосредованных влияниях на педагога и на самого себя (самовоспитание).

Особое значение для организации взаимодействия педагога и детей приобретает предметно-игровая среда учреждения дошкольного образования благодаря своей направленности, многообразному содержанию, полифункциональности и динамичности. Под предметно-игровой средой мы понимаем особым образом организованное пространство, включающее в себя специально подобранные игрушки, игровое оборудование, предметы мебели для осуществления специфических видов детской деятельности, главным образом, игры и лично ориентированного взаимодействия. Она выступает стимулом к интересному, эмоционально окрашенному взаимодействию педагога и детей дошкольного возраста, в ходе которого они организуют совместные игры, модернизируют и преобразуют среду.

Для совершенствования процесса взаимодействия педагога и детей в своём исследовании мы апробировали модель взаимодействия педагога и детей в предметно-игровой среде учреждения дошкольного образования, разработанную О. А. Комаровой [3]. В её основу положены такие принципы, как принцип системности, структурности, иерархичности, целостности, динамичности, а также положения, отражающие специфику нашего исследования: двусторонность, взаимообусловленность процесса взаимодействия, субъект-субъектный характер связей и отношений сторон; социальный характер педагогического взаимодействия; целесообразный подбор средств, методов и содержания взаимодействия; взаимосвязь и единство компонентов взаимодействия; среда как фактор воспитания, развития, социализации детей; полиструктурность среды как условие её эффективного включения в педагогический процесс. Составляющими модели являются: цель взаимодействия педагога и детей в предметно-игровой среде, условия, компоненты, оценка и результат. Ядро модели представляет собой совокупность компонентов взаимодействия в предметно-игровой среде: когнитивного, деятельностного, эмоционально-личностного. При этом для осуществления взаимодействия педагога и детей в предметно-игровой среде важны условия, включающие предметное содержание (игрушки, предметы-заместители, мебель), которое способствует мобилизации субъектов на совместную деятельность, удовлетворению их интересов и запросов, построению партнёрских взаимоотношений; активность субъектов взаимодействия, которая стимулируется в ходе самообразования педагогов, специальных игр-занятий с детьми. Оценка взаимодействия педагога и детей в предметно-игровой среде осуществлялась на основе показателей уровней взаимодействия, что позволило сделать вывод об эффективности данного процесса.

Нами была разработана программа занятий для самообразования педагогов, подготовки детей к осуществлению взаимодействия, которая предусматривает проработку содержания выделенных компонентов. Она была реализована с участниками экспериментальной группы в ходе формирующего этапа эксперимента и отражала три направления.

В рамках первого направления педагогам были предложены занятия для самообразования в различных формах (лекции, семинары, дискуссии, практикумы, заседания круглых столов). Каждое занятие имело две части: сначала педагоги получали знания путём совместной деятельности с другими участниками, далее каждому было предоставлено задание для самостоятельной работы. Педагоги приобретали необходимые знания о возможностях построения взаимодействия в предметно-игровой среде, овладевали навыками его осуществления. Им были предложены следующие тематики: «Современная предметно-игровая среда учреждения дошкольного образования, её

элементы, принципы построения, возможности для взаимодействия»; «Особенности взаимодействия воспитателя с детьми в предметно-игровой среде учреждения дошкольного образования»; «Подходы к построению взаимодействия в предметно-игровой среде в учреждении дошкольного образования»; «Проектирование предметно-игровой среды для взаимодействия с детьми». Разработанные занятия позволили повысить уровень знаний педагогов о возможностях построения взаимодействия с детьми на основе использования ресурсов предметно-игровой среды, расширить профессиональное самосознание педагогов, пересмотреть отношение к проблеме построения взаимодействия с детьми. Для реализации второго направления — подготовки детей к построению взаимодействия, нами были разработаны и предложены педагогам игры-занятия с детьми по следующим тематикам: «Предметы и игрушки нашей группы», «Любопытный гость», «Во что и как играют другие дети». В ходе проведения игр-занятий педагоги формировали у детей представления о предметно-игровой среде, различных способах использования её элементов, возможностях внесения изменений, дополнений в среду в совместной деятельности со взрослым, а также активность, интерес к данной деятельности. В процессе работы по третьему направлению педагогам были предложены игры-занятия, направленные на построение непосредственного взаимодействия с детьми в условиях предметно-игровой среды, по следующим тематикам: «Я творю в среде», «Интересные вещицы», «От слова к делу».

В ходе формирующего эксперимента значительное место занимала индивидуальная работа с детьми, в которой мы стремились показать свою доброжелательность, заинтересованность в каждом без исключения ребёнке. Особое значение такая работа имела для малоактивных, часто конфликтующих, замкнутых детей, которые не могли удовлетворить потребность в «принятии» их сверстниками и взрослыми. В эксперименте взрослый специально демонстрировал свой эмоционально-положительный настрой как в индивидуальном общении, так и по отношению к различным детским группам (объединённым, например, совместной деятельностью). На данном этапе мы следовали за интересами ребёнка, направляли его, но жёстко не регламентировали, а также на основе идеи индивидуализации развития при построении игровой среды учитывали его потребности.

Согласно модели педагог и воспитанники взаимодействуют в рамках созданных центров. При этом педагог занимает активную позицию в организации работы таких центров. В частности, создаёт условия для игровой деятельности, моделирует среду, которая способствует активизации интересов ребёнка, помогает в выборе и реализации игровых действий, координирует их деятельность в центрах, помогает решать возникающие проблемы, отслеживает и анализирует, какие виды игр выбирают дети.

По результатам формирующего эксперимента можно сделать вывод, что произошло постепенное нарастание навыков сотрудничества и сотворчества педагогов и детей в предметно-игровой среде, активности в деятельности по её видоизменению (деятельностный компонент); активизировался взаимообмен знаниями и представлениями между педагогом и детьми о преобразовании предметно-игровой среды, разных способах использования её элементов в совместной деятельности (когнитивный компонент); повысился интерес у педагогов и детей к совместной деятельности друг с другом, улучшился эмоциональный настрой субъектов (эмоционально-личностный компонент).

Заключение. Апробация модели взаимодействия педагога и детей в предметно-игровой среде обеспечивает процесс эффективного взаимодействия педагога и детей, отражающего построение совместной деятельности на основе демократической позиции педагога, взаимной активности детей и взрослого, сотрудничества между ними, субъект-субъектного характера взаимоотношений. При этом правильно подобранное предметное содержание предметно-игровой среды ориентирует педагога на удовлетворение потребностей детей в игровой и других видах деятельности, позволяет активизировать совместную деятельность с ними, способствуя установлению взаимопонимания, стимулирует процесс взаимодействия взрослого и детей в направлении сотворчества и сотрудничества в совместной игровой деятельности, позволяет им вносить изменения в предметно-игровую среду, способствует развитию их партнёрских отношений.

Список цитируемых источников

1. Артамонова О. В. Предметно-пространственная среда : её роль в развитии личности // Дошк. воспитание. 2005. №4. С. 30—32.
2. Балалиева, О. В. Интерактивная предметно-развивающая среда ДОУ как компонент образовательного процесса. Чита : Молодой учёный, 2012. С. 29—31.
3. Комарова О. А.: 1) Взаимодействие педагога и детей в условиях среды дошкольного образовательного учреждения // Дискуссия. — 2011, № 10 (18). С. 104—107 ; 2) Модель взаимодействия педагога и детей дошкольного возраста в предметно-игровой среде ДОУ в контексте личностно-ориентированного подхода // Мир науки, культуры и образования. 2011. № 6 (2). С. 173—176 ; 3) Предметно-игровая среда ДОУ — условие развития процесса взаимодействия педагога и детей // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 12. С. 115—124 ; 4) О создании предметно-игровой среды в современном ДОУ // Управление ДОУ. № 4. 2007. С. 37—39.

ЧЕЛОВЕК В ОБЩЕСТВЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

УДК 94(476)"1944/1950":614.2:364

Ю. Н. Бахир

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», Витебск

УЧАСТИЕ ОБЩЕСТВА КРАСНОГО КРЕСТА БССР В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ УСЛОВИЙ ТРУДА И БЫТА НА ПРОИЗВОДСТВЕ, ОХРАНЕ ЗДОРОВЬЯ РАБОТНИКОВ В ПРОМЫШЛЕННОСТИ И СЕЛЬСКОМ ХОЗЯЙСТВЕ В 1943—1950-Х ГОДАХ

Введение. В любой социально-экономической ситуации человек стоит в основе всей производственной деятельности. От правильной организации условий труда зависит не только качество и количество произведённой продукции, но и самое ценное — здоровье человека.

Советское государство подчёркивало, что оно заботится о здоровье населения не только через систему органов здравоохранения, но и благодаря широкому и активному участию общественности в оздоровительной и профилактической работе. Возможности медико-санитарной части промышленных предприятий и сельского хозяйства расширились и за счёт Общества Красного Креста (далее — ОКК), которое готовило кадры для оказания помощи без необходимости отрыва от производственного труда.

Цель исследования — проанализировать основные направления работы ОКК по улучшению условий труда и быта в производственной деятельности в 1943 — середины 1950-х годов.

Охрана здоровья работников понимается нами как система мер по профилактике, сохранению и укреплению здоровья трудящихся, которая осуществляется государством, общественными организациями и самими работниками.

Основная часть. База исследования представлена многочисленным, разнообразным по характеру и степени насыщенности материалом. В первую очередь были использованы фонды государственных архивов Витебской, Гомельской, Могилёвской, Гродненской областей, зонального архива в Мозыре. В исследовании мы руководствовались основными принципами исторической науки: объективности, историзма, системности и ценности в истории. При проведении исследования применялись общенаучные методы (анализа, синтеза, сравнения и обобщения), специально-исторические (историко-системный и историко-сравнительный), позволившие раскрыть основные достижения и выявить затруднения, которые были вызваны как особенностями развития ОКК, так и общественно-политическими условиями на разных этапах деятельности организации.

В 1943—1954 годах основной задачей организации стало вовлечение трудовых коллективов в ОКК. Если до 1950-х годов количество членов на предприятиях ограничивалось цифрами в 30—40%, то уже в 1950-х показатели изменились. Так, в Мозырском районе всего за четыре месяца (январь—апрель 1954 года) в члены ОКК вовлечено 80% работавших на машинно-тракторной станции [1, л. 17]. Путь привлечения рабочих промышленных и сельскохозяйственных предприятий в это время был достаточно простым, как правило, вступление в организации было массовой акцией, поэтому низким охват членством на предприятиях не был никогда.

В первые послевоенные годы наиболее актуальной на производстве была подготовка населения по нормам государственных стандартных образцов. Санитарную подготовку рабочих и служащих проводили непосредственно на предприятии в нерабочее время. Ответственность ложилась на руководителей учреждений. Обкомы ОКК ежегодно представляли планы подготовки санитарно-оборонных кадров и создания санитарных дружин, санитарных постов и звеньев при группах самозащиты. Областные отделы здравоохранения обеспечивали подготовку населения медицинским, преподавательским составом и методическим руководством. Исполкомы Советов депутатов трудящихся и комитетов Красного Креста обязывались привлекать для подготовки медработников.

Кроме того, проводилась подготовка общественных санитарных инструкторов из состава медицинских сестёр. Наиболее же массовой стала подготовка санитарных постов. Они первыми замечали санитарные неурядицы в цехе, сигнализировали о них, а также принимали активное участие в устранении недостатков, оказывали первую помощь непосредственно у станка.

Работа в сельской местности была развита достаточно слабо. Из подготовленного актива ОКК создавали в бригадах, звеньях создавали санитарные посты, оснащали их аптечками и прикрепляли их к медработникам сельского врачебно-фельдшерского участка. Санитарные посты обследовали состояние дворов, домов, делали замеры колодцев и т. д. [2, л. 10].

Необходимо отметить, что ОКК стремилось оказывать и социальную помощь внутри своей организации. Она проявлялась в оказании материальной и трудовой помощи инвалидам, многодетным матерям, рабочим и их родственникам [3, л. 7]. При необходимости комитет ходатайствовал о предоставлении отпуска и курортном лечении самих работников, также оказывал помощь в виде денег и ремонта квартир.

Среди нерешённых проблем послевоенного периода отметим, что подготовка кадров значительно опережала возможности их оснащения. Так, в конце 1940-х годов общие показатели количества оснащённых санитарных постов на предприятиях колебались от 20 до 60% [4, л. 157]. Таким образом, ни ОКК, ни сами предприятия не стремились к оснащению актива необходимыми медикаментами и оборудованием, в то время как для техники безопасности правительство выделяло средства. Однако ОКК делало ставку на количественные показатели.

В 1956 году XX съезд КПСС отметил важнейшую задачу здравоохранения — профилактику и предупреждение болезней с опорой на широкие массы. Решения XXII съезда КПСС, проходившего в 1961 году, указывали также, что оздоровление и облегчение условий труда — одна из важных задач подъёма народного благосостояния. На всех предприятиях предусматривалось внедрение современных средств техники безопасности и обеспечение санитарно-гигиенических условий, устранявших производственный травматизм и профессиональные заболевания.

Заметим, что на данном этапе деятельность ОКК на промышленных предприятиях стала более организованной и включала широкий спектр работ, в том числе по соблюдению техники безопасности и технологии производства. Ежегодно стали проводить так называемые смотры предприятий.

Просветительская и пропагандистская деятельность проводилась в виде отдельных лекций и бесед, но чаще всего центральными органами ОКК рекомендовалось проводить профилактическую работу сразу после оказания первой помощи на производстве. Агитационно-массовая работа ОКК на предприятиях и в колхозах предполагала, что санитарные посты должны быть в каждом цехе, учреждении и колхозе.

Результатом работы стало снижение общей заболеваемости и травматизма рабочих. Таких примеров достаточно много, когда была налажена связь с органами здравоохранения и руководством предприятий. Так, в 1955 году среди лучших в Могилёвской области были названы фабрика имени Дзержинского, фабрика «Красный пищевик», в 1956 году в Гродненской области — фабрика «8 марта», «Коминтерн» и др. [5].

Если работа ОКК на промышленных предприятиях была актуальной весь год, то среди колхозных хозяйств большая часть работы занимала в основном летний и осенний сезон. Санитарные посты, работавшие с колхозниками, проводили практические мероприятия, производили обходы, дополнительно занимались патронажем, за что периодически получали премии от главного врача, который сотрудничал с ОКК.

Агитационно-массовая работа была рассчитана на то, что именно рабочие и служащие привлекались и к активной донорской работе. Совет Министров СССР распоряжением №8 065р от 30 ноября 1955 года обязал руководителей всех предприятий, учреждений, учебных заведений беспрепятственно отпускать рабочих и служащих в учреждениях здравоохранения в день обследования и в день дачи крови для переливания и сохранять за ними на время нахождения в этих учреждениях среднюю заработную плату по месту работы. Также рабочим и служащим непосредственно после каждого дня дачи крови для переливания предусматривался день отдыха или его присоединяли (по желанию работника) к очередному отпуску.

Так, ОКК проявляло содействие медицинским учреждениям и в подготовке медицинских сестёр. Именно на предприятиях набирали кадры для подготовки медицинских сестер без отрыва от производства. Кроме того, слушательницы курсов привлекались к санитарно-оздоровительной работе Красного Креста.

Заключение. Участие ОКК в совершенствовании условий труда и быта на производстве, охране здоровья работников в промышленности и сельском хозяйстве давало определённые положительные результаты. Они проявлялись в повышении общей санитарной культуры рабочих, соблюдении правил техники безопасности, экономии трудовых часов. Рабочему при мелкой травме не было необходимости для наложения повязки или смазывания йодной настойкой идти на здравпункт: ему оказывал помощь на месте член санитарного поста.

Помимо этого, большую экономию государственных средств на производстве давали профилактические мероприятия, проводимые активом ОКК. Сокращение временной нетрудоспособности из-за болезней хотя бы на 1% могло создать огромную экономию бюджета и оказать значительную поддержку производственному процессу.

В исследуемый период финансовые возможности Советского государства во многом различались с темпами роста его социальных обязательств. Практически все внутренние ресурсы были направлены на восстановление народного хозяйства. Вопросы социального обеспечения рабочих, разработка и принятие нормативно-правовых актов в области охраны труда в первые послевоенные годы отошли на второй план. В это время основными задачами ОКК стали вовлечение работников в члены ОКК и подготовка санитарного актива, который мог развернуть работу на производстве, однако серьёзные задачи по охране здоровья рабочих ОКК могло решать только совместно с органами власти, партией, профсоюзом и органами здравоохранения.

Список цитируемых источников

1. Зональный государственный архив г. Мозыря. Ф. 867. Оп. 1. Д. 22.
2. Государственный архив Витебской области. Ф. 2889. Оп. 1. Д. 12.
3. Государственный архив Гродненской области. Ф. 1181. Оп. 2. Д. 20.
4. Зональный государственный архив г. Мозыря. Ф. 505. Оп. 1. Д. 44.
5. Государственный архив Могилёвской области. Ф. 892. Оп. 1. Д. 89. Л. 16 ; Государственный архив Гомельской области. Ф. 2811. Оп. 1. Д. 191. л. 17.

СОЗДАНИЕ НАРОДНЫХ УЧИЛИЩ НА ТЕРРИТОРИИ МОГИЛЁВСКОЙ ГУБЕРНИИ (К 230-ЛЕТИЮ ИЗДАНИЯ «УСТАВА НАРОДНЫМ УЧИЛИЩАМ»)

Введение. В период правления Екатерины II в Российской империи оформилась идея необходимости создания общеобразовательной школы для широких слоёв населения, исключая крепостное сословие, с собственно педагогической, а не узкопрофессиональной или сословной, как в предшествующую эпоху, целью воспитания. Для достижения поставленной цели необходимо было создать качественно новые учебные заведения. Школе теперь предстояло не просто обучать каким-либо наукам, а воспитывать нового человека, нового подданного, который бы сознательно готовил себя для службы Отечеству.

Основная часть. В 1772 году из части белорусских земель, отошедших к Российской империи после первого раздела Речи Посполитой, была образована Могилёвская губерния. В последней четверти XVIII века на территории Могилёвской губернии большинство учебных заведений находилось в руках римско-католических орденов. Сохраняя эти учебные заведения, императрица Екатерина II считала необходимым создать в белорусском крае и школы, которые будут содержаться за счёт государства.

Так, 7 ноября 1775 года Екатерина II утвердила положение «Учреждения для управления губерний», после чего на просторах Российской империи стали создаваться губернские приказы общественного призрения. Данное учреждение, председателем которого был губернатор, должно было осуществлять надзор за деятельностью всех учебных заведений в границах отдельной губернии, кроме тех школ, «кои особыми привилегиями или жалованными грамотами снабдены, или особым правлением духовным, или светским поручены повелением Императорского Величества» [1, с. 271]. Приказам общественного призрения также поручалось создавать новые школы для всех тех, кто пожелает в них учиться, «с тем, чтобы не имущие могли учиться без платежа, а имущие за умеренную плату» [2]. В 1778 году положение «Учреждения для управления губерний» было распространено на белорусские земли. Однако деятельность местных приказов общественного призрения дала незначительные результаты. Отдельные городские управления попытались создать новые училища, но им удалось открыть лишь школы грамоты [3, с. 57].

Вопрос о лучшей организации школьного дела Российской империи на протяжении многих лет интересовал Екатерину II. Она собирала по данной проблеме различные материалы, изучала их, а также занималась разработкой училищного устава [4, с. 17]. Ощутимую помощь Екатерине II в этом деле на протяжении многих лет оказывал немецкий публицист, критик и дипломат Фридрих Мельхиор Гримм. Он обратил внимание императрицы на устройство народных училищ в Священной Римской империи, которые создавались по поручению императрицы Марии Терезии. Эти школы так заинтересовали Екатерину II, что она решила поближе познакомиться с их организацией.

В конце мая — начале июня 1780 году в Могилёве происходили совещания между императрицей Екатериной II и императором Священной Римской империи Иосифом II. Примечательно, что Екатерина II заговорила с Иосифом II об устройстве народных училищ в первый день их встречи. Из рассказов Иосифа II российская императрица узнала о школьной системе, которая была основана на мягкости педагогических приёмов, наглядности обучения, а также отличалась практичностью и дешевизной [5, с. 22—23]. Под впечатлением от бесед с австрийским императором Екатерина II попросила выслать ей учебные книги, которые использовались в народных училищах. С первым же курьером по поручению Иосифа II наместник Галиции граф Бригида отправил 29 учебных книг на немецком языке и методическое пособие «Ручная книга потребна магистрам Иллирических неуниатских малых школ, составленная директором Темешварских училищ Янковичем-де-Мириево».

По возвращению в Петербург Екатерина II передала полученные книги известному учёному, члену Академии наук Францу Эпинусу, поручив ему проанализировать их и высказать своё мнение на счёт возможности введения австрийского школьного устава в Российской империи. Вскоре Ф. Эпинус представил подробно составленный доклад, в котором высказался за возможность использования опыта Священной Римской империи при реформировании российской школьной системы, хотя и с некоторыми отступлениями.

Императрица одобрила этот доклад и обратилась с просьбой к Иосифу II, чтобы тот направил в Россию человека славянского происхождения, православного вероисповедания, знакомого с положением школьного дела в Австрии. Иосиф II рекомендовал ей Федора Ивановича Янковича-де-Мириево [6, с. 5]. Последующие изменения в сфере школьного образования Российской империи были тесно связаны с его именем.

Отметим, что 7 сентября 1782 года Екатерина II подписала указ о создании специальной Комиссии об учреждении народных училищ [7]. По итогам четырёхлетней работы Комиссии об учреждении народных училищ был разработан «Устав народным училищам», а 5 августа 1786 года он был утверждён Екатериной II [8]. На основании Устава на территории Российской империи стали создаваться главные и малые народные училища. Главные четырёхклассные училища создавались в губернских городах, малые двухклассные — как в губернских (если одного главного училища было недостаточно), так и в уездных городах. Обучение в этих школах становилось доступным всему населению, так как было бесплатным, независимым от религии и национальности, обеспечивало доступ к образованию как мальчикам, так и девочкам.

Так, 15 марта 1789 года состоялось торжественное открытие главного народного училища в Могилёве. В этот день «во всех православных церквях и римско-католических костёлах совершенно было торжественное богослужение. По окончании богослужения в православном храме совершён был знаменитым Могилёвским архиепископом Георгием Конисским крестный ход в училище в сопровождении всех присутствующих в храме. В училище к этому времени уже прибыли архиепископ р.-к. церквей Сестренцевич и знатное р. кат. духовенство. В училище прочитано было Высочайшее повеление об открытии училища и затем совершён был молебен» [9].

Необходимо отметить, что с момента открытия в Могилёве главного народного училища это учебное заведение пользовалось авторитетом среди местного населения. Чиновничество, дворянство и простые горожане активно направляли своих детей в главное народное училище, а также переводили их из других учебных заведений. Так, например, известно, что в 1790 году коллежский асессор Танцов и один из могилёвских купцов перевели своих детей из иезуитского коллегиума в главное народное училище [10, с. 87—88].

В начале 1790-х годов на территории Могилёвской губернии стали открываться и малые народные училища. Главным препятствием на пути их создания была острая нехватка кандидатов на занятие учительских должностей. Эта проблема была решена за счёт специальной подготовки воспитанников Могилёвской духовной семинарии в главном народном училище. В 1791 году в Могилёвской губернии было открыто сразу пять малых народных училищ: в Орше, Копыси (закрыто в 1797 году), Мстиславле, Черикове и Чаусах [11].

После смерти Екатерины II государственная политика в области народного образования на белорусских землях изменилась. Как отмечает М. В. Довнар-Запольский, в это время «губернаторы перестают заботиться о развитии народного образования, оно теперь было не в фаворе. В качестве смотрителей и учителей школ оказываются неподходящие элементы — люди без знаний, без любви к делу» [12].

Заключение. В Могилёвском крае после его присоединения в 1772 году к Российской империи начинается постепенное преобразование учебных заведений по общероссийскому образцу. В 1782 году начала свою работу Комиссия об учреждении народных училищ, которой было поручено создать план новой учебной системы Российской империи. По итогам четырёхлетней работы Комиссии 5 августа 1786 года был утверждён «Устав народным училищам», на основании которого в Могилёвской губернии с 1789 года начали создаваться народные училища.

Список цитируемых источников

1. Учреждения для управления губерний Всероссийской империи // Полное собрание законов Российской империи, с 1649 года : в ? т. СПб., 1830. Т. 20 : 1775—1780. С. 229—304.
2. Там же. С. 272.
3. Исторический обзор деятельности Виленского учебного округа за первый период его существования, 1803—1832 гг. : в 3 ч. / под общ. ред. А. В. Белецкого. Вильна : Тип. А. Г. Сыркина, 1908. Ч.1, отд. 3 : Учебные заведения Витебской и Могилевской губерний в 1803—1832 гг. / сост. А. Белецкий. 147 с.
4. Белецкий А. В. Заботы императрицы Екатерины II о распространении образования в Полоцкой и Могилевской губерниях. Вильно : Тип. А. Т. Сыркина, 1905. 62 с.
5. Довнар-Запольский М. В. Реформа общеобразовательной школы при императрице Екатерине II. М. : Изд. Т-ва И. Д. Сытина, 1906. 47 с.
6. Белецкий А. В. Русское народное училище по уставу 5 августа 1786 г. Вильно : Тип. А. Г. Сыркина [1886?]. 38 с.
7. Об учреждении Комиссии для заведения в России народных училищ // Полное собрание законов Российской империи, с 1649 года : в ? т. СПб., 1830. Т. 21 : 1781—1783. С. 663—664.
8. Высочайше утвержденный Устав народным училищам в Российской империи // Полное собрание законов Российской империи, с 1649 года : в ? т. СПб., 1830. Т. 22 : 1784—1788. С. 646—671.
9. Белецкий, А. В. Заботы императрицы Екатерины II о распространении образования в Полоцкой и Могилевской губерниях. С. 44.
10. О состоянии Могилёвского главного народного училища в 1789 году // Сборник материалов для истории просвещения в России, извлечённых из архива Министерства народного : в ? т. СПб. : Изд. М-ва нар. просвещения, 1893. Т. 1 : Учебные заведения в западных губерниях до учреждения Виленского учебного округа, 1783—1803 / введение И. Корнилова. С. 83—92.
11. Исторический обзор деятельности Виленского учебного округа за первый период его существования, 1803—1832 гг. С. 78.
12. Довнар-Запольский М. В. Реформа общеобразовательной школы при императрице Екатерине II. С. 38—39.

УДК 94(476)

А. В. Демидович

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ДУХОВНЫЕ СВЯТЫНИ РОДНОГО ГОРОДА

Введение. В этом году жители Барановичей отмечают большое и радостное событие — 85-летие со дня освящения Спасо-Покровского собора. Славные и трагические события сопровождали историю этой христианской святыни. Его судьба имеет чудесную и одновременно мистическую историю, что и делает храм одной из главных святынь города.

Основная часть. История православного храма началась в 1908 году, когда на месте нынешнего Свято-Покровского собора была построена первая приходская деревянная церковь по ул. Графской (ныне ул. Куйбышева). Однако в пасхальную ночь 2 мая 1921 года пожар уничтожил этот приходской храм. На следующий же день после пожара, благодаря собравшимся утром на пепелище православным жителям города, приход принял решение

восстановить церковь. В руководство избранного вскоре комитета по постройке нового храма вошли сенатор польского сейма Алексей Назаревский, протоиерей Павел Мацкевич и церковный староста Яроцкий. Церковь первоначально хотели восстановить из дерева, однако проект о её постройке властями Новогрудского воеводства в течение двух лет не был утверждён. Тогда при поддержке архиепископа Дионисия было принято решение строить кирпичный храм по проекту архитекторов Николая Оболонского и Станислава Филисевича [1, с. 4].

Духовное единение было во всём и во всех. На благое дело шли добровольные пожертвования местных жителей, принималась любая помощь граждан, большую денежную помощь оказал магистрат Барановичей, не оказалось в стороне и польское правительство, которое выделило дотацию в размере 10 000 злотых, щедрые пожертвования на восстановление храма прислали митрополит Варшавский и Волынский Дионисий, архиепископ Полесский и Пинский Александр [2]. Так «всем миром» храм был построен, освящён и стал жить своей полноценной приходской жизнью.

Несмотря на все финансовые и иные трудности, с которыми столкнулись строители храма и православные жители города, Свято-Покровский собор в Барановичах был построен в течение 1924—1931 годов. Построенный в непростое для Беларуси время, когда страна была разделена на две части между Польшей и Советской Россией, храм сохранил свою уникальность без существенных реконструкций до нынешнего дня.

Возведение Свято-Покровского собора можно считать счастливым стечением обстоятельств в биографии Барановичей, так как другой, совсем печальный факт в истории православия омрачил радостные события. Решением польского сейма по политическим причинам как символ российского империализма в первой половине 1920-х годов в Варшаве был взорван Александро-Невский собор. Собор на 2 500 молящихся на Саксонской площади в Варшаве был самым большим и величественным в Европе православным храмом конца XIX — начала XX века. Здесь находилось около десяти тысяч произведений искусства и предметов, представляющих мировую художественную ценность. Храм был украшен мозаичными композициями, выполненными в петербургских мастерских В. Фролова в 1901—1911 годах по эскизам Н. Бруни, В. Васнецова, В. Думитрашко и Н. Кошелева. Проекты трёх иконостасов принадлежали самому Л. Бенуа, иконы — московским мастерам В. Гурьянову и Н. Харламову. Построенный по проекту выдающегося русского зодчего Л. Бенуа, он олицетворял мощь Российской империи на территории Польши [3, с. 67]. Судьбы барановичского собора и собора Александра Невского в Варшаве оказались тесно связанными. Великолепные украшения варшавского храма, благодаря настоянию главы православной церкви Польши митрополита Дионисия, спасли и вывезли практически в полном комплекте в 1926 году в трёх вагонах в Барановичи, передав новостроящемуся Свято-Покровскому собору.

Однако через некоторое время церковное имущество, хранившееся в строении недалеко от строящегося храма, возможно, в результате умышленного поджога, сгорело. Мозаики и часть другого имущества, находившиеся в это время в другом месте, сохранились. Из чудом спасённых от уничтожения в Варшаве ценнейших произведений искусств в барановичском храме были установлены почти полный иконостас, дубовые двери, иконы, сорок фрагментов мозаики и др. До настоящего времени на стенах Спасо-Покровского собора закреплены семь бесценнейших мозаичных композиций, пять из них размещены внутри собора: центральный фрагмент, названный «Богоматерь с младенцем», из большой композиции В. Васнецова «О Тебе радуется», «Деисус» по эскизу Н. Кошелева, «Богоматерь с ангельскими чинами» по эскизу Н. Бруни, мозаичные иконы «Святой Алексей митрополит Московский» и «Преподобный Иосиф Волоцкий» по эскизам В. Думитрашко. Две композиции — «Спас с донатором» и «Собор архангела Михаила и всех небесных сил бесплотных» (эскизы Н. Кошелева и Н. Бруни) — располагаются снаружи. В архитектурном отношении возведенный собор выполнен в строгом академическом православном стиле и представляет собой крестово-купольный трёхапсидный храм с четырёхколонными портиками и трёхъярусной башней-звонницей [4, с. 89].

Долгожданный для православных прихожан Барановичей день наступил 4 октября 1931 года накануне праздника Покрова Пресвятой Богородицы. Первым настоятелем церкви стал протоиерей Павел Мацкевич. С этого времени церковная служба в храме никогда не прерывалась. Несмотря на то, что при освобождении Барановичей в 1944 году около 80% зданий в городе было разрушено, собор пережил Отечественную войну и уцелел, одиноко возвышаясь над руинами.

Благодаря установленным в храме мозаикам, относящимся, по мнению специалистов, к самому лучшему из того, что было создано в мире в области мозаичного искусства в XIX — начале XX века, Свято-Покровский собор имеет статус национального достояния: в 1953 году он был признан памятником архитектуры Беларуси. Это обстоятельство позволило ему пережить тревожные атеистические советские времена. В 1949 году Свято-Покровский собор на долгие годы стал единственным действующим православным храмом в Барановичах [5, с. 47]. С 1978 года по настоящее время настоятелем Свято-Покровского храма и благочинным церковью Барановичского округа является протоиерей отец Александр Дзичковский.

Заключение. Сегодня Спасо-Покровский собор — это украшение Барановичей, животворный символ и духовный центр. За эти годы изменился облик храма и судьбы местных жителей. Священники и активные прихожане ведут просветительскую и миссионерскую деятельность, участвуют в общественной жизни города, активно сотрудничают с учреждением образования «Барановичский государственный университет». Практические результаты взаимного сотрудничества служат делу духовного развития и просвещения студенческой молодёжи, являются сопричастием в деле сохранения культурно-исторической памяти святынь родного города. С просветительскими целями при соборе была создана воскресная школа для взрослых и детей. К 1000-летию Крещения Руси Свято-Покровский собор украсили золотыми крестами, провели частичную роспись храма, обновили фасад, благоустроили территорию. В наши дни Свято-Покровский собор в Барановичах — не просто главный православный храм города, но и объект внимания со стороны искусствоведов, историков и простых туристов, выбравших отдых в Беларуси.

Список цитируемых источников

1. Равяка Р. І. Храм, адроджаны ў Баранавічах // Intex-press. Баранавічы. 2014. 1 студз. № 3. С. 4.
2. Там же.
3. Ярмоленка Г. М. Баранавіцкі Пакроўскі сабор // Архітэктура Беларусі. Мінск : БелЭн, 1993. 620 с.
4. Ермоленко Г. М. Покровский собор // Свод памятников истории и культуры Белоруссии. Брестская область. Минск : БелСЭ, 1990. 424 с.
5. Чантурия В. А. Памятники архитектуры и градостроительства Белоруссии. Минск : Полымя, 1986. 240 с.

УДК 32-027.21(075.8)

М. Г. Коктыш, Г. И. Коктыш

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ: ПОЛИТИЧЕСКИЕ И ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Введение. Мир вступил в стадию кардинальных экономических, общественных, военно-политических и иных изменений, характеризующихся высокой интенсивностью и динамичностью.

Национальные интересы Республики Беларусь охватывают политическую, экономическую, а также сферы жизнедеятельности личности, общества и государства, тесно взаимосвязаны и являются концептуальными ориентирами для долгосрочного развития.

Стратегическими национальными интересами являются: обеспечение независимости, территориальной целостности, суверенитета, незыблемости конституционного строя; устойчивое экономическое развитие и высокая конкурентоспособность белорусской экономики; достижение высокого уровня и качества жизни граждан.

Основная часть. В нынешних условиях наша страна может и должна играть более активную роль в мировой политике. От того, насколько эффективно мы сможем отстоять свой суверенитет, не допустить проникновения к нам хаоса и насилия извне, избежать ошибок соседей, зависит будущее Беларуси. Мы просто обязаны сохранить мир и стабильность, межнациональное и межконфессиональное согласие, открытость к сотрудничеству. Многовекторность внешней политики как была, так и остаётся основным принципом и национальным приоритетом нашего государства [1, с. 5].

Система обеспечения национальной безопасности — совокупность взаимодействующих субъектов обеспечения национальной безопасности и средств, используемых ими для осуществления деятельности по защите и реализации национальных интересов Республики Беларусь и обеспечению безопасности личности, общества и государства.

Правовую основу системы обеспечения национальной безопасности составляют Конституция Республики Беларусь, законы Республики Беларусь, нормативные правовые акты Президента Республики Беларусь, иные акты законодательства, регулирующие общественные отношения в сфере обеспечения национальной безопасности, в том числе международные договоры Республики Беларусь.

Президент Республики Беларусь осуществляет общее руководство системой обеспечения национальной безопасности путём реализации своих полномочий в этой сфере через Совет Безопасности Республики Беларусь и его рабочий орган — Государственный секретариат Совета Безопасности Республики Беларусь, а также через Совет Министров Республики Беларусь.

В политической сфере основными внешними источниками угроз национальной безопасности являются: наличие существенных противоречий между основными субъектами мировой политики, проявляющихся на фоне снижения дееспособности систем международной и региональной безопасности и способных осложнить обстановку вокруг Республики Беларусь; столкновение геополитических интересов ведущих государств в процессе перехода от однополярного к многополярному мироустройству; международный терроризм, незаконный оборот технологий и оборудования двойного назначения, оружия, боеприпасов, радиоактивных, химических, биологических и других опасных веществ и материалов; деятельность специальных служб, иных организаций и отдельных представителей иностранных государств, направленная на причинение ущерба национальным интересам Республики Беларусь [2, с. 22].

Мировая экономика активно трансформируется и характеризуется повышением неустойчивости, переходом к новому технологическому укладу, становление и рост которого будут определять экономическую динамику в ближайшие десятилетия. В глобальном масштабе происходит передел рынков, перераспределение финансовых потоков и производительных сил, обострение конкуренции.

В экономической сфере основными внешними источниками угроз национальной безопасности являются: ухудшение условий внешней торговли, привлечения кредитных и инвестиционных ресурсов вследствие неблагоприятной конъюнктуры мировых рынков; принятие зарубежными государствами протекционистских мер, установление барьеров и дискриминационных условий осуществления экспортно-импортных операций [3].

Основными национальными интересами в политической сфере являются: соблюдение конституционных прав и свобод человека; устойчивое развитие демократического, правового, социально ответственного государства;

эффективное противодействие коррупции; формирование многополярного мира и системы международных отношений, основанной на верховенстве норм международного права и многостороннем сотрудничестве, обеспечивающих участие Беларуси в решении вопросов, затрагивающих её интересы; обеспечение защиты прав соотечественников и солидарности белорусов во всем мире ради сильной, процветающей Беларуси [4].

Традиции нашей государственности, опирающиеся на многовековой опыт выстраивания взаимоотношений с соседями, как на Востоке, так и на Западе во многом определяют многовекторность внешней политики и предрасположенность нашего народа к миру и согласию. Учитывая национальные интересы в политической области, Республика Беларусь проводит самостоятельную внешнюю политику, вносит существенный вклад в укрепление международной безопасности. Мы смогли выстроить устойчивую, взаимовыгодную модель сотрудничества с большинством стран мира, научились оптимально балансировать свои интересы между различными полюсами силы, обеспечивая политическую и экономическую безопасность страны [5, с. 28].

В экономической сфере основными национальными интересами являются: экономический рост и повышение конкурентоспособности белорусской экономики на основе её структурной перестройки, устойчивого инновационного развития, инвестиций в человеческий капитал, модернизации экономических отношений, снижения себестоимости и материалоёмкости производимой продукции; сохранение устойчивости национальной финансовой и денежно-кредитной систем; достижение уровня энергетической безопасности, достаточного для нейтрализации внешней зависимости от поступления энергоносителей; поддержание гарантированного уровня продовольственной безопасности; внедрение современных технологий в экономику страны преимущественно за счёт прямых иностранных инвестиций, доступность зарубежных кредитных ресурсов [6].

Реализация национальных интересов в экономической сфере определена Главой государства в послании 2016 года белорусскому народу и Национальному Собранию и предусматривает: снижение всех видов затрат на производство и реализацию продукции; эффективную занятость населения и задачу ежегодно создавать 50 000 новых рабочих мест; инвестиции и новые проекты, при этом в 2016 году необходимо привлечь не менее 1,5 млрд дол. США в экономику страны; рациональное импортозамещение, при этом необходим прирост на 600 млн дол. США импортозамещающей продукции ежегодно. Важнейшими составляющими развития экономики являются: наука и инновации, качество продукции, развитие государственного и частного бизнеса, макроэкономическая стабильность, оптимальное развитие основных отраслей экономики [7].

Необходимым условием нейтрализации внутренних источников угроз национальной безопасности в экономической сфере является поддержание долгосрочной макроэкономической стабильности посредством структурной перестройки экономики Республики Беларусь на основе прямых иностранных инвестиций, роста производительности труда и инновационной активности всех субъектов хозяйствования, сокращения отрицательного сальдо внешней торговли, снижения импортоёмкости, материалоёмкости, себестоимости и повышения качества производимой продукции.

Структурная перестройка экономики страны обеспечивается путём ускоренного развития высокотехнологичных конкурентоспособных секторов с высокой добавленной стоимостью, производств на местных ресурсах, опережающего развития сферы услуг, в первую очередь информационно-коммуникационных и деловых, реализации транзитного потенциала Республики Беларусь.

Сбалансированность развития экономики обеспечивается по следующим основным направлениям: соответствие темпов экономического роста возможности расширения внешнего и внутреннего спроса; переход к бездефицитному балансу внешней торговли, а в течение переходного периода — покрытие дефицита внешней торговли без увеличения внешнего государственного долга; наращивание денежного предложения с учётом соблюдения целевых параметров уровня инфляции и заданного валютного коридора; поддержание жёстких бюджетных ограничений в деятельности субъектов хозяйствования, обеспечение своевременного исполнения финансовых обязательств; формирование и поддержание на достаточном уровне золотовалютных резервов.

В условиях глобализации международных отношений важным фактором обеспечения устойчивого развития государства становится обеспечение успешной интеграции Республики Беларусь в глобальное экономическое пространство.

Формированию позитивного имиджа страны за рубежом будет способствовать развитие сотрудничества с международными финансово-экономическими и торговыми организациями, интеграционными объединениями, участие в международных договорах, направленных на устранение дискриминации и развитие внешней торговли, стабилизацию позиции отечественных товаропроизводителей на внешних рынках.

Заключение. Решение задач обеспечения национальной безопасности осуществляется на основе системного подхода и реализации комплекса политических, дипломатических, экономических, правовых, военных, информационных и иных средств государством, направленных на выявление, предупреждение и нейтрализацию внутренних и внешних рисков, вызовов и угроз безопасности личности, общества и государства.

Эффективность обеспечения национальной безопасности достигается способностью государства к обеспечению национальной безопасности и своевременному выявлению изменений во внутренней и внешней обстановке, формирующих вызовы и угрозы национальной безопасности, своевременному предотвращению угроз безопасности в политической и экономической сферах.

Список цитируемых источников

1. Лукашенко А. Г. От уверенного старта — к успеху нового пятилетия : послание Президента белорус. народу и Нац. собр. // Совет. Белоруссия: Беларусь сегодня. 2016. 22 апр. С. 1—6.
2. Концепции национальной безопасности Республики Беларусь : утверждена Указом Президента Респ. Беларусь, 9 нояб. 2010 г., № 575. Минск : Белорус. Дом печати, 2011. 46 с.
3. Там же. С. 23.
4. Там же. С. 8.
5. Макей В. В. Внешняя политика на службе народа // Беларус. думка. 2015. № 9. С. 28—36.
6. Концепции национальной безопасности Республики Беларусь. С. 9.
7. Лукашенко А. Г. От уверенного старта — к успеху нового пятилетия. С. 6.

УДК 37.018.32

О. В. Красницкая

Национальный университет физического воспитания и спорта Украины, Киев, Украина

СОЦИАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ СПОРТИВНОГО ПРОФИЛЯ

Введение. Одним из первоочередных заданий современного спорта высших достижений и системы олимпийской подготовки является развитие детско-юношеского спорта. Среди различных форм организации физкультурно-спортивной деятельности среди детей и молодёжи выделяют детско-юношеские спортивные школы, спортивные клубы, детско-юношеские спортивные школы олимпийского резерва, школы-интернаты спортивного профиля, училища физической культуры. Наиболее эффективной формой организации являются интернатные заведения спортивного профиля, которые осуществляют подготовку спортсменов высокой квалификации с подросткового возраста и обеспечивают их учебно-воспитательный процесс. К ним относятся общеобразовательные школы-интернаты спортивного профиля, лицеи-интернаты спортивного профиля, лицеи-интернаты физической культуры и спорта, спортивные лицеи-интернаты. На территории Украины на данный момент насчитывают 17 интернатных заведений спортивного профиля, в которых обучается более 5 700 детей [1, с. 372]. Как отмечают исследователи (С. Стадник, А. Тиняков, А. Чигирин), интернатные заведения являются учреждениями закрытого типа и имеют ряд проблем, которые требуют решения, так как непосредственно влияют на социальное становление самой личности спортсмена, её гармоническое и всестороннее развитие, процесс её социализации и впоследствии на успешность подготовки спортивного резерва сборных команд страны.

Основная часть. Целью исследования является определение факторов социального становления личности воспитанников интернатных заведений спортивного профиля.

Интернатные заведения спортивного профиля — это общеобразовательные учебные заведения, в которых дети проходят подготовку по определённому виду спорта и получают общее среднее образование, совмещая при этом учебно-воспитательную и спортивно-тренировочную деятельность. Воспитанники интернатных заведений спортивного профиля — это дети 12—16 лет со способностями к определённому виду спорта, которые прошли предварительную подготовку в детско-юношеских спортивных заведениях и были приняты в интернатное заведение спортивного профиля [2].

Уже сам факт поступления ребёнка в учебно-воспитательное заведение закрытого типа является кардинальным переменным событием в его жизни, потому что в первую очередь меняется социальная ситуация развития. Ребёнок вступает в новую социальную среду, условия пребывания в которой значительно отличаются от прежних (семейных). Меняется круг его общения, режим учебно-воспитательной и тренировочной деятельности, социально-бытовые условия. Дети находятся под присмотром воспитателей, но ограничены, в свою очередь, в родительской опеке, внимании, заботе, т. е. лишены главного института развития и формирования личности — семьи, так как всё время находятся в интернатном заведении или на спортивных сборах, соревнованиях.

Изучая деятельность интернатных заведений спортивного профиля, А. Чигирин выделил особенности, которые вызывают стрессовые ситуации у юных спортсменов: высокий уровень физической нагрузки с одновременными требованиями качественного усвоения учебной программы; необходимость безусловного выполнения правил внутреннего распорядка в заведении; отличительные социально-бытовые условия между данным заведением и домашними условиями (проживание, питание и т. д.); возникновение новых коммуникативных связей с товарищами по комнате и команде, учителями, воспитателями и тренерами; снижение уровня самооценки собственной спортивной подготовленности; повышенная эмоциональная реакция на стрессовые ситуации; несоответствие имеющихся педагогических условий современным требованиям, возрастным и личностным запросам юных воспитанников; отсутствие положительных традиций в командах, классах, спортивных отделениях, в учебном заведении в целом; отсутствие системного подхода при создании оптимальной адаптационной среды для детей в новых условиях жизнедеятельности; низкий уровень культурной деятельности [3, с. 87—88]. Эти же особенности непосредственно влияют на процесс социального становления воспитанников данных заведений.

Социальное становление личности — это развитие и становление личности как субъекта социальной жизни; процесс формирования сущности личности, развитие её индивидуальности и социальности в рамках социальной

группы в целях более эффективной интеграции в системы социальных отношений, выражающейся в способности к самореализации индивидуального «Я» в пределах определённых обществом норм [4, с. 25]. В основе социального становления воспитанников интернатов лежат процессы их социализации и индивидуализации.

Интернатные заведения спортивного профиля, оставаясь достаточно закрытой социальной системой, порождают различные проблемы социального становления личности своих воспитанников. В интернатные заведения спортивного профиля, как уже отмечалось, принимают детей с 12—13 лет. Проявления поведения в данном возрасте определяются анатомо-физиологическими и психологическими свойствами подростков. Подростковый возраст является критическим периодом в жизни человека, поскольку характеризуется резкими, да и качественными изменениями, что касаются всех сторон развития личности. У детей появляется чувство взрослости, стремление к общению со сверстниками, желание самоутверждения, независимости, личной автономии и признания их другими; меняются интересы, отношение к познавательной и учебной деятельности; проявляется личностная тревожность, неуверенность, неопределённость в отношении к миру и самому себе, высокая фрустрированность, низкая культура эмоциональных проявлений, доминирующая в эмоциональном поведении агрессивность, низкий уровень эмоциональной саморегуляции, а также изменчивость настроения и повышенная эмоциональная чувствительность [5].

Таким образом, для успешного преодоления возрастного кризиса подросткового возраста воспитанникам интернатных заведений необходима поддержка семьи, родительское внимание и забота, тёплые и доверительные эмоциональные отношения с близкими. Исследуя факторы адаптации одарённых подростков в условиях школы-интерната, Ю. Николаева подчеркнула важную роль эмоциональной поддержки семьи для преодоления эмоционального дискомфорта ребёнка [6].

Поступление ребёнка в школу-интернат, совпадая по времени с возрастным кризисом развития, является переломным моментом его социализации и серьёзным испытанием адаптационных возможностей. Одни дети это испытание выдерживают вполне успешно, а для других новая социальная ситуация развития становится ситуацией риска.

Специфика организации учебного процесса в интернатных заведениях спортивного профиля вызывает необходимость круглосуточного пребывания детей в учреждении [7]. Подавляющее большинство воспитанников интернатных заведений спортивного профиля имеют свою семью, только малый процент из них — дети-сироты. Поэтому важным внешним фактором адаптации детей к новой жизненной ситуации является резкое изменение социально-бытовых условий [8]. Дети должны адаптироваться к проживанию в комнатах по несколько человек. Они обязаны следить за собой, соблюдать правила гигиены, порядок в комнате и т. п., что требует высокого уровня самостоятельности.

В связи с двукратными спортивными тренировками, необходимостью сочетания спортивно-тренировочного и учебно-воспитательного процессов, сведением свободного времени к минимуму на воспитанников действуют большие физические и психические нагрузки, которые могут вызвать стрессовые ситуации, а так как родителей рядом нет, дети не получают необходимой порции эмоциональной поддержки, родительского внимания и заботы.

Вместе с изменением условий проживания и обучения у воспитанников интернатных заведений спортивного профиля возникают новые социальные связи: «спортсмен—спортсмен», «спортсмен—команда», «спортсмен—педагоги» [9]. У детей появляются новые товарищи по комнате в общежитии, с которыми нужно устанавливать доброжелательные отношения и, прежде всего, адаптироваться к большому количеству людей, с которыми нужно делить место жительства, т. е. воспитанники должны адаптироваться к появлению нового круга общения.

Таким образом, адаптация воспитанников к условиям интернатного заведения спортивного профиля является одним из факторов их социального становления и характеризуется приспособлением к круглосуточному пребыванию в учреждении, резкому изменению социально-бытовых условий, большим физическим и психическим нагрузкам, новому кругу общения (товарищи по комнате и команде, учителя, воспитатели, тренеры).

Учитывая большую загруженность воспитанников интернатных заведений спортивного профиля, частое их пребывание на сборах и соревнованиях, нужно отметить редкое посещение ими родных и близких. А отсутствие непосредственного контакта ребёнка с родителями, семейного тепла и заботы, режимные условия интернатного заведения, дефицит общения с близкими друзьями вне стен интерната, неудовлетворение потребностей в семейном взаимодействии, эмоциональном контакте, опеке и любви порождают семейную депривацию, что негативно влияет на социальное становление воспитанников.

Заключение. Нами были выявлены следующие факторы социального становления личности воспитанников интернатных заведений спортивного профиля: возрастные особенности детей; успешность адаптации воспитанников к условиям интернатного заведения спортивного профиля; семейная депривация воспитанников интернатных заведений спортивного профиля.

Следовательно, для гармонического и всестороннего развития воспитанников интернатных заведений, успешного процесса их социализации и социального становления требуется разработка различных форм и методов работы с ними, учитывая вышеназванные факторы, внедрение их в учебно-воспитательный процесс.

Список цитируемых источников

1. Красницька О. Середовище інтернатного закладу спортивного профілю деприваційний аспект // Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський зб. наук. пр. / редкол.: В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич : Посвіт, 2016. Вип. 15. С. 371—378.
2. Там же. С. 373.
3. Чигирин О. Г. Культурно-просвітня діяльність як засіб адаптації дітей в інтернатних закладах спортивного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. К., 2007. 229 л.

4. Литовченко О. Соціалізація і соціальне становлення особистості: теоретична інтерпретація // Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. № 6. 2012. С. 23—25.
5. Николаева Ю. В. Психологические факторы адаптации одаренных подростков в условиях школы-интерната : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. М., 2003. 188 л.
6. Там же.
7. Чигирин О. Г. Культурно-просвітня діяльність як засіб адаптації дітей в інтернатних закладах спортивного профілю.
8. Там же.
9. Там же.

УДК 930.1.

А. У. Літвінскі

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы

СЛАВЯНАЗНАЎЧАЯ ПРАБЛЕМАТЫКА Ў НАВУКОВАЙ ТВОРЧАСЦІ БЕЛАРУСКІХ ДАСЛЕДЧЫКАЎ КАНЦА ХІХ — ПАЧАТКУ ХХ СТАГОДДЗЯ

Уводзіны. У дадзеным артыкуле разглядаецца актуальная для беларускай гістарычнай навукі, перш за ўсё для гістарыяграфіі, праблема вызначэння ўкладу айчынных даследчыкаў канца ХІХ — пачатку ХХ стагоддзя ў развіццё славістыкі. Аналізуецца славяназнаўчы кантэкст іх твораў пераважна беларусазнаўчай тэматыкі, паказваецца ўплыў на іх навуковую дзейнасць ідэй папярэдніх пакаленняў славістаў, звяртаецца пэўная ўвага, наколькі гэта дазваляе фармат артыкула, на метадалагічныя прынцыпы, якіх яны прытрымліваліся.

Асноўная частка. Беларуская славістыка канца ХІХ — пачатку ХХ стагоддзя развівалася на даволі трывалым грунце папярэдніх даследаванняў адпаведнай тэматыкі. У ХІХ стагоддзі за кароткі час славістыка аформілася як навуковая плынь еўрапейскай гуманітарыстыкі, развіваючыся ў якасці галіны індаеўрапеістыкі, аднак набыўшы ў той самы час усе прыкметы самастойнай комплекснай міждысцыплінарнай навуковай галіны [1]. Няма было зроблена ў гэтым сэнсе і айчыннымі навукоўцамі першай паловы — сярэдзіны ХІХ стагоддзя, хаця яны, мабыць, яшчэ не ўсведамлялі ў поўнай меры славяназнаўчы кантэкст сваіх даследаванняў [2, с. 89—102]. Нарэшце, неабходна адзначыць вельмі моцны ўплыў расійскай славістычнай традыцыі, якая на першым этапе свайго станаўлення абаялася на ідэй і напрацоўкі славянафілаў [3, с. 205].

На працягу азначанага перыяду айчыннае славяназнаўства, у адпаведнасці з дамінуючай у той час тэндэнцыяй, мела міждысцыплінарны характар. Вельмі часта ў межах аднаго навуковага твора спалучаліся вынікі філалагічных, фальклорна-этнаграфічных і гістатычных даследаванняў. Разам з тым міждысцыплінарнасць не набывала рысы эклектычнасці (прынамсі, калі весці размову пра найбольш значныя з навуковага пункту гледжання працы). Назапашванне і сістэматызацыя эмпірычнага матэрыялу ішлі поруч з яго навукова-тэарэтычным абагульненнем. Асабліва гэта было характэрна для работ Е. Р. Раманава [4] і, у яшчэ большай ступені, Я. Ф. Карскага [5].

Якія ж навуковыя праблемы ў найбольшай ступені цікавілі беларускіх славістаў канца ХІХ — пачатку ХХ стагоддзя? Найперш трэба назваць, здаецца, «вечную» для гісторыкаў, археолагаў, лінгвістаў, антрапологаў, этнолагаў і прадстаўнікоў сумежных навуковых дысцыплін праблему вызначэння прарадзімы славян. У найбольшай ступені тут пашчывалі на навукавай ніве А. С. Будзіловіч і Я. Ф. Карскі. Першаму з іх належыць фундаментальная, хаця і няскончаная праца «Первыбытныя славяне в их языке, быте и понятиях по данным лексикальным: исследования в области лингвистической палеонтологии славян» [6]. Даволі грунтоўна прааналізаваўшы лексіку гіпатэтычнай праславянскай мовы, аўтар прыйшоў да высновы, паводле якой прарадзіма славян знаходзілася «ва ўмераным поясе Старога Свету і прытым у еўрапейскай яго частцы» [7] (тут і далей пераклад з рускай мовы на беларускую наш. — *А. Л.*). З пэўнай асцярожнасцю А. С. Будзіловіч выказаў меркаванне, паводле якога славяне ці іх непасрэдня прадкі першапачаткова жылі ў паўночна-заходняй частцы («северо-западных пределах», па тэрміналогіі аўтара) «Скіфіі Герадота і Сарматыі Пталемея», на тэрыторыі «заходніх абласцей Расіі і краін падкарпацкіх», у вадазборах Дняпра і Буга [8].

Даследчык Я. Ф. Карскі схіляўся да таго, каб лакалізаваць славянскую прарадзіму ў асноўным на поўначы ад Прыпяці, іншымі словамі, на тэрыторыі сучаснай Беларусі. Дакладней кажучы, ён вызначаў тэрыторыю, на якой калісьці жылі першапачатковыя славяне або, як варыянт, праславяне, у арэале вадазбораў «Прыпяці, верхняга Нёмана і ніжняй Беразіны» [9].

Няма ўвагі айчынныя навукоўцы ўдзялілі праблеме рэканструкцыі протакультуры першых славян. Так, А. С. Будзіловіч, як было ўжо адзначана некалькімі радкамі вышэй, у аснову такой рэканструкцыі паклаў аналіз праславянскай лексікі, слухна лічачы, што словы праславянскай мовы з'яўляюцца найбольш дакладным адлюстраваннем побыта і культуры продкаў. Ён сцвярджаў: «У шэрагу крыніц для вывучэння першабытных эпох жыцця народаў адно з першых месцаў займае мова. Па сваёй старажытнасці яна равесніца першых чалавечых магіл, касцей, прыладаў; але па сваёй выразнасці яна значна пераўзыходзіць гэтыя нямыя сляды чалавечай мінуўшчыны» [10]. І хаця не ўсе высновы даследчыка прайшлі выпрабаванне часам, трэба адзначыць, што плённасць гэтага метаду рэканструкцыі была пацверджана ў працах навукоўцаў-кампаратывістаў наступных пакаленняў.

Вучоны Я. Ф. Карскі прытрымліваўся такога ж метаду. Праўда, ён у большай ступені спасылаўся пры гэтым не на вынікі ўласных даследаванняў, а на папярэднюю, даволі грунтоўную навуковую традыцыю, пры гэтым акцэнтавана звяртаючы ўвагу на агульнаіндаеўрапейскую моўна-культурную спадчыну, якая дасталася славянам ад іх продкаў [11].

Беларускіх даследчыкаў цікавілі таксама розныя аспекты даследавання агульнаславянскага язычніцтва ці ўсходнеславянскага язычніцтва ў тым выпадку, калі яны сумняваліся ў існаванні адносна адзінага комплексу агульнаславянскіх вераванняў. У гэтым сэнсе мелі месца два метадалагічныя падыходы. З аднаго боку, навукоўцы, уражаныя выключнай архаічнасцю традыцыйных беларускіх вераванняў, бачылі ў іх водгук уяўленняў, уласцівых далёкім продкам, несвядома ці ўсвядомлена ўводзячы пры гэтым духоўную спадчыну беларусаў у агульнаславянскі кантэкст і прымяняючы, па сутнасці, той самы метада зваротнай храналагічнай рэканструкцыі. З другога боку, яны абапіраліся на нешмаглікія звесткі пісьмовых крыніц і прасочвалі пэўную эвалюцыю рэлігійна-міфалагічных уяўленняў у традыцыйнай культуры асобных славянскіх народаў, перш за ўсё беларусаў. Зразумела, абодва гэтыя падыходы перасякаліся і ўзаемадапаўняліся, таму, напэўна, нельга катэгарычна сцвярджаць, што адзін з іх меў яскрава вызначаную перавагу.

З пэўнай доляй умоўнасці можна зазначыць, што першы з гэтых падыходаў знайшоў найбольш прыкметнае ўвасабленне ў навуковай творчасці класіка айчынай этнаграфіі і фалькларыстыкі Е. Р. Раманава. Разгледжаныя ім сюжэты беларускага фальклору паказалі зацікаўленым чытачам, што карані беларускай вуснай народнай творчасці сягаюць у далёкую глыбіню. Напрыклад, аналізуючы комплекс вераванняў, звязаных з імем бадай што галоўнага язычніцкага бога ўсходніх славян Перуна, Е. Р. Раманаў звяртае ўвагу на тое, што «чалавек “забіты перуном”, лічыцца шчаслівым, гэтаксама, як і жанчына, што памерла з родаў» [12]. Таксама цікавымі на той час былі яго звесткі пра «перуновы стрэлы» — знаходкі прыладаў працы і зброі каменнага веку, якія мясцовае насельніцтва выкарыстоўвала ў якасці магічных абярэгаў, фетышоў і нават «лекавых сродкаў» [13].

Адаваў належнае такому падыходу, праўда, у спалучэнні з іншым, адзначаным вышэй, і А. Я. Багдановіч — бацька паэта Максіма Багдановіча, этнограф, аўтар цікавага нарыса «Пережитки древнего мирозозерцания у белорусов» [14]. У гэтай рабоце ён дастаткова пераканаўча аналізуе факты пакланення беларусаў агню, вадзе і зямлі, звяртаючыся, калі трэба, да інфармацыі пісьмовых крыніц [15]. Такое ж спалучэнне абодвух падыходаў выяўляе аўтар у працэсе аналізу так рэліктаў культуры Перуна і так званай «ніжэйшай міфалогіі», якая са значна большай паўнатай, у параўнанні з культурам «вышэйшых» язычніцкіх багоў захавалася ў беларускіх прымхах і забабонах [16].

Асабліва цікавым у А. Я. Багдановіча атрымаўся аналіз глыбіннага зместу Купалля [17]. Ён звярнуў увагу на выключную архаічнасць гэтай святочнай рытуальнай дзеі. Паводле меркавання аўтара, дадзеная абраднасць захавала водгукі такіх язычніцкіх звычаяў, як аргіястычныя святы са «свабодным каханнем», праміскуітэтам, у тым ліку перадшлюбным, адкупленчым, выкраданне нявесты і нават інцэст, табуяваны яшчэ ў язычніцкія часы [18].

Умоўны шлях «ад звестак пісьмовых крыніц да фактаў духоўнага жыцця славянскіх народаў» знайшоў свой адбітак на старонках навуковых твораў Я. Ф. Карскага. Слушнай з’яўляецца зробленая ім заўвага наконт таго, што не заўсёды ў працах навукоўцаў адлюстроўваецца рэальны стан славянскай язычніцкай міфалогіі. У якасці прыкладу Я. Ф. Карскі прыводзіць сітуацыю з такімі персанажамі, як Лада і Лель, якія, на яго думку, пры бліжэйшым разглядзе з’яўляюцца творамі не пацверджанай інфармацыяй надзейных гістарычных крыніц, псеўданавуковай, па сутнасці сваёй, «кабінетнай міфалогіі» [19].

Выяўленню агульнаславянскіх каранёў беларускага фальклору аддаў частку сваёй увагі і М. В. Доўнар-Запольскі. Больш вядомы ў якасці гісторыка, ён, асабліва ў маладосці, займаўся і даследаваннямі фальклорна-этнографічнага зместу. Напрыклад, ён дастаткова грунтоўна прааналізаваў «каравайны абрад», вядомы кожнаму, хто хоць раз у жыцці быў на традыцыйным беларускім вяселлі. Энс гэтага абрада навуковец бачыў у стымуляванні плоднасці [20]. Разам з тым даследчык хаця і прызнаваў агульнаславянскае паходжанне пэўных з’яў беларускай культуры, аднак, па нашых назіраннях, быў схільны падкрэсліваць адметнасць беларусаў у славянскім свеце.

Аўтар М. В. Доўнар-Запольскі ў сваіх працах разглядаў грамадскі лад першых славян. Ён прааналізаваў паходжанне і эвалюцыю такіх сацыяльных і палітычных інстытутаў, як абшчына, рабства, вечы, княжацкая ўлада. Пры гэтым гісторык выказаў наступныя ідэі: абшчына была асноваю жыцця старажытных славян; першыя князі, магчыма, узначальвалі абшчыны; улада князёў была істотна абмежавана вечам, якое мела аналагі ў іншых індаеўрапейскіх народаў; славяне даволі мякка ставіліся да рабоў [21].

Заклучэнне. У канцы XIX — пачатку XX стагоддзя беларуская славістыка займела значныя навуковыя дасягненні і назапасіла неблагі патэнцыял, які мог быць выкарыстаны наступнымі пакаленнямі даследчыкаў (і быў імі выкарыстаны). Пры тым, што беларусазнаўчыя даследаванні складалі аснову айчыннага славяназнаўства, навукоўцы, па-першае, не абмяжоўваліся толькі імі, па-другое, імкнуліся ўключыць вынікі сваіх даследаванняў у агульны славяназнаўчы кантэкст. Існавала і адваротная з’ява, калі дасягненні славістыкі выкарыстоўваліся для тлумачэння фактаў беларускай мінуўшчыны і сучаснага жыцця.

Праблематыка, якая разглядалася на старонках навуковых твораў, вызначалася разнастайнасцю: нашых навуковых папярэднікаў цікавілі такія актуальныя аспекты славістыкі, як паходжанне славян, іх першапачатковая культура, матэрыяльная і духоўная, славянскае язычніцтва, фарміраванне і эвалюцыя грамадска-палітычных інстытутаў, агульнае і адметнае ў гістарычным лёсе славянскіх народаў, захаванне і трансфармацыя агульнаславянскай духоўнай спадчыны ў беларускай культуры, перш за ўсё, у айчынным фальклоры.

Не заўсёды навукоўцы азначанага перыяду былі самастойнымі ў сваіх высновах. Часам яны ў большай ступені арыентаваліся на папярэднюю славяназнаўчую традыцыю. Ды і не ўсе іх высновы пацвердзіліся пазней. Аднак яны разам з папярэднікамі стварылі трывалы падмурак, на якім надбудоўваліся і надбудоўваюцца новыя паверхі беларускай славістыкі. Нездарма ж творчыя здабыткі беларускіх даследчыкаў, якія займаліся навуковай дзейнасцю ў канцы XIX — пачатку XX стагоддзя, набылі вядомасць у якасці класікі айчыннага беларусазнаўства як часткі славістыкі і ў гэтым сэнсе не страцілі свайго значэння да нашых дзён.

Спіс цытаваных крыніц

1. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Сов. энциклопедия, 1990. С. 458. ; Літвінскі А. У. Развіццё беларускай славістыкі ў другой палове XIX — пачатку XX стагоддзя : манаграфія. Баранавічы : БарДУ, 2015. С. 39—40.
2. Карев Д. В. Белорусская и украинская историография конца XVIII — начала 20-х гг. XX в. в процессе генезиса и развития национального исторического сознания белорусов и украинцев. Вильнюс: ЕГУ, 2007. 312 с.
3. Цвікевіч А. Г. «Западнорусизм»: Нарысы з гісторыі і грамадскай мыслі на Беларусі ў XIX і пачатку XX ст. Мінск : Навука і тэхніка, 1993. 347 с.
4. Романов Е. Р.: 1) Белорусский сборник : в ? т. Киев : Тип. С. В. Кульженко, 1885. 11, 468 с. Т. 1 : Губерния Могилевская. Вып. 1—2. Песни, пословицы, загадки ; 2) Белорусский сборник. Витебск : Типолитография Г. А. Малкина, 1887. 444 с. Вып. 3 : Сказки ; 3) Белорусский сборник. Витебск : Типо-литография Г. А. Малкина, 1891. 220 с. Вып. 4 : Сказки космогонические и культурные ; 4) Белорусский сборник. Витебск : Типолитография Г. А. Малкина, 1891. 450 с. Вып. 5 : Заговоры, апокрифы и духовные стихи ; 5) Белорусский сборник. Могилев : Тип. Губерн. правления, 1901. IV, 527, [2] с. Вып. 6 : Сказки ; 6) Вильно : Тип. «Русский почин», 1910. 44 с. Вып. 7 : Белорусские народные мелодии. Песни сезонные, обрядовые, игровые, танцы, духовные стихи ; 7) Белорусский сборник. Вильна : Тип. А. Г. Сыркина, 1912. 600 с. Вып. 8 : Быт белоруса ; 8) Белорусский сборник. Вильна : Тип. А. Г. Сыркина, 1912. 124 с. Вып. 9 : Опыт словаря условных языков Белоруссии с параллелями великорусскими, малорусскими и польскими ; 9) 3 гісторыка-археалагічнай спадчыны : выбраныя творы / Мін-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, Магілёўскі дзярж. ун-т імя А. А. Куляшова. Магілёў : МДУ, 2006. 237, [1] с.
5. Карский Е. Ф.: 1) Белорусы : в 3 т. Варшава : Тип. Варшав. учеб. округа, 1903. Т. 1 : Введение в изучение языка и народной словесности. С приложением двух карт. 10, 467 с. ; 2) Белорусы : в 3 т. Варшава : Тип. Варшав. учеб. округа, 1908. Т. 2 : Язык белорусского племени. Вып. 1. Исторический очерк звуков белорусского наречия. 24, 579 с. ; 3) Белорусы : в 3 т. М. : Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнерев и Ко, 1916. Т. 3 : Очерки словесности белорусского племени. Вып. 1. Народная поэзия. 14, 557 с. ; 4) Белорусы : в 3 т. Петроград : 12-я гос. тип., 1921. Т. 3 : Очерки словесности белорусского племени. Вып. 2. Старая западнорусская письменность. 8, 247 с.
6. Будилович А.: 1) Первобытные славяне в их языке, быте и понятиях по данным лексикальным: исследования в области лингвистической палеонтологии славян. Киев: Тип. М. П. Фрица, 1878—1879. 22, 392, 15 с. Ч. 1. Вып. 1—2. ; 2) Первобытные славяне в их языке, быте и понятиях по данным лексикальным: исследования в области лингвистической палеонтологии славян. Киев: Тип. К. Н. Милевского, 1882. 153 с. Ч. 2. Вып. 1.
7. Будилович А. Первобытные славяне в их языке, быте и понятиях по данным лексикальным: исследования в области лингвистической палеонтологии славян. Ч. 1. Вып. 1—2. С. 370.
8. Літвінскі, А. У. Развіццё беларускай славістыкі ў другой палове XIX — пачатку XX стагоддзя. С. 91 ; Будилович А. Первобытные славяне в их языке, быте и понятиях по данным лексикальным: исследования в области лингвистической палеонтологии славян. Ч. 1. Вып. 1—2. С. 390—392 ; Літвінскі, А. У. Уклад А. С. Будзіловіча ў развіццё славістыкі // Спеціаліст XXI века: псіхолога-педагагічная культура і прафесійная кампетэнтнасць: матэрыялы IV Міжнароднага навуц.-практ. канф., 22 окт. 2015 г., г. Баранавічы, Респ. Беларусь / редкол.: А. В. Никишова (гл. ред.), А. В. Прадун, А. А. Селезнёв (отв. ред.) [и др.]. Барановичи: РИО БарГУ, 2015. С. 180—183.
9. Літвінскі А. У. Развіццё беларускай славістыкі ў другой палове XIX — пачатку XX стагоддзя. С. 99 ; Карский Е. Ф. Белорусы. Т. 3. Очерки словесности белорусского племени. Вып. 1. Народная поэзия. С. 11 ; Літвінскі А. У. Паходжанне славян у навуковай інтэрпрэтацыі Я. Ф. Карскага // Історыка-філасофскія і сацыяльна-політычныя аспекты захавання нацыянальнай ідэнтычнасці беларускага грамадства : Дню Перадвысоўскага народа в Вялікай Отчэчэскай вайне прысвячаецца : матэрыялы Респ. навуц.-практ. канф., 17 апр. 2015 г., г. Баранавічы, Респ. Беларусь / редкол.: А.В. Никишова (гл. ред.), А.В. Демидович (отв. ред.) [и др.]. Барановичи : РИО БарГУ, 2015. С. 43.
10. Лингвистический энциклопедический словарь. С. III.
11. Карский Е. Ф. Белорусы. Т. 3. Очерки словесности белорусского племени. Вып. 1. Народная поэзия. С. 7—10.
12. Романов Е. Р. Белорусский сборник. Вып. 4 : Сказки космогонические и культурные.
13. Літвінскі А. У. Развіццё беларускай славістыкі ў другой палове XIX — пачатку XX стагоддзя. С. 72 ; Романов Е. Р. Белорусский сборник. Вып. 4 : Сказки космогонические и культурные. С. 157.
14. Богданович А. Е. Пережитки древнего миросозерцания у белорусов: Этнографический очерк. Гродно: Губернская типография, 1895. III, 186 с.
15. Там же. С. 10, 15—19, 25—29, 81.
16. Там же. С. 67—68, 75—76, 154—180.
17. Там же. С. 110—122.
18. Літвінскі, А. У. Развіццё беларускай славістыкі ў другой палове XIX — пачатку XX стагоддзя. С. 81.
19. Карский Е. Ф. Белорусы. Т. 3. Очерки словесности белорусского племени. Вып. 1. Народная поэзия. С. 94, 156—157.
20. Літвінскі А. У. Развіццё беларускай славістыкі ў другой палове XIX — пачатку XX стагоддзя. С. 113, 147—158.
21. Русская история в очерках и статьях : в ? т. // под ред. проф. М. В. Довнар-Запольского. М., 1904. С. 66—67, 226, 235—236, 243—247, 329. Т. 1.

УДК 316.346

М. И. Святошик

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ (ПО МАТЕРИАЛАМ ИССЛЕДОВАНИЯ)

Введение. Основанием для развития экономики и роста материального благосостояния граждан является устойчивый менталитет нации. Его формирование напрямую зависит от духовного облика современной молодёжи. Понятие духовного облика включает в себя три уровня — мировоззренческие установки, нравственные и социально-психологические качества.

Основная часть. В высшей школе республики, наряду с постоянной заботой о качестве профессиональной подготовки будущих специалистов, большое внимание уделяется индивидуальному сознанию современной студенческой молодёжи. В динамично развивающейся, быстро меняющейся среде, окружающей молодого человека, наблюдается переоценка ценностей, их трансформация и новая иерархия. Поэтому имеются определённые сложности в формировании ценностного фундамента молодого поколения.

Для изучения приоритетных ценностных ориентаций студентов преподавателем учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» О. Е. Мальцевой периодически проводятся опросы студентов. По этой же методике нами были опрошены студенты I, III и V курсов факультета славянских и германских языков учреждения образования «Барановичский государственный университет», общее количество которых составило 165 человек.

С помощью статистической обработки полученных данных нами были выявлены 10 ценностных блоков, каждый из которых состоит из определённых ценностей и представляет собой мотивационный тип. Далее каждому типу ценностей в соответствии с величиной среднего показателя был присвоен ранг от 1 до 10. Представим результаты ранжирования (таблица 1).

Полученные нами результаты не имеют существенных отличий от данных, полученных О. Е. Мальцевой, в ГрГУ и свидетельствуют, что ценностные ориентации студентов нашего университета находятся в русле тенденций, характерных для студенчества в целом. Следует отметить также следующее:

1) современные студенты на всех этапах профессионального обучения в большей степени сориентированы на достижение материального успеха, комфортности в быту, получение удовольствия. Связано это, в первую очередь, с тем, что такого рода ориентации в настоящее время присутствуют и в общественном сознании, когда приоритетным является достижение социального статуса, престижа, доминирования над другими;

2) настораживает то, что у студентов к выпускному курсу падает заинтересованность в достижениях в учебной деятельности. Часть опрошенных не связывает между собой достижения в учёбе и последующее материальное благополучие со стабильностью в жизни. В связи с этим очевидно, что не столь высоко, как хотелось бы, стремление к самореализации личности. Кстати, этот показатель выше в БарГУ, чем в ГрГУ имени Янки Купалы;

3) невысокое значение в ценностных ориентациях студентов имеет религия и традиции. И это наблюдается в условиях, когда в патриотическом воспитании молодёжи ставка делается на национально-культурные традиции, а в деле воспитания высоких нравственных качеств религии и церкви отводится значимое место. Поэтому, на наш взгляд, необходима корректировка воспитательной работы;

4) стабильность в нашем обществе, отсутствие острых социальных конфликтов отодвинули на второй план для студенческой молодёжи политические ценности и ценности безопасности в окружающем молодого человека мире. Если такая тенденция будет продолжаться, она может привести к апатичности молодёжи и иметь в последующем негативные последствия.

Заключение. Результаты исследования показали, что в студенческой среде, как и в целом в белорусском обществе, наблюдается процесс переосмысления прежних ценностно-ориентирующих установок, формируются новые ценности и подходы к их достижениям. И хотя имеются определённые позитивные тенденции, нельзя не принять мнение исследователей о том, что белорусская молодёжь, к сожалению, продолжает находиться в состоянии системного, духовно-нравственного кризиса [1, с. 15].

Список цитируемых источников

1. Жук А. И. На пути совершенствования // Адукацыя і выхаванне. 2013. №1. С. 1—24.

УДК 94:323(438)

С. В. Хайнак

Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель

РОЛЬ ИДЕОЛОГИИ САРМАТИЗМА В РЕЧИ ПОСПОЛИТОЙ

Введение. В период существования Речи Посполитой основой политической идеологии шляхетского сословия республики являлся феномен сарматизма, достигший своего наивысшего развития в XVII веке. Играя определяющую роль в самоидентификации шляхты, идеология сарматизма оказывала влияние на политическую и социально-экономическую жизнь государства.

Т а б л и ц а 1 — Ранговая структура типов ценностей студентов I, III и V курсов

Тип ценностей	I	III	V
Достижения в учёбе	8	7	6
Самореализация личности	8	8	8
Гедонизм (получение удовольствий)	7	7	8
Нравственные	8	8	8
Материальные	9	9	9
Религиозные	2		2
Безопасность	5	4	4
Комфортность в быту	8	7	9
Традиции	3	4	4
Политические	2	3	3

Основная часть. Методологической основой исследования является системный подход, соблюдение принципов историзма, объективности и научности, которые предполагают непредвзятый подход к анализу изучаемых проблем.

В данной работе использовались историко-генетический, историко-сравнительный и историко-системный методы исследования.

Особое положение шляхты Речи Посполитой опиралось на миф о происхождении шляхетского сословия от воинственного племени сарматов, которое в своё время завоевало обширные территории от Днепра до Вислы, приведя к покорности местные племена. Первым правителем сарматского государства, по преданию, был Асормат, потомок Ноя [1, с. 184].

При всём многообразии трактовок сарматизма, по мнению крупнейшего исследователя польской шляхты — Януша Тазбира, это явление следует рассматривать не только как целостность сословных взглядов и представлений польской шляхты, проявившихся в искусстве и культуре барокко, но и как систему мировоззрений с устоявшейся жёсткой системой ценностей, общими и частными идеалами [2, с. 21].

В данном контексте и далее в работе под термином «поляк» нет определения этнической принадлежности. Начиная с XVI века, термин «поляк» имел два значения: им могли называть как этнос поляка, так и любого жителя Речи Посполитой, независимо от его этнической принадлежности [3, с. 15].

Оформление сарматской мифологии прослеживается уже в работах начала XVI века таких авторов, как А. Гваньини, Я. Длугош, М. Меховский и др. В стремлении общепринятой тенденции поиска истоков своего происхождения в глубокой древности, что являлось весомым аргументом во многих политических спорах, авторы указывали на происхождение поляков от древних сарматов. Так, в XVII веке в своём трактате «Защита Польши против Барклая» польский поэт и публицист Лукаш Опалинский, более известный под псевдонимом Paulus Naeoselius, ссылаясь на древних историков (Плиния, Страбона и Тацита), утверждал, что славяне и сарматы — названия одного народа. Вышеупомянутый шотландский литератор Джон Барклай, напротив, называл Польшу не Сарматией, а Скифией. Это утверждение доказывает, что исследовательская мысль рассматриваемого периода характеризовалась разнообразием и многосторонностью взглядов [4, с. 90].

Но не только польские исследователи XVI — XVII веков отождествляли в своих работах сарматов со славянами. К примеру, в источнике XVII века: «Книга, глаголемая Летописец великия земли Росиска, великаго языка словенскаго, отколе и в кои лета нача княжити» со всей определённостью указывается, что славяне ведут своё происхождение от сарматов. В подтверждения этого приводятся легендарные события прошлого, в которых сарматские князья Словен и Рус переселялись к озеру Ильмену, где Словен основал Новгород [4, с. 24].

Сравнивая древность славян с эллинами, исследователи указывали и на тесную связь в происхождении между этими народами. Так, в своей работе «Трактат о двух Сарматиях» профессор Краковского университета Матвей Меховский указывал на единый исток, от которого пошли славяне и эллины: «...надо знать, что славяне произошли от Иавана, сына Иафета через Элиза... От Иавана произошли греки, размножившиеся у Ионийского и Эгейского моря, а также эладыки или эолийцы и славы (славяне) — от его сына Элиза» [5, с. 73].

Со временем произошло складывание представлений о том, что Сарматия располагаясь в европейском регионе, была населена в основном славянскими племенами, имеющими общие корни и схожую речь. Не сомневаясь в принадлежности многих народов к Сарматии, главный акцент всё же ставился на то, что в первых рядах этногенетической преемственности от сарматов стоят поляки [2, с. 46].

Именно этому положению о Сарматии и сарматах было суждено стать основным направлением в мифологии сарматизма. Героическое происхождение польского народа, вскоре стало служить основой в создании концепции о его исключительности, а в особенности, о достоинстве шляхетского сословия.

В Речи Посполитой шляхта, находясь в привилегированном положении, имела такую свободу и располагала такими рычагами власти, которые в этот исторический период времени, в европейских государствах не имела аналогов. Законное право и возможность избирать монарха, право определять уровень налогов, право на неповиновение королю и многие другие привилегии способствовали тому, что иногда термин Речи Посполитой употреблялся в смысле не союза государств, а шляхетско-парламентского образа правления [6, с. 199].

Идеологическим обоснованием столь выдающегося своего положения служило сложившееся у шляхты мнение о своей исключительности, предназначённости великой миссии. Политическое устройство Польши, в сознании публицистов, было подтверждением того, что сарматская шляхта продолжает традиции своих предков. Шляхтич стал отождествляться с гражданином Римской республики. Следовательно, был вполне закономерным и выбор римского государственного устройства в Речи Посполитой.

Так происходила постепенная трансформация направленности сарматского мифа. Если первоначальное его направление охватывала всё население Польши, то со временем акцент начал ставиться исключительно на шляхетском сословии. Так, по мнению историка и публициста Станислава Оржеховского, купцы, ремесленники и крестьяне, хотя бы они и были поляками по рождению, призваны служить шляхте. «И подобно тому, как слуга в доме не является сыном хозяина, они не могут обладать правами польской нации» [4, с. 232].

Сарматская идеология консолидировала рыцарское сословие различной этнической принадлежности, и создавала у шляхты ощущение сословной избранности, уверенности в том, что политический строй республики определяется состоянием свободы шляхты. Происходила трансформация сарматской идеологии с момента своего создания в конце XV в. и до расцвета в XVII веке. Зародившись как польская, она перешла в польско-шляхетскую и впоследствии стала шляхетско-католической [1, с. 192].

В данном контексте требуется внести уточнение. В Речи Посполитой имело место определённая конфессиональная терпимость. Сословное братство шляхты имело едва ли не большее значения, чем различия в вопросах веры [2, с. 82].

Важной чертой сарматской идеологии являлось стремление связать исторический путь государства с идеей провиденциализма, то есть божественного предопределения великой миссии Речи Посполитой. Эта миссия связывалась с её геополитическим расположением в Европе и границами католического мира, заключалась в полной уверенности того, что сарматский народ стоит бастионом на пути диких орд востока.

Воинская служба стала восприниматься как сословная привилегия рыцарства. Бытовало мнение, что до той поры, пока республика сможет выставлять 20 тысяч сабель посполитого рушения, её безопасности ничего не угрожает. Среди шляхты мнение негативного и пренебрежительного отношения к соседним государствами и особенно к России, складывалось во многом благодаря характеру самодержавного правления в России. В своё время Сигизмунд Герберштейн в своих «Записках о Московии» отмечал, что русский народ находит большее удовольствие в рабстве, чем в свободе [7, с. 113]. Для шляхтича-сармата такое положение вещей являлось недопустимым.

Боязнь утратить свою свободу, даже во времена катастрофы для Речи Посполитой, не позволяла шляхте идти на компромиссы с королевской властью. «Шляхта была убеждена в том, что проигранная война — несчастье, но выигранная — еще хуже, потому что может означать усиление власти короля» [8].

Заключение. Идеология сарматизма, присущая менталитету шляхетского сословия в Речи Посполитой, привела к застою политической системы, парализованной принципом сарматской республики — «либерум вето» и сыграла роковую роль в падении государства. Однако, положительное влияние сарматской идеологии не менее значимо. Принцип суверенного права «шляхетского народа» трансформировался в идею суверенитета для всего польского общества в целом. Также благотворное влияние сарматской идеологии повлияло на формирование польской национальной культуры, подчеркнувшей её самобытные черты и особенности.

Список цитируемых источников

1. Васильев А. Г. Сарматизм: исторический миф и его роль в формировании польской национальной идентичности // Диалог со временем № 21. Специальный выпуск: Исторические мифы и этнонациональная идентичность. М.: Издательство ЛКИ, 2007. С. 184—216.
2. Лескинен М. В. Мифы и образы сарматизма. Истоки национальной идеологии Речи Посполитой. М.: Ин-т славяноведения РАН, 2002. 178 с.
3. Каминский Сулима А. Історія Речі Посполитої як історія багатьох народів, 1505—1795. Громадяни, їх держава, суспільство, культура / пер. з пол. А. Стріхи. К.: Наш час, 2011. 266 с.
4. Мыльников А. С. Картина славянского мира: взгляд из Восточной Европы: Этногенетические легенды, догадки, протогипотезы XVI — начала XVIII века. СПб.: Петербург. Востоковедение, 1999. 400 с.
5. Там же. С. 24.
6. Меховский М. Трактат о двух Сарматиях / пер. С. А. Аннинского. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1936. 301 с.
7. Лескинен М. В. Мифы и образы сарматизма. Истоки национальной идеологии Речи Посполитой. С. 46.
8. Грабенский, В. История польского народа. Минск: МФЦП, 2006. 800 с.
9. Мыльников А. С. Картина славянского мира: взгляд из Восточной Европы: Этногенетические легенды, догадки, протогипотезы XVI — начала XVIII века. С. 232.
10. Васильев А. Г. Сарматизм: исторический миф и его роль в формировании польской национальной идентичности. С. 192.
11. Лескинен М. В. Мифы и образы сарматизма. Истоки национальной идеологии Речи Посполитой. С. 82.
12. Герберштейн С. Записки о Московии / пер. с нем. А. И. Малеина, А. В. Назаренко. М.: Изд-во МГУ, 1988. 430 с.
13. Tazbir J. Wielka awantura Pierwszej Rzeczypospolite [Electronic resource] // Tygodnik Powszechny. 2007. URL: <http://inosmi.ru/world/20071127/238063.html> (дата обращения: 19.02.2016).

УДК 1.111

В. П. Шалаев

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Поволжский государственный технологический университет», Йошкар-Ола, Республика Марий Эл, Российская Федерация

СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ И ОБЩЕСТВО ПЕРЕД ВЫЗОВАМИ СОВРЕМЕННОСТИ: ГЛОБАЛЬНОЕ ПОТРЕБЛЕНИЕ ИЛИ ГЛОБАЛЬНАЯ МУТАЦИЯ

Введение. В представленной статье анализируются глобальные метаморфозы современности. Процесс глобализации рассматривается нами как процесс глобальной западофикации мира. В центре внимания статьи — феномен глобальной западофикации как нового фактора развития базовых социальных институтов современного общества. В качестве главного продукта западной формы глобализации мы рассматриваем глобальное общество потребления, которое в свою очередь выступает в качестве генерального фактора глобальной мутации традиционных социальных институтов общества и, как следствие, надвигающейся глобальной деформации современного человека и общества. Глобальная деформация человека и общества неизбежно ведёт к процессам их массовой мутации, т. е. хаотическим новообразованиям, с неконтролируемыми последствиями.

Мутация наступает — так бы мы могли сказать, взглядевшись в процессы метаморфоз, которые сегодня испытывают основные социальные институты общества [1]. В глубоком пике находится сегодня традиционная мораль, семья, религия. И причина ясна: существенным образом поменялось отношение цивилизации и культуры. Цивилизация наступает, а культура, в её традиционном понимании как система духовных ценностей, всё больше уступает во влиянии на сознание и поведение людей. При этом цивилизационное влияние, по нашему мнению, может быть представлено нарастающим фактором экономической глобализации и как мировоззрения, и как организатора общественной жизни современных народов. Это влияние экономической глобализации как сути современных глобализационных процессов мы бы представили в формуле: «Капитал — массовое общественное производство — массовое общественное потребление — гешефт — Капитал» [2].

Основная часть. Не вдаваясь чрезмерно в экономический и в философский смысл этой формулы, подчеркнём её социальный смысл, который в том, что экономическая по сути форма глобализации на самом деле есть процесс сохранения и увеличения социальных дистанций и статусов между странами и народами современного мира. Сущность этой, порождённой на западе глобальной формы организации стран и народов заключается в обобществлении со стороны запада всей совокупности природных и человеческих ресурсов мира. Несомненно, спусковым механизмом этого движения стали стремления мирового капитализма к всё большей мировой прибыли, соединившиеся с неизмеримо выросшим организационным опытом и технологическими ресурсами управления сознанием и поведением народов, накопленными западным капитализмом в его истории. Новые технологии позволили обрести такие инструменты управления миром, которые оказались достаточны для движения и воплощения идеи «мира как капиталистического мира» [3].

Рождённый западным рационализмом и предприимчивостью, западный капитализм в наши дни пытается получить своё максимальное воплощение в рамках данной ему природной и человеческой среды, решающим образом влияя на изменения человека и общества в их западофицированной форме (вовлечения и подчинения незападных стран и народов западной цивилизации и культуры). С этим связана и гигантская по масштабу и глубине культурная и цивилизационная мутация всех без исключения стран и народов мира (и западных в том числе). Мутирует в выбранном глобализационном направлении буквально всё: система ценностей и мировоззрений, базовые социальные институты общества, историческая память, смыслы жизни, религиозные, этнические, хозяйственные, политические формы устройства общества и человека [4]. Мутируют и такие базовые институты общества, как семья и детство, межпоколенные отношения в обществе, приобретающие характер префигуративных, т. е. деформированных статусов детей и взрослых в обществе [5].

С этим связан первый тезис нашего анализа: активно идущий процесс глобализации мира как процесс создания системы массового производства и массового потребления по своей сути реализуется на основе западной культурно-цивилизационной платформы под её непосредственным влиянием, на основе её интересов и целей. Западофицированная форма глобализации — доминирующий в современном мире аттрактор (точка организации и управления) общественного развития различных народов и отдельного человека. При этом содержательная сторона глобализации рассматривается нами как специально сконструированный инструментарий достижения целей крупного капитала и бизнеса, изначально западного происхождения. Процессы глобализации одним из своих ярких проявлений имеют всеобщую унификацию и стандартизацию незападного мира по западным образцам и западным стандартам организации общественной жизни народов. Это уподобление и стандартизация — важный фактор получения доступа к природным, человеческим и техническим ресурсам незападных стран и народов и управления ими на основе западных интересов и ценностей по западным же правилам «игры» [6].

Но став «своими» в глобализационном проекте (настолько и в таком отношении, какое им позволили сделать), незападные народы и культуры приобретают отнюдь не равные западным странам и народам статусы существования, обретая функции придатка развития западного капитала и бизнеса в мировой системе производства и потребления. Разумеется, с этим связан и более высокий уровень объективации незападных стран и народов со стороны Запада. Это уровень наднациональный, когда можно говорить не только о незападных, но и о западных странах и народах как феноменах, включённых в процесс объективированного массового производства и массового потребления в интересах наднационального (интернационального) капитала и бизнеса.

Именно поэтому процессы западофикации противоречивы не только для незападной, но и для западной части глобализирующегося мира. Происходящие под влиянием западофицированной формы глобализации общественные трансформации наиболее сильно влияют на социальное бытие народов. Их проявление можно зафиксировать, в частности, в следующих противоречивых формах: с одной стороны — рост уязвимости, кризисности, конфликтности бытия человека, а с другой — рост его индивидуализма, потребительства. Аналогичную противоречивость заключают в себе все сферы общественной жизни народов.

Глобальной метаморфозы в своей сущности чрезвычайно естественна и диалектична по своему характеру. Дальнейший рост производства и потребления в экономически развитых странах Запада был поставлен в середине—конце XX столетия под угрозу самим фактом возникшего дефицита человеческого (человек как рабочая сила, в том числе интеллектуальная, и человек как потребитель производимого). Этот дефицит остро проявил себя и в области природного ресурса, необходимого для роста этого массового производства и массового потребления, в их дополнительных формах. В то же время Запад испытал и колоссальный дефицит рынков сбыта этой массовой продукции, производимой массовой рабочей силой. Этот сформировавшийся после Второй мировой войны рост массового производства и потребления оказался под угрозой не только из-за дефицита рынков сбыта, представленных

подготовленным массовым потребителем в максимально возможном масштабе (в идеале — всего мира), в максимально быстрое время и при наименьших затратах.

Этой формой и стали ценности потребительского общества: больше и качественнее потреблять, получая удовольствие, — таков секрет счастья этого общества. Так возникла тема консьюмеризма, тема качественного потребления как цели и смысла человеческой жизни [7]. Рядом с этим выросли не только сферы социально помогающего и потребительски развлекательного сервиса, но и обслуживающая их индустрия искусственного образа, медиа, воплощённая в деятельности рекламы и пиара, лежащих в основе масскультуры. Индустрия масскультуры стала важным фактором поддержки общества потребления, новым словом в формировании и управлении сознанием. Это новое слово в укоренении мягких технологий (технологий работы с сознанием) продвижения консьюмеризма во всём мире. В этом смысле совсем не удивительно, что на мировую арену вышли их «величества» глобальные средства массовой информации, реклама и Интернет, массовая, развлекательная культура, созданные всё теми же западными бизнесом и правительствами. Весьма кстати, не правда ли? И совсем не удивительно. Случайностей в большом бизнесе и большой политике не бывает.

Всё закономерно и рационально осмыслено и рационально развивалось. Так решалась задача перековки сознания потребителей, осуществлялось конструирование их ценностей с духовно-нравственных на потребительские приоритеты. Именно поэтому мы и обязаны констатировать, что с сущностной точки зрения экономическая глобализация (как, прежде всего, высокая индустрия массового производства и потребления в мире) есть механизм растущего общества потребления. А сохранение и распространение ценностей общества потребления есть условие его сохранения в качестве условия экономической глобализации как мирового экономического феномена, основанного на западных стандартах организации общественной жизни народов. Всё остальное в форме масскультуры, рекламы, пиара стало лишь инструментарием этого симбиоза, за которым явственно проглядывают превращённые формы капитала как тайного кардинала этих общественных процессов [8].

Такова диалектика этого действа — развитие через разрушение и одновременное врачевание, реабилитацию. Как мы отметили, сущность этих процессов глубоко скрыта от наблюдателя и воплощена совсем в другой системе ценностей. Эта система ценностей заключается в превращённой форме капитала в западном обществе, тайна которого — в получении всё большей прибыли правящими сословиями, невозможной без создания условий стабильного роста потребления. Иными словами, вопрос развития народов в форме западофикации, глобального производства и глобального потребления — это вопрос прежде всего экономический, вопрос большого бизнеса. Потребление же рассматривается здесь как условие развития бизнеса. В свою очередь, потребление возможно, только если оно становится идеологией, сущностью мировоззрения широких масс населения. Оно таковым и становится, опираясь на философию утилитарного потребления, прагматизма и позитивизма — ядра всей современной западной культуры.

Общество всеобщего потребления рождает глобализацию, глобализация как тиражирование западного образа жизни (западофикация) во всемирном масштабе есть условие сохранения и развития потребительского общества за счёт потребления всё новых и во всё большем масштабе разнообразных природных и социальных ресурсов мира. В основе общества потребления на фоне общечеловеческой культурной динамики мы фиксируем доминирование чувственной формы культуры. Маятник удовлетворения человеческих сущностных потребностей здесь есть внутренний скрытый механизм смены культурных форм общества, выступающих в качестве основы создаваемой им цивилизации. Сегодня она такова. Люди в складывающейся ситуации масскультурного, мировоззренчески управляемого (в том числе манипулятивно) общества потребления не сознают себя уже больше носителями традиционных социальных институтов — этноса, нации, общества, языка, какой-либо конкретной культурной формы [9]. Они во всё большей степени живут реальностью нарисованного (созданного) новой эрзац-культурой, новыми информационными и культурными средствами иллюзорного мира, за которым просматривается диктующее новую объективность влияние глобальной экономической цивилизации в её западофицированной форме [10].

В своём сознании граждане этого нового создаваемого западофицируемой глобализацией мира — люди нового мира, отрицающего традиционные социальные институты и ценности. Это граждане западофицированного глобального мира, живущие в совершенно другом, нежели их предшественники, их предки, социальных и культурных условиях. Это граждане соединённых штатов массового производства и массового потребления, граждане мирового капиталистического мира, наделённые созданным этим миром новым либерально-демократическим мировоззрением, отрицающем всё, что было до него, но с удовольствием его потребляющего в стремлении к нарисованному масскультурному счастью маленького человека. Это граждане отчуждённого мира капитализма (К. Маркс), граждане эпохи восстания масс (Х. О.-и-Гассет), граждане новой мегамшины (Л. Мэмфорд), граждане объективированного мира всеобщего, но утончённого в своих культурных технологиях мирового капитализма, о чём западные народы предупреждали их же собственные интеллектуалы экзистенциализма и постмодернизма, а также практики нового левого движения на Западе, перемолотого обществом потребления (читай: капитализма).

Но все они смогли лишь поставить этот вопрос, но не смогли помочь обществу его разрешить, так как их идеи были деконструированы, объективированы и встроены в новый, теперь уже глобальный капиталистический мир в виде иллюзорных личных прав свобод, удовлетворения иллюзорных, сконструированных этим миром потребностей. Интеллектуалы и новые левые на Западе, поставив вопрос об объективации, отчуждении человека под влиянием традиционных общественных институтов, вместо того чтобы призвать к их реформированию, совершенствованию, привели к их нигилизму и отрицанию. На расчищенное место ценностей и институтов с торжественностью и были водружены все эти новые и такие тёплые для простого человеческого сердца, заждавшегося справедливости

и счастья, но такие искусственные и обманчивые культурные формы — наднациональные, надрелигиозные, надсемейные и другие ценности и институты либеральной свободы, демократии и личного потребления.

Именно это встраивание общества потребления в новый идеологический тренд, предложенный интеллектуалами Запада и, несомненно, под прямым или косвенным влиянием мирового капитала как заказчика, по итогам объективированной эпохи прошлого и позволило, в конечном счёте, так глубоко и так широко захватить общество, в особенности его молодые поколения во всём мире. И это тот пункт, в котором интересы человека как борца за свободу сошлись с интересами капитализма как борца за прибыль (гешефт). Либеральное понимание свободы стало царём в головах миллионов [11]. Но, как оказалось, такой свободы (несвободы), от которой они уже во второй половине XX века начинают бежать, компенсируя своё одиночество и нищету социальной жизни. Об этом как нельзя лучше в своих книгах «Иметь или быть», «Бегство от свободы» писал ещё один западный интеллектуал XX века Э. Фромм, определивший экономический sostоятельный капитализм с нарождающимся обществом потребления отчуждённым обществом, а другой его западный современник Г. Маркузе — «репрессивным, одномерным обществом».

Ясно только одно. Великий освободительный проект западной глобализации оказался проектом в своей сущности исключительно капиталистическим и экономическим, который скорее ещё больше закрепил, объективировал человека, но более тонкими культурными формами и технологиями, чем сделал его свободным. Ясно и то, что участники этого проекта (как это ни прискорбно, но зато честно) превратились во всё более интенсивные «многозарядные батарейки» массового производства и массового потребления, ставшие важнейшим и необходимым условием ещё более интенсивного, всеобщего, гипербольшого бизнеса и гипербольшой прибыли [12].

Заключение. Немного грустно, не правда ли? Но может ли быть по-другому в человеческом обществе, в котором, по определению классиков, все неравны уже от природы. Может ли общество это неравенство нивелировать и не приводить к новому социальному неравенству или хотя бы его минимизировать? Во всяком случае, человечество всегда к этому устремлено. Устремлено оно к этому и сегодня, под обаянием глобализации, демократии и либерализма. Что эти процессы сулят России? Ясно одно: эти процессы не так однозначны, как они с самого начала представлялись после распада СССР. И что они не такие уж простые, ясные и справедливые, скорее они — та болезнь, которой необходимо переболеть для приобретения здорового иммунитета на путях истории. Становление общества потребления в России должно быть в центре внимания государства и здоровых культурных интеллектуальных сил страны. От дурного многообразия и некритических свобод — всего один шаг к примитивизму и статусу «батарейки». В данном смысле это ситуация, когда мутации надо сказать скорее «нет», чем «да», ибо, по нашему мнению, это процесс, ведущий от несвободы одного порядка к ещё большей несвободе человека и общества.

Показательны в этом смысле разрушительные потребительские процессы в сознании и поведении современной молодёжи, а также рост зависимости незападных стран и народов от западных регуляций. Осторожно, мутация, говорим мы! Осторожно, разрешение человеческой социальности! Есть ли выход? Выход один. Общество и человек, чтобы быть свободными и целостными, должны, прежде всего, принадлежать самим себе и сами решать и менять свои устои, свои цели и смыслы на путях своей истории. Возвращение к традиционной общечеловеческой системе моральных ценностей, возвращение к здоровому патриотизму и исторической памяти своего народа — таковы, на наш взгляд, рецепты преодоления перехода общества массового потребления к обществу массового потребления. Но, конечно же, это не означает отказа от сотрудничества с Западом или Востоком. Это означает всего лишь обретение своей собственной культурной и цивилизационной почвы, в ситуации борений и конкуренций стран и народов за лучшее место под солнцем в мутирующем под влиянием запада глобальном мире [13].

Список цитируемых источников:

1. Шалаев В. П. Мутация наступает: общество в перекрестке глобального потребления // Общество потребления и потребительские практики как фактор национальной безопасности и устойчивого развития России в глобальном мире : сб. ст. / под общ. ред. проф. В. П. Шалаева. Йошкар-Ола: ПГТУ, 2015. С. 29—36.
2. Шалаев В. П. Экономическая глобализация и общество потребления: основные параметры, цели и социальные последствия // Общество потребления и потребительские практики как фактор национальной безопасности и устойчивого развития России в глобальном мире : сб. ст. / под общ. ред. проф. В. П. Шалаева. Йошкар-Ола: ПГТУ, 2015. С. 36—46.
3. Шалаев В. П.: 1) «Война» за будущее: глобализационное измерение национальной безопасности России в современном мире // Национальная безопасность России в глобализированном мире: состояние, вызовы, риски и механизмы устойчивого развития : сб. тр. междунар. науч. конф. : в 2 ч. / под общ. ред. проф. В. П. Шалаева. Йошкар-Ола: ПГТУ, 2015. Ч. 1. С. 81—99 ; 2) Мировоззренческо-образовательная западофикация как угроза инновационной безопасности и инновационному развитию России в глобальном мире (философские заметки) // Проблемы социогуманитарного обеспечения инновационных процессов на евразийском пространстве / под ред. В. Е. Лепского. М. : Когито-Центр, 2014. С. 132—144.
4. Шалаев В. П. Мутация наступает: общество в перекрестке глобального потребления.
5. Шалаева С. Л. Либерализация межпоколенных отношений как фактор трансформации потребительского общества // Общество потребления и потребительские практики как фактор национальной безопасности и устойчивого развития России в глобальном мире : сб. ст. / под общ. ред. проф. В. П. Шалаева. Йошкар-Ола: ПГТУ, 2015. С. 82—89.
6. Шалаев В. П.: 1) Мировоззренческо-образовательная западофикация как угроза инновационной безопасности и инновационному развитию России в глобальном мире (философские заметки) ; 2) Актуальная синергетика: человек и общество в эпоху глобальных трансформаций : монография. Йошкар-Ола: ПГТУ, 2013. 184 с. ; 3) Синергетика в пространстве философских проблем современности. Йошкар-Ола: МарГТУ, 2009 ; 4) Человек и общество в глобализированном мире: метаморфозы, вызовы, перспективы. Йошкар-Ола: ПГТУ, 2015. 288 с.
7. Шалаев В. П., Хренков В. В. Новое левое движение как новый аттрактор развития общества потребления (на путях самоорганизации к управляемому конфликту) // Конфликтология. 2014. № 4. С. 94—104.

8. Шалаев В. П.: 1) «Война» за будущее: глобализационное измерение национальной безопасности России в современном ; 2) Мировоззренческо-образовательная западофикация как угроза инновационной безопасности и инновационному развитию России в глобальном мире (философские заметки).
9. Шалаев В. П., Хренков В. В. Новое левое движение как новый аттрактор развития общества потребления (на путях самоорганизации к управляемому конфликту).
10. Шалаев В. П. 1) Мировоззренческо-образовательная западофикация как угроза инновационной безопасности и инновационному развитию России в глобальном мире (философские заметки) ; 2) Человек и общество в глобализированном мире: метаморфозы, вызовы, перспективы.
11. Шалаев В. П. Мировоззренческо-образовательная западофикация как угроза инновационной безопасности и инновационному развитию России в глобальном мире (философские заметки) ; Шалаева, С. Л. Либерализация межпоколенных отношений как фактор трансформации потребительского общества
12. Шалаев В. П. 1) «Война» за будущее: глобализационное измерение национальной безопасности России в современном мире ; 2) Мировоззренческо-образовательная западофикация как угроза инновационной безопасности и инновационному развитию России в глобальном мире (философские заметки).
13. Шалаев В. П. 1) Мутация наступает: общество в перекрестке глобального потребления ; 2) Мировоззренческо-образовательная западофикация как угроза инновационной безопасности и инновационному развитию России в глобальном мире (философские заметки).

УДК 141.1

С. Л. Шалаева

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Марийский государственный университет», Йошкар-Ола, Республика Марий Эл, Российская Федерация*

ПСЕВДОЛИБЕРАЛИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ И УГРОЗА НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПОСТСОВЕТСКИХ ОБЩЕСТВ

Введение. Нет сомнений, что основой социальной стабильности обществ, их национальной безопасности являются апробированные временем ценности и социальные нормы, которые являются необходимым основанием для организации совместной жизни людей. Для отражения способности норм к поддержанию социальной стабильности общества их условно в социально-гуманитарных науках разделяют на конструктивные и деструктивные. К конструктивным можно отнести нормы, поддерживающие базовые ценности, а к деструктивным — подрывающие подрывившие их ценности и тем самым содействующие разрушению общества. Здесь важно отметить, что все те виды активности, которые обозначаются как «аномия», понимаемая как разрушение системы моральных норм и их несогласование друг с другом, характерная для всех постсоциалистических обществ и пришедшая на смену гиперномии — сверхнормированности социалистических режимов [1], и «моральная деградация», по сути, в современном российском обществе, к сожалению, становятся статистической нормой. Мораль почти перестала осознаваться как ценность (речь идёт о бурных 90-х годах XX столетия на постсоветском пространстве). Наоборот, в массовом сознании «приобрели доминирующее значение ценности потребительского общества и прагматические установки жизнеобеспечения» [2, с. 28]. Получил распространение феномен Э. Гидденса «испарение морали» [3].

Основная часть. Одной из непосредственных причин появления во всяком обществе разрушающих норм является легитимизация в нём девиантного поведения, которое в свою очередь рождается из отклонений в процессе социализации, регламентируемой определёнными нормами. Девиантное поведение (отклоняющееся от нормы), перешагнув определённые масштабы распространения, становится новой нормой, зачастую нормой деструктивной. Всплеск деструктивных норм на постсоветском пространстве (в России прежде всего), наиболее существенно повлиял на молодёжь. Он, несомненно, был вызван резким уменьшением роли таких традиционных социальных институтов, как семья, образование, религия, армия, и заполнением образовавшегося вакуума стихийными агентами социализации (улица, неконтролируемые средства массовой информации), которые в качестве альтернативы выдвигали мораль и эстетику своей субкультуры, нередко отрицая здоровый образ жизни и приветствуя опасные для здоровья нормы поведения [4]. Молодой человек, попавший в эту ситуацию, имея небольшой жизненный опыт, малую критичность ума и отсутствие персональной ответственности за чью-то жизнь (стареющих, всё более недееспособных родителей, растущих детей и т. д.), активно принимал предлагаемые альтернативы и усваивал базирующиеся на них деструктивные нормы, нередко увлекающие его к обещанным ими удовольствиям, т. е. утилитарным ценностям.

В постперестроечное время в российском обществе, отказавшемся от советской морали, возник острый вакуум ценностей. На место прежней советской формы мировоззрения, опирающейся в значительной степени на традиционную форму культуры, ринулись самые различные, не свойственные предыдущему обществу идеи и ценности. Наиболее востребованными оказались, и не без навязчивого внешнего влияния, идеи либерального характера в свойственной Западу форме культуры, в том числе и масскультуры потребления и развлечений. Особое место среди них приобрела тема свободы, воплощённая в совершенно новых, не свойственных советскому времени очертаниях. Ложные формы свободы потребления и развлечений ворвались в постсоветскую культуру, трансформировав советские ценности, правила и нормы. Такая свобода пробудила наиболее худшее начало в человеке, помноженное на разрушающиеся советские социальные институты.

Не имея идеологических противовесов, например, в российском обществе постсоветского периода времени, ускоренное распространение получило псевдолиберальное понимание свободы как несоблюдение запретов, как разнузданность и безответственность, и это охотно ассимилировалось многими россиянами. Последствия распространения такого понимания свободы на фоне дефицита внешнего и внутреннего морального и идеологического контроля не могли не привести к определённым последствиям. Так, по некоторым оценкам, в начале 2000 годов убийств на 100 тыс. жителей в России того времени почти в четыре раза было больше, чем в США, и примерно в десять раз превышало их распространённость в большинстве европейских стран [5].

Здесь к месту будет заметить, что обращая большее внимание на тип общества, который мы строим, преимущественно на характер его экономики, мы зачастую совершенно упускаем из виду тип личности, который культивируем, диалектическую взаимосвязь экономического развития с развитием духовной сферы молодых поколений, да и взрослого населения. В результате на фоне потери традиционных систем ценностей в 1990-е годы и позднее избыток свободы и её нецивилизованное понимание сформировали на постсоветском пространстве (в России прежде всего) новый тип «развязно-агрессивный» тип личности [6]. В этих условиях особо пристальное внимание науки привлекает именно детство как социокультурный феномен и связанная с ним проблема межпоколенных отношений как основание стабильных социальных отношений и сохранения культуры общества. Озвучен научный факт, что в условиях системной трансформации общества, его социально-экономических, политических и культурных изменений происходят революционные изменения как самого детства, его статуса в обществе и специфики межпоколенных отношений. Качество этих изменений обозначается учёными как «современный кризис российского детства» (В. И. Слободчиков, Б. Д. Эльконин), «альтернатива детства» (П. Бергер, Т. Лукман), «тенденции ликвидации детства» (Х. Хенгст), «дети без детства» (М. Виннс) и т. д. [7].

Примером разрушающих метаморфоз прежнего института детства эпохи бесконтрольных, псевдолиберальных ценностей в эпоху глобализации и постмодерна, идущих с Запада, становятся, например, легитимизация и позиционирование «внутреннего ребёнка» во взрослом субъекте, сочетая «детскость» и «взрослость» не только в межличностном, но и в индивидуальном аспекте. Постепенно взрослость перестаёт быть ценностью. Мало того, детские психологические характеристики, образы, формы поведения и творчества (непосредственность, эмоциональность, «детскость» в творчестве и т. д.) всё более проникают в мир взрослых (феномен игризации, джейнизм, синдром Питера Пена, модная техника движений Фельденкрайза). Можно констатировать растущее влияние видов досуга и отдыха в молодёжной среде, а также экстремальных видов спорта на мир взрослых [8].

По мнению Л. Горалик, появление «новых взрослых» — это свидетельство постепенного изменения всего жизненного цикла, вытекающего из «нового детства» и переходящего в «новую старость», связанных с изменением ценностных установок, образа жизни и её качества, организацией труда [9]. Автор подчёркивает, что явление «новых взрослых» — закономерное следствие «нового детства», достаточно защищённого, лишённого физических страданий, относительно самостоятельного, претендующего на ряд прав и привилегий. Это чувство комфорта и безопасности транслируется и на отдалённое будущее, внося коррективы в образ жизни и целеполагание, в соответствии с которыми уже нет острой необходимости в максимально раннем построении карьеры, обзаведении семьёй и детьми как гарантиями защищённости старости. Либеральные идеи в форме культуры постмодерна решающим образом повлияли на становление феномена префигурации и в современном российском обществе, которое в значительной степени повторило на нашей культурной почве близкую Западу ситуацию распада, разрушения традиционных социальных институтов общества. Префигурация в своей сущности проявила себя как процесс метаморфоз, смены социальных статусов, социальных ролей индивидов и даже целых социальных групп в системе общества.

Эти процессы наиболее ясно проявили себя, например, в сфере отношения полов и поколений в обществе. Их следствием стали в том числе процессы роста инфантилизации взрослого мира и утраты им рационального, мировоззренческого контроля за миром детства, близкого к состоянию мировоззренческого и социального хаоса. Сложившаяся ситуация во многом напоминает хаотическую и нестабильную в своём существовании, всё более сложную во внутренних взаимосвязях систему, в которой малая флуктуация (отклонение от заданного, детерминированного пути) действительно может привести к разрушительной волне самого целого, совсем в духе синергетического подхода [10].

Заключение. Нельзя не констатировать, что процессы префигурации, выступив фактором хаотизации в системе человеческих отношений, как раз и могут рассматриваться в качестве следствия той самой диффузии и деформации поддерживающих человека и общество социальных институтов, разрушение которых не может не сказаться на всех сторонах человеческого существования (с общественной точки зрения) уже в ближайшей перспективе, породив новые вызовы единству личности и общества и стабильности их развития.

По своей сути предложенный для России и стран постсоветского пространства западный проект либерализации проявился именно как псевдолиберализация, способная стать важным фактором торможения и деформации дальнейших культурно-цивилизационных процессов развития современного российского общества, что особенно чувствительно для России в условиях всё более конкурентной борьбы за своё сохранение и продление в глобальной истории. Псевдолиберальная система ценностей, несомненно, играет сегодня важное место в сознании современного класса новых чиновников и предпринимателей в странах постсоветского пространства. Но важное место она занимает и в области псевдолиберально воспитанных молодых потребителей, желающих «жить на халяву». Это имеет двойную и перспективную актуальность прежде всего по причине заражённости этими настроениями именно молодых поколений. А это уже, несомненно, тема национальной безопасности этих стран [11].

Список цитируемых источников

1. Юревич А. В. Нравственное состояние современного российского общества // Социологические исследования. 2009. № 10. С. 70—79.
2. Бойков В. Э. Социально-политические ценностные ориентации россиян: содержание и возможности реализации // Социологические исследования. 2010. № 6. С. 27—34.
3. Гидденс Э. Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь. М. : Весь мир, 2004. 120 с.
4. Левичева В. Ф. Молодежный Вавилон: Размышления о неформальном движении. М. : Молодая гвардия, 1989. 224 с.
5. Лысова А. В., Щитов Н. Г. Системы реагирования на домашнее насилие // Социологический журнал. 2003. № 3. С. 99—115.
6. Еникополов С. Н., Кузнецова Ю. Н., Цибульский Н. П., Чудов Н. В. Специфика агрессии в Интернет-среде // Психологический журнал. 2006. № 6. С. 65—72.
7. Щеглова С. Н. Трансформация детства в современном российском обществе и императивы развития государственной политики в интересах детей // Журнал исследований социальной политики. 2004. Т. 2. № 2. С. 175—188.
8. Шалаева С. Л. Субкультура детства в зеркале межпоколенных отношений: современное измерение // Социальная синергетика и актуальная наука. Россия в глобальном мире: вызовы и перспективы развития: международный сборник научных трудов / под общ. ред. В. П. Шалаева. Йошкар-Ола: МарГТУ, 2011. С. 378—379.
9. Горалик Л. Маленький принц и большие ожидания . [Электронный ресурс] // Новая зрелость в современном обществе / Л. Горалик // Теория моды. Одежда. Тело. Культура. 2008. № 8. URL: http://linorgoralik.com/little_prince.htm (дата обращения: 22.02.2016)
10. Шалаев В. П. Мировоззренческо-образовательная западофикация как угроза инновационной безопасности и инновационному развитию России в глобальном мире (философские заметки) // Проблемы социогуманитарного обеспечения инновационных процессов на евразийском пространстве / под ред. В. Е. Лепского. М.: Когито-Центр, 2014. С. 132—144.
11. Шалаев В. П. Человек и общество в глобализованном мире: метаморфозы, вызовы, перспективы. Йошкар-Ола: ПГТУ, 2015. 288 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.3

Е. А. Лобковская

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

КЛАССИФИКАЦИЯ И СТРУКТУРА ФАКТОРОВ, ФОРМИРУЮЩИХ ЗДОРОВЬЕ

Введение. Значение различных факторов неравноценно для здоровья: они могут влиять положительно или отрицательно, могут быть постоянными или меняющимися, обладать разной силой и характером воздействия. Представляется важным из множества факторов выделить те, которые оказывают наибольшее влияние на здоровье, в целях последующего воздействия на них.

Основная часть. В научной литературе отсутствует единое понимание понятия «фактор», поэтому необходимо уточнить его смысловое значение, принимаемое в настоящей работе. Мы будем пользоваться этим термином в соответствии с его определением в словаре И. С. Ожегова: «фактор — движущая сила, причина какого-либо процесса, явления» [1, с. 543]. Выясним, под воздействием каких сил и причин формируется нынешнее состояние здоровья населения.

Нельзя не согласиться с мнением Ю. В. Шиленко о том, что «исследователь общественного здоровья сталкивается с весьма сложным комплексом воздействий как эндо-, так и экзогенного характера, определяющих специфику жизнедеятельности отдельного индивида и коллективного здоровья в целом. Поэтому, какой бы широкой ни была программа исследований, и какие бы связи здоровья с образом жизни людей ни предполагались заранее, учесть всю сумму влияний факторов среды на здоровье населения — необычайно сложная практическая задача» [2, с. 295].

Кроме того, в настоящее время очевидной стала потребность в интегрированном применении методов различных наук для изучения здоровья: социальной гигиены, социальной психологии, социологии, демографии, философии, психологии, педагогики, статистики, права, физиологии, биологии.

Имеющиеся на сегодня результаты теоретических и эмпирических исследований, анализирующих влияние разнообразных факторов на здоровье, отражают пока недостаточность имеющихся знаний в этой области.

Различные исследователи, изучающие обусловленность здоровья теми или иными факторами, используют разные их классификации.

В конце 1980-х годов наибольшее внимание при изучении общественного здоровья уделялось социально-экономическим и природно-географическим факторам (Ю. И. Бородин, И. В. Корхова, Л. Г. Матрос, Ю. В. Шиленко). При этом в числе социально-экономических факторов фигурировали общественно-политический строй, степень урбанизации, информационные перегрузки, техногенное влияние, территориальная мобильность, развитие промышленного и сельскохозяйственного производства. Социальные, поведенческие факторы были представлены фрагментарно.

Исследования 1990-х годов характеризуются усилением внимания к социально-психологическим и поведенческим факторам, которые изучаются наряду с социально-экономическими. Причём последние имеют преимущественно негативный оттенок: низкий уровень материальной обеспеченности, недоступность лекарств, напряжённая, тяжёлая работа, плохое питание (Дж. Браун, И. В. Корхова, Н. М. Римашевская, П. Л. Русинова).

Трудное время реформ обусловило необходимость адаптации к ним населения страны. Последствия этой адаптации для здоровья изучались социологами посредством замера степени удовлетворённости различными сферами жизни в связи с самооценкой здоровья в мониторинговом режиме.

Конец 1990-х годов и первые годы нового века обнаруживают усиление интереса исследователей к культурологическим факторам, воздействующим на здоровье. Это традиции исторические и национальные, особенности воспитания, социальные нормы и даже такой ретроспективно-психологический фактор, как плохие условия жизни в детстве [3, с. 98].

Всё больший отход исследователей от биомедицинской модели понимания здоровья обусловил усиление акцента на психологические факторы: уверенности в себе, наличия смысла в жизни, чувства ответственности за других, умения строить взаимоотношения с людьми, которые в последние годы выдвигаются на лидирующие позиции по значимости для состояния индивидуального здоровья [4, с. 547].

Ознакомление с различными классификациями факторов приводит к следующим выводам:

1) классификации отличаются друг от друга существенными признаками, положенными в основу их построения. Одни и те же факторы, рассматриваемые с разных точек зрения, могут являться составными частями разных классификаций;

2) деление факторов на такие большие группы, как биологические, социально-экономические, поведенческие и т. д., зависит от позиции исследователя и поставленных им задач;

3) включение того или иного фактора в какую-то из групп имеет субъективный характер;

- 4) для обозначения одних и тех же групп факторов используются различные научные термины;
- 5) не выработаны обоснованные критерии отнесения того или иного фактора к конкретной группе, поэтому нередко в разных группах встречаются однородные факторы, представленные полностью или частично.

Кроме того, следует иметь в виду, что степень и характер воздействия того или иного фактора на здоровье различны для каждой совокупности населения, проживающего на определённой территории в определённое историческое время.

И хотя общепризнанным стало положение о том, что среди факторов, влияющих на здоровье, на долю образа жизни приходится около 50%, на фактор окружающей среды — 20%, на генетику — 15—20% и на здравоохранение 10—15%, это деление является достаточно условным. Например, в экономически отсталых странах с неразвитым здравоохранением значение данного фактора может увеличиться в два—три раза по сравнению с приведённым выше. Или, например, природно-климатические условия на земном шаре отличаются существенным разнообразием в разных регионах и, естественно, их влияние не может быть однозначным. Всё это свидетельствует о том, что на здоровье отдельного человека и на здоровье больших групп населения воздействует сложный комплекс факторов, и задача исследователя заключается в выделении главных факторов и изучение их взаимосвязи со здоровьем.

Уникальность понятия «образ жизни» состоит в том, что оно (и только оно) даёт ответ на вопрос, что делают люди при том или ином уровне их благосостояния, при тех или иных демографических, статусных, национальных и других характеристиках. Категория «образ жизни», её структура и содержание широко изучались в предыдущие десятилетия.

Образ жизни в узком смысле слова — это система видов жизнедеятельности, которые выражаются в различных поведенческих актах, имеющих субъективный характер и обусловленных потребностями, установками, системой ценностей и всей диспозиционной структурой личности. Но поведение также зависит от таких характеристик индивида (группы, населения), как социально-демографические, социально-экономические, которые, с одной стороны, являются объективными условиями, с другой — связаны с поведением человека. Индивид может поменять работу, место жительства, изменив тем самым экономические и экологические характеристики своего образа жизни; может обратиться к врачу или заняться самолечением. Таким образом, поведение опосредует действие всех основных групп факторов здоровья.

Поведение индивида в сфере здоровья называют самосохранительным поведением (ССП) и определяют как систему действий и отношений, опосредующих здоровье и продолжительность жизни. Данное поведение имеет универсальный характер, который проявляется в его соотносённости со всеми сферами жизни: оно является компонентом репродуктивного, потребительского, курительного и прочих видов поведения. Характер SSP может быть как позитивным, так и негативным. Позитивное SSP направлено на сохранение и укрепление здоровья, а негативное — на его разрушение. Поведенческий фактор является связующим, опосредующим звеном между здоровьем и основными группами факторов, воздействующих на здоровье: генетикой, экологией, здравоохранением, социально-экономическими и социально-демографическими [5, с. 78].

Заключение. Выдвижение поведенческого фактора в качестве ведущего в многофакторной обусловленности здоровья объясняется, прежде всего, изменением в последние десятилетия структуры причин смертности и заболеваемости. Сегодня первые места в этой структуре занимают сердечно-сосудистые, онкологические заболевания, травмы и несчастные случаи, нервно-психические расстройства. Эта структура опосредуется не только особенностями природной среды, социально-бытовыми условиями, образом жизни, но и в значительной мере типом поведения человека, зависящим от его отношения к своему здоровью.

Список цитируемых источников

1. Ожегов И. С. Толковый словарь русского языка. М. : Мир и Образование, Оникс, 2011. 736 с.
2. Шиленко Ю. В., Акопян А. С. Индустрия здоровья : экономика и управление. М. : Дрофа, 2003. 448 с.
3. Купчинов Р. И. Формирование здорового образа жизни студенческой молодёжи : пособие для преподавателей и кураторов средних спец. и высш. учеб. заведений. Минск : УП «ИВЦ Минфина», 2004. 211 с.
4. Гурвич И. Н. Социальная психология здоровья. СПб. : ИС РАН, 1999. 1023 с.
5. Журавлёва И. В. Здоровье подростков : социологический анализ : бр. М. : ИС РАН, 2002. 128 с.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В процессе развития современного общества в Республике Беларусь одной из основных целей образования становится помощь личности в поиске механизмов самоопределения и саморазвития, воспитание способности к творческому осмыслению окружающего мира, взаимодействию с окружающей средой, развитие профессиональной компетентности и общественной активности. Важнейшей задачей воспитания в настоящее время является обеспечение готовности личности к построению качественно новых социальных отношений, основанных на ценностях здоровья, свободы и творчества, партнёрства и ответственности.

Основная часть. Несмотря на чёткую формулировку задач в ряде директивных и обобщающих документов, педагогические условия, структура и содержание формирования здорового образа жизни раскрыты недостаточно. В первую очередь это касается профессиональной подготовки будущих специалистов в конкретных областях деятельности.

Среди практических разработок различных аспектов проблематики формирования здорового образа жизни в системе специального образования следует отметить труды М. Я. Виленского, Г. П. Грибан, В. И. Ильинича, Р. Т. Раевского, которые отмечают необходимость перейти от решения проблем чисто физического воспитания к решению проблем формирования комплекса профессионально важных личностных качеств, таких как конструктивные, организаторские, коммуникативные и гностические способности. Важнейшим средством этого является формирование здорового образа жизни в образовательном процессе учреждения высшего образования.

В структуре здорового образа жизни человека условно можно выделить три группы. Первая охватывает те стороны жизнедеятельности, во время которых человек, затрачивая свои знания, душевные и физические силы и способности, здоровье, создаёт материальные и культурные ценности, поддерживает мир и стабильность в обществе, воспитывает подрастающее поколение. В процессе этой жизнедеятельности запасы здоровья, нравственных, душевных и физических сил, качеств и способностей, безусловно, расходуются и растрачиваются. Но они не пропадают бесследно. Наоборот, они преобразуются и претворяются в материальные и культурные ценности, во всё то, что обеспечивает человеческую жизнедеятельность.

Вторая структурная группа включает в себя все те виды человеческой жизнедеятельности, которые направлены на восстановление и оздоровление человеческого организма в послепроизводственный период. Следовательно, сон и питание, личная гигиена и отдых, поддержание бытовых условий должны быть организованы так, чтобы человек в это время полностью восстанавливался. Продолжительность и направленность восстановления и оздоровления всегда предопределяются в основном характером и спецификой производственной деятельности, а также индивидуальными особенностями человека.

Третья структурная группа относится к тем видам человеческой жизнедеятельности, которые направлены на развитие и совершенствование физических сил и здоровья, качеств и способностей человека. Крайне важно, чтобы вся эта деятельность не осуществлялась лишь с узкофизкультурно-спортивных позиций, а рассматривалась бы в качестве важнейшего средства подготовки активного создателя и творца. Физическое совершенствование человека должно осуществляться в тесном единстве с формированием нравственных убеждений и высокой духовности, с умственным образованием и его профессионально-технической подготовкой [1, с. 47].

Приобщённость индивида к здоровому образу жизни объективно говорит об уровне его психического и физического развития, о его способности полностью и эффективно реализовать свои возможности в процессе жизнедеятельности, являясь при этом отражением единства социального и природного в человеке.

Здоровый образ жизни оказывает значительное влияние не только на повышение физической подготовленности, улучшение здоровья, но и на поведение человека в быту и в профессиональной деятельности, причём люди, приобщённые к здоровому образу жизни, не только сами активны в обществе, но и оказывают воздействие на формирование социальных качеств у своего ближайшего окружения, являясь как бы своеобразным магнитом, создающим поле высокого нравственного притяжения [2, с. 125].

Образовательный процесс, обеспечивающий упорядоченное формирование здорового образа жизни совместно с развитием других качеств человека, совокупность которых в решающей мере и определяет его психическую и физическую дееспособность, придаёт индивидуальному развитию черты целенаправленного процесса и является основным в приобщении личности к здоровому образу жизни [3, с. 98].

Главные образовательные задачи такого подхода состоят в том, чтобы сделать достижением каждого человека основные базовые знания общего и научно-практического характера, накопленные в сфере здорового образа жизни; обеспечить рациональное формирование индивидуального фонда умений и навыков в сфере здорового образа жизни, нужных в жизни, довести их до необходимой степени совершенства [4, с. 144].

Анализ литературных данных выявил, что формирование здорового образа жизни является одним из ведущих компонентов в подготовке будущего специалиста. Имеющиеся наработки в основном были направлены на решение проблемы профессионально-прикладной физической подготовки как предпосылки успешной трудовой деятельности, прежде всего, в плане собственно физического и психофизического, функционального, телесного её обеспечения. В работах С. С. Коровина, В. А. Пономарчука, Е. Е. Чепурных постулируется необходимость переориентации научных исследований с решения проблем профессионально-прикладной физической подготовленности на формирование здорового образа жизни как фактора социальной защищённости и профессиональной конкурентоспособности специалиста.

При этом главной специфической особенностью является прикладной характер, заключающийся в формировании тех потребностей и способностей, освоении того общественного опыта и нравственных ценностей, которые обладают наибольшей практической значимостью для личности, подготовки к труду и собственно эффективного труда. К числу основных характеристик указанные авторы относят: 1) комплекс знаний, необходимых и достаточных для понимания роли и места здорового образа жизни в профессиональной деятельности и повседневной жизни; 2) овладение фондом прикладных умений и навыков здорового образа жизни, имеющим непосредственное отношение к процессу профессионального образования [5, с. 14].

В плане необходимости формирования здорового образа жизни студенческой молодёжи основная целевая установка образовательного процесса определяется как решение следующих задач:

- овладение в ходе обучения нравственными ценностями здорового образа жизни, необходимыми в социально-личностном, психическом и физическом плане для решения на должном уровне проблем профессионального образования и осуществления в дальнейшем эффективной профессиональной деятельности;
- системное, комплексное решение проблем формирования здорового образа жизни студенческой молодёжи в образовательно-информационном и поведенческом плане;
- формирование мотивационно-установочного компонента педагогического процесса с ориентацией индивида на реализацию своих достижений в разных сферах человеческой деятельности (учебной, профессиональной, бытовой).

При этом должны приниматься во внимание не только собственно производственные перспективы такой реализации, но и учитываться её рекреативные и реабилитационные перспективы и возможности. Такой подход, по нашему мнению, является в настоящее время не только перспективным, но и достаточно эффективным.

Заключение. Сегодня процесс формирования здорового образа жизни даже при условии акцентированного внимания к выработке мотиваций и практических навыков самостоятельных занятий не способствует разрешению проблемы выработки у студентов потребности в оптимизации своего состояния и создания в этом плане перспектив на последующие периоды трудовой деятельности.

Теоретический анализ позволил нам сформулировать, конкретизировать и научно обосновать исходные позиции, позволяющие, на наш взгляд, оптимизировать процесс формирования здорового образа жизни студентов в образовательном процессе учреждения высшего образования: рассмотрение ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни принять как целевой и содержательный компонент образовательного процесса; включение в основу образовательного процесса университета овладение студентами нравственными ценностями здорового образа жизни, необходимыми в социально-личностном, психическом и физическом плане для повышения эффективности профессионального образования и осуществления в дальнейшем эффективной профессиональной деятельности; осуществление системного решения проблемы формирования здорового образа жизни будет протекать в образовательно-информационном и поведенческом плане; разработка системы программно-методического обеспечения формирования здорового образа жизни студентов будет переориентирована с механического воспроизведения предлагаемого содержания конкретных занятий на освоение комплекса методико-организационных мероприятий по реализации такового; концентрация внимания не только на собственно производственных перспективах такой реализации, но и на учёте её рекреативных и реабилитационных перспективах и возможностях.

Список цитируемых источников

1. Купчинов Р. И. Формирование здорового образа жизни студенческой молодёжи : пособие для преподавателей и кураторов средних спец. и высш. учеб. заведений. Мн. : УП «ИВЦ Минфина», 2004. 211 с.
2. Виноградов П. А. Жолдак В. И., Чеботкевич В. И. Социология физической культуры и спорта : учеб. пособие. Пенза, 1998. 347 с.
3. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры : учеб. пособие. М. : ФиС, 1991. 543 с.
4. Нифонтова Л. Н., Павлова Г. В. Физическая культура для людей, занятых малоподвижным трудом : бр. для практ. работников, организующих физкультурно-оздоровительную работу с людьми. М. : Совет. спорт, 2012. 48 с.
5. Коровин С. С., Беляев И. А. Методологические основы подбора прикладных видов спорта в профилированном физическом воспитании. Оренбург : ОГУ, 2001. 21 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Введение. Проблема сохранения и повышения здоровья обучаемых является актуальной в контексте методологии и стратегии системы образования начала III тысячелетия, так как XX век не сдал экзамен на сохранение здоровья нового поколения. Анализ научной литературы, посвящённой состоянию здоровья учащейся молодежи в Республике Беларусь, показывает, что число полностью здоровых юношей и девушек составляет 8–13% [1, с. 301]. На начало нового столетия уже в дошкольном возрасте 12–19% детей имели выраженные формы психических расстройств, а 40% — составляли группу «риска» по развитию психических нарушений; в начальном периоде обучения и подростковом возрасте частота нервно-психических расстройств достигла 20–25%, к моменту окончания школы этот процент увеличился до 93%; $\frac{2}{3}$ выпускников школ имели медицинские ограничения при выборе профессии; более чем 50% допризывников была противопоказана служба в армии; число здоровых девушек — выпускниц школ уменьшилось до 6,3%; до 75% увеличилось количество девушек, имеющих хронические заболевания; до 1% всех подростков в возрасте 15–17 лет уже имели диагнозы «алкоголизм», «токсикомания», «наркомания» [2]. Данная неблагоприятная ситуация требует безотлагательной научной разработки и практического обоснования здоровьесберегающих психолого-педагогических условий и средств обеспечения учебного процесса [3].

Основная часть. Здоровьесберегающая педагогическая технология как способ планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путём учёта человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними способствует повышению качества образования и резервов здоровья участников педагогического взаимодействия [4, с. 284].

Педагогические технологии можно считать здоровьесберегающими, если в процессе их применения не наблюдается снижение функциональных резервов физиологических систем организма (нервной, сердечно-сосудистой, дыхательной систем, опорно-двигательного аппарата и др.). *Позитивные здоровьесберегающие технологии* позволяют создать условия для повышения резервов здоровья обучаемых при уменьшении фактора учебной нагрузки и освобождении времени для проведения дополнительных самостоятельных занятий с использованием различных систем оздоровления. *Адаптивно-компенсаторные здоровьесберегающие технологии* не приводят к статистически достоверному снижению функциональных резервов здоровья в процессе обучения. *Стрессорно-негативные педагогические технологии* приводят к снижению показателей функциональных резервов физиологических систем организма, что должно подтверждаться статистически достоверными результатами психофизиологических исследований и аутомониторинга здоровья учащихся на протяжении учебного года [5].

Аутомониторинг здоровья представляет собой систему еженедельных самонаблюдений, самооценки и прогноза функциональных резервов здоровья. Проведение аутомониторинга здоровья предполагает решение ряда задач: выбор методов исследования психофизиологических резервов здоровья, доступных для использования в психолого-педагогической практике и исключающих применение специальной медицинской аппаратуры; развитие контрольно-оценочной сферы субъекта наблюдения, навыков психофизиологической саморегуляции. Алгоритм проведения аутомониторинга здоровья включает в себя психофизиологические исследования резервов здоровья дыхательной, сердечно-сосудистой, нервной систем организма, определение нормальной массы тела, планирование превентивной деятельности, составление индивидуальных планов оздоровления, проведение психофизиологических тренингов функциональных резервов здоровья. Еженедельный самоконтроль функциональных резервов здоровья позволяет обучающимся осуществлять коррекцию двигательного режима, регулировать внеаудиторную учебную нагрузку в целях стабилизации и увеличения функциональных резервов физиологических систем организма.

Проведение аутомониторинга здоровья учащихся содействует изучению особенностей их адаптации к новым условиям жизнедеятельности, проведению оздоровления через самообучение, повышению значимости субъектной функции учащегося в формировании сознательной мотивации, направленной на укрепление здоровья, развитию креативного подхода к своему здоровью и повышению его резервов. Развитие функциональных резервов здоровья учащихся способствует не только успешной адаптации к новым условиям учёбы и труда, но и обеспечивает в будущем, соответственно, хорошее качество труда и профессиональное долголетие.

По результатам функциональных проб (проб Штанге, Генча и др.) среди здоровых детей и молодёжи можно выделить три группы обучаемых, имеющих хорошие, удовлетворительные и неудовлетворительные резервы здоровья [6]. Данные мониторинга функциональных резервов здоровья дыхательной, сердечно-сосудистой систем организма детей и молодёжи необходимо активно использовать на каждом занятии по физическому воспитанию в целях составления плана занятия в соответствии с индивидуальным уровнем развития функциональных резервов здоровья, профилактики физической перегрузки обучаемых в оздоровительном лагере.

Для сохранения здоровья детей, учащейся молодёжи необходимо использование и организационных педагогических средств. Прежде всего, это экспертиза и коррекция учебных программ с учётом современных гигиенических требований, физиологических возможностей детей. В 2015 году сотрудниками государственного учреждения «Барановичский зональный центр гигиены и эпидемиологии» выданы рецензии на учебные программы «Стоматологические аспекты здоровья детей дошкольного возраста», «Основы пренатального образования» (для специальности 1-01 01 02 Дошкольное образование. Дополнительная специальность 1-01 01 02-06 Дошкольное образование. Практическая психология), учебное издание «Формирование здорового образа жизни», подготовленного кандидатом медицинских наук, доцентом К. С. Тристенъ. Рецензируемые учебные программы и издание рекомендованы к использованию в образовательном процессе при подготовке педагогов дошкольного образования в учреждении высшего образования.

Ежегодно сотрудники данного центра принимают участие в международном научно-практическом семинаре «Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы», международных научно-практических конференциях «Специалист XXI века», «Содружество наук», проводимых на базе БарГУ в целях распространения санитарно-гигиенических знаний, совершенствования практической подготовки будущих специалистов.

Перспективными и приоритетными направлениями здоровьесбережения детей в учреждениях дошкольного образования являются: разработка методологических подходов к ведению мониторинга здоровья дошкольников с обоснованием прогноза и тенденций ожидаемых изменений в состоянии здоровья детей и связанных с ними социально-экономических последствий для принятия соответствующих планировочных и управленческих решений на всех уровнях; совершенствование методических приёмов исследования состояния здоровья детей; исследование влияния учебно-воспитательного процесса на соматическое и нервно-психическое здоровье дошкольников; методическая помощь во внедрении новых методов донозологической диагностики, профилактических и оздоровительных мероприятий в учреждения дошкольного образования.

Заключение. Результаты мониторинга здоровья рекомендуется использовать в практической работе педагогическим кадрам для обоснования выбора и применения здоровьесберегающих педагогических технологий в системе социально-медико-психологического мониторинга образовательного процесса и совершенствования нормативов физической нагрузки обучаемых в системе отдыха и оздоровления детей и молодёжи [7].

Для внедрения здоровьесберегающего подхода в практику работы учреждений образования необходимо в дальнейшей работе определить здоровьесберегающие приоритеты в оценке качества образования, усовершенствовать систему управления с использованием социально-медико-психологического мониторинга качества профилактической психолого-педагогической работы, обеспечить междисциплинарный синтез знаний, повысить квалификацию специалистов системы образования.

Список цитируемых источников

1. Золотарева А. В. Текущий контроль за состоянием здоровья студенческой молодёжи: в 2 т. // Сб. науч. тр. к 75-летию НИИ санитарии и гигиены. Барановичи : Баранов. укрупн. тип., 2002. Т. 1. С. 301—302.
2. Селезнёв А. А. Здоровьесозидающие педагогические технологии взаимодействия // Народ. асвета. № 6. 2008. С. 35—40 ; Соколов, С. М., Фарино Н. Ф. Перспективные направления развития гигиены детей и подростков в Республике Беларусь : в 2 т. // Сб. тр. к 75-летию НИИ санитарии и гигиены. Барановичи : Баранов. укрупн. тип., 2002. Т. 2. С. 273—280. ; Степанова М. И. Авторитарная педагогика и здоровье школьников // Сб. тр. к 75-летию НИИ санитарии и гигиены. Барановичи : Баранов. укрупн. тип., 2002. Т. 2. С. 294—297.
3. Психология здоровья : учеб.-метод. пособие / БарГУ ; А. А. Селезнёв; под ред. Я. Л. Коломинского. Барановичи, 2006. 132 с. ; Психология педагогического взаимодействия : учеб. пособие / Я. Л. Коломинский [и др.]; под ред. Я. Л. Коломинского. СПб. : Речь, 2007. 240 с.
4. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. М. : Когито-Центр, 2011. 600 с.
5. Аутомониторинг здоровья, или оздоровление через обучение : учеб.-метод. пособие / сост. А. А. Селезнёв. Барановичи : БарГУ, 2005. 66 с.
6. Там же С. 7—9.
7. Психология здоровья ; Аутомониторинг здоровья, или оздоровление через обучение.

УДК 372.3

Л. А. Смаль

Научно-методическое учреждение «Национального института образования», Минск

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ АЭРОБИКА КАК СРЕДСТВО ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В настоящее время проблема психофизического здоровья детей является одной из самых актуальных, так как психическое и физическое здоровье вместе образуют фундамент социального здоровья человека. По мнению Л. И. Божович, Л. А. Венгера, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, Д. Б. Эльконина, С. Л. Рубинштейна, первые годы жизни — наиболее важный период социального, интеллектуального и личностного

развития. Именно в дошкольном детстве формируется здоровье, общая выносливость, работоспособность и другие качества, служащие фундаментом дальнейшего становления личности. Следует учитывать, что здоровье ребёнка определяется не только нормальным физическим развитием, отсутствием каких-либо дефектов, но и психологическим и социальным благополучием. На его состояние влияет множество факторов: наследственность, окружающая среда, условия жизни и воспитания, психологический климат, питание, здоровый образ жизни, закаливание. Вот почему одним из приоритетных направлений работы современного дошкольного учреждения является здоровьесбережение. Оно включает, прежде всего, создание оптимальных условий пребывания ребёнка в детском саду (отсутствие стресса, адекватность методик обучения и воспитания); организацию воспитательно-образовательного процесса в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями; соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребёнка; рационально организованный двигательный режим.

Основная часть. По данным медико-педагогических исследований, в настоящее время двигательный режим в детском саду не способствует достижению должного уровня двигательной активности детей. Так, число воспитанников 5—7 лет, у которых отмечается благоприятный уровень двигательной активности, составляет 50—60% от общего числа детей, посещающих учреждения дошкольного образования [1, с. 47]. «Двигательная активность, — подчеркивает В. А. Шишкина, — самый главный фактор здоровья, физического и общего развития ребёнка» [2, с. 20]. Являясь биологической потребностью, она способствует гармоничному физическому развитию ребёнка, формированию его основных двигательных навыков и умений, расширению диапазона адаптивных реакций на воздействия внешней среды. Одним из способов увеличения двигательной активности детей является внедрение в практику работы дошкольных учреждений оздоровительной гимнастики. Особую популярность в настоящее время получила ритмическая гимнастика — традиционный вид гимнастики оздоровительно-развивающей направленности. Она представляет собой систему гимнастических упражнений, включающую упражнения общеразвивающего характера, циклические движения (ходьбу, бег, подскоки, прыжки, танцевальные элементы), выполняемые в темпе и ритме музыки [3, с. 48]. В быту и практике физического воспитания, как правило, не разделяют понятия «ритмическая гимнастика» и «аэробика», так как оба эти направления оздоровительной гимнастики способствуют формированию правильной осанки, укреплению опорно-двигательного аппарата, улучшению кровообращения, дыхания, обменных процессов, деятельности нервной системы. Существует более 200 направлений оздоровительных видов гимнастики, аэробики. Все они объединены одной общей задачей — укрепление здоровья человека. Вместе с тем каждое из этих направлений имеет свои отличительные особенности: по набору применяемых средств, методов обучения, роли музыкального сопровождения в занятии [4, с. 3].

По мнению Н. Э. Власенко, Т. П. Мануйловой, Е. Г. Сайкиной, Ж. Б. Фирилевой, С. Б. Шармановой, ритмическая гимнастика и аэробика способствуют повышению уровня физической подготовленности и интереса к занятиям физическими упражнениями детей, их физическому развитию, укреплению здоровья, успешной социализации. К аэробике относятся все физические упражнения, при выполнении которых организм потребляет большое количество кислорода. А кислород, как известно, — необходимый элемент существования живой материи. Детям же кислород, в силу роста, нужнее, чем взрослым. Из огромного разнообразия направлений аэробики для детей дошкольного возраста подойдут такие, как классическая, танцевальная, силовая, степ-аэробика [5, с. 8].

Эффективность аэробики заключается не только в комплексном воздействии на формирование опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой, дыхательной и нервной системы ребёнка, но и в развитии таких психических процессов, как внимание, воля, память, творческое воображение; формировании таких личностных качеств, как настойчивость, решительность, самоконтроль.

В дошкольном возрасте вследствие высокой пластичности нервной системы довольно легко и быстро усваиваются новые формы движений, при этом необходимо обеспечить посильность и постепенность их усложнения. Успешное выполнение физических упражнений будет стимулировать детей на более высокую активность, способствовать выработке положительной мотивации к систематическим занятиям аэробикой.

Для детей дошкольного возраста упражнения, выполненные под музыку, являются основными при овладении двигательной культурой, так как они способствуют развитию ритmicности и музыкальности, координации движений. Музыка также — эффективное средство для расслабления, снятия возбуждения и усталости после проведения интенсивной части занятия.

Музыкальное сопровождение, танцевальные элементы, применение разнообразного специального оборудования (фитболы, степы) создают бодрое жизнерадостное настроение, которое способствует ещё более прочному усвоению двигательных навыков. Кроме того, с детьми дошкольного возраста аэробика может проводиться в форме физкультурных занятий оздоровительно-тренирующего характера как часть физкультурных занятий, утренней гимнастики, спортивных праздников. При этом используются разнообразные современные средства физического воспитания: упражнения с предметами и без предметов, акробатика, пальчиковая гимнастика, самомассаж, музыкально-подвижные игры. На занятиях аэробикой применяются гантели, эспандеры, лёгкие тренажёры; различные предметы: палки, обручи, кубики, кубы, мячи, ленты, степы. Это позволяет значительно разнообразить виды детской деятельности, повысить интерес к занятиям физической культурой.

Занятия аэробикой улучшают обмен веществ, повышают иммунитет к различным заболеваниям, укрепляют дыхательную, сердечно-сосудистую и другие системы организма, улучшают осанку, снимают нервное напряжение. Задачей оздоровительной аэробики является общее оздоровление, повышение сопротивляемости организма вредным воздействиям внешней среды, предупреждение заболеваний. Необходимо отметить, что занятия оздоровитель-

ной аэробикой не ставят перед собой задачу достижения каких-либо спортивных результатов. По сути, это физкультурно-оздоровительная деятельность, направленная на достижение и поддержание физического благополучия и оздоровления детей. Но аэробика решает не только оздоровительные, но и социально значимые задачи, так как в ходе занятий повышаются функциональные возможности организма, его работоспособность.

Заключение. По данным медико-педагогических исследований, необходимо внедрение оздоровительной аэробики в практику работы учреждений дошкольного образования. Рекомендуется создание дополнительных кружковых занятий в целях формирования у детей базы разнообразных движений, воспитания двигательной культуры, достижения выразительности движений, развития двигательного творчества и двигательных качеств, формирования у дошкольников представления о ценности здоровья, мотивации здорового образа жизни.

Список цитируемых источников

1. Голуб О. Ф. Формирование оптимальной двигательной активности у детей дошкольного возраста // Дошкольное образование : история и современность : сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. : А. Н. Касперович [и др.]. Минск : БГПУ, 2015. 300 с.
2. Шишкина В. А. Физическое воспитание дошкольников : пособие для педагогов и руководителей учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования. Минск : Зорны верасень, 2007. 160 с.
3. Менхин Ю. В., Менхин А. В. Оздоровительная гимнастика : теория и методика. Ростов н/Д : Феникс, 2002. 384 с.
4. Сайкина Е. Г., Кузьмина С. В. Фитбол – аэробика для детей «Ганцы на мячах» : учеб.-метод. пособие. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 209 с.
5. Власенко Н. Э. Фитнес для дошкольников. Мозырь : Содействие, 2008. 120 с.

УДК 616.31:7(072)

К. С. Тростень

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОСВЕДОМЛЁННОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ О ПРИЧИНАХ И ПРОЯВЛЕНИЯХ АЛЛЕРГИИ У ДЕТЕЙ

Введение. Литературные данные свидетельствуют, что в Европе страдает аллергией каждый третий ребёнок, а в России и странах СНГ распространённость аллергопатологии колеблется от 15 до 35% [1, с. 22]. Аллергия — это тип иммунного ответа сенсibilизированного организма, при котором повторное поступление антигенов сопровождается воспалительной реакцией, повреждением клеток и тканей, нарушением функции органов и систем организма. В ответ на поступление аллергена вырабатываются антитела в крови больного. В Республике Беларусь наблюдается рост числа основных аллергических заболеваний — аллергического ринита, бронхиальной астмы, atopического дерматита. В 1996—1998 годы отмечался пик частоты аллергопатологии на территории, пострадавшей от аварии на ЧАЭС, но в настоящее время распространённость основных аллергических заболеваний по всей территории республики приблизительно одинакова. За последние 10 лет распространённость аллергопатологии у детей возросла на 13—20% [2, с. 7].

По данным Республиканского центра детской аллергологии, госпитализация детей по экстренным показаниям в связи с аллергической реакцией увеличилась за последние 5 лет в три раза, из них детей раннего возраста — в два раза [3, с. 18]. Аллергеном называют вещество (антиген), способное вызвать повышенную чувствительность (сенсibilизацию) организма. Аллергеном может быть любое вещество органической или неорганической природы. Различают эндогенные и экзогенные аллергены. К группе эндогенных антигенов следует отнести аутоантигены белковой, липопротеидной природы и комплексные антигены. Экзогенные антигены делят на инфекционные и неинфекционные. К аллергенам инфекционной природы относятся бактерии, вирусы, простейшие, грибки, а также гельминты. Самую обширную группу составляют аллергены неинфекционной природы: пищевые (земляника, курятина и куриные яйца, рыба, зерно злаковых культур и коровье молоко); лекарственные (антибиотики, сульфаниламидные препараты, жаропонижающие, обезболивающие, нейролептики, сыворотки и вакцины); бытовые (моющие средства, лаки для волос и ногтей, косметические крема и краски, пыль, куриные перья и пух); плесень на стенах помещений.

Существует ряд заболеваний, объединённых общим названием «синдром больших зданий» (sick building syndrome): промышленные (красители, кобальт, хром, титан, пестициды, гербициды); пыльца цветков, библиотечная и производственная пыль; тараканы, клещи, пчёлы, пауки и продукты их жизнедеятельности; рыбы, ракообразные [4, с. 9].

Основная часть. При проживании в сырых помещениях, стены которых покрыты плесневыми грибами, развиваются atopические заболевания дыхательных путей, микозы, микогенная аллергия, снижение иммунитета. Учёные указывают на 250 видов грибов, паразитирующих в производственных и жилых зданиях. Из числа 100 видов грибов, вызывающих заболевания человека, можно выделить две разновидности — дрожжеподобные и плесневые. Споры плесневых грибов очень маленькие, величина их всего 5 микрометров, поэтому при высыхании они легко проникают в лёгкие. Аллергия на грибы выявлена у 57% больных аллергическим ринитом и 78,5% больных брон-

химальной астмой [5, с. 43]. Установлено, что в 3—8% случаев встречается аллергическая реакция на введение лекарственных веществ, из них 2—6,5% больных госпитализируются. В развитых странах на лечение реакций, связанных с применением лекарственных веществ, затрачиваются большие средства. В США регистрировалось 106 млн случаев летальных исходов в год в связи с проявлениями аллергических реакций на лекарственные средства. На каждый доллар, затраченный на приобретение лекарства, назначенные врачом и полученные по рецепту лечащего врача, уходит 1,33 дол. США на затраты по выведению пациента из состояния аллергии. В Германии 816 млн евро составляют расходы на лечение больных с состоянием аллергии, в среднем на лечение одного пациента затрачивается 281 евро [6, с. 125]. Способствуют развитию аллергии у ребёнка заболевания матери в период беременности, токсикозы беременности, острые вирусные заболевания, обострения хронических инфекций у матери в период беременности, сенсибилизация плода пищевыми, лекарственными, химическими соединениями. Предрасположенность к аллергии передаётся по наследству. У больного аллергией 70% родственников тоже страдают аллергией. Если у одного из родителей имеется аллергия, то риск развития аллергии у ребёнка в два раза ниже, чем когда оба родителя аллергики. Только в пределах 20% бывает аллергия у детей от здоровых родителей. Чаще аллергические реакции встречаются у женщин, играют роль сопутствующие заболевания, инфицирование ВИЧ-инфекцией, вирусами герпеса, длительный (профессиональный) контакт с аллергеном у работников фармацевтической промышленности или приём препарата длительное время пациентом. Тип реакции также связан со структурой препарата, обуславливающей его сенсибилизирующие свойства. Анафилактический шок является самой тяжёлой формой аллергической реакции немедленного типа и характеризуется глубоким нарушением деятельности жизненно важных органов и систем — центральной нервной системы, кровообращения, дыхания и обмена веществ. Он развивается в ответ на поступление в организм антибиотиков, сульфаниламидов, новокаина, йодсодержащих препаратов, витаминов группы В, жаропонижающих, сывороток, вакцин, крови, плазмы, местных антисептиков, препаратов для кожных проб, при укусах ос, пчёл. Проявлениями тяжёлой аллергии являются крапивница и отёк Квинке, представляющие собой сложнейшую проблему современной аллергологии. Распространённость острой крапивницы — 25%, хронической — 5%, сочетание острой крапивницы с отёком Квинке выявлено у 49% больных, только отёк Квинке встречается у 11% больных. Острая крапивница переходит в хроническую в 10% случаев, а хроническая у 50% больных сочетается с отёком Квинке. При проявлении аллергической реакции в случае сочетания может наступить летальный исход при отсутствии немедленной квалифицированной помощи [7, с. 13].

Сывороточная болезнь развивается постепенно — в течение 4—13 дней после введения иммунной сыворотки или лекарственного вещества. Если ещё раз ввести сыворотку лицу с указанными симптомами, разовьётся анафилактический шок.

Аллергический ринит — это проявление аллергической реакции замедленного типа. Согласно литературным данным, аллергическим ринитом в мире страдает более 500 млн человек, от 10 до 25% населения. У 87% пациентов наблюдается сочетание аллергического ринита с бронхиальной астмой, из их числа у 64% аллергический ринит предшествовал бронхиальной астме. У лиц с хроническим ринитом около 50% составляет ринит аллергической природы. Наиболее частой причиной аллергического ринита являются пыльцевые аллергены, шерсть и перхоть домашних животных, домашняя пыль, плесневые грибы, реже бывает реакция в виде аллергического ринита на рыбу, цитрусовые и лекарственные препараты. Аллергия на плесневые и дрожжеподобные грибы встречается у 57% больных ринитом и 78,5% больных бронхиальной астмой [8]. Классическим примером аллергического ринита является «сенной насморк», или поллиноз, появляющийся во время цветения растений. При аллергии на домашнюю пыль, плесневые грибки, продукты питания явления аллергического ринита наблюдаются в течение всего года с обострениями в осенне-зимний период из-за присоединяющихся переохлаждений.

Атопический дерматит — это хроническое аллергическое заболевание кожи, развивающееся у лиц с генетической предрасположенностью к атопии. Атопический дерматит относится к распространённым заболеваниям кожи, в разных странах им болеют от 10 до 28% населения, особенно дети [9]. Несомненна роль наследственной предрасположенности к заболеванию. Если родители не болеют атопическим дерматитом, то вероятность развития заболевания при наличии аллергенов составляет 10%, если болен один из родителей, то 50% их детей могут заболеть, а в случае болезни обоих родителей 75% детей заболеют атопическим дерматитом. В дошкольном возрасте причиной заболевания являются чаще всего пищевые аллергены (коровье молоко, яйца, соя, рыба). Учёные считают пищевые аллергены стартовой сенсибилизацией, на фоне которой из-за сходства антигенной структуры и развития перекрёстных аллергических реакций между разными аллергенами развивается повышенная чувствительность к другим видам аллергенов. Предрасполагающими факторами развития заболевания также являются заболевания кишечника, желчного пузыря, употребление в пищу консервированных продуктов с химическими красителями и консервантами. Усугубляют влияние аллергенов на организм человека психоэмоциональные нагрузки, высокая температура в жилой или рабочей комнате, низкая влажность, резкие перепады атмосферного давления, солнечная активность, раздражение кожи грубой, загрязнённой одеждой, воздействие на кожу химических веществ. У 50% детей, имеющих на первом году жизни атопический дерматит, с возрастом развиваются аллергические заболевания дыхательных путей — ринит и бронхиальная астма.

Бронхиальная астма — это заболевание, проявляющееся периодическими приступами кашля, затруднениями дыхания или приступами удушья. У детей различают две формы бронхиальной астмы — аллергическая, или атопическая, и неаллергическая, или эндогенная. Бронхиальная астма — одно из распространённых хронических заболеваний детей. По данным Н. П. Шабалова (2010), частота её продолжает расти. Среди всех хронических заболеваний органов дыхания детского возраста бронхиальная астма составляет 50—60%. Эксперты Всемирной организации

здравоохранения рекомендуют изучение эпидемиологии бронхиальной астмы по программе ISAAC (Интернациональное изучение астмы и аллергии у детей). Среди детей разных континентов и стран частота бронхиальной астмы разная, составляя от 5 до 15% в России, 3—6% — в Греции и Китае, до 25—30% — в Англии и Канаде. Исследованиями Ю. Е. Вельтищева установлено, что в зонах экологического неблагополучия распространённость бронхиальной астмы в два с половиной раза выше, чем в среднем по России. В высокогорных районах и районах Крайнего Севера заболеваемость бронхиальной астмой у детей значительно ниже, чем в среднем по стране. Это обусловлено отсутствием в питании населения этих регионов консервированных продуктов, отделочных материалов в жилище, выделяющих формальдегиды, и средств бытовой химии и инсектицидов. В последние годы расширяется перечень медикаментов с индивидуальной непереносимостью. Большую роль в развитии бронхиальной астмы у ребёнка играют бактерии, грибки и вирусы. Литературные данные свидетельствуют, что возникновению бронхиальной астмы у ребёнка способствует нерациональное питание, курение, алкоголизм матери, даже гастроэзофагальный рефлюкс у матери в период беременности. Очередное обострение заболевания могут вызывать эмоциональные напряжения у ребёнка, высокие физические нагрузки, неблагоприятные погодные условия [10, с. 215].

В целях изучения осведомлённости о причинах аллергии нами проведено анкетирование 90 родителей из двух детских садов города.

На различные проявления аллергических реакций у членов семей указали 12,5% анкетированных. Среди аллергенов 52,5% указали на продукты питания: землянику (14,17%), курятину и куриные яйца (16,7%), морскую рыбу (10,83%), мёд (8,33%), рис (7,5%), апельсины (8,33%), томаты (4,17%). На вероятность появления аллергических реакций при приёме медикаментов указали 22,5% респондентов. Выявлена настороженность родителей в отношении прививок (6,67% анкетированных). Из числа анкетированных 8,33% назвали домашнюю пыль, пух, перо из подушек, пыльцу растений и насекомых. Подтверждён диагноз аллергического ринита у 7,5% детей, на атопический дерматит указали 17,78% родителей. Аллергический отёк гортани наблюдался у одного ребёнка, в личной беседе с мамой выяснено, что пусковым моментом явилось употребление ребёнком отварной трески. У этого ребёнка был атопический дерматит средней степени тяжести. Бронхиальной астмой не болел ни один ребёнок в семьях анкетированных родителей. Однако заведующая учреждением дошкольного образования сообщила, что среди их воспитанников имеется больной бронхиальной астмой ребёнок, персонал тщательно следит за питанием и уходом за ребёнком в соответствии с рекомендациями детского аллерголога. Ни одним из анкетированных родителей среди причин аллергии не названы заболевания матери в период беременности, они не осведомлены об этом. Также никто из анкетированных родителей не знал, что причиной аллергии у ребёнка могут стать заболевания кишечника, желчного пузыря, употребление в пищу консервированных продуктов с химическими красителями и консервантами, нерациональное питание, курение, алкоголизм матери, особенно в период беременности.

Заключение. Аллергические реакции наблюдаются более чем в 12,0% семей. Чаще всего в семьях респондентов наблюдалась аллергия на продукты питания, на втором месте по частоте аллергических реакций указаны медикаменты. Из средств массового информирования родители узнали о возможности проявления аллергических реакций на вакцины, заметна настороженность у 6,67% родителей в отношении безопасности прививок. Выявлена неосведомлённость родителей о многих этиологических факторах развития аллергии, вызывает озабоченность их неосведомлённость о роли заболеваний матери в период беременности, вредные привычки беременных, даже нерациональное питание. При планировании мероприятий по формированию здорового образа жизни детей в учреждениях дошкольного образования следует ввести беседы детского аллерголога, снабдить уголки для родителей в группах листовками, памятками по уходу за детьми, имеющими проявления аллергии и даже факторы риска развития аллергических реакций.

Список цитируемых источников

1. Антонович Ж. В. Симптоматология, диагностика, принципы лечения и профилактика аллергических заболеваний : учеб.-метод. пособие. Минск : БГМУ, 2012. 40 с.
2. Асирян Е. Г. Диагностическое значение изотопического спектра антител при атопическом дерматите у детей : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.03.09. Витеб. гос. ордена Дружбы народов мед. ун-т. Витебск, 2011. 22 с.
3. Беляева Л. М., Миккульчик Н. В., Войтова Е. В. Острые аллергические реакции у детей : учеб.-метод. пособие. Минск : БелМАПО, 2011. 55 с.
4. Буза Д. В. Организация питания детей различных возрастных групп, страдающих пищевой аллергией : уч. пособие. Барановичи : БГВПК, 2003. 16 с.
5. Маложинская Н. В. Оптимизация фармакотерапии и профилактики бронхиальной астмы у детей дошкольного возраста (фармакоэпидемиология, оценка базисной терапии, новые алгоритмы диагностики и лечения) : автореф. дис. ... д-ра мед. наук : 14.03.06 / Волгогр. гос. мед. ун-т. Волгоград, 2011. 47 с.
6. Шабалов Н. П. Детские болезни : учеб. для студентов, обучающихся по специальности 040200 «Педиатрия» : в 2 т. 6-е изд. СПб : Питер, 2010. 928 с. : ил. Т. 1. (Серия «Учебник для вузов»).
7. Маслова Л. В., Новикова Т. П. Грибковая аллергия : учеб.-метод. пособие. Минск : БелМАПО, 2010. 28 с.
8. Тристень К. С. Доврачебная помощь детям при заболеваниях органов и систем организма : монография. Барановичи : РИО БарГУ, 2013. 290 с. : ил.
9. Там же. С. 44.
10. Тристень К. С. Профилактика заболеваний органов и систем организма : монография. Барановичи : РИО БарГУ, 2014. 301 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИКИ СТОМАТОЛОГИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ У ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Введение. Литературные данные свидетельствуют, что зубы могут заболеть вскоре после их прорезывания, особенно это характерно для временных зубов. Временные зубы имеют особенности в строении и развитии: у них более тонкий слой эмали, чем у постоянных, более обширная полость зуба, прорезываются они незрелыми [1]. В течение 3—4 лет после прорезывания продолжается минерализация тканей эмали и дентина. Поэтому уже в двухлетнем возрасте 24,96% детей имеют зубы, поражённые кариесом, а к пяти годам этот процент возрастает до 73,23% [2]. Поражённые кариесом зубы являются очагами хронической интоксикации, причиной заболеваний почек, сердца, суставов [3]. Национальная программа профилактики кариеса зубов и болезней периодонта у населения Республики Беларусь регламентирует использование трёх основных методов профилактики. Одним из основных методов профилактики стоматологических заболеваний является рациональная гигиена полости рта, следующие по значимости — метод рационального питания с ограничением употребления рафинированных углеводов и метод использования соединений фтора местно и эндогенно [4].

Изучение организации профилактики в учреждении дошкольного образования весьма актуально, так как речь идёт о здоровье ребёнка.

Основная часть. Государственное учреждение дошкольного образования «Ясли-сад № 25 г. Барановичи» является базой прохождения всех видов учебных практик для студентов БарГУ. Нами в течение ряда лет проводится просветительская работа среди персонала учреждения дошкольного образования и родителей по вопросам профилактики заболеваний среди детей, в том числе и профилактики стоматологических заболеваний. Особенно активно проводятся мероприятия по организации профилактики в семьях детей, посещающих дошкольное учреждение. Начинается просветительская работа с освещения главного метода профилактики — качественной гигиены полости рта. Нас интересовала осведомлённость родителей об этом методе профилактики.

Цель нашего исследования — изучение осведомлённости родителей, имеющих детей дошкольного возраста, о средствах гигиены полости рта и уходе за зубными щётками. Нами проведено анкетирование 80 родителей. На вопрос анкеты «Какую зубную щётку Вы предпочитаете» 40,0% опрошенных предпочитают использовать зубную щётку, имеющую натуральную щетину, 52,5% — искусственную, а остальные респонденты затруднились в выборе вариантов ответа. Избравшие зубные щётки из натуральной щетины объясняют это тем, что натуральный волос мягче, приятнее для чистки зубов, не травмирует мягкие ткани. В незнании структурных особенностей натурального волоса кроется ошибка, так как свиной волос, используемый для изготовления щетинок, имеет в центре канал, который инфицируется после первой же чистки зубов. Отечественные зубные пасты покупают 56,25% родителей, импортные — 32,5%, для 2,5% опрошенных не имеет значения фирма-производитель зубных паст, а 8,75% анкетированных родителей покупают любую понравившуюся по упаковке из имеющихся в продаже зубных паст [5].

Нас интересовал вопрос «Помогают ли родители детям чистить зубы и до какого возраста они это делают?». Многие родители (45,0%) помогают детям при чистке зубов до трёхлетнего возраста, столько же родителей это делают до четырёх лет, по 5,0% родителей чистят зубы детям до двух и шести лет. При проверке качества очистки зубов самими детьми 47,5% анкетированных просто осматривают зубы ребёнка, 25,0% родителей для контроля проводят зубочисткой у шейки зубов, а 15% родителей не знали вообще, что надо контролировать качество гигиенического ухода за полостью рта ребёнка. Практика обучения чистке зубов стоматологическим персоналом показала, что детей необходимо учить этому до 5—6 лет [6]. Взрослый должен взять в свою руку ребёнка с зажатой в ней зубной щёткой, объясняя, как и почему надо «выметать» со всех поверхностей зубов налёт, помогать ему вычистить зубы. Наиболее эффективным и наглядным методом контроля качества чистки зубов является процедура смазывания передней поверхности нижних передних зубов ребёнка тампоном с настойкой йода. Чистая поверхность зубов не окрасится, а налёт в зависимости от его количества и качества окрасится в жёлтый или коричневый цвет [7]. Только 25,0% родителей осведомлены, как правильно хранится после чистки зубов щётка. Необходимо после чистки зубов зубную щётку тщательно вымыть под струёй воды и поставить в стакан «головкой» вверх. А 57,5% считают, что щётку надо прополоскать, намылить щетинки и поставить в стакан головкой вверх. К сожалению, 17,5% родителей хранят зубные щётки в футляре, что не даёт возможности щетинкам высохнуть. При высыхании щетинок на них погибают микроорганизмы. На вопрос «Какие используются движения щёткой при чистке зубов» 47,5% чистят зубы круговыми движениями, 35,0% чистят зубы выметающими движениями, 17,5% используют вредную для зубов методику чистки — поперёк оси зубов.

Заключение. Изучение данной проблемы выявило, что большинство родителей не знают о качестве зубных щёток, методике чистки зубов, о способах проверки качества чистки зубов и до какого возраста следует помогать

детям чистить зубы. Для повышения информированности родителей в вопросах обеспечения качественного ухода за полостью рта их детьми педагоги учреждения проводят контроль за чисткой зубов детьми после обеда, используются тематические сюжетно-ролевые игры, поскольку они способствуют выработке не только умений, но и быстрому формированию навыков. Во время прохождения практики на базе данного учреждения дошкольного образования в целях повышения уровня просвещённости родителей в вопросах валеологического воспитания нами в беседах, на родительских собраниях неоднократно даются рекомендации родителям по формированию гигиенических навыков у детей. По сценариям, разработанным нами, студенты проводят в группах развлечения для ребят, уроки гигиены полости рта. Большой популярностью у родителей пользуются спектакли о роли гигиены полости рта с участием детей и студентов. В подготовке спектаклей принимают участие воспитатели групп и родители, которые обычно готовят костюмы для своих детей, репетируют с ними текст роли. Проведены мероприятия с участием родителей в качестве зрителей со спектаклями «Чистота — залог здоровья», «Чтобы зубы не болели», «Наши зубки хороши!». Совместными усилиями персонала учреждения дошкольного образования, преподавателей и студентов университета успешно обучаются дети уходу за полостью рта, а родители повышают свою осведомлённость в вопросах организации профилактики стоматологических заболеваний у своих детей.

Список цитируемых источников

1. Тристенъ К. С. Профилактика заболеваний органов и систем организма : монография. Барановичи : РИО БарГУ, 2014. 301 с
2. Леонтьев В. К. Кариез и процессы минерализации : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. М., 1978. 41 с.
3. Терехова Т. Н. Формирование здоровьесберегающего пространства в дошкольном образовательном учреждении с помощью стоматологических проектов // Стоматологический журнал. 2012. № 1. С. 22—26.
4. Caton J., Bouwsma O., Polson A. Effects of personal oral hygiene and subgingival scaling on bleeding interdental gingival // J. Periodontol. 1989. Vol. 60, № 2. P. 84—90.
5. Леус П. А. Коммунальная стоматология : учеб.-метод. пособие. Минск, 1997. 201 с.
6. Юдина Н. А. Комплексная оценка зубных паст по основным критериям качества : автореф. дис. ... канд. мед. наук. Минск, 2001. 21 с.
7. Fishman S. I. The history of oral hygiene products // Periodontology. Vol. 15. № 4. 216 с.

УДК 376.36(075.8)

В. Ф. Черник

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ»

Введение. Важной задачей системы образования и современного общества в целом является охрана здоровья детей с проблемами в развитии. В этой связи необходимо создание здоровьесберегающего обучения, предусматривающего регламентацию учебной, психической и физической нагрузок учащихся, организация в школе профилактической деятельности, способствующей сохранению и укреплению здоровья школьников. Это может быть достигнуто взаимодействием педагогов, психологов, медицинских работников, врачей-гигиенистов, учащихся и родителей. При этом важно обеспечить исследование образовательного процесса, позволяющее оценивать научно-гигиеническую организацию обучения школьников, физкультурно-оздоровительную работу с детьми и своевременно корректировать их на основе мониторингового наблюдения, исследования.

Основная часть. В настоящее время наблюдается увеличение детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР), ограниченными возможностями организма. У них отмечаются нарушения двигательной и речевой сфер, расстройства аутистического спектра, гиперактивность, различные формы детского церебрального паралича, нарушения психического развития. Дисциплина «Здоровьесберегающие технологии в образовании детей с ОПФР» предназначена для студентов факультетов специального образования. Её целью является изучение особенностей неблагоприятного влияния внутришкольной среды на функциональное состояние организма и здоровье школьника с нарушениями развития; совершенствование мер профилактики и физиолого-гигиенического сопровождения образовательного процесса.

Задачи дисциплины: 1) сформировать представление о здоровьесберегающих технологиях в системе специального образования; 2) изучить здоровьесберегающие технологии образовательного процесса; 3) раскрыть необходимость здоровьесбережения аномальных детей как составляющую их культуры, рассмотреть основные направления профилактической работы по обеспечению здоровьесбережения детей с нарушениями в развитии; 4) освоить основные направления гигиенического воспитания и обучения детей и их родителей; 5) научиться оценивать влияние внутришкольной среды обучения на состояние здоровья школьников; 6) разработать комплекс оздоровительных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья, профилактику неблагоприятного

воздействия на организм обучающихся факторов внутришкольной среды; 7) показать роль здоровьесберегающих технологий в повышении социализации аномального ребёнка.

Для усвоения данного предмета необходим исходный уровень знаний. Студенты должны повторить материал из смежных дисциплин:

1) возрастной физиологии: работоспособность и утомление в процессе учебной деятельности школьника, физиологические параметры организма ребёнка и подростка;

2) школьной гигиены: основные методы физиолого-гигиенических исследований; гигиенические требования к организации режима труда и отдыха; понятие и основные направления первичной и вторичной профилактики вредных привычек детей и подростков, столь характерных для подростков с ОПФР; методы оценки показателей состояния здоровья и физического развития детей.

Здоровьесберегающие образовательные технологии — это виды педагогической деятельности, где учитываются возрастные, половые и индивидуальные психофизиологические особенности детей с ОПФР, состояние их здоровья. Целью этих технологий является такая организация образовательной среды, при которой обучение и воспитание детей, с одной стороны, качественное, а с другой — не сопровождается причинением вреда их здоровью.

По направлению деятельности здоровьесберегающие технологии подразделяют на медицинские (технологии профилактики заболеваний); образовательные, содействующие здоровью (информационно-обучающие и воспитательные); социальные (технологии организации здорового и безопасного образа жизни; профилактики и коррекции девиантного поведения); психологические (технологии профилактики и психокоррекции психических отклонений личностного и интеллектуального развития).

Они могут быть узкоспециализированные и интегрированные. Узкоспециализированные, например, технологии психокоррекции психических отклонений у детей. К интегрированным здоровьесберегающим технологиям относят технологии комплексной профилактики заболеваний, коррекции и реабилитации здоровья (физкультурно-оздоровительные, валеолого-педагогические).

Выделяют три группы факторов внутришкольной среды, влияющих на здоровье и функциональное состояние организма школьников: 1) гигиенические, связанные с гигиеническими условиями образовательного процесса; 2) организационно-педагогические, относящиеся к организации обучения; 3) психолого-педагогические, связанные с влиянием учителей, администрации на психику детей [1].

Установлено, что традиционная организация образовательного процесса создаёт у детей с ОПФР постоянные психоэмоциональные перегрузки, которые приводят к нарушению физиологических функций и способствуют развитию заболеваний [2]. Поэтому можно выделить следующие принципы в практическом применении здоровьесберегающих образовательных технологий: 1) обеспечение таких условий обучения, воспитания, развития, которые не оказывали бы негативного воздействия на организм особенных детей и учителя, работающего с ними; 2) формирование у учащихся физического, психического, нравственного здоровья, воспитание у них культуры здоровья; 3) учёт возрастно-половых особенностей; 4) учёт состояния здоровья ребёнка и его индивидуальных психофизиологических особенностей при выборе форм, методов и средств обучения; 5) структурирование урока на части в зависимости от уровня умственной работоспособности учащихся (вводная часть, актуализация знаний, основная часть и заключительный этап урока); 6) выполнение здоровьесберегающих действий для сохранения работоспособности и расширения функциональных возможностей организма детей с ОПФР.

Здоровьесберегающие действия учителя в образовательном пространстве должны иметь место на каждом занятии. Эффективность этих действий оценивается по степени утомления учащихся на уроке (результаты корректурной пробы).

Организация образовательного процесса в специальной школе во многом связана с работой медико-педагогических консилиумов, играющих важную роль в развитии и сохранении здоровья детей. В консилиуме важно участие врача и учителя физкультуры [3].

В образовательный процесс специальных школ должны быть внедрены охранительные режимы. К охранительным режимам относят прогулки во второй половине дня, культурный отдых детей, занятия по лечебной физической культуре для детей с нарушениями физического развития, работу в режиме дальнего зрения, полный воздухообмен в классе, светлую окраску стен, световой режим, технологии сохранения здоровья учащихся при зрительном и нервно-психическом утомлении, двигательные оздоровительные технологии (обучение детей мелкой и крупной моторике).

Обеспечение организационных условий образовательного процесса включает соблюдение следующих требований: использование педагогами технических и аудиовизуальных средств обучения, а учащимися — компьютеров; рациональную организацию учебного процесса; обеспечение отдыха и достаточной двигательной активности детей; организацию питания в школе.

Технологии оздоровления — научно обоснованная совокупность приёмов, методов, средств и технических устройств для устранения морфофункциональных отклонений и предупреждения заболеваний. Задачи оздоровления и профилактики в коррекционно-образовательном учреждении должны решаться следующим образом: 1) совершенствованием диагностики и оценки состояния здоровья обучающихся; 2) организацией и проведением необходимых реабилитационных мероприятий, коррекцией состояний повышенного риска, предупреждением проявления приступа болезни, назначением немедикаментозных средств, стимулирующих защитные силы организма; 3) обучением медицинских работников, педагогов, родителей умению воздействовать на управляемые факторы

в целях сохранения здоровья детей и профилактики заболеваний; 4) реализацией комплекса медицинских, гигиенических, педагогических мер, направленных на формирование здоровья детей.

Педагогу в организации и проведении урока необходимо учитывать обстановку и гигиенические условия в классе (кабинете): температуру и свежесть воздуха, рациональность освещения класса и доски, наличие звуковых раздражителей.

Формирование здоровья школьников происходит в семье, где у ребёнка складываются навыки и поведенческие стереотипы, оказывающие влияние на здоровье, а также мотивации к здоровому образу жизни. Анализ факторов, оказывающих влияние на формирование здоровья ребёнка, позволил выделить следующие: образ жизни родителей; внутрисемейная атмосфера; качество питания; организация рабочего места ребёнка дома, его режим дня; качество организации отдыха.

Таким образом, семья выполняет функции гигиенического воспитания, профилактики и реабилитации. Гигиеническое обучение родителей по вопросам профилактики нарушений здоровья проводится медицинскими работниками, педагогами, психологами.

Заключение. Здоровьесберегающая технология — это условия среды обучения ребёнка, отсутствие стресса, адекватные требования к ученику, методика гигиенического обучения и воспитания; рациональная организация учебного процесса в соответствии с возрастными, психофизиологическими особенностями, гигиеническими нормативами; соответствующие физиологическим возможностям ребёнка учебные и физические нагрузки, необходимый двигательный режим.

Список цитируемых источников

1. Вайнер Э. Н. Формирование здоровьесберегающей среды в системе образования // Валеология. 2004. № 1. С. 21—26.
2. Дорошкевич М. П. Нашкевич М. А., Черник В. Ф. Основы валеологии и школьной гигиены : учеб. пособие. Минск, 2007. 246 с.
3. Дмитриев А. А. Развитие и коррекция двигательной сферы детей с интеллектуальными нарушениями. Красноярск, 2002. 320 с. ; Солтан М. М., Борисова Т. С. Медико-гигиеническое сопровождение образовательного процесса в современных условиях : учеб-метод. пособие. Минск, 2014. 78 с.

СЛОВА Ў МАСТАЦКІМ ТЭКСЦЕ ЯК АБ'ЕКТ ФІЛАЛОГІІ І МЕТОДЫКІ (БЕЛАРУСКАЯ, РУСКАЯ МОВЫ)

УДК 37.015.3

А. М. Гацко

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы

ЭЛЕМЕНТЫ ФАРМІРАВАННЯ КАМУНІКАТЫўНАЙ КАМПЕТЭНЦЫ ў ВУЧНЯў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАў

Уводзіны. Асаблівасцю выкладання беларускай мовы ў сучаснай школе з'яўляецца камунікатыўная накіраванасць. Змест працы падпарадкаваны рэалізацыі задач моўнага, маўленчага і камунікатыўнага развіцця вучняў.

Праблема фарміравання камунікатыўнай кампетэнцыі, падпарадкавання ёй моўных, маўленчых уменняў, якімі авалодваюць вучні ў працэсе навучання мове, актыўна распрацоўваецца ў сучаснай беларускай і рускай лінгваметодыцы (Я. С. Антонова, А. У. Быстрова, Л. А. Мурына, В. Ф. Русецкі, М. П. Яленскі і інш.).

Асноўная частка. Пры арганізацыі навучання беларускай мове на камунікатыўна-дзеяснай аснове вызначальным павінен выступаць прынцып фарміравання камунікатыўнай здольнасці ў суразмоўніцтве, для суразмоўніцтва і праз суразмоўніцтва [1]. Змест навучання мове ўключае камунікатыўна значымы матэрыял, на аснове якога адбываецца выпрацоўка арфаэпічных, акцэнталагічных, лексічных, граматычных, пунктуацыйных уменняў і навыкаў малодшых школьнікаў, а таксама авалоданне відамі маўленчай дзейнасці і правіламі суразмоўніцтва ў розных сацыяльных сферах.

Базавымі элементамі методыкі развіцця камунікатыўнай кампетэнцыі з'яўляюцца: фарміраванне матывацыі, практычная дзейнасць, самарэалізацыя, рэфлексія. На этапе матывацыі адбываецца ўсведамленне вучнямі адукацыйных задач і пабуджэнне да вучэбнай дзейнасці, звязанай з задавальненнем патрэб у практычным асваенні моўнага матэрыялу, неабходным для дасканалых валодання маўленнем. Да таго ж, на думку Я. І. Пасава, пры навучанні мове як сродку суразмоўніцтва неабходна гаварыць пра камунікатыўную матывацыю [2], бо матывы ўласцівыя любой іншай дзейнасці. Задача настаўніка на дадзеным этапе — сфарміраваць у вучняў патрэбу ў засваенні пэўнай лінгвістычнай тэмы, імкненне авалодаць камунікатыўна значымай нормай у прапанаванай вучэбнай камунікатыўнай сітуацыі. Асноўным метадам фарміравання матывацыі павінен стаць метады камунікатыўных стымуляў: слова настаўніка будзе змяшчаць пабуджальную і канстатавальную інфармацыю, якая будзе актуальнай, даступнай, зразумелай; стане элементам прыцягальнасці да вучэбнай работы і апорным матэрыялам пры стварэнні выказванняў вучэбна-навуковага стылю маўлення. На дадзеным этапе вучэбнай дзейнасці развіваюцца наступныя камунікатыўныя ўменні малодшых школьнікаў: прадуктыўная ацэнка вучэбнай камунікатыўнай сітуацыі; якаснае ўспрыманне інфармацыі, рэфлексійнае слуханне; арганізацыя маўлення ва ўмовах дзелавога суразмоўніцтва; падрыхтоўка вусных выказванняў навуковага стылю. Дадзены метады рэалізуецца праз выкарыстанне тэксту, што стварае «камунікатыўна-культурную прастору» заняткаў, якая дапаўняецца камунікатыўнымі сітуацыямі на наступных этапах вучэбна-пазнавальнай дзейнасці. Практычная дзейнасць вучняў як базавая структура методыкі развіцця камунікатыўнай кампетэнцыі грунтуецца на сістэме вучэбных дзеянняў, якія накіраваны на асэнсаванне і засваенне моўнага матэрыялу, фарміраванне маўленчых і камунікатыўных уменняў. На гэтым этапе адбываецца асэнсаванне сутнасці моўных з'яў, іх ролі ў маўленні, засваенне нормы ўжывання моўных сродкаў. Веды спрыяюць фарміраванню лексічных і сінтаксічных уменняў. У гэтых адносінах карыснымі будуць наступныя прыёмы: вызначэнне лексіка-граматычнага цэнтра вучэбнай камунікацыі, метады працы з маўленчымі ўзорамі, праспекцыя, інфармацыйна-вучэбны дыялог. У час вучэбна-пазнавальнай дзейнасці ўвага вучняў можа быць прыцягнута да лексіка-граматычнага цэнтра (далей — ЛГЦ). Ён вызначаецца папярэдне і прапануецца ў гатовым варыянце або будзе ў працэсе працы; ілюструе моўныя з'явы, моўныя законы (правілы), удакладняе лінгвістычную інфармацыю. З дапамогай ЛГЦ увага фіксуецца на спецыфічных лексічных і граматычных нормах беларускай мовы, што дапамагае засвоіць або актуалізаваць беларускамоўныя маўленчыя мадэлі. Так, ЛГЦ заняткаў будуць складаць лексічныя адзінкі, якія могуць выклікаць цяжкасці пры вызначэнні семантыкі, незнаёмыя словы, а таксама сінтаксічныя канструкцыі, што дэманструюць асаблівасці граматычнага ладу беларускай мовы.

Праспекцыя як спосаб папярэджання інфармацыі ў працэсе вучэбнай камунікацыі, што рэалізуецца пры дапамозе ілюстрацый да лінгвістычных правіл, апорных схем, алгарытмаў, пунктаў плана, спрыяе фарміраванню наступных камунікатыўна-інфармацыйных уменняў: разумець асноўную думку выказвання; разумець мэтавую ўстаноўку тэксту; структураваць інфармацыю; вылучаць праблемы, якія будуць закранацца ў час вучэбнай камунікацыі. Інфармацыйна-вучэбны дыялог як форма калектыўнай працы арганізуецца ў межах вывучэння пэўнай лінгвістычнай тэмы. Настаўнік фармулюе камунікатыўную задачу, выразна акрэслівае прадмет маўлення, вызначае тэму суразмоўніцтва, якая павінна быць зразумелай і актуальнай для вучняў. У час інфармацыйна-вучэбнага

дыялогу школьнікі ствараюць выказванні на прапанаваную (у тым ліку і лінгвістычную) тэму, творча асэнсоўваюць яе, пры неабходнасці дабудоўваюць уласныя тэксты. Пры гэтым кожны можа выказаць свае думкі і меркаванні, карыстацца апорнымі словамі, канструкцыямі.

Такім чынам, на этапе практычнай вучэбнай дзейнасці вучні паступова авалодваюць неабходнай лінгвістычнай інфармацыяй, перапрацоўваюць вучэбны матэрыял. У працэсе працы ўвага засяроджваецца на граматычных і арфапічных узорах, якія ўключаюцца ў кантэкст вучэбных задач і арыентуюць не толькі на засваенне моўнай нормы, але і на яе актыўнае замацаванне праз рэпрэзентацыю ў розных сітуацыях маўлення.

Умовы вучэбнай камунікацыі спрыяюць актыўнай творчай самарэалізацыі школьнікаў, накіраванай на стварэнне вусных і пісьмовых выказванняў як падрыхтаваных, так і спантаных. У сістэму працы ўключаюцца заданні, якія маюць камунікатыўную вартасць. Яны накіраваны на фарміраванне ўласна камунікатыўных уменняў і навыкаў. З улікам сказанага прапануем метады камунікатыўна-крэатыўных практыкаванняў, які рэалізуюцца праз такія прыёмы, як разгортванне тэматычнага сказа, абзаца тэксту, этыкетны дыялог, крэатыўныя рытарычныя гульні, прыём клішыравання фраз. З мэтай умацніць выхаваўчы аспект навучання, засяродзіць увагу школьнікаў на спецыфічных формулах беларускамоўнага маўленняга этыкету выкарыстоўваецца прыём этыкетнага дыялогу. Этыкетныя нормы, нацыянальна маркіраваныя адзінкі маўленчай камунікацыі, як і нацыянальна абумоўленыя тэксты, павінны ўключацца ў змест заняткаў па беларускай мове на працягу ўсяго курса навучання. Прыём крэатыўных рытарычных гулянняў фарміруе навыкі міжасобаснага і калектыўнага суразмоўніцтва, маўленчую мабільнасць, развівае памяць, увагу, цікавасць да прадмета. Гульня можа мадэляваць рэальна магчымую жыццёвую сітуацыю. Гульня як «арыфметыка сацыяльных адносін» (па Эльконіну) будзе найбольш дзейсным сродкам фарміравання камунікатыўных уменняў.

Асаблівую ўвагу пры распрацоўцы метадыкі камунікатыўнай кампетэнцыі надаём рэфлексіі. Яна накіравана на вызначэнне вучнямі свайго ўзроўню валодання беларускай мовай.

Заклучэнне. Развіццё элементаў камунікатыўнай кампетэнцыі вучняў пачатковых класаў павінна адбывацца ў працэсе вучэбна-пазнавальнай дзейнасці, якая мае камунікатыўна-крэатыўны характар. Адукацыйная прастора, у якой асноўнае месца адводзіцца вербальным сродкам навучання, арганічна дапаўняецца вучэбнымі сітуацыямі, якія актывізуюць моўныя і маўленчыя здольнасці, фарміруюць гатоўнасць да беларускамоўнай камунікацыі.

Спіс цытуемых крыніц

1. Что значит знать язык и владеть им / Н. М. Шанский [и др.]. Л., 1989. 192 с.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с.

УДК 378.147.88:811.161.1'367

Н. В. Ермалович

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СИНТАКСИСА СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Введение. Гуманитарные науки занимают особое место в подготовке учителей начальных классов. Будущие специалисты должны получить серьёзную лингвистическую подготовку, которая невозможна без глубоких и прочных знаний о структуре и свойствах русской языковой системы и закономерностях её функционирования в речи. Преподавание учебной дисциплины «Русский язык» актуально в условиях современной образовательной ситуации. Активное использование русского языка как одного из государственных языков, наряду с белорусским, во всех сферах общественной жизни выдвигает необходимость при подготовке специалиста с высшим образованием вооружить его необходимыми знаниями и сформировать необходимые умения для осуществления грамотного и эффективного общения в устной и письменной форме.

Важнейшая цель изучения дисциплины «Русский язык» — творческое осмысление студентами языковых фактов, познание закономерностей устройства языковой системы и особенностей её реализации в речи. Решение поставленных задач невозможно без повышения роли самостоятельной работы студентов над учебным материалом, усиления ответственности преподавателей за развитие навыков самостоятельной работы, воспитание потребности самостоятельного поиска знаний, стимулирование профессионального роста студентов.

Основная часть. Методологическую основу самостоятельной работы студентов составляет деятельностный подход, который заключается в том, что цели обучения ориентированы на формирование умений решать типовые и нетиповые задачи, т. е. на реальные ситуации, где студентам надо проявить знание конкретной дисциплины. Управляемая (контролируемая) самостоятельная работа студентов (далее — УСРС) — планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного

участия [1, с. 114]. Данная работа планируется в рамках учебных часов, отведённых на аудиторские занятия по дисциплине в соответствии с учебной программой по дисциплине и Положением о контролируемой самостоятельной работе студентов БарГУ, утверждённым 18 августа 2009 г., № 341 [2]. Рассмотрим специфику УСРС на примере изучения раздела «Синтаксис сложного предложения».

Так, при изучении темы «Бессоюзное сложное предложение» студентам специальности «Начальное образование» предлагаются следующие формы проведения УСРС: конспектирование отдельных вопросов по определению стилистической функции бессоюзных сложных предложений (далее — БСП) в устной и письменной речи, роли интонации в определении типа отношений между частями этих предложений; составление таблицы «Знаки препинания в бессоюзных сложных предложениях», схемы-алгоритма «БСП однородного и неоднородного состава»; выполнение заданий и упражнений по анализу предложений данного типа (по вариантам); выполнение тестовых заданий (по вариантам).

Следует указать на обязательное проведение преподавателем инструктажа по выполнению предлагаемых заданий и упражнений с указанием списка учебной литературы для обязательного изучения, сроков выполнения заданий, а также (при необходимости) проведение индивидуальных консультаций.

Так, студентам необходимо выявить смысловые отношения между частями БСП и составить линейные схемы этих предложений. Следует отметить, что у некоторых студентов возникают сложности в определении характера отношений между предикативными частями, что свидетельствует о недостаточной сформированности умений обучаемых в трансформации ППП в союзные, в определении вида интонации как основного средства связи.

При выполнении традиционного задания «спишите предложения, расставьте знаки препинания» — студенты показали достаточно высокий уровень сформированности умений в постановке знаков препинания в БСП. Однако при выполнении тестовых заданий закрытого типа с выбором ответов, связанных с особенностями пунктуации БСП, они испытывали определённые сложности. Анализ результатов выполнения тестовых заданий позволил выявить основные причины этих трудностей: недостаточно глубокое осмысление вопроса «Тире в простом осложнённом предложении и в БСП»; использование тестовых заданий закрытого типа с выбором нескольких ответов; невнимательность при чтении формулировки условия к заданию (знаки препинания расставлены правильно/неправильно).

При изучении темы «Многочленные сложные предложения» студентам специальности «Начальное образование» предлагаются следующие формы проведения УСРС: составление таблицы «Классификация сложных предложений с разными видами связи»; составление линейных и структурных графических схем предложений данного типа (по вариантам); выполнение синтаксического анализа сложных предложений с разными видами связи (по вариантам); выполнение тестовых заданий (по вариантам).

Анализ результатов выполнения УСРС по данной теме позволил выявить следующие типичные ошибки:

- наличие ошибок в составлении линейной графической схемы предложения (отождествление сочинительной и подчинительной связи, союзов и союзных слов, неправильное выделение предикативной основы в каждой части);
- ошибки в определении структуры предложения (гибкая/негибкая, открытая/закрытая), типов придаточных частей, характера смысловых отношений между частями многочленного сложного предложения;
- ошибки в определении типа сложных предложений с разными видами синтаксической связи;
- недостаточный уровень сформированности умений в обнаружении пунктуационных ошибок, допущенных в сложноподчинённом предложении с придаточной частью, находящейся на стыке двух союзов, а также в сложных предложениях с разными видами синтаксической связи (при выполнении тестовых заданий закрытого типа с выбором нескольких ответов).

Анализ результатов УСРС по разделу «Синтаксис сложного предложения» позволяет сформулировать определённые пути решения выявленных проблем.

Управляемая самостоятельная работа студентов способствует активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых; формированию у них знаний, умений и навыков, направленных на самостоятельное решение учебных задач. Для повышения эффективности данного вида деятельности необходимо: 1) усилить консультативную (групповую и в большей степени индивидуальную) помощь со стороны преподавателя; 2) мотивационный компонент самостоятельной работы; 3) разнообразить формы контроля УСРС с точки зрения индивидуализации и дифференциации заданий; 4) пересмотреть этап оценивания, рецензирования и обобщения уровня усвоения навыков самостоятельной работы.

Также следует использовать комплексный подход к организации УСРС (включая все формы аудиторной и внеаудиторной работы). Так, при чтении лекционного курса непосредственно в аудитории целесообразно предлагать опережающие задания по самостоятельному изучению учебного материала, контролировать усвоение материала основной массой студентов путём проведения экспресс-опросов по конкретным темам, тестового контроля знаний. В контексте изучаемого раздела следует чаще практиковать выполнение синтаксического анализа и пунктуационного разбора простых осложнённых и сложных предложений на практических занятиях. Также необходимо продумывать поощрение студентов за успехи в учёбе и творческой деятельности (поощрительные баллы) и санкции за плохую учёбу. Например, за работу, сданную раньше срока, можно повышать оценку, а в противном случае — её снижать. Использование этих рекомендаций по повышению эффективности УСРС позволит в дальнейшем методически грамотно моделировать процесс обучения в целом.

Заключение. В результате самостоятельной работы студент должен научиться осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, использовать основы самооргани-

зации, с тем чтобы развивать в дальнейшем умение непрерывно повышать свою квалификацию. Решающая роль в организации УСРС принадлежит преподавателю, который должен работать с конкретной личностью, с её индивидуальными способностями и наклонностями. Задача преподавателя — увидеть и развить лучшие качества студента как будущего специалиста высокой квалификации, помочь ему раскрыть свой творческий потенциал, определить перспективы внутреннего роста.

Список цитируемых источников

1. Ковалевский И. Организация самостоятельной работы студента // Высшее образование в России. 2000. № 1. С. 114—115.
2. Об управляемой самостоятельной работе студентов [Электронный ресурс] : положение. URL: www.barsu.by/polozenie_ysrs (дата обращения: 22.06.2016).

УДК 821.161.1

Н. Ю. Желтова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина», Тамбов, Российская Федерация

ТВОРЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ В. Л. КИГНА-ДЕДЛОВА: К ПРОБЛЕМЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Введение. Последнее десятилетие ушедшего XX века было ознаменовано масштабным явлением «возвращения» в русскую литературу имён выдающихся писателей, некогда искусственно изъятых из её истории или несправедливо забытых. К ним, безусловно, относится до сих пор в полной мере «неоткрытый» ярчайший русский писатель, талантливый литературный критик, самобытный публицист, искусствовед, неутомимый путешественник, государственный и общественный деятель Владимир Людвигович Кигн-Дедлов. Родился он в Тамбове 27 января 1856 года в православной семье коллежского асессора Людвиг Ивановича Кигна и белорусской писательницы, фольклористки Елизаветы Ивановны Павловской-Кигн. Родители будущего писателя познакомились в Могилёве, но затем Людвиг Иванович по службе перевели в Тамбов, где и родился их первенец Владимир. Именно родители привили ему любовь к литературе. Ещё до брака Елизавета Ивановна впервые издала сборник белорусского фольклора «Народные белорусские песни», а Людвиг Иванович периодически писал небольшие заметки для столичных изданий. После того как в 1860 году пожар уничтожил их дом в Тамбове, семья навсегда покинула город, вернувшись в Белоруссию. Сначала семейство поселилось в деревне Фёдоровка Рогачёвского уезда, а затем приобрела в собственность село Дедлово. Это название легло в основу псевдонима писателя.

Вся жизнь В. Л. Кигна как государственного и общественного деятеля была связана с Министерством внутренних дел России, где он прошёл все ступени карьерной лестницы: от скромной должности коллежского секретаря земского отделения до действительного статского советника. Начав учёбу на физмате Петербургского университета вместе с Д. И. Менделевым, он вовремя понял, что его больше привлекает юриспруденция. Всего через год после окончания юридического факультета того же университета В. Л. Кигн защищает кандидатскую диссертацию. И совсем молодым, 26-летним, он вошёл в состав знаменитой Особой (Кахановской) комиссии российского правительства по разработке реформы местного управления (1882—1885). По итогам её работы был составлен исторический доклад, в котором чётко прослеживалась мысль о том, что при проведении реформ в России надобно руководствоваться не «чуждыми нам идеалами западно-европейской теории и практики, а ясным понимаем коренных, самостоятельных основ русской государственной жизни».

Большой личный вклад В. Л. Кигн внёс в становление и развитие Переселенческого управления Министерства внутренних дел России. Именно там он сформировался как известный учёный-социолог, специалист в области экономической статистики. За четверть века госслужбы он побывал в сотне командировок. Самыми крупными из них были трёхлетняя Оренбургская (1892—1894) и многомесячные в Благовещенске, Тобольске, Омске, Кустанае. Именно они стали основой для глубокого профессионального анализа В. Л. Кигном миграционных процессов в пореформенной России, которые нашли отражение в двух его основных «переселенческих» трудах «Панорама Сибири» (1900) и «Переселенцы и новые места» (1894). Нельзя также не упомянуть о работе В. Л. Кигна-Дедлова в качестве собственного корреспондента газеты «Новое время» во время русско-японской войны, за участие в которой он был награждён медалью Красного Креста.

Основная часть. Имя писателя В. Л. Кигна-Дедлова было хорошо известно современникам — и читателям, и критикам. И те, и другие признавали в нём яркий литературный талант, его книги активно раскупались, произведения печатались в самых влиятельных и известных журналах того времени («Русское богатство», «Вестник Европы», «Нива», «Пчела», «Дело», «Неделя»). Он был учеником («названным внуком») И. С. Тургенева, который благословил его первые художественные опыты. Будучи автором 11 изданных книг, Кигн оставил после

себя богатое разножанровое наследие (циклы очерков, повести, драматические произведения, публицистические заметки, многочисленные путевые очерки о путешествиях по России, Европе, Сирии, Египту, Турции). Писатель дружил с А. П. Чеховым, высоко ценил его творческий гений и как литературный критик старался открыть современникам все грани его искромётного таланта. Именно благодаря поддержке и связям Дедлова несколько пьес Чехова ещё при его жизни были переведены на немецкий язык. В качестве литературного критика он публиковал критические разборы произведений Д. Мамина-Сибиряка, В. Немировича-Данченко, М. Салтыкова-Щедрина и других известных русских писателей. В 1902 году Дедлов был в списке кандидатов в почётные академики Российской академии наук среди таких претендентов, как К. Бальмонт, П. Гнедич, М. Горький, Ц. Кюи, Н. Минский, Д. Овсяннико-Куликовский, А. Сухово-Кобылин.

Писатель Кигн-Дедлов проявил себя и как блестящий искусствовед. Он стал биографом своего друга — художника В. О. Васнецова — и автором единственной в своём роде книги «Киевский Владимирский собор и его художественные творцы» (1901). Как известно, этот собор-шедевр возводился в честь 900-летия Крещения Руси. Строился он 44 года, а расписывался в течение 10 лет (1886—1896) под руководством профессора истории искусств А. В. Прахова выдающимися художниками XIX — начала XX века: братьями Васнецовыми и Сведомскими, М. Врубелем, М. Нестеровым, В. Котарбинским. Особенность книги заключается в том, что автор был лично знаком со всеми участниками росписи храма, неоднократно к ним приезжал, интересовался ходом творческого процесса, что само по себе было редкостью для исследователя того времени. Кроме того, прочные дружеские отношения связывали его с А. Куинджи, И. Репиным, И. Шишкиным, скульптором М. Антакольским, поэтом А. Майковым. Малоизвестен тот факт, что М. Врубель написал замечательный портрет своего друга — Кигна-Дедлова.

Для Кигна-Дедлова всю жизнь острейшим образом стояла проблема собственной национальной идентификации. Он настойчиво старался дистанцироваться от своего немецкого происхождения, подчёркивал, что он не только «русский литератор», но и «настоящий русский» по рождению. На утверждение авторов Энциклопедического словаря Брокгауза и Ефрона (т. 29) о том, что он родился в «немецко-польской семье» со ссылкой на факты его собственной биографии, Дедлов отреагировал «письмом в редакцию», в котором чётко заявил о своей национальной идентичности: «В моей семье нет и не было ничего ни немецкого, ни польского. Мой отец, по религии католик, знал только один язык, русский; даже молился по-русски. Моя матушка православная и из православного рода. Поэтому я — православный и русский, так сказать, наследственный, а не то, чтобы сам “осознал свои национальные и религиозные заблуждения”» [1]. Между тем, самоопределяясь как русский, писатель никогда не отрекался от белорусских корней. Более того, называл себя и своего друга искусствоведа А. Прахова «кровными белорусами», свои письма к В. В. Розанову он подписывал не иначе как «белорусский ягнёнок», «белорусский агнец», а философ в свою очередь обращался к нему как «белорусский волк». Свою карьеру «русского литератора» Кигн уже под псевдонимом Дедлов начал с цикла очерков «Облава. Белорусские силуэты» [2]. В них писатель впервые поднимает тему российской «окраины», «пограничья», которую потом развивает в книгах путевых заметок («Вокруг России», «Панорама Сибири», «Переселенцы и новые места» и др.).

Беларусь, несомненно, осознавалась Дедловым как неотъемлемая часть русского мира, который базируется на таких понятиях, как подвижничество и праведничество. Русскому человеку присуще эстетическое чувство, духовная сила, свободолюбие, добротолубие, стремление к просвещению: «Россия — страна чудес; в крови русского человека заронена некая искорка, которая и редко превращается в светлое пламя, но всегда гонит человека прочь от вековечного густого мрака, тяготеющего над ним целые века» [3, с. 287]. Эту искорку в глазах Кигн-Дедлов усматривает в глазах тамбовского мужика, который для него олицетворяет истинного русского человека: «...Между тамбовцами много, что называется, отчаянных...»; это «обыкновенно высокий, хорошо сложенный мужик...» [4, с. 114]; его «глаза замечательны. Что там в них играет, что трепещет — никак не заметишь, но в их игре целый монолог, содержащий в себе далеко не комплименты» [5].

Национальное в творчестве Дедлова часто познаётся через открытие «чужого», посредством которого формируется интереснейший, хотя и часто субъективный взгляд на современную ему Россию, но вместе с тем глубоко пронизанный любовью и уважением к русскому человеку и русской культуре. И в их познании и описании Кигн-Дедлов демонстрирует блестящую нравственно-философскую проницательность и художническое мастерство, что свидетельствует о выдающемся таланте писателя. В основе его творческого мышления явственно чувствуется опора на национальные традиции. Именно национальное самоопределение, по Дедлову, есть основа русского мира, его процветания, мощи и гордости. В этой связи можно говорить о существовании в прозе Дедлова целостной национальной историко-культурной концепции.

Поскольку изучение национально выраженного творческого наследия В. Л. Кигна-Дедлова органично вписывается в основное русло тамбовской литературоведческой школы, связанной с изучением национально-культурного контекста творчества писателей, своим рождением и творчеством связанных с Тамбовским краем, на факультете филологии и журналистики в ТГУ имени Г. Р. Державина было открыто новое направление научных исследований. В декабре 2010 года была защищена диссертация Т. А. Куриной на тему «Художественная проза В. Л. Кигна-Дедлова в национальном историко-культурном контексте» [6]. В настоящее время готовится к защите диссертация Д. С. Степанковой на тему «Проблема русского национального характера в публицистике В. Л. Кигна-Дедлова».

Заключение. В художественном наследии писателя отчётливо прослеживаются такие национально ориентированные магистральные темы и проблемы, как особенности русского национального характера, будущее русской молодёжи, история и современность русской литературы, национального искусства, духовно-нравственная сущность русской любви и веры.

Список цитируемых источников

1. Дедлов В. Л. Письмо в редакцию // Новое время. 1895. № 6 931. С. 3.
2. Дедлов В. Л. Облава. Белорусские силуэты // Пчела. 1877. № 23—25.
3. Дедлов В. Л. Вокруг России. М. : Граница, 2009. 464 с.
4. Дедлов В. Л. Переселенцы и новые места. Панорама Сибири. М. : Граница, 2008. 456 с.
5. Там же. С. 115.
6. Дедлов В. Л. Вокруг России.

УДК 82-9

Ю. О. Зольникова

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Воронежский государственный университет», Воронеж, Российская Федерация*

ИНТЕРНЕТ-ЛИТЕРАТУРА КАК АКТУАЛЬНЫЙ ЖАНР СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА

Введение. Современная массовая культура активно развивается в разных направлениях. Одно из них — литературное. Существует сетевая литература — один из видов литературы, её конечный продукт размещён в сети. Одним из жанров, представленных в ней, является фанфикшен. Фанфикшен — разновидность любительского творчества поклонников книги, фильма, сериала, компьютерной игры и т. д., заключающаяся в написании литературного произведения на основе уже имеющегося сюжета с использованием персонажей из оригинального источника и выражающаяся в переработке, дополнении и/или продолжении известного произведения.

Тексты фанфикшена называют такими, как терминами: фанфики, фанфы, фики. Они употребляются как синонимы. Авторы текстов фанфикшена именуются фикрайтерами.

Основная часть. Изучение сетевой литературы (в целом) и фанфикшена (в частности) в школе представляется нам актуальным по нескольким причинам: 1) детям необходимо иметь представление о современной культуре; 2) глобальная сеть Интернет является неотъемлемой частью современной культуры и человеческой жизни (особенно в подростковом возрасте), и надо контролировать и изучать процессы, происходящие в ней; 3) для более полного представления о литературном процессе ученикам нужно давать информацию о современной литературе, одну из разновидностей которой представляет сетевая; 4) данная литература интересна подросткам, которые и являются чаще всего авторами рассматриваемых нами текстов; 5) жанр фанфикшена может вовлечь учеников в процесс творчества, процесс создания произведений.

Поскольку жанр фанфикшена специфичен и требует базовых знаний о первоисточнике, нам представляется целесообразным проводить уроки на эту тему в старших (10—11) классах.

Также необходимо понимать, что данный жанр не является классическим образцом литературы и выходит за рамки школьной программы, поэтому его изучение будет более подходящим на уроках внеклассного чтения или классных часах.

Нельзя не отметить, что материал для такого урока следует подбирать, исходя из предпочтений самих учеников, так как это будет подогревать интерес школьников к объекту изучения и способствовать развитию у них умения смотреть на произведение (в том числе любимое) с разных сторон, отмечать у него новые грани. Фанфикшен — вид творчества, который наиболее полно представляет отношение молодежи к культурным феноменам. При работе с выбранным учениками материалом у преподавателя появляется возможность изучить предпочтения школьников и при необходимости скорректировать их взгляды на то или иное произведение.

Однако следует отметить, что педагог должен быть знаком с оригинальным текстом и, дав возможность детям выбрать основу (первоисточник), самому подобрать фанфики, потому что не все тексты можно изучать в школе.

Оптимальным является подбор фанфиков, основанных именно на литературных, а не кинематографических текстах или текстах по компьютерным играм. Такой подход позволяет комментировать уже известное литературное произведение, даёт возможность анализировать его, а также рассматривать текст в более широком литературном контексте: с точки зрения истории и географии литературы.

Ещё одним критерием в выборе текстов является их объём. Текст оригинального произведения может быть значительным, но важно, чтобы он был известен большинству и прочитан заранее. Для анализа фиков нам представляется целесообразным подбор текстов размера «мини», чтобы была возможность рассмотреть их в рамках времени школьного урока.

Необходимо отметить, что если кто-то из школьников является фикрайтером (о чём необходимо узнать заранее), можно взять для обсуждения один из его текстов. В этом случае следует исходить из желания автора и целесообразности использования его текстов на уроке, учитывая указанные выше критерии. В качестве варианта задания может быть предложена подготовка доклада на тему «Массовая культура», «Сетевая литература» или «Фанфикшен как жанр сетевой литературы».

Важным методическим приёмом представляется сопоставление на уроке оригинального и фикрайтерского произведений и, кроме того, сравнение нескольких (оптимальный вариант — двух) фанфиков между собой. Это позволит не только развить навыки сравнительного анализа, но и поможет обобщить уже известную информацию об оригинальном тексте и выявить в нём не замеченные ранее элементы. Также сопоставление нескольких фанф-текстов будет способствовать пониманию индивидуальных особенностей и стиля автора.

На уроке также возможна постановка проблемы развития языка Интернета с последующим поиском лингвистических особенностей текстов сетевой литературы в представленном материале. Если класс имеет достаточно высокий уровень знаний, учителем также может быть предложено задание выявить и сформулировать тенденции в развитии русского языка, что вовлечёт детей, которые будут выступать в роли учёных, в научно-исследовательский процесс.

Заключение. Данный материал следует изучать вместе с другими видами современного искусства или же в рамках серии уроков, посвящённых современной литературе. Первый вариант нам представляется наиболее подходящим, поскольку фанфикшен интегрирует в себе достижения компьютерных возможностей и представляет собой отдельно развивающуюся субкультуру.

УДК 378.147

Т. М. Пучынская

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы

ДЗЕЛАВАЯ ГУЛЬНЯ ЯК АКТЫЎНЫ МЕТАД НАВУЧАННЯ БУДУЧЫХ НАСТАЎНІКАЎ ЛІТАРАТУРЫ

Уводзіны. Адною з асноўных мэт прафесійнай падрыхтоўкі настаўнікаў беларускай мовы і літаратуры з'яўляецца фарміраванне практыкаарыентаванай кампетэнтнасці [1, с. 6], якая прадугледжвае набліжэнне студэнтаў да рэальных умоў будучай прафесійнай дзейнасці. Адаптацыя да працы ў якасці настаўніка літаратуры пройдзе хутчэй, калі студэнт на вучэбных занятках стане ўдзельнікам дзелавых гульняў. Іх асаблівасцю з'яўляецца мадэляванне педагогічных сітуацый, максімальна набліжаных да рэальных.

Асноўная частка. Сутнасць дзелавых гульняў па педагогіцы даволі шырока асветлена ў навуковай літаратуры. Аднак апісанне канкрэтнай дысцыплінарнай практыкі, у прыватнасці, навучанне студэнтаў метадыцы выкладання беларускай літаратуры, з'яўляецца актуальным пытаннем.

Шматлікія вызначэнні паняцця «гульня» («педагогічная гульня», «дзелавая гульня», «вучэбная дзелавая гульня») у педагогіцы вышэйшай школы маюць агульныя рысы. Так, Р. С. Піонава лічыць, што «педагогічная гульня — гэта інтэграцыйны метад, які імітуе рашэнне педагогічных задач, што ўзнікаюць у рэальных педагогічных сітуацыях...» [2]. Даследчык У. А. Трайнеў адзначае: «Вучэбная дзелавая гульня — гэта мэтанакіравана сканструяваная мадэль якога-небудзь рэальнага працэсу, што імітуе прафесійную дзейнасць і накіравана на фарміраванне і замацаванне прафесійных уменняў і навыкаў» [3].

Вучэбныя дзелавыя гульні — гэта актыўны метад навучання, паколькі ён дазваляе павысіць матываванасць студэнтаў да набывання будучай прафесіі, іх самастойнасць у рашэнні практычных задач [4]. Дыялогавыя зносіны, устойлівая актыўнасць кожнага студэнта, развіццё самастойнасці, уменне працаваць калектыўна — якасці дзелавой гульні, якія, безумоўна, сведчаць пра яе эфектыўнасць як актыўнага метаду навучання.

Правядзенне дзелавых гульняў на занятках па метадыцы выкладання беларускай літаратуры паказала, што дадзены метад навучання дазваляе фарміраваць шэраг акадэмічных, сацыяльна-асобасных, прафесійных кампетэнцый, вызначаных у адукацыйным стандарце вышэйшай адукацыі для будучых настаўнікаў літаратуры [5]. Найбольш важныя з іх наступныя: умець прымяняць базавыя навукова-практычныя веды для рашэння тэарэтычных і практычных задач; валодаць здольнасцю да міжасабовых камунікацый; умець працаваць у камандзе, кіраваць вучэбна-пазнавальнай і вучэбна-даследчай дзейнасцю школьнікаў; выкарыстоўваць аптымальныя метады, формы і сродкі навучання; арганізоўваць і праводзіць вучэбныя заняткі розных відаў і форм; ажыццяўляць прафесійную самаадукацыю і самавухаванне з мэтай удасканалення прафесійнай дзейнасці [6].

Дзелавыя гульні можна праводзіць на працягу ўсяго перыяду вывучэння дысцыпліны, пачынаючы з асобных імітацыйных практыкаванняў і заканчваючы арганізацыяй комплекснай дзелавой гульні. Правядзенню дзелавых гульняў папярэднічае прагляд відэазапісаў урокаў літаратуры або іх фрагментаў з наступным аналізам. Так студэнты паступова набліжаюцца да рэальнай школьнай практыкі.

Непасрэднае выкарыстанне гульні рэкамендуецца пачынаць з укаранення яе асобных элементаў. Напрыклад, студэнты складаюць прафесіяграму настаўніка літаратуры, вызначаюць, якімі якасцямі ён павінен валодаць «у вачах» калег, вучняў, бацькоў. Будучым настаўнікам неабходна таксама назваць тыя асаблівасці, якія ў іх, як яны мяркуюць, ужо сфарміраваны. Гэта дае магчымасць у пэўнай ступені вызначыць узровень прафесійнай зарыентаванасці студэнтаў.

Паступова заданні ўскладняюцца. Выкладчык прапануе студэнтам мадэль пэўнай педагогічнай сітуацыі, якую неабходна вырашыць. Прыклады так званых імітацыйных практыкаванняў могуць быць самыя розныя.

Гульня «Канфліктны вучань» праводзіцца ў парах. «Настаўнік» прапануе «вучню» выканаць заданне, апошні выказвае нязгоду. Выкладчык і студэнты, якія прысутнічаюць у аўдыторыі, ацэньваюць, ці змог «настаўнік» вырашыць канфліктную сітуацыю і пабудаваць гутарку з «вучнем» належным чынам. Імітацыйныя практыкаванні вызначаюцца праблемнасцю, адносна невялікімі затратамі часу, вырашэннем канкрэтных педагагічных задач.

Эфектыўнасць дзелавой гульні як актыўнага метаду навучання больш выразна праяўляецца ў працэсе правядзення фрагментаў урокаў. Студэнты, напрыклад, павінны прадэманстраваць, на якім этапе заняткаў і якімі метадамі і прыёмамі фарміруюцца тэарэтыка-літаратурныя веды вучняў. Кожная група атрымлівае заданне паказаць, як, напрыклад, фарміруецца паняцце пра кампазіцыю эпічнага твора, развіваецца паняцце пра вобразна-выяўленчыя сродкі ў лірычным творы, арганізуецца праца з крытычным артыкулам і г. д. Асэнсаванне дапушчаных пралікаў у працэсе гульні пабуджае будучых настаўнікаў да самаўдасканалення.

Правядзенне фрагментаў урокаў дазваляе фарміраваць і замацоўваць уменні і навыкі, звязаныя перш за ўсё з прафесійнымі кампетэнцыямі будучых настаўнікаў літаратуры. У дадзеным выпадку гульня мае навучальны характар. Як правіла, студэнты атрымліваюць папярэдняе заданне: падрыхтаваць фрагмент урока па пэўнай тэме, прадумаць сістэму пытанняў і заданняў, абгрунтаваць выбар метадаў і прыёмаў выкладання.

Асабліваю цікавасць у студэнтаў выклікаюць гульні, што стымулююць творчае мысленне. Напрыклад, заданне навучыць школьнікаў выразна чытаць адзін і той жа лірычны твор з рознай інтанацыяй заўсёды актывізуе дзейнасць студэнтаў. Дзелавыя гульні ствараюць сітуацыю, калі кампетэнцыі, заяўленыя ў адукацыйным стандарце спецыяльнасці, фарміруюцца ва ўмовах, максімальна набліжаных да рэальных.

Рэгулярна ўкараняючы гульнівыя сітуацыі, можна падрыхтавацца і да больш працяглай гульні — правядзення ўрока літаратуры. Кожная група выбірае, з якім літаратурным матэрыялам будзе працаваць: эпас, лірыка або драма. Каб пазбегнуць выпадковасці ў выбары студэнтамі формы працы, неабходна канкрэтызаваць заданні. Напрыклад, адна група павінна правесці ўрок з выкарыстаннем міжпрадметных або ўнутрыпрадметных сувязей, другая — прадэманстраваць інавацыйныя метады і прыёмы, трэцяя — абавязкова ўкараніць заданні на развіццё вуснага і пісьмовага маўлення.

На практычных занятках неабходна ў першую чаргу выпрацаваць уменне рэалізоўваць традыцыйныя падыходы да арганізацыі ўрока літаратуры. Важна навучыць будучых настаўнікаў прытрымлівацца рэкамендаваных метадыстамі схем, алгарытмаў, паслядоўнасці аналізу твораў. Трэба таксама паказаць студэнтам каштоўнасць метадычных «знаходак», асабістага педагагічнага пошуку настаўніка, яго здольнасці прыняць нестандартнае рашэнне ў дасягненні мэты ўрока.

Як актыўны метаду навучання гульня дазваляе фарміраваць уменне вырашаць праблемы калектыўна, на аснове дыялогу. Каб правесці урок, студэнтам неабходна ўзгадніць паміж сабой яго тэму, форму правядзення, выбар метадаў і прыёмаў выкладання, нарэшце, «размеркаваць ролі». Важна ўзгадніць шэраг пытанняў з тымі студэнтамі, якія будуць працаваць у якасці вучняў, даручыць ім выканаць апераджальныя заданні, перачытаць мастацкія творы, якія будуць аналізавацца.

Правядзенне цэласнага ўрока літаратуры дазваляе мадэляваць пошук рашэння студэнтамі адукацыйных, развіваючых і выхаваўчых задач. Пры гэтым развіваюцца ўменні і навыкі, неабходныя для штодзённай працы ў якасці настаўніка літаратуры: фарміраванне выразнага чытання школьнікаў, правядзенне гутаркі з класам, аналіз твораў розных жанраў, выкарыстанне тэхнічных сродкаў навучання, нагляднасці, рэалізацыя міжпрадметных і ўнутрыпрадметных сувязей, развіццё вуснага і пісьмовага маўлення, укараненне інавацыйных метадаў і прыёмаў выкладання і інш.

У працэсе арганізацыі дзелавых гульняў узнікае пытанне, ці варта выкладчыку рабіць заўвагі па ходу правядзення ўрока адносна дапушчаных студэнтамі пралікаў. Мяркуем, што на этапе гульні выкладчык павінен быць назіральнікам або экспертам. Толькі пасля яе завяршэння неабходна аналізаваць арганізацыю ўрока літаратуры. Празмерная актыўнасць выкладчыка зніжае самастойнасць студэнтаў у рашэнні пастаўленых задач. Часам, аднак, ёсць неабходнасць адразу карэктываць дзеянні студэнтаў, напрыклад, нагадаць пра неабходнасць выпраўляць памылкі ў маўленні вучняў.

На занятках па метадыцы выкладання беларускай літаратуры намі практыкуюцца партнёрская гульня, калі кожная з груп адпрацоўвае прафесійныя ўменні і навыкі. Часам выкарыстоўваецца гульня ў выглядзе спаборніцтва каманд. Так, можна вызначыць пераможцаў у арганізацыі чытання мастацкага тэксту па ролях. Перавага гульні як актыўнага метаду навучання заключаецца ў тым, што выкладчык актывізуе дзейнасць усіх студэнтаў, у тым ліку і мала падрыхтаваных. Кожны ўдзельнік гульні адчувае сваю далучанасць да сітуацыі, якая імітуе педагагічную дзейнасць. Эфектыўным з'яўляецца «ўваходжанне» ў ролю не толькі настаўніка, але і вучня. Студэнты ацэньваюць «моцныя і слабыя бакі» прапанаванай метадыкі, адзначаюць, якія пытанні і заданні настаўніка выклікаюць цікавасць у школьнікаў.

У працэсе арганізацыі дзелавой гульні важна стварыць умовы, максімальна набліжаныя да школьнай практыкі. Таму студэнты павінны правесці асобныя ўрокі літаратуры ў рэальным часе. Вынікі праходжання студэнтамі педагагічнай практыкі ў школе сведчаць пра цяжкасці ў размеркаванні часу на кожны этап урока. Ролевая гульня без абмежавання часу дазваляе фарміраваць і замацоўваць адпаведныя навыкі.

Дзелавая гульня завяршаецца падвядзеннем яе вынікаў. Неабходна выслухаць меркаванне эксперта, у якасці якога выступае выкладчык або запрошаны са школы настаўнік літаратуры. Эксперт не толькі ацэньвае дзейнасць групы ў цэлым, але і каменціруе паспяховасць асобных удзельнікаў гульні. Важна таксама, каб выказаліся самі студэнты, правялі рэфлексію, вызначылі ўласныя дасягненні і памылкі.

Апытванне студэнтаў пацвердзіла, наколькі важна праводзіць комплексную дзелавую гульню. З 36 апытаных студэнтаў 32 (88,9%) адназначна аддалі перавагу правядзенню ўрока літаратуры ў рэальным часе. Свой выбар

студэнты тлумачылі тым, што цэласны ўрок дазваляе ўбачыць увесь працэс арганізацыі вучэбных заняткаў, пачынаючы з папярэдняй падрыхтоўкі і заканчваючы аналізам.

Укараненне гульні як метаду навучання сведчыць, што яе эфектыўнасць залежыць ад такіх фактараў, як наяўнасць у студэнтаў тэарэтычных ведаў па метадыцы выкладання беларускай літаратуры, ступень валодання імі літаратурным матэрыялам, узровень развіцця творчага педагагічнага мыслення, матываванасць да набыцця прафесіі, здольнасць да самааналізу і рэфлексіі. Рэалізацыя дадзенага метаду залежыць таксама ад узроўню майстэрства яе арганізатара, выкладчыка, які павінен дасканалы прадумаць усе этапы гульні, стварыць псіхалагічны камфорт на занятках.

Безумоўна, дзелавае гульні не вырашае ўсіх метадычных праблем, звязаных з прафесійнай падрыхтоўкай будучага спецыяліста, настаўніка літаратуры. Дадзены метаду навучання мае свае «слабыя бакі»: стандартнасць педагагічных дзеянняў, абстрактнасць змадэляваных сітуацый, незканомнасць часу, калі гульні імітуе цэлы ўрок. Тым не менш выкарыстанне гульні як аспекта выкладання дысцыпліны дазваляе фарміраваць практыкаарыентаваную кампетэнтнасць студэнтаў, у значнай ступені падрыхтаваць іх да пастаяннай працы ў школе. З 36 апытаных студэнтаў 33 (94,4%) адзначылі эфектыўнасць гульнівай вучэбнай дзейнасці, тлумачачы яе значнасць набыццём практычных навыкаў, больш якаснай падрыхтоўкай да праходжання педагагічнай практыкі ў школе.

Заклучэнне. Каштоўнасць гульні як актыўнага метаду навучання бачыцца перш за ўсё ў глыбокім асэнсаванні будучымі настаўнікамі літаратуры эфектыўнасці сваіх практычных дзеянняў, ва ўстойлівасці і працягласці іх актыўнасці на занятках.

Спіс цытуемых крыніц

1. Образовательный стандарт высшего образования. ОСВО 1-02 03 01-2013. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-02 03 01 Белорусский язык и литература. Квалификация Преподаватель : утв. М-вом образования Респ. Беларусь 30.08.13. Минск : М-во образования Респ. Беларусь. 26 с.
2. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс] : учеб. пособие. Минск : Университетское, 2002. URL: <https://www.Studfiles.ru>previes/1806274> (дата обращения: 29.07.2016).
3. Трайнев, В. А. Учебные деловые игры в педагогике, экономике, управлении, маркетинге, социологии, психологии: методология и практика проведения [Электронный ресурс] : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033400 «Педагогика». М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. URL: <https://www.static.my-shop.>product/pdf/97/962612.pdf> (дата обращения: 07.2016).
4. Там же.
5. Образовательный стандарт высшего образования. С. 6.
6. Там же. С. 7—8.

УДК 81'373.47(476)

А. У. Сямёнава, М. В. Качурка

Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Сярэдняя школа № 7 г. Баранавічы», Баранавічы

МОЎНАЯ НОРМА ЯК ПРАДМЕТ НАВУКОВАГА ДАСЛЕДАВАННЯ

Уводзіны. Перабудова не толькі сістэмы адукацыі, але і ўсяго грамадства Рэспублікі Беларусь, фарміраванне высокай свядомасці кожнага яе насельніка немагчымы без высокай культуры мыслення. А яно, як вядома, непарыўна звязана з мовай. Па гэтай прычыне праблема культуры маўлення сродкаў масавай інфармацыі, у прыватнасці мовы публіцыстыкі, з'яўляецца адной з найбольш актуальных і шырока абмяркоўваецца ў тэарэтычнай і практычнай лінгвістыцы (прама або ўскосна разглядаецца ў работах М. В. Абабуркі, Г. У. Арашонкавай, А. А. Каўруса, Г. В. Кузьмянковай, В. П. Лемцюговай, І. Я. Лепешава, А. І. Наркевіча, А. І. Падлужнага, П. У. Сцяцко, М. Я. Цікоцкага і інш.).

Паколькі публіцыстычнае маўленне звернута да шматлікай і разнастайнай аўдыторыі, яно павінна быць агульнапрынятым і агульнаразумелым, гэта значыць адпавядаць нормам беларускай літаратурнай мовы. Аднак публіцыстыка аб'ектыўна не можа поўнацэнна захоўваць усталяваныя нормы літаратурнай мовы, бо час ад узнікнення ў маўленчай практыцы новага слова да замацавання ў слоўніках становіцца перыядам яго засваення, а гэта выклікае непазбежнае сутыкненне тэорыі і практыкі. З прычыны гэтага існуе супярэчлівасць паміж неабходнасцю захавання норм сучаснай беларускай літаратурнай мовы, што спрыяе павышэнню культуры маўлення, і неабходнасцю адхілення ад існуючых норм у сувязі з творчым развіццём беларускай мовы. Праблема да канца не вырашана і патрабуе далейшай распрацоўкі.

Варта заўважыць, што абвостраная ўвага грамадства да пытання аб правілах (нормах) літаратурнага выразу выявілася яшчэ ў першай палове XIX стагоддзя (В. У. Вінаградаў, 1938, 1959; А. І. Гаршкоў, 1969 і інш.). У цяперашні час норма як цэнтральнае паняцце культуры маўлення і кадыфікацыі мовы набыла асабліва сур'ёзнае навуковае і грамадскае значэнне. У паняцце «норма» ўкладваецца ўсё больш важкі лінгвістычны сэнс. Норма тлумачыцца як адзін з моўных узроўняў (Ю. Сцяпанавіч, 1966), як сацыяльна-гістарычны атрыбут любой мовы (В. І. Коухаў, 1974) [1, с. 36].

Асноўная частка. Варта пагадзіцца з Т. І. Тамашэвіч, што норма характарызуецца як сацыяльны рэгулятар маўленчай дзейнасці, арыентаванай на літаратурнае (узорнае і правільнае) выкарыстанне. Але норма — з’ява дынамічная, а не статычная: развіваецца мова — змяняюцца і нормы. Зразумела, што ў працэсе гэтага развіцця і зменлівасці носьбіты мовы могуць дапускаць памылкі ў выкарыстанні моўных адзінак [2, с. 22].

Даследчык Г. І. Малько адзначае, што існуюць імператыўныя нормы (строга абавязковыя, парушэнне якіх расцэнчваецца як слабае валоданне мовай і якія не дапускаюць варыянтаў) і дыспазітыўныя нормы (не строга абавязковыя, якія дапускаюць варыянты), дэскрыптыўныя (апісальныя) і прэскрыптыўныя (прадпісальныя) [3, с. 8]. Як вядома, ва ўсіх развітых краінах моўныя нормы дэскрыптыўныя. Аднак нормы беларускай мовы вымушаны быць прэскрыптыўнымі.

Што да прыкмет моўных норм, то вылучаюць наступныя: адносная ўстойлівасць, тыповасць, распаўсюджанасць, адпаведнасць узусу і магчымасцям сістэмы мовы, пераважнасць і абавязковасць, адлюстраванне рэальных тэндэнцый развіцця мовы [4, с. 17].

Аналіз навуковай літаратуры па праблеме, якая даследуецца, дазваляе зрабіць вывад, што асноўнымі крыніцамі моўных норм з’яўляюцца творы пісьменнікаў, агульнапрынятае сучаснае ўжыванне, дадзеныя апытвання, навуковыя даследаванні вучоных, мова сродкаў масавай інфармацыі.

Варта адзначыць, што вучоныя адрозніваюць нарматыўнасць мовы ад нармалізацыі мовы. Нарматыўнасць — гэта афіцыйная замацаванасць ці традыцыйная агульнапрынятасць літаратурных норм, а нармалізацыя — працэс выпрацоўкі літаратурных норм [5, с. 7]. Так, К. С. Гарбачэвіч лічыць, што прызнанне нарматыўнасці моўнага факта павінна абавязкова на аснове абавязковую наяўнасць трох прымет: 1) моўнага узусу; 2) адпаведнасці гэтага моўнага выразу магчымасцям сістэмы літаратурнай мовы (з улікам яе гістарычнай перабудовы); 3) грамадскага адабрэння дадзенага моўнага узусу [6].

Нармалізацыя беларускай мовы ўмоўна разглядаецца як выпрацоўка літаратурных норм на ўсіх моўных узроўнях у перыяды да 1933 года, на працягу 1933—1957 гадоў і пасля 1957 года. Першы перыяд (да 1933 года) характарызуецца як працэс выпрацоўкі і стабілізацыі літаратурных норм на нацыянальнай глебе. Другі перыяд (1933—1957 гады) — працэс збліжэння выпрацаваных норм з рускамоўнымі. Трэці (пасля 1957 года) — вызваленне ад рускамоўнага ўплыву [7].

Як вядома, афіцыйнае прызнанне нормы называецца яе кадыфікацыяй. Кадыфікацыя — гэта «пісанае правіла», пісьмовая фіксацыя моўнай нормы ў нарматыўных граматыках, даведніках і слоўніках [8, с. 6]. Згодна А. А. Лукашанцу, сёння нарматыўную базу беларускай мовы складаюць «Тлумачальны слоўнік беларускай мовы» ў 5 т., 6 кн., «Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы», акадэмічныя «Граматыка беларускай мовы» ў 2 т. і «Беларуская граматыка» ў 2 ч., нарматыўны «Слоўнік беларускай мовы» (Мн., 1987), Закон Рэспублікі Беларусь «Аб правілах беларускай арфаграфіі і пунктуацыі», а таксама разнастайныя энцыклапедычныя, двухмоўныя і тэрміналагічныя слоўнікі. Дарэчы, гэтыя і іншыя фундаментальныя працы, падрыхтаваныя ў акадэмічным інстытуце мовазнаўства, не толькі забяспечылі беларускай мове статус адной з найбольш даследаваных славянскіх моў, але і высокі прэстыж акадэмічнага мовазнаўства ў славянскім свеце [9, с. 144].

Разам з тым важна адзначыць, што назіраецца шмат нявысветленых і спрэчных момантаў у вывучэнні моўнай нормы. Так, не раскрыта да канца прырода моўнай нормы, няма дакладнага апісання сістэмы нормаў сучаснай мовы, не ва ўсіх выпадках устаноўлены напрамкі іх развіцця. Гэта тлумачыцца, на думку К. С. Гарбачэвіча, і складанасцю дадзенага лінгвістычнага паняцця (наяўнасцю некалькіх, часам супярэчлівых прымет), і яго двухпланавасцю (норма пісьмовага і норма вуснага маўлення), і інтэнсіўным узаемапраціканнем стыляў сучаснай літаратурнай мовы, і ананаліямі ў акцэнталагічным і граматычным ладзе, і інш. [10].

Як адзначаюць лінгвісты, літаратурная норма — катэгорыя гістарычная, адносна ўстойлівая і адначасова зменлівая. Гэта значыць, што ў працэсе моўнай эвалюцыі норма рухаецца ад старой да новай якасці і дапускае ў сваіх межах варыянты. З цягам часу адны з гэтых форм могуць устарэць і не быць разнастайнымі.

Трэба адзначыць, што з’ява варыянтнасці трывала прыцягвае ўвагу даследчыкаў. Апошнім часам яна стала асноўным аб’ектам вывучэння новага раздзела мовазнаўства — арталогіі — навукі аб правільнасці мовы. Праблема варыянтаў і іх адносін да нормы распрацоўваецца даследчыкамі на розным матэрыяле — арфаэпічным, лексічным, граматычным, адпаведна апісаны і розныя віды варыянтаў у сучаснай мове [11, с. 44].

На думку І. Р. Шкрабы, у межах моўнай стратыфікацыі ўзаемадачынненні нормы і варыянтнасці можна акрэсліць наступным чынам.

Фанетычныя варыянты, адлюстроўваючы сістэму мовы і грунтуючыся на ёй, характарызуюцца значнай устойлівасцю і паслядоўнай кадыфікаванасцю. Калі ж варыянты ёсць адбітак дзеяння старажытных фанетычных законаў, што не ўпісваюцца ў сістэму сучасных фанетычных асаблівасцей, то адзначаюцца парушэнні нормы (так, *квель* (да *кволя*) і *нядэшлы* (да *нядошлы*) як вынік адступлення ад закону пераходу [e] у [o] ёсць парушэнне нормы).

Марфалагічныя нормы не пазбаўлены варыянтнасці, прычым яна ўласціва ім у большай ступені, чым фанетычныя. Тлумачэнне гэтаму ў тым, што імкненне да генералізацыі марфалагічных заканамернасцей спрыяе пашырэнню іх на новыя адзінкі, інакш адбываецца перанос адносін, што ахоплівае адну пару варыянтных адзінак, на іншую пару: у межах дапушчальнай нормы *адзяюся*, аднак *сумняваюся* пры падабенстве *адзявацца* — *сумнявацца*, у выніку фармальнага выроўнівання маем ненарматыўны варыянт па аналогіі — *сумняюся*.

Найбольш шырока кадыфікаваныя варыянты прадстаўлены ў сферы словаўтварэння: *вобзем* — *вобземлю*, *выветраць* — *выветрыцца*, *літургійны* — *літургічны*, *непаваротны* — *непаваротлівы*, *выкрывальны* — *выкрываўчы*, *калатня* — *калатнеца*, *кравецтва* — *краўцоўства*, *ласіца* — *ласка*, *суседзіць* — *суседнічаць*, *лячыць* —

лекаваць, багамол — багамалец, рылаты — рыласты, пастушыны — пастухоўскі, лісцяны — лісцяны, стыгма — стыгмат і інш. [12].

Калі размеркаваць варыянты паводле характару іх адносін да літаратурнай нормы, то можна вылучыць некалькі груп такіх моўных фактаў:

1) варыянты, што выходзяць за межы літаратурнай нормы: *бруштын (буриштын), салаш (шалаш), гіранічны (іранічны), чарэсня (чарэшня), квасоля (фасоля)* і інш. [13];

2) варыянты, якія прымаюцца літаратурнай нормай і не адрозніваюцца ва ўжыванні якой-небудзь стылістычнай афарбоўкай: *змоўцаць — змаўчаць, высакароднасць — высакародства, настурка — настурцыя, цараваць — царстваваць* і інш. [14];

3) варыянты, якія знаходзяцца на мяжы літаратурнай мовы, яны стылістычна пазначаны і ўжываюцца ў вусных разнавіднасцях мовы: *камiны — комины, каўняры — каўнеры, мары — моры, балаты — балоты* і інш. [15].

Заклучэнне. Варыянтнасць — гэта параджэнне аб'ектыўных законаў развіцця моўнай сістэмы, выяўленне яе дынамічнасці, своеасаблівага форма эвалюцыі мовы. Варыянты існуюць на ўсіх моўных узроўнях. Нормы, заснаваныя на выбары варыянтаў, маюць, як правіла, верагоднасны характар, гэта значыць патрабуюць ад носьбіта мовы свядомага стаўлення да рэкамендацый, уліку задумы, намераў і характару зносін, іх мэт і магчымых вынікаў. Лічым, што, каб ад заканамерных вар'іраванняў моўных сродкаў адрозніваць памылкі, ці ненарматыўныя варыянты, трэба ведаць норму.

Спіс цытуемых крыніц

1. Горбачевич К. С. Вариантность слова и языковая норма. Ленинград : Наука, 1978. 120 с.
2. Тамашэвіч Т. І. Культура і тэхніка маўлення. Гродна : ГрДУ, 2003. 137 с.
3. Лукашанец А. А. Беларуская мова ў сучасным свеце // Польша: літаратурна-мастацкі і грамадска-палітычны часопіс. 2010. № 9. С. 138—151.
4. Горбачевич К. С. Изменение норм русского литературного языка. Ленинград : Наука, 1971. 123 с.
5. Абабурка М. Культура беларускай мовы. Мінск : Выш. шк., 1994. 122 с.
6. Горбачевич, К. С. Вариантность слова и языковая норма. С. 49.
7. Тамашэвіч, Т. І. Культура і тэхніка маўлення. С. 9.
8. Лепешаў, І. Я. Основы культуры мовы і стылістыкі: практыкум : вучэб. дапаможнік. Мінск : Універсітэцкае, 1989. 207 с.
9. Малько Г. І. Руска-беларуская інтэрферэнцыя ў перыядычным друку Рэспублікі Беларусь (лексічны і граматычны ўзроўні) : аўтарэф. дыс. ... канд. філал. навук : 10.02.01; 10.02.02; 26.03.2004. Мінск, 2004. 20 с.
10. Горбачевич К. С. Изменение норм русского литературного языка. С. 9.
11. Шкраба І. Р. Варыянтнасць у сучаснай беларускай мове. Мінск : ТАА «Асар», 2004. 120 с.
12. Там жа.
13. Там жа.
14. Там жа.
15. Там жа.

УДК 37.016:808.5

Ю. Б. Храпік

Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Гімназія № 5 г. Баранавічы», Баранавічы

ФАРМІРАВАННЕ ВЫМАЎЛЕННЫХ УМЕННЯЎ І НАВЫКАЎ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ Ў ПЕРШЫМ КЛАСЕ

Уводзіны. Камунікатыўная культура найперш праяўляецца ў нарматыўнай дакладнасці мовы малодшых школьнікаў, яе адпаведнасці патрабаванням на першапачатковым этапе навучання, якія ўключаюць захаванне нормаў вымаўлення, націску, слова- і формаўжывання, пабудовы словазлучэнняў, сказаў, тэкстаў. Авалоданне формамі вуснай і пісьмовай мовы, асэнсаванне норм літаратурнай мовы павінна адбывацца на ўсіх узроўнях моўнай сістэмы — вымаўленчым, лексічным, граматычным.

Фарміраванне навыкаў літаратурнага вымаўлення — працяглы працэс, які патрабуе ад настаўніка метадычнай паслядоўнасці. Пачынаецца гэты працэс найперш з вывучэння вуснай мовы вучняў, устанавлення прычын тыповых вымаўленчых памылак (напрыклад, памылкі, выкліканыя фанетычнай інтэрферэнцыяй, няведаннем норм беларускага літаратурнага вымаўлення, слаба развітым моўным слыхам вучняў, пранікненнем у мову дыялектных асаблівасцей).

Засваенне беларускай мовы малодшымі школьнікамі забяспечвае іх важнейшую патрэбнасць — камунікатыўную. Руская і беларуская мовы, з'яўляючыся блізкароднаснымі, маюць аднолькавую лінгвістычную сістэму, пэўную колькасць агульнай лексікі, інтанацыйнае падабенства. З аднаго боку, гэта палягчае працэс асэнсаванага ўспрымання беларускай мовы, а з другога — стварае перашкоды пры ўспрыманні беларускага маўлення рускамоўнымі вучнямі.

Ва ўмовах блізкароднаснага білінгвізму патрабуецца абвостраны слых, здольны адрозніваць акустычна блізкія з'явы, таму вымаўленчыя навыкі павінны выпрацоўвацца на ранніх этапах навучання.

Навучанне маўленчай дзейнасці на другой мове — складаны і працяглы працэс. Сярод фактараў, якія забяспечваюць яго паспяховаць, трэба адзначыць наяўнасць маўленчага асяроддзя, актыўную маўленчую пазіцыю самаго вучня, суаднесенасць навучання маўленню з адпаведным сензітывым перыядам развіцця асобы.

Вывучэнне беларускай мовы ў першым класе — надзвычай адказны і важны перыяд, таму што ад характару знаёмства вучняў з беларускай мовай залежыць іх стаўленне да вывучэння мовы ў далейшым.

Асноўная частка. Спрыяльным перыядам для развіцця фанематычнага слыху і вымаўленчых навыкаў даследчыкі называюць узрост ад 5 да 7 гадоў.

Развіццё маўленчага слыху, фарміраванне вымаўленчых навыкаў вучняў ва ўстановах сярэдняй адукацыі з рускай мовай навучання пачынаюцца з першага класа (вусны курс беларускай мовы).

Для вучняў, якія авалодваюць беларускай мовай як другой, неабходным з'яўляецца маўленча-слыхавы трэнажор, які заключаецца ў выразным артыкуляванні спецыфічных беларускіх гукаў [дж], [дз], [р], [ц'], [г], [ў] як у ізаляваным выглядзе, так і пры чытанні асобных слоў з мэтай удасканалення маўленчага слыху.

Фарміраванне вымаўленчых навыкаў у першым класе арганізоўваецца ў тры этапы. Яно пачынаецца са знаёмства з вымаўленнем асобных спецыфічных гукаў. Малодшыя школьнікі знаёмяцца з асаблівасцямі вымаўлення гэтых гукаў, вучацца вызначаць іх у слове, вымаўляць асобна, у складзе. На другім этапе фарміравання вымаўленчых навыкаў з дапамогай спецыяльна падобранага дыдактычнага матэрыялу адпрацоўваецца вымаўленне гукаў у словах, словазлучэннях, сказах. Мэтазгодным з'яўляецца выкарыстанне вершаў, скорогаворак, забаўлянак і інш., да якіх прапанована заданні на ўдасканаленне правільнага вымаўлення беларускіх гукаў. Трэці этап выпрацоўкі вымаўленчых навыкаў заключаецца ў выяўленні недахопаў пры вымаўленні вывучаных гукаў, аўтаматызацыі іх вымаўлення, ажыццяўленні сама- і ўзаемакантролю вымаўленчых навыкаў плыні маўлення.

Аб'ектам увагі настаўніка і вучня павінны стаць і пытанні фонікі як навукі аб мастацтве гукавой арганізацыі маўлення. У працэсе аналізу паэтычных твораў беларускіх майстроў слова звяртаецца ўвага найперш на мілагучнасць выказвання, лёгкасць успрымання.

Фарміраванне вымаўленчых уменняў і навыкаў арганізуецца шляхам выкарыстання самых разнастайных метадаў навучання, якія рэалізуюцца праз прыёмы. Аднак, як слухна адзначае В. А. Ляшчынская, «варта падкрэсліць неабходнасць і мэтазгоднасць выбару і перавагу выкарыстання пэўных метадаў навучання і прыёмаў іх рэалізацыі з выпрацаванага метадыкай і рэалізаванага на практыцы іх арсенала ў адпаведнасці з этапам працы на ўроку, мэтай і матэрыялам» [1, с. 51].

На этапе ўзнаўлення ведаў і замацавання ўменняў і навыкаў карысным будзе выкарыстанне артыкуляцыйна-слыхавога, імітацыйна-супастаўляльнага і інфармацыйнага метадаў.

Па меркаванні М. Р. Яленскага, артыкуляцыйна-слыхавы метад, сутнасць якога заключаецца ў фарміраванні ў вучняў аўтаматызаванай артыкуляцыі, садзейнічае развіццю правільнага акустычнага ўспрымання гукаў беларускай мовы, асабліва ў параўнанні з рускай. Вучні артыкулююць услед за настаўнікам ці адным з вучняў, засяроджваюць увагу на размяшчэнні актыўных органаў маўлення, напрыклад, языка пры вымаўленні [ч], як у беларускай мове, і [ч'], як у рускай [2].

Часткай, элементам артыкуляцыйна-слыхавога метаду даследчыкі лічаць імітацыйна-супастаўляльны метад, які карысны пры неабходнасці работы з пэўнымі вучнямі (як правіла, тымі, хто ў пачатковай школе не выпрацаваў навыкаў вымаўлення ізаляваных гукаў і асобных гукаў у марфеме, слове). З імі яшчэ адным спосабам — перайманнем узорнага вымаўлення — ажыццяўляецца дыферэнцаванае навучанне, карэкцёрка маўлення вучняў. Імітацыйна-супастаўляльны метад рэалізуецца з дапамогай прыёмаў аналізу і сінтэзу, супастаўлення і параўнання ўзорнага і ўласнага вымаўлення, што спрыяе асэнсаванню, усведамленню маўлення і яго правілаў.

Вучням пачатковых класаў асабліва падабаюцца ролевыя гульні, таму ўключэнне фрагментаў гульні «Вы дыктар на тэлебачанні», «Вы адзін з вядучых радыёстанцыі» з заданнямі прачытаць верш на беларускай мове, праспяваць беларускую песню, разыграць невялікую інсцэніроўку будзе стымулам да падрыхтоўкі вучнямі сваіх выступленняў дома. Асабліва паспяхова ідзе выкананне заданняў, калі настаўнік на ўроку выкарыстоўвае бутафорскія прадметы: для вядучага — імітаваны экран тэлевізара, для артыста — мікрафон. Прыхільна сустракаюць вучні заданні тыпу: возьміце інтэрв'ю ў аднакласніка (часцей узор падае настаўнік); прынясі на ўрок беларускай мовы слова, значэнне якога даведаўся нядаўна; пералічыце словы, значэнне якіх вы хацелі б патлумачыць сваім блізкім, і інш.

Імітацыйна-супастаўляльны метад асабліва карысны пры фарміраванні акцэнталагічных і інтанацыйных навыкаў. Найбольш эфектыўным пры фарміраванні акцэнтацыйных навыкаў лічым такія прыёмы, як аналітычная гутарка, пошук акцэнтнай заканамернасці, супастаўленне, лексічная работа ў комплексе з лінгвістычным аналізам слова, узор вымаўлення і выпраўленне акцэнтацыйных памылак. Урокі, на якіх націску ў словах будзе ўдзелена вялікая ўвага, прадугледжваюць і падбор матэрыялу, улік максімальнай ужывальнасці слова ў звязнай мове, аналіз, устаўленне сувязі з вядомымі ўжо фактамі, супастаўленне акцэнтных з'яў у блізкароднасных мовах [3].

Настаўніку важна навучыць школьнікаў адрозніваць вымаўленне беларускіх і рускіх слоў з розным націскам, але блізкім гукавым складам, напрыклад: вусы — усы, галаву — голову і інш.; дабіцца грунтоўнага засваення акцэнтацыйнай нормы вымаўлення ўласнабеларускіх слоў праз пашырэнне актыўнага лексічнага запаса вучняў; паказаць ролю націску ў словах, акцэнтаваўшы ўвагу на тым, як націск мяняе значэнне слова, напрыклад: па'ра — пара', му'ка — мука', па'лкі — палкі' і інш.

Выпрацоўка ў вучняў вымаўленчых навыкаў праходзіць часцей з выкарыстаннем такіх метадычных прыёмаў, як дэманстрацыя арфаэпічнага ўзору, выпраўленне моўных памылак, канстатацыя нормы, аналітычная гутарка, двухмоўнае супастаўленне і інш. Пажадана на кожным уроку праводзіць маўленчую размінку з уключэннем заданняў

тыпу: параўнаць словы ў парах і сказаць, якое гучыць на рускай мове, а якое на беларускай; пачуць і паўтарыць толькі беларускія словы; настаўнік называе словы на рускай мове, вучні — на беларускай і наадварот; суаднесці беларускія словы і іх значэнні; дапоўніць сказ беларускім словам; выбраць з шэрагу прапанаваных патрэбнае па значэнні слова; развіць сказ беларускім словам і інш.

Фарміраванне правільнага ўспрымання і разумення беларускай мовы пры слуханні і чытанні забяспечваецца сістэматычнай працай над тэкстамі, у працэсе якой вучні павінны не толькі дасягнуць разумення ўспрынятага, але авалодаць спецыяльнымі спосабамі дзейнасці, якія забяспечваюць гэтае разуменне.

У першым класе фарміруецца таксама ўменне правільна і дакладна ўжываць словы пры канструяванні сказаў па ўзоры, адказваць на пытанні словамі з пытання, адэкватна рэагаваць на пытанне сцверджаннем ці адмаўленнем.

Заклучэнне. Фарміраванне вымаўленчых навыкаў на ўроках мовы — складаная праблема, якая патрабуе штодзённай увагі настаўніка, метадычнай паслядоўнасці і мэтанакіраванасці. Урокі вуснага моўнага курсу павінны вырашаць складаныя для дзіцяці праблемы, звязаныя з засваеннем беларускай мовы ў рускамоўнай школе.

Спіс цытуемых крыніц

1. Ляшчынская В. А., Шведава З. У. Методыка выкладання беларускай мовы : вучэб. дапаможнік. Гомель : Гом. дзярж. ўн-т імя Ф.Скарыны. 171 с.
2. Яленскі М. Р. Метады і прыёмы фарміравання вымаўленчых навыкаў // Выкладанне беларускай мовы і літаратуры : кн. для настаўніка / пад рэд. М. А. Лазарука. Мінск : Народная асвета, 1983. С. 27—45.
3. Ляшчынская В. А. Аб засваенні акцэнталагічных норм беларускай мовы // Вывучэнне беларускай мовы і літаратуры ў школе / пад рэд. М. А. Лазарука. Мінск : Народ. асвета, 1988. С. 30—34.

УДК 37.016:808.5

С. К. Якубоўская

Раённы аддзел адукацыі, Ляхавічы

ВЫКАРЫСТАННЕ ІНАВАЦЫЙНЫХ ТЭХНАЛОГІЙ У ПРАЦЭСЕ ФАРМІРАВАННЯ КАМУНІКАТЫўНАЙ КАМПЕТЭНТНАСЦІ ВУЧНІЎ У ШКОЛЕ

Уводзіны. Развіццё звязнай мовы вучняў — гэта не толькі задача настаўнікаў беларускай і рускай моў, але і ўсіх настаўнікаў, якія выкладаюць школьныя прадметы. Таму цэнтральнай задачай усіх педагогаў з'яўляецца фарміраванне і ўдасканаленне маўленчых здольнасцей і аналітыка-сінтэтычных практычных уменняў і навыкаў у іх асноўных відах — аўдзіраванні, вымаўленні, чытанні, пісьме.

Аналітыка-сінтэтычная моўная і практычная маўленчая дзейнасць школьнікаў метадыстамі разглядаецца як «сродак мэтанакіраванага развіцця інтэлекту і маўленчых механізмаў дзяцей і падлеткаў; як дзейнасць, якая з дапамогай дыдактычных сродкаў садзейнічае выпрацоўцы нормаў літаратурнага вымаўлення і правапісу, стымулюе ўзбагачэнне слоўніка і граматычнага ладу мовы вучняў, фарміруе ўменне ўспрымаць і ствараць звязныя тэксты, разнастайныя па стылістычнай і жанравай прыналежнасці, структурна-моўнай арганізацыі мэтанакіраванасці, паўнаце і дакладнасці выражэння думкі» [1, с. 84].

Вучоныя засяроджваюць усё большую ўвагу на тым, што прадуктыўная творчая дзейнасць школьнікаў паспяхова забяспечваецца толькі тады, калі вучні актыўна ўдзельнічаюць у маўленні і працэсе пазнання. Нярэдка засваенне праграмага матэрыялу стрымліваецца недастатковай сфарміраванасцю ў школьнікаў менавіта моўных і маўленчых агульнаадукацыйных аналітыка-сінтэтычных уменняў і навыкаў. Практыка школьнага навучання пераконвае ў тым, што вырашыць важныя задачы па фарміраванні камунікатыўнай кампетэнтнасці вучняў толькі на ўроках беларускай мовы і літаратуры і рускай мовы і літаратуры не ўяўляецца магчымым. Таму ў адукацыйны працэс эфектыўным будзе ўключэнне метадаў і прыёмаў інавацыйных тэхналогій [2].

Асноўная частка. Аналіз выкарыстання настаўнікамі элементаў інавацыйных тэхналогій у працэсе выкладання дысцыплін розных кірункаў пацвярджае, што ў школьным навучанні адсутнічае пераемнасць: настаўнікі пачатковых класаў часцей выкарыстоўваюць элементы гульнівых тэхналогій, тэхналогіі творчага рашэння вынаходніцкіх задач, развіцця крытычнага мыслення праз чытанне і пісьмо; настаўнікі старшых класаў робяць акцэнт на выкарыстанне інфармацыйных і камп'ютэрных тэхналогій, тэхналогіі інтэрактыўнага навучання, праблемнага навучання, праектнай тэхналогіі і інш.

Аднак настаўнікі, якія працуюць у сярэдніх і старшых класах, павінны ўлічыць, што, напрыклад, сістэма правілаў, распрацаваная прыхільнікамі тэхналогіі творчага рашэння вынаходніцкіх задач, па якіх павінен працаваць і працаваў настаўнік пачатковых класаў, мэтанакіраванае выкарыстанне спецыфічных метадаў і прыёмаў: метады факальных аб'ектаў, эўрырытм, прагназаванне, сінектыка, метады «мазгавога штурму» і інш. — садзейнічаюць актывізацыі творчага мыслення вучняў незалежна ад этапу навучання ў школе.

Метад «мазгавога штурму», або брэйстормінг, — гэта спецыфічная методыка стымулявання творчай актыўнасці вучняў, якая зыходзіць з меркавання, што пры звычайных прыёмах абмеркавання і рашэння праблем узнікненню наватарскіх ідэй перашкаджаюць кантрольныя механізмы свядомасці, якія стрымліваюць плынь гэтых ідэй пад уздзеяннем звыклых, стэрэатыпных форм прыняцця рашэнняў. Для таго каб зняць уплыў дадзеных фактараў, праводзіцца абмеркаванне ў групе, кожны ўдзельнік выказвае думкі на прапанаваную тэму, імкнучыся пры гэтым пабуджаць іншых да ідэй, падобных на свабодныя асацыяцыі. Затым ідэі аналізуюцца, выяўляюцца найлепшыя рашэнні.

Метад выяўлення супярэчнасцей з'яўляецца важнейшым не толькі ў сістэме «Творчае рашэнне вынаходніцкіх задач» (менавіта з яго пачынаецца разбор любой праблемнай задачы), але і ў цэлым у філасофскім мысленні. Зразумела, школьнікі яшчэ не могуць у сваім светаўспрыманні дасягнуць філасофскіх глыбінь, але элементамі гэтага мыслення яны здольны авалодаць. Уменне выяўляць супярэчнасці прымусае іх драбіць цэласнае ўспрыманне аб'ектаў і з'яў рэчаіснасці на асобныя часткі, развівае аналітычны падыход і вынаходніцкі стыль мыслення.

Тэхналогія «Творчае рашэнне вынаходніцкіх задач» адрозніваецца ад іншых тым, што не толькі прапануе інавацыйныя метады і прыёмы арганізацыі працэсу навучання, але і дакладны алгарытм іх дзеяння з прагназуемымі вынікамі.

Распрацаваныя настаўнікамі-трызаўцамі алгарытмы па складанні загадак і казак паспяхова выкарыстоўваюцца на ўроках не толькі беларускай мовы і настаўнікамі, але і рускай.

Дакладна рэалізаваны алгарытм праектнай тэхналогіі пры арганізацыі і правядзенні ўрокаў садзейнічае стварэнню камунікатыўнага асяроддзя і актыўнаму ўключэнню вучняў у працэс суразмоўніцтва:

- праектная ініцыятыва. На гэтым этапе вучні пад кіраўніцтвам настаўніка выбіраюць і абмяркоўваюць тэмы праекта, вызначаюць матэрыял для даследавання;

- вызначэнне канчатковага выніку праекта. Вынікі сумеснай працы ў межах праекта могуць быць дапрацаваны ў пазаўрачочны час і прэзентаваны ў выглядзе дакладаў на навуковых вучнёўскіх канферэнцыях;

- стварэнне груп і размеркаванне абавязкаў: кіраўнік праекта, даследчык і інш. Кола абавязкаў вызначае настаўнік з улікам спецыфікі выкладаемага прадмета, асаблівасцей тэмы, якая вывучаецца, індывідуальных асаблівасцей вучняў і ўзроўню іх падрыхтаванасці. Паспяхова будуць рэалізаваны наступныя этапы навучання, калі для слаба падрыхтаваных вучняў настаўнік распрацуе невялікія рэплікі-ўстаўкі, рэплікі-маналогі ў адпаведнасці з атрыманым заданнем, тэмай урока;

- распрацоўка групавога навучальнага маршрута. Настаўнік можа прымаць удзел у рабоце адной з груп, але выступаць не кіраўніком, а выконваць тую ролю, якую даручаць вучні;

- правядзенне «мазгавога штурму», стварэнне банка ідэй. Настаўнік можа прапанаваць вучням меркаванні вучоных па заяўленай праблеме, і на пачатковым этапе выкарыстання тэхналогіі вучні могуць выказаць свае думкі, абпіраючыся на навукова правераныя факты;

- размеркаванне заданняў. Заданні, якія атрымліваюць групы, могуць супадаць у тым выпадку, калі тэма не вельмі аб'ёмная, але цікавая для прэзентацыі ў праектах;

- збор матэрыялу. Настаўнік пры ўмове зацікаўленасці вучняў, асабліва ў профільных класах, можа праводзіць апераджальнае кансультаванне вучняў;

- калектыўнае абмеркаванне выкананай работы. Выбар формы абароны праекта (творчая справаздача). Правядзенне ўрокаў па розных прадметах у камп'ютэрных класах дазваляе вучням разнастаіць форму абароны праекта;

- абарона праекта;

- рэфлексія.

Праектная тэхналогія якасна змяняе арганізаванае педагагічнае ўзаемадзеянне, робіць яго прывабным для вучняў.

Тэхналогія рознаўзроўневага навучання дазваляе кожнаму вучню, нягледзячы на істотныя адрозненні ў тэмпах авалодання новым матэрыялам, у здольнасцях, у розным узроўні развіцця пазнавальных працэсаў, дасягнуць дастаткова высокай маўленчай культуры, засвойваць матэрыял рознымі спосабамі. Зразумела, што на этапе падрыхтоўкі да ўрока настаўнік павінен дадаткова распрацаваць раздатчны матэрыял з улікам індывідуальных асаблівасцей вучняў класа. Паспяхова рэалізаваць метады і прыёмы тэхналогіі рознаўзроўневага навучання маюць магчымасць настаўнікі пераважнай большасці сельскіх школ, у якіх поўнаасцю не ўкамплектаваныя класы.

Тэхналогія інтэрактыўнага навучання дае магчымасць настаўніку змяніць арганізаванае педагагічнае ўзаемадзеянне, зрабіць яго прывабным для вучняў, умацаваць іх станоўчую матывацыю да працэсу навучання.

Дасягнуць шляхоў эфектыўнага рашэння праблемы актывізацыі вучэбнай дзейнасці можна толькі шляхам спробы новых метадаў і стратэгіяў на ўроках у канкрэтным класе, адаптуючы іх на вучэбны матэрыял канкрэтнага прадмета.

Заклучэнне. Практыка школьнага навучання пераконвае ў тым, што сістэматычнае выкарыстанне інавацыйных тэхналогій садзейнічае навучанню творчаму мысленню, фарміраванню ў вучняў уменняў: убачыць праблему, супярэчнасць, канфлікт; шукаць шляхі іх вырашэння; знаходзіць нечаканыя, нестандартныя варыянты; вылучаць фантастычныя, на першы погляд, ідэі. Інавацыйныя тэхналогіі ў спалучэнні з традыцыйнымі методыкамі дазваляюць рашаць адну з прыярытэтных задач сучаснай сістэмы адукацыі — садзейнічаць развіццю творчай асобы, ствараць умовы для фарміравання камунікатыўнай кампетэнтнасці.

Спіс цытуемых крыніц

1. Протчанка В. У. Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове. Мінск : НІА, 2001. 212 с.
2. Буйских Т. М., Задорожная Н. П. Критическое мышление в преподавании общественных дисциплин : метод. пособие для преподавателей вузов. Бишкек : ОФЦИР, 2003. 190 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ (АНГЛИЙСКИЙ, НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫКИ)

УДК 81

И. М. Богомолова, А. П. Мясоед

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ЯЗЫКОВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ЭМОЦИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

Введение. Научный интерес к изучению эмоций человека у учёных возник давно. Изначально эмоции были объектом изучения таких наук, как, например, философия и психология. Как известно, приоритетным направлением в развитии науки второй половины XX века был антропоцентризм. В связи с этим возникло новое направление научных исследований — лингвистика эмоций.

Большой вклад в развитие исследований в данной области был внесён волгоградской научной школой, образовавшейся в начале 1990-х годов. Её руководителем стал выдающийся учёный В. И. Шаховский. Поставив лингвистику эмоций в центр своих исследований, он проделал колоссальную работу по её развитию и установил, что эмоции представляют собой мотивационную и когнитивную базу языка [1].

Основная часть. Исследователи волгоградской школы выделяют две системы выражения эмоций, находящиеся во взаимодействии: вербальную (словесный язык) и невербальную (язык тела).

По мнению А. Вежбицкой, способ интерпретации людьми своих собственных эмоций зависит от лексической сетки координат, которую даёт им их родной язык [2].

Мы придерживаемся мнения, что культурная специфичность эмоций проявляется именно в вербальном выражении, так как невербальная, физиологическая сторона эмоций более универсальна.

С появлением новых направлений исследований в области когнитивной лингвистики вырос интерес учёных к исследованию эмоциональных концептов. По мнению многих исследователей, в изучение эмоциональных концептов следует включить, помимо анализа самих слов, называющих эмоции, также анализ физиологических проявлений эмоций и их невербального выражения человеком. В связи с этим по-прежнему остаётся необходимость в более детальном изучении концептов эмоций.

Поскольку концепт не имеет чётких границ и строится на основе ассоциаций в зависимости от образа и способа мышления каждого человека, средства его выражения могут быть различными и варьироваться в зависимости от задумки автора, желая сосредоточить внимание читателя на каком-либо фрагменте произведения.

Анализ языковых средств выражения концепта «страх» в русском языковом пространстве проводился на основе произведения Е. Невониной «Закрытая школа. Начало» [3]. Автор Е. Невониная — одна из ярких современных российских писателей, работает преимущественно в жанре любовно-фантастических романов, хотя некоторое внимание уделяет и детской прозе. Её лучшие произведения стабильно расходятся значительными тиражами, а каждая новинка активно обсуждается читателями, которые в своих отзывах не жалеют хороших слов.

«Закрытая школа. Начало» — захватывающее литературное произведение, написанное по мотивам известного сериала. В главных ролях — ученики элитной школы, в которой при загадочных обстоятельствах пропадают учитель истории. Ребята начинают своё расследование, не подозревая, какие страшные тайны хранят стены школы.

Источником средств для выражения концепта в художественном дискурсе является язык. Большинство учёных придерживается мнения, что часть информации, которую несёт в себе концепт, имеет языковую «привязку», т. е. определённые способы их языкового выражения.

Профессор А. А. Реформатский предложил языковую модель, которая представляет собой соотношение четырёх уровней языка — фонологического, морфологического, лексического и синтаксического. Тот или иной ярус характеризуется в свою очередь как система единиц — фонем, морфем, слов и предложений [4].

На фонетико-фонологическом уровне автором произведения были использованы языковые средства, образованные при помощи звукоподражания, изменения регистра многоточия, дефисации.

Звукоподражания передаются при помощи удлинения звуков (повторения букв) на письме в составе слова. Во время чтения многочисленные повторы букв сливаются в один звук, например: «Мааамочка!», «Аааа!», «Крооовь!».

Посредством изменения регистра автор выделяет некоторые слова в тексте, что привлекает внимание адресата, придаёт высказыванию выразительность, например: «*Боже, как отчаянно, до боли, ХОЧЕТСЯ ЖИТЬ!..*», «*ОНИ продолжали охоту*».

Нередко автор прибегает к использованию многоточия, создавая, таким образом, паузу во время чтения и повышая напряжённость, например: «*А ведь это глаза...*», «*Страх...*», «*уже скоро, совсем скоро...*», «*Мне всё казалось, будто за нами и вправду кто-то наблюдает...*».

Для передачи на письме фонетических особенностей персонажа была использована дефисация: «*Но к-как...*». Данное языковое средство способно отразить речь в состоянии аффекта, а так же некоторые другие особенности речи персонажей. Языковые средства фонетико-фонологического уровня составили 3%.

Морфемно-морфологический уровень представляют лексические единицы, образованные при помощи словообразовательных морфем — сравнительная и превосходная степени прилагательного (наречия), например: «*Что может быть страшнее!*», «*нет ничего ужаснее*», «*А ещё в лесу всякие чуд+ищ+а*», «*лишь бы не случилось самого страшного*». Языковые средства морфемно-морфологического уровня представлены 4%.

Лексический уровень выражен следующим образом:

– тематической группой «страх», которую составили лексические единицы, которые употребляются как в прямом, так и в переносном смысле: *И сидевшая на кровати блондинка, и брюнетка, Вика, стоящая у окна, смотрели с явным ужасом; в темноте все страшные истории звучат совершенно по-другому; Я тут такую историю страшную слышал; Это открытие было столь страшным, что сердце сжалось; завуч шагнула к кровати Наденьки и с ужасом убедилась, что девочки действительно нет; подруги испуганно прижались друг к другу; уродливый до ужаса; случилось нечто ужасное; страшные кадры; непонятно и вместе с тем как-то жутко; не помня себя от пережитого ужаса; спали, как убитые, даже кошмары никого не мучали; прошептал Андрей, испуганно глядя на Дашу; с ужасом выдохнул Максим; их сердца всё ещё тревожно колотились от страха; кто-то огромный, сгорбленный, ужасающий; не испуганно, скорее удивлённо; едва сдержала вопль ужаса; раздался тихий, но от того ещё более ужасающий треск; а этот ужасный монстр нас спас?; страшно; будто очутился в каком-нибудь фильме ужасов; они казались ненастоящими, слишком правильными и ужасающе пустыми; это открытие было столь страшным, что сердце сжалось и стало таким маленьким-маленьким, как булавочная головка; сердце девочки учащенно билось от страха; жуть какая; ничего страшного;*

– перформативными глаголами: *ты что, боишься?; Не бойтесь; это тебя парни напугали; может, вас Савельич просто напугать хотел; Даша испугалась; я его совсем не боюсь; а я испугалась; испугался Андрей; а вот я ничего не боюсь!*

Языковые средства лексического уровня составили 63%.

На синтаксическом уровне встречаются такие средства, как синтаксический параллелизм, гипофора, риторический вопрос, риторическое восклицание, парцелляция, умолчание: *А там был кто-то страшный!* (риторическое восклицание); *Ой, мамочки!* (риторическое восклицание); *Он был реально напуган. До чёртиков* (парцелляция); *А вот я ничего не боюсь!* (риторическое восклицание); *Вдруг они только притворяются хорошими, чтобы заманить нас в лес, а там...* (умолчание); *Это очень опасно!* (риторическое восклицание). Языковые средства синтаксического уровня составили 11%.

При анализе произведения были выявлены следующие мини-контексты: *Графская собака!*; *В одном маленьком городишке, в глухомани, ну, примерно как у нас здесь, стала появляться огромная чёрная собака. И кто её увидит, умирает от разрыва сердца...; Слушатели вздрогнули; — Какая-какая? — переспросила блондинка, сжав тонкими пальцами краешек покрывала; Где-то с громким шлепком упал с ветки снег. Андрей поёжился; И тут в тишине один за другим грянули два выстрела...; Когда над лесом свет взойдёт — и боль, и кровь, и смерть придёт; У меня просто мурашки по коже; Не помня себя, Елена Сергеевна выскочила из комнаты.* В приведённых примерах концепт «страх» выражен имплицитно и понимается только в контексте всего произведения. Несмотря на отсутствие в них языковых средств тематической группы и перформативных глаголов, их образность и эффективность с точки зрения воздействия на читателя очевидна.

Мини-контексты, в которых концепт «страх» выражен имплицитно и выявляется на основе контекстуального анализа, составили 19% от всей выборки.

Заключение. Та или иная эмоция может стать движущей силой развития сюжета в художественном произведении. Художественный дискурс даёт возможность выявить разноуровневые языковые средства выражения эмоционального концепта, с помощью которых передаётся эмоциональное состояние героя. В процессе коммуникации мысли и эмоции сливаются в единое целое. Каждая языковая личность, независимо от культурных различий, переживает одни и те же базовые эмоции.

Список цитируемых источников

1. Эмоции как объект изучения лингвистики [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cyberleninka.ru> (дата обращения: 03.02.2016).
2. Вежицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М. : Языки славян. культуры, 1999. 791 с.
3. Неволлина Е. Закрытая школа. Начало. М. : Эксмо, 2012. 406 с.
4. Реформатский А. А. Введение в языковедение. 4-е изд., испр. М. : Просвещение, 1967. 542 с.

АКТАНТНЫЕ КОМПОНЕНТЫ В СТРУКТУРЕ ЗНАЧЕНИЙ ГЛАГОЛОВ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Введение. В структуре значения глагола наряду с семантическими компонентами, несущими информацию о называемом глаголом действии (глагольные семы), инкорпорированы компоненты, отражающие лингвистически релевантные признаки предметов, лиц, способных по логике вещей выступать в качестве субъекта действия и его объектов (актантные семы). Носителем процессуального признака, передаваемого глаголом, выступает, в первую очередь, субъект действия. Необходимость наличия производителя действия не подвергается сомнению, так как язык ориентируется на человека, соответственно, правомерно говорить о «языковом антропоцентризме и его проявлениях в различных языковых структурах» [1, с. 18]. Идея антропоцентричности языка, обоснованная ещё Э. Бенвенистом, получила в настоящее время широкое признание. «Субъект и действие, действие и объект могут быть отнесены к константам сознания и являются единицами концептуальной модели мира» [2, с. 119].

Примечательно, что указания на субъект и объект действия наличествуют в семантике глаголов разных лексико-семантических групп (включая глаголы движения, физического действия и коммуникативные глаголы). Несмотря на свою очевидную значимость, анализируемые актантные семы имеют различную степень представленности в структуре значений глаголов. Соответственно, интерес представляет выявление типов актантных сем, которые репрезентированы в значениях глаголов, и на этом основании обнаружение коррелятов в языках. В качестве материала исследования послужил разряд коммуникативных глаголов — глаголы речевого общения.

Основная часть. Онтологически коммуникация представляет собой значимый компонент человеческой деятельности и обеспечивает, в первую очередь, возможность речевого общения членов языкового коллектива. Ядро лексико-семантической группы коммуникативных глаголов составляют именно глаголы речевого общения. Чрезвычайная важность слов выделенной лексико-семантической группы в плане общения, широкая употребительность членов данной подгруппы коммуникативных глаголов и своеобразие их семантики (актуальные не только для английского языка, но имеющие место и в других языках) неоднократно подчёркивались в лингвистических исследованиях.

Говорение представляет собой динамический процесс, обладающий определёнными характеристиками, которые могут быть в разной степени репрезентированы в лексическом значении слов. Коммуникация предполагает передачу сообщения от адресанта к адресату, причём данное сообщение создаётся и интерпретируется с помощью кода, общего для всех участников коммуникации [3]. Общая модель коммуникации уточняется Н. В. Золотаревой, которая описывает непосредственно семантику глаголов речевого общения с позиции отражения данной денотативной ситуации. Соответственно, значение глаголов речевого общения состоит из следующих компонентов: 1) кто-либо (два человека или группа людей) 2) разговаривают 3) друг с другом 4) о чём-либо, 5) обмениваются своими мнениями, суждениями, 6) обсуждая общие проблемы или 7) осуждая кого-либо, что-либо [4]. В предложенной модели конкретизируется то, что собой может представлять общение людей и разговор в частности, причём детальное уточнение получает разновидность сообщения, в роли которой может выступать мнение, проблема и т. п. Дефиниционный анализ конstituентов лексических значений отобранных глагольных единиц позволил определить, какие представления о параметрах речевого акта получили закрепление в семантике глаголов. Как показал анализ, в исследуемых языках имеет место фиксация следующих элементов речевого общения в семантике глагола: содержание, субъект, характер, цель, причина, адресат, способ, продолжительность общения. Примечательно, что актантные элементы должны быть представлены в семантике глаголов в силу специфики ситуации речевого общения в коллективе (когда адресант передаёт какое-либо сообщение адресату), в то время как обстоятельства речевого общения могут и должны варьироваться в зависимости от коммуникативной ситуации.

Самую общую идею речевого общения в английском языке выражают глаголы *to talk* ('to say things to someone as part of a conversation'), *to say* ('to talk to someone about something'). Глаголы *to talk* и *to say* входят в ряд наиболее употребляемых в речи глаголов английского языка (что зафиксировано составителями лексикографического источника [5]). Кроме того, семантика данных лексических единиц наиболее полно отражает ситуацию речевого общения, что способствует рассмотрению данных глаголов как типичных представителей коммуникативной ситуации, один из которых — *to say* — является семантическим примитивом с точки зрения А. Вежицкой. В белорусском языке ведущими глаголами речевого общения выступают глаголы *размаўляць* ('весці размову, гутарку; гаварыць з кім-н.'), *гаварыць* ('выражаць вусна якія-н. думкі, паведамляць факты і інш.'), *казаць* ('выказваць у вуснай форме якія-н. думкі, меркаванні; расказваць, гаварыць').

Указанные глагольные единицы выступили базовыми маркерами, и на их основе были выделены 73 глагола речевого общения в английском языке и 64 глагола соответствующей лексико-семантической группы в белорусском языке, отобранные из следующих источников: "Longman Dictionary of Contemporary English" [6] и «Тлумачальны слоўнік беларускай мовы» (в 5 томах) [7].

Согласно модели речевого общения, наличие субъекта (адресанта) необходимо для успешного протекания коммуникации. С точки зрения референциальной сущности субъектного компонента выделяются глаголы с ориентацией на человека и обращённые к другим типам субъектов — животным, растениям, явлениям природы, предметного мира. Антропоцентрическая сущность самого языка диктует предрасположенность замещения субъекта одушевлённым лицом, что отмечалось в трудах Н. Д. Арутюновой, Г. А. Золотовой, Ч. Филлмора. Несмотря на облигаторность присутствия субъекта в ситуации общения, тем не менее лексикографы считают важным эксплицитно фиксировать данный компонент в значении исследуемых глаголов в случаях, когда наличие определённого актанта не допускает разночтений в том, кто является действующим лицом в конкретной ситуации: *to grizzle* ‘if a baby or child grizzles, they cry quietly for a long time’, *бурчаць* ‘утвараць глухія гукі, выказваючы незадавальненне або пагрозу (пра жывёл)’. В целом, фиксация субъекта, как правило, происходит при помощи маркеров *someone, you* в английском языке: *to congratulate* ‘to tell someone that you are happy because they have achieved something or because something nice has happened to them’. Примечательно, что в словарных дефинициях в белорусском языке субъект действия зачастую не представлен эксплицитно, давая возможность в качестве исполнителя действия априори принимать одушевлённый субъект: *шантаць* ‘гаварыць, вымаўляць вельмі ціха, шэптам’.

Привлекает внимание тот факт, что семантический компонент ‘субъект’ репрезентирован в значениях 45% лексических единиц от общего числа глаголов речевого общения в белорусском языке. Например, *павітацца* ‘павітаць адзін аднаго пры сустрэчы; паздароўкацца’ и др. В рамках английского языка эта сема представлена в семантике 47% исследуемых глаголов: *to chide* ‘to tell someone that you do not approve of something that they have done or said’ и др.

В лексикографических дефинициях ещё один актантный компонент — объект (адресат коммуникации) — выражен эксплицитно, однако отсутствует его конкретизация; это маркеры *somebody* и *кто-нибудь*, которые предполагают указание на широкий ряд объектов (как правило, одушевлённых): *to explain* ‘to tell someone about something in a way that is clear or easy to understand’, *грубіянiць* ‘гаварыць грубасцi, некультурна абыходзiцца з кiм-н.’. Наиболее важной является, на наш взгляд, фиксация антропоцентрического характера объекта, так как онтологически человек, как правило, вступает в коммуникацию с себе подобными. Примечательно, что в белорусском языке фиксация адресата менее частотна (63% от общего количества коммуникативных глаголов с данной семой), в то время как в английском языке насчитывается 75% глаголов с данным параметром, выраженным эксплицитно.

Интерес представляет выявление в семантике глаголов указаний на возможного пассивного или активного участника общения, в качестве которых может выступать как отдельный индивид, так и группа лиц. Соответственно, детализация объектной направленности в исследуемой группе глаголов проходит на уровне фиксации коллективного или индивидуального характера адресата общения. Например, *to grill* ‘to ask someone a lot of questions about something’.

Заключение. Несмотря на различия в концептуализации действительности носителями английского и белорусского языков, наличие субъекта и адресата априори присутствует в значениях большинства исследуемых глаголов, так как речевое общение предполагает как адресанта, так и адресата. Однако сравнивая глагольные значения в данных языках, необходимо отметить, что частотность фиксации актантных сем в структуре лексических значений исследуемых единиц несколько различается, что позволяет сделать заключение о различной релевантности аспектов речевого общения, получивших своё отражение в семантике глагольных единиц.

Список цитируемых источников

1. Кравченко А. В. Язык и восприятие : Когнитивные аспекты языковой категоризации. Иркутск : Изд-во ИРГУ, 1996. 159 с.
2. Уфимцева А. А. Роль лексики в познании человеком действительности и в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. М. : Наука, 1998. С. 108—114.
3. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против» : сб. ст. / пер. с англ., франц., нем., чеш., пол. и болгар. языков ; под ред. Е. Я. Басина, М. Я. Полякова. М. : Прогресс, 1975. С. 193—231.
4. Золотарева Н. В. Семантическое пространство глаголов речевой деятельности в русском и английском языках : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. Тамбов, 2005. 135 л.
5. Longman Dictionary of Contemporary English. N.-Y. : Longman Group Ltd., 2005. 1 922 p.
6. Там же.
7. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / пад рэд. М. Р. Атраховіча. Мінск : БелЭн, 1977—84. Т 5.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЧУВСТВ И ЭМОЦИЙ ЧЕЛОВЕКА В СУБСТАНДАРТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОГО И РУССКОГО СЛЕНГА)

Введение. Изучению эмотивных характеристик слова уделяется в последние десятилетия большое внимание, которое с годами не уменьшается. Тем не менее, всё ещё можно говорить о неясности самого понятия эмоциональности и методов выявления и репрезентации эмотивного субстрата в текстах, функционирующих в коммуникации. Существующие многочисленные описания и классификации так называемой эмоциональной лексики вряд ли можно назвать исчерпывающими, а опыт работы с разного рода текстами и экспериментальные данные указывают на то, что многие слова, являющиеся эмотивными для носителей языка, в такие классификации просто не попадают.

Сленговая лексика уже давно является объектом внимания многих отечественных и зарубежных лингвистов, так как активно используется носителями языка, постоянно пополняется новыми словами и выражениями и, следовательно, может быть достоверным источником информации о языковых факторах. Само понятие «сленг» в современной лингвистике неоднозначное и достаточно сложное для определения. Основная трудность связана с тем, что разные авторы по-своему предлагают решать вопрос об объёме понятия «сленг».

Этимология слова «сленг» неизвестна. Впервые термин был зафиксирован в 1750 году со значением «язык улицы». В настоящее время в словарях встречается как минимум два основных толкования слова «сленг». Во-первых, особая речь подгрупп или субкультур общества и, во-вторых, лексика широкого употребления для неформального общения. Второе значение в современной лексикографии превалирует над первым.

В настоящее время сленг является одной из интереснейших языковых систем современной лингвистики. Кроме того, сленг представляет собой самый подвижный класс лексикона, который подвержен постоянным обновлениям.

Теоретической базой исследования послужили работы учёных, изучающих разнообразные психологические теории эмоций и чувств: Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн; работы известных сленгистов Ю. К. Волошина, И. Н. Гальперина, И. Н. Горелова и др.

Целью настоящей работы является выявление особенностей структурирования тематической группы «Чувства и эмоции человека» в американском и русском сленге. В соответствии с целью и задачами исследования в качестве основных методов анализа использовались: теоретический анализ и обобщение фактов, метод сплошной выборки, метод моделирования, метод компонентного анализа.

Основная часть. Путём сплошной выборки из словарей американского и русского сленга было отобрано 167 лексических единиц английского языка и 251 лексическая единица русского языка, обозначающие чувства и эмоции человека. Проведён анализ тематической классификации лексических средств обозначения чувств и эмоций, согласно которому было выявлено, что не все категории тематической группы «Чувства и эмоции человека» из разработанной нами классификации на основе справочной литературы нашли отображение в сленге, что свидетельствует об избирательности языковой фиксации окружающего мира в субстандарте. Примером служат подгруппы, обозначающие чувство стыда, презрения, отвращения, смущения, вины, а также подгруппа лексических единиц, обозначающая интерес, которые отсутствуют в сленге обоих языков. Помимо этого, в американском сленге нами была выявлена такая категория, как сострадание, которая не встречается в сленге русского языка и не выделена ни в одной из классификаций: *crikey moses!* 'an expression of feeling sympathy'.

Следует отметить, что в данной работе под ситуативными лексическими единицами понимаются лексические единицы, значение которых может обозначать различные чувства и эмоции, в зависимости от контекста: *jesus!* 'exclamation of surprise, indignation, anger'; *блин* 'выражение досады, удивления, возражения'.

Все выделенные подгруппы были разделены на высоко-, средне- и низкочастотные согласно частоте их использования. Данное разделение показало, что одни и те же подгруппы в американском и русском сленге имеют разную степень представленности. Так, если к категории высокочастотных подгрупп американского сленга мы отнесли подгруппы, обозначающие гнев (41,3%) — *chew nails* 'to be very angry; дружбу (11,4%) — *dawg* 'a friend'; удивление (11,4%) — *bonk!* 'an exclamation of surprise'; печаль (10,1%) — *grieffy* 'depressing, troublesome', то к категории высокочастотных подгрупп русского сленга были отнесены подгруппы, обозначающие радость (17,1%) — *балдеж* 'состояние радости, восторга, наслаждения'; восторг (16,3%) — *офигенный* 'восхитительный'; страх (15,5%) — *зяблик* 'трус'; удивление (13,1%) — *выпасть в осадок* 'удивиться'.

При рассмотрении средне- и низкочастотных подгрупп мы можем наблюдать не только качественное, но и количественное различие подгрупп, входящих в рассматриваемые категории. Например, среди среднечастотных подгрупп американского сленга были выделены: «страх» (9,0%) — *chicken* 'afraid'; «радость» (4,8%) — *bubble bath* 'laugh'; «любовь» (4,2%) — *bill and cool* 'to kiss or fondle and whisper endearments, as lovers'; а среди среднечастотных подгрупп русского сленга показаны «безразличие» (9,2%) — *болт положить* 'отнести безразлично'; «любовь» (7,2%) — *лемура* 'любовница'; «дружба» (6,4%) — *корефан* 'друг, приятель'; «печаль» (6,4%) — *ре-минор* 'депрессия'; «гнев» (6,0%) — *горлопанить* 'возмущаться, ворчать'. Существенную количественную раз-

ницу среди подгрупп американского и русского сленга мы можем наблюдать в категории низкочастотных групп. Если в состав данной категории американского сленга вошли четыре подгруппы: «ситуативные» (3,6%) — *shit a brick!* ‘surprise or irritation’; «восторг» (2,4%) — *aya!* ‘amazement’; «сострадание» (1,2%) — *crikey moses!* ‘an expression of feeling sympathy’; «безразличие» (0,6%) — *shined on* ‘ignored, disregarded’; то в русском сленге нами была выделена лишь одна подгруппа, обозначающая лексические единицы, смысл которых зависит от контекста (2,8%) — *ваще* ‘выражение любой эмоции’.

Кроме того, все отобранные сленгизмы были условно разделены на положительные, нейтральные и отрицательные для выявления эмоциональной окраски речи. Так, в американском сленге слова имеют более негативную окраску (61,7%), ежели в русском, где лексические единицы с положительной окраской (47,0%) преобладают над лексическими единицами с отрицательной (27,7%) и нейтральной окраской (22,5%): *raw* ‘angry’; *аргон* ‘любовное чувство’. Слова американского сленга с положительной и нейтральной окраской составили 23,0% и 12,1%, соответственно: *brother* ‘friend’; *blown away* ‘surprised’.

С точки зрения частеречной принадлежности самой распространённой группой в американском сленге является группа имён существительных (27,5%): *chemistry* ‘feelings between persons’. В русском сленге наиболее употребительным является глагол (39%) — *сруквиться* ‘разлюбить’, имя существительное (28,7%) — *мандраж* ‘страх’.

С точки зрения структурного анализа лексические единицы, обозначающие чувства и эмоции в английском и русском языках, были подразделены на простые, сложные и производные, а также в отдельную категорию попадают устойчивые выражения. Данный вид анализа показал различия в частоте использования одних и тех же структурных типов сленгизмов в американском и русском сленге. Например, категория устойчивых выражений в американском сленге встречается чаще всего (41,3%) — *lose one’s cool* ‘to become angry or flustered’; в русском сленге данная категория встречается реже (21,5%) — *кактус тебе в карман* ‘выражение раздражения’.

Заключение. Тематическая группа «Чувства и эмоции человека» в американском и русском сленге имеют как количественные, так и качественные различия. Если в американском сленге чаще всего встречаются категории гнева, дружбы, удивления и печали, то в русском сленге — радости, восторга, страха и удивления. Реже всего в американском сленге встречаются четыре подгруппы: «ситуативные», «восторг», «сострадание», «безразличие»; а в русском сленге — «ситуативные». Можно отметить количественное различие в употреблении слов различной эмоциональности в американском и русском сленге.

В американском сленге отрицательные эмоции встречаются чаще всего (61,7%), в русском сленге к данной категории относится лишь 27,7% анализируемых лексических единиц. Однако если в английском положительные слова встречаются среди 23% случаев, то в русском языке данный показатель равен 47%. В сленге обоих языков слова, обозначающие нейтральные эмоции, используются реже — 12,1% и 22,5% соответственно.

В американском сленге наиболее часто используются имена существительные и устойчивые выражения, в то время как в русском сленге высокочастотными по употреблению частями речи являются глагол и имя существительное. В американском сленге чувства и эмоции человека чаще всего выражаются с помощью устойчивых выражений, в то время как в русском сленге рассматриваемая тематическая группа находит своё выражение с помощью производных слов.

УДК 81

А. И. Дейлид, А. П. Мясоед

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ДЛЯ СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ВЛАДИМИРА КАМИНЕРА

Введение. Комическое — это какое-либо явление, вызывающее смех. Чувство комического вызывается тем, что человек обнаруживает несоответствие содержания и формы. Комическое присутствует во всех сферах деятельности человека — в повседневной жизни, искусстве, кино, литературе. Комизм рассматривается как эстетическая категория и всегда являлся одним из предметов литературоведческого исследования.

Под комическим подразумеваются как естественные (т. е. появляющиеся независимо от чьего-либо намерения) события, объекты и возникающие между ними отношения, так и определённый вид творчества, суть которого сводится к сознательному конструированию некой системы явлений или понятий, а также системы слов с целью вызвать эффект комического. Кроме того, комическое связано со специфическим кругом переживаний [1].

Основная часть. Необходимо отметить, что жизненные явления, понимаемые как комические, зависят от многих факторов. В течение жизни меняется картина мира человека, то, что сегодня смешно, завтра может восприниматься как трагедия, и наоборот.

Основными формами комического Ю. Борева и Л. И. Тимофеев считают сатиру и юмор. Термин «комическое» принят в эстетической литературе в качестве слова, обозначающего общее и широкое понятие, а сатира и юмор считаются формами комизма. Сатира представляет собой высшую и острую форму комического [2].

По мнению Ю. Борева, объект юмора хотя и заслуживает критики, всё же сохраняет свою привлекательность. Утверждая главное и основное в явлении, юмор очищает его от всего наносного, помогая полнее раскрыться всему общественно ценному. В отличие от сатиры, юмор всегда видит в своём объекте какие-то стороны, соответствующие идеалу. «Не любит узнавать никто себя в сатире» (Крылов), в то время как принять на свой счёт юмор никому не покажется зазорным и обидным. Юмор как бы призывает не к уничтожению явления, а к его совершенствованию [3].

Сатира — это ироническое обобщение жизни общества, показывающее противоречие между высоким положением людей и их внутренним ничтожеством [4].

Юмор и сатира в литературе, безусловно, затрагивают актуальные политические и социальные проблемы общества, в чём и состоит *актуальность* избранной тематики. Каждый автор использует определённые приёмы и способы выражения комического, из-за чего его стиль и язык становятся уникальными и неповторимыми. Хотя язык каждого автора является особенным, тем не менее можно найти наиболее общие черты выражения комического авторами одного столетия.

Для анализа языковых средств создания комического в немецкоязычной литературе нами была выбрана книга Владимира Каминера «Russendisko», в которой автор рассказывает о русских, живущих в Берлине, используя при этом личные наблюдения, анекдотические ситуации из жизни эмигрантов. Автор повествует об Илоне, которая постоянно носит шапку, так как она считает, что врачи якобы вставили ей в голову мышь, а также о знакомой, которая хочет вернуть своего неверного мужа, обращаясь при этом к берлинским ведьмам. Рассказы В. Каминера ироничные, смешные и развлекательные, автор использует тонкий юмор и сатиру.

Методом контекстуального анализа нами были отобраны 50 единиц языковых средств создания комического.

Наиболее продуктивными фигурами для создания комического являются в данном произведении **сравнения**, которые представлены в количестве 19 единиц, что составляет 38%. Следует отметить, чем сильнее противоречие между лексическими единицами, тем эффект комичнее. Например:

Im Zorn gleicht die russische Braut einem Tiger.

Der hier sah Che Guevara ähnlich, und er plante eine Theater-Revolution.

Fabrice wurde gleichgültig, schlief wie ein Baby, verbrachte den Rest der Zeit vor dem Fernseher und kuckte DSF.

Die Spielbank Berlin sieht manchmal aus wie eine Sondersitzung der UNO.

Das Asylrecht in Deutschland ist launisch wie eine Frau...

Masja (ein Kater) benahm sich wie ein echter Macho...

Masja bekam eine Ketamin-Spritze, und seine Augen glänzten wie zwei Zwei-Mark-Stücke.

...schweigt wie ein Partisan in Gestapo-Haft.

Wie ein Waldgeist mit verklebten Augen kam Lena zu uns.

Ich träume, wie Karl Marx, Genosse Petrov und ich zu früher Stunde auf dem Berg Fichtelberg stehen [5].

Эпитеты составили 18% от общей выборки. В языке юмора и сатиры эпитеты связаны с неожиданным характером художественного определения. Для углубления комического автор прибегает к переносным значениям слов в роли определений, создавая при этом такие контексты, в которых слово одновременно может восприниматься как в прямом, так и в переносном значении.

Например:

*Er ging zum «Chirurgen», einem **illegalen** russischen Arzt, der in seiner **illegalen** Praxis **illegale** Patienten von **legalen** Krankheiten heilt.*

*In ihren Armen fing der **tote Elektriker an, Lebenszeichen von sich zu geben.***

*Sie hatten aber auch keine andere Wahl, weil **die russischen Bräute sehr, sehr anspruchsvoll, um nicht zu sagen teuer sind.***

*Es war **eine sehr lebendige Kommunalwohnung** mit drei Gasherden in der Küche, einem Klo und vielen **schreienden** Kindern auf dem Korridor.*

*Es gibt vielleicht **keine durchgedrehten Nashörner** in Berlin...*

*Ein **älterer Herr** in **grüner** Uniform mit einer **großen** Pistole im Halfter und **etwas schrägem Blick** [6].*

Каламбур предполагает игру слов, хотя понять то, что именно смешно, не всегда легко, иногда нужен весь контекст. Каламбур (18%), который был обнаружен в произведении В. Каминера, представлен следующими примерами:

*Kurz nach ihrer Ankunft fand dort der berühmte Ausbruch des Vulkans Iturup statt, an dem **sie aktiv teilnahm.** Das hieß, mit den dort lebenden Fischern zusammen **um die Insel herumlaufen und schreien.***

*Fähnrich monatelang den Anzeigenmarkt studiert hatte, um sich von der «deutschen Art» des Anzeigenschreibens ein Bild zu machen, erschien schließlich gleichzeitig in mehreren Zeitschriften sein Einzeliler: «Schmusebär sucht Schmusemaus». **Die meisten Schmusemäuse erwiesen sich als Frauen über vierzig, die eine deutlich überladene Beziehungskiste auf ihren Schultern trugen und dementsprechend frustriert waren.***

*Aber es hat sich gelohnt: Jetzt hat der Mann **eine Braut und eine Gehaltserhöhung dazu.***

*Daraufhin versuchten die anderen Mädchen ihn zu **trösten** — und wurden ebenfalls schwanger.*

*Unmerklich **ging die Hochzeit in ein Begräbnis über.***

Mischa meinte dazu, dass er den zweiten Sohn wahrscheinlich Pfennig nennen werde, aber wie es jetzt aussieht, wird Andrejs nächster Junge wohl eher Dollar heißen.

Die in Berlin lebenden Russen trauen deutschen Ärzten nicht. Sie sind zu selbstsicher, wissen immer Bescheid, noch bevor der Patient ihre Praxis betritt, und für alle Krankheiten der Welt haben sie sofort die richtige Medizin auf Lager, für alle Probleme des Patienten eine Lösung [7].

В незначительном количестве представлены **метафоры** (12%). Метафора относится к самым обычным приёмам создания комического. Главной ролью при создании комического на основе метафоры являются основные семантические категории имени существительного: категории одушевлённости и неодушевлённости. На основе этого можно привести следующие примеры:

Im Saal herrscht Friedhofsstille.

Nur der warme ukrainische Wodka sorgte für ein Minimum an Toleranz.

Die Statistik lügt, sie hat auch früher immer gelogen.

Mit solchen Fähigkeiten könnten sie schon längst im Geld schwimmen, aber sie wollen ihr Geheimnis nicht preisgeben.

В своём произведении автор использует такие языковые средства создания комического, как **вульгаризмы** (6%). Например:

Aber du weißt doch selbst, du bist Jude und kannst jederzeit nach Israel abhauen.

Unter der elektrischen Beleuchtung erwies sich der halbtote Elektriker als ein vollbesoffener Penner...

Saschas Freundin war davon überzeugt, dass der Künstler sich richtig heftig in Sascha verknallt hatte... [8].

К средствам создания комического также относят **перифраз**, когда название предмета либо явления заменяется указанием на его признаки, усиливающие изобразительность речи. Следует отметить, что возможности перифраза самого по себе в создании иронии достаточно велики, однако количество перифраз в произведении В. Каминера составило всего 4%. Например:

Wenn es überhaupt ein universales Mittel gibt, das einen Mann von all seinen Problemen auf einen Schlag erlösen kann, dann ist es eine russische Braut.

«New York — eine Stadt der Kontraste [9].

В рассказах нами была выявлена лишь одна лексическая единица такого языкового средства, как **оксюморон** (2%). Автор использует приём сочетания несочетаемого, что можно увидеть на следующем примере:

Olga sah mit zwölf Jahren auf dem Flugplatz von Chabarowsk zum ersten Mal in ihrem Leben einen Spatzen. «Mama, Mama, schau mal, die riesigen Fliegen», rief sie. «Das sind Spatzen, Spatzen, keine Fliegen, du dummes Kartogakind», regte sich ein Mann auf, der seinem Äußerer nach gerade eine Freiheitsstrafe abgebußt hatte und auf die nächste Maschine Richtung Süden wartete [10].

Гипербола основывается на преувеличении чего-либо. Автор В. Каминер показывает нам, что США является страной большого количества законов. Гиперболой в данном контексте является слово «unbegrenzt»: *In den USA, dem Land der unbegrenzten Anzahl von Gesetzen, dürfen die Frauen zum Beispiel seit einiger Zeit im Zuge der Gleichberechtigung in der New Yorker U-Bahn mit entblößten Brüsten fahren [11].*

Заключение. Для создания комического эффекта в художественной литературе используются языковые средства лексического уровня в основном в переносном значении.

Список цитируемых источников

1. Дземидок Б. О комическом. М.: Прогресс, 1974. 224 с.
2. Сафонова Е. В. Формы, средства и приёмы создания комического в литературе // Молодой учёный. 2013. № 5. С. 474—478.
3. Боров Ю. Б. Комическое. М.: Искусство, 1970. 272 с.
4. Поспелов Г. Л. Теория литературы. М.: Высш. шк., 1978. 351 с.
5. Kaminer W. Russendisko. München: Manhattan, 2000. 191 S.
6. Там же.
7. Там же.
8. Там же.
9. Там же.
10. Там же.
11. Там же.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ НАИМЕНОВАНИЙ ВРЕМЕННЫХ ИЗМЕРЕНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ АНГЛИЙСКОМ И БЕЛОРУССКОМ ЯЗЫКАХ

Введение. Фразеологизмам присущи метафоричность, образность, экспрессивно-эмоциональная окраска. Исследователь А. В. Кунин даёт следующее определение: фразеологизмы — это устойчивые сочетания слов с осложнённой семантикой, не образующиеся по порождающим структурно-семантическим моделям переменных сочетаний [1]. Многочисленные пословицы и поговорки включены в состав фразеологических выражений, т. е. принадлежат системе фразеологии.

В свою очередь С. Е. Олейник в своей работе утверждает, что все объекты и явления окружающей действительности получают временную локализацию и, следовательно, время, наряду с предметом, событием, движением, пространством и количеством, также может быть важнейшей составляющей концептуальной системы человека. Благодаря осознанному осмыслению временных отношений действительности у человека формируется своя концептуальная модель времени, «являющаяся базовой когнитивной структурой, вокруг которой (и над которой) строятся все существующие модели и интерпретации временных отношений, и которая может рассматриваться как результат процесса структурирования знаний о категории времени в сознании человека» [2].

Итак, модель биологического времени, являясь универсальной как для англичан, так и для белорусов (одинаковые составляющие компонентов дня, недели, времени года и обобщающих слов типа год, месяц, неделя), рассматриваются в данной исследовательской работе.

Национальная самобытность языка наиболее ярко проявляется во фразеологизмах, так как именно этот языковой пласт непосредственно отражает внеязыковую действительность, фиксирует содержание, восходящее к условиям жизни народа. Фразеологические единицы любого языка ярче других языковых единиц отражают своеобразие менталитета и культуры народа. Однако наряду с различиями, фразеологические системы разных языков имеют достаточно много сходств и аналогий, которые, в свою очередь, составляют основу сопоставительно-типологических исследований [3].

Между фразеологическими единицами английской и белорусской фразеологии может существовать эквивалентность, которая может быть объяснена общностью их происхождения, в то время как отсутствие фразеологизма-эквивалента объясняется спецификой его источника.

Актуальность работы, на наш взгляд, определяется широким потенциалом использования фразеологических единиц в лингвистике, их функциональными возможностями. Ведь помимо расширения читательского восприятия за счёт создания новых образов фразеологическая единица позволяет внедрить в текст всевозможные импликации и определённые смысловые подтексты.

Объектом исследования являются фразеологические единицы, содержащие названия дней недели, времён года, частей дня и обобщающих слов в белорусском и английском языках. Предметом данного исследования является активность использования данных наименований во фразеологии двух неродственных языков. Цель исследования — установление фразеологической активности фразеологических единиц, содержащих названия дней недели, времён года, частей дня и обобщающих слов в белорусском и английском языках.

В качестве методов исследования материала использовались дистрибутивный, сопоставительный методы качественного и количественного анализа и метод сплошной выборки. Сопоставительный анализ в области фразеологии позволяет установить сходства и различия в различных языках. Сопоставительное изучение фразеологических единиц белорусского и английского языков имеет большое практическое значение с точки зрения методики, ведь известно, что усвоение фразеологизмов является одним из трудных моментов при изучении иностранного языка.

Взяты для сопоставительного анализа фразеологические единицы отбирались путём сплошной выборки из следующих словарей: А. В. Кунин «Англо-русский фразеологический словарь», А. И. Молотков «Фразеологический словарь русского языка», А. И. Алехина «Краткий русско-английский и англо-русский словарь», «Longman Dictionary of English Idioms», «English Proverbs and Sayings», Ф. М. Янковский «Белорусские народные пословицы и поговорки», И. А. Киселёв «Русско-белорусский фразеологический словарь», I. Я. Лепешаў «Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы».

Основная часть. Материалом для нашего исследования послужили 122 фразеологические единицы белорусского языка и 194 фразеологические единицы английского языка, отобранные путём сплошной выборки из вышеуказанных словарей.

По данным проведённого исследования в белорусском и английском языках наиболее распространёнными являются фразеологизмы, в состав которых входят слова «день» и «час». В белорусском языке *дзень* — 27 раз (22%), например: *Грош цана ў базарны дзень; гадзіна (час) — 22 раза (18%), например: У гадзіну па чайнай лыжцы; в английском языке day — 45 раз (23%), например: Cap and feather days; hour — 26 раз (13%), например: I have had*

tu hour. Менее распространёнными фразеологизмами в английском языке являются те, в состав которых входят слова «вторник», «среда», «четверг», «век». В белорусском языке — панядзелак, аўторак, раница, поўдзень, поўнач.

При помощи временных фразеологизмов английского языка можно достаточно полно описать:

– характер человека — положительные и отрицательные стороны. *The night of ignorance* — *темнота, полное невежество*. *Sunday saint* — *ханжа* выражают негативные качества. В то время как о позитивных качествах говорят такие фразеологизмы, как *girl Friday* — *опытная и старательная секретарша*, *up to the minute* — *хорошо осведомлённый, ультрасовременный*;

– внешность человека. *To have a Friday look/face* — *иметь мрачный, постный вид*, *full of the joy of spring* — *сияющий, бодрый, переполненный оптимизмом и энергией*;

– возраст. Молодость: *cap and the feather days* — *дни детства, children of tender years* — *дети в младенческом возрасте*; старость: *the autumn of one's life* — *осень жизни, пожилой возраст*, *a man in/of years* — *пожилой человек, человек в годах*;

– смерть. *Eternal night* — *вечный мрак, смерть*, *in one's last days* — *при последнем издыхании*.

В свою очередь белорусский язык также имеет значительный потенциал временных фразеологических единиц, которые могут, как и в английском языке, использоваться при описании человека, характеризуя его с позитивной (*днём з агнём — з вялікімі цяжкасцямі, прыкладаючы значныя намаганні*) и негативной стороны (*рыцар на час — слабовольны чалавек, няздолны да працяглай барацьбы дзеля высакародных мэт, зімоў снегу не выпрасіць — хто-небудзь страшэнна скупы*). Совпадает и использование белорусских фразеологизмов для определения молодости (*на маладосці год — з-за нявопытнасці і недастатковай сталасці*) и старости (*на старасці год — у пажылым узросце*). Однако отличными являются характеристики поступков и поведения (*наводзіць ценя на светлы дзень — наўмысна ўносіць няяснасць у якую-небудзь справу, забытваць каго-небудзь*), какого-либо предмета, явления (*злоба дня — тое, што прыцягвае ўвагу, займае ўсіх у аддзены момант, грош цана ў базарны дзень — што-небудзь не мае ніякай каштоўнасці*). Тем не менее в отобранных фразеологизмах не удалось вывести отображение внешности субъекта, тогда как фразеологические единицы со значением смерти представлены достаточно широко (*дні злічаны — каму-небудзь засталася нядоўга жыць*).

Временные фразеологизмы, обладающие близким или тождественным значением, вступают в синонимические отношения: *from centuries past* — *the year dot* — *с незапамятных времён, спракон вякоў — спраку (спроку) веку — з продакаў вякоў — спрадведу*. Подобно лексическим единицам, такие фразеологизмы образуют синонимические ряды в белорусском языке: *з дня ў дзень — дзень ада дня — дзень за днём — з дня на дзень*; в английском языке *week after week — week in, week out — night and day — day after day — day in, day out — year in (and) out — from year to year — year by year — year after year*.

В белорусском фразеологическом фонде фразеологизмы, имеющие полные эквиваленты в английском языке, т. е. характеризующиеся полным совпадением плана выражения и плана содержания, сравнительно малочисленны: *вока за вока — eye for eye; трымаць язык (за зубамі) — to hold one's tongue*.

В материале полных эквивалентов незначительные расхождения могут допускаться во внутренней форме, грамматических и стилистических параметрах: *чыстае сумленне — bad conscience; на вуснах мёд, а на сэрцы лёд — a honey tongue, a heart of gall; надліваць масла (смалы) ў агонь — to add fuel to the fire; чорным па белым — in black and white*.

Заключение. Несмотря на то, что английский и белорусский языки относятся к разным группам, эти народы не имели тесных контактов, каждый шёл своим путём исторического развития, многие фразеологические единицы полностью или частично соответствуют, а некоторые совпадают по смыслу.

В белорусском и английском языках наиболее распространёнными являются фразеологизмы, в состав которых входят слова «день» и «час». При помощи временных фразеологизмов английского языка можно достаточно полно описать характер человека, его внешность, возраст, смерть. В свою очередь белорусский язык также имеет значительный потенциал временных фразеологических единиц, которые могут, как и в английском языке, использоваться при описании человека. Однако отличными являются характеристики поступков и поведения. Также в отобранных фразеологизмах не удалось вывести отображение внешности субъекта, тогда как фразеологические единицы со значением смерти представлены достаточно широко.

Фразеологические единицы, содержащие название дней недели, времён года, частей, и обобщающие слова по своему количественному составу не совпадают между собой. Количество английских фразеологических единиц почти в 1,5 раза превышает количество белорусских фразеологических единиц, что, вероятно, связано со специфическими особенностями английского языка.

Список цитируемых источников

1. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., перераб. М. : Высш. шк. ; Дубна : Изд. центр «Феникс», 1996. 381 с.
2. Олейник С. Е. Категория времени и ее взаимосвязи с другими категориями в семантике темпоральных имен // Вестник МГЛУ. Сер.1, Филология. Минск : Наука и техника, 2001. № 7. С. 99—107.
3. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. М. : Высш. шк., 1985. 160 с.

О СУЩНОСТИ НЕОРОМАНТИЗМА

Введение. В конце XIX — начале XX века в художественной практике формировался новый тип восприятия действительности, в соответствии с которым задача художника определялась не как описывать объективно существующую действительность, а, исходя из собственной художественной вселенной, вступать в отношения с ней. Возникнув в «переходный» период, неоромантизм как литературно-художественное явление рубежа веков оказался на «перекрёстке»: он «сосуществовал и развивался во взаимосвязи и взаимодействии с другими явлениями культурологического сдвига (декадансом и модернизмом, натурализмом и импрессионизмом, символизмом, неоклассицизмом, экспрессионизмом и др.) [1]. Это изначально определило актуальность вопроса о сущности и месте данного феномена в литературном процессе, его эстетической «программе» и соотносённости с другими литературными явлениями.

Цель данной работы — на основе историко-культурного и сравнительно-типологического методов охарактеризовать неоромантизм как литературно-художественное течение и определить его основные черты.

Основная часть. Впервые о неоромантизме как явлении европейского литературного процесса заговорили в 1880—90-х годах во Франции. В конце XIX века термин «неоромантизм» приобрёл популярность и в берлинской артистической среде, так как назрела необходимость преодолеть провинциальность немецкой литературы, а «требование неоромантизма» подразумевало обновление национальной традиции и «юношеский» протест нового литературного поколения против «позитивистской системы ценностей» [2, с. 63]. Наиболее часто на рубеже XIX—XX веков термином «неоромантизм» пользовались русский историк литературы С. А. Венгеров, который утверждал, что «неоромантизм... покрывает всё разнообразие литературной психологии» рубежа веков, стремящейся «прочь от постылой плоскости старого прозябания» [3], и критик А. Белый, использовавший его для дифференциации символизма [4, с. 206]. В теоретических трудах Л. Украинки термином «новоромантизм» называются новые литературные течения, в основе которых лежит идея свободы личности и творчества [5, с. 78]. Белорусский историк, публицист и литературовед А. Луцкевич также употребляет неоромантизм в качестве общего названия новых литературных течений и выделяет такие их характеристики, как доминирование общечеловеческих и национальных идеалов, приоритет человека, разнообразие и точность литературных форм, преемственность, отсутствие антитрадиционной направленности, стремление литературы «ў вышу — да шырокіх кругаў адарванай мыслі і красы, да містыцызму» [6, с. 256].

Анализ литературоведческих и этико-эстетических суждений отечественных и зарубежных учёных последующих десятилетий (Н. Т. Пахсарьян, В. А. Лукова, Г. М. Кружкова, Т. И. Шамякиной, И. А. Ворон, И. Э. Богданович и др.) показывает, что неоромантизм в историко-литературной теории и практике употребляется в следующих значениях: историко-культурное понятие; элемент романтизма в литературе конца XIX — начала XX века; реакция на позитивизм идеологии и натурализм в художественной культуре, которая апеллировала к романтической эстетике; общее название совокупности различных течений в художественной культуре рубежа XIX—XX веков; отдельное течение литературы наряду с символизмом, экспрессионизмом, импрессионизмом и т. д. Добавление к романтизму приставки «нео-» (новый), с одной стороны, указывает на повторение и цикличность в литературном процессе, с другой — обновление ранее существовавшего.

На наш взгляд, наиболее детальный анализ сущности неоромантизма как литературного явления, объясняющий всё разнообразие его проявлений и трактовок, представлен К. Д. Цариком. Учёный описал две его разновидности — гуманитарную и онтологическую. Гуманитарные неоромантики отклоняют свойственное реалистам детальное, аналитическое исследование конкретно-исторических форм социальной и духовной жизнедеятельности человека и объединяют гуманность, справедливость, верность своему предназначению с доблестью, активностью, отвагой в категорию идеального. Исследователь заключает, что «гуманитарный неоромантизм — это определённое возражение и классическому романтизму, и критическому реализму, это известное к ним дополнение» [7, с. 15—16]. Вторая разновидность основана на концепции двоемирия с использованием некоторых реалистических элементов. Если гуманитарный неоромантизм игнорирует социальные отношения, заменяя их непосредственно человеческими, то для философии онтологического неоромантизма «абсолютная свобода человеческих устремлений и... действие какой-то надчеловеческой, объективной необходимости в мире» являются исходными [8]. Высшим этапом в развитии онтологической разновидности литературовед называет «революционный» неоромантизм, подразумевающий обязательное преобразование действительности [9].

В целом для неоромантиков характерна подмена глубокого анализа противоречий действительности созданием собственного поэтического мира, «синкретической (условной) среды» [10, с. 194] либо «экзотического хронотопа» [11], где противоречия сглаживаются, и действительность предстаёт в условных, приукрашенных формах. Действие происходит не только в реальном, но и в сказочно-фантастическом мире, при этом граница между ними размыта: создание особого мира позволяет неоромантикам удовлетвориться иллюзией в исследовании мира реального.

Также представители течения культивировали легенды, героические личности из глубокого прошлого, что проявилось в некоторой монументальности образов и активном обращении к универсальным и национальным фольклорно-мифологическим мотивам и символам. Природа также стала важной темой творчества неоромантиков, так как противопоставлялась материальности цивилизации, процессам индустриализации, урбанизации и рассматривалась как место проявления истинных инстинктов (страстей) человека, идейный центр, с которым связывалось постижение смысла жизни и этико-эстетических ценностей.

Приметой неоромантизма следует считать и образ человека — духовно необузданной, часто одинокой, направляемой альтруистическими идеалами личности. Для неоромантического героя характерно противодействие духовной инерции и нравственным шаблонам, потребность в самореализации. Он становится воплощением долга и самопожертвования, дисциплины и веры, гармоничного единства силы духа и физической мощи, поэтому мотивы этического протеста зачастую доминируют над протестом эстетическим.

Наиболее привлекательной чертой неоромантизма, с нашей точки зрения, представляется его оптимистический пафос, особенно на фоне распространившегося в начале XX века пессимизма. Стремясь предугадать дальнейший ход исторических событий, неоромантики призывали к искусству больших обобщений, целостному восприятию бытия, философскому пониманию человека и его окружения. Дробному натуралистическому «анализу» противопоставлялся романтический «синтез», превозносился художественный темперамент, творческая фантазия, субъективно-чувственное начало в искусстве — в противовес рассудочности, плоскому позитивистскому эмпиризму. Поэтому для творчества неоромантиков характерны приоритет экспрессивного начала над описательным, лирического над эпическим, концентрация на настроении и эмоциях, максимализм и романтизация чувств, страсти, напряжённость фабулы, интерес к личной (интимной) жизни человека, его мечтам (снам) и ожиданиям, т. е. очевиден поворот от внешнего к внутреннему (преобладание субъективизма (“I-form”), от повседневного к исключительному.

Заключение. Будучи тесно связанным с романтизмом, неоромантизм как литературное течение возникает в иных социокультурных условиях и вырабатывает особую концепцию мира. В соответствии с историко-теоретическим подходом неоромантизм можно определить как основанное на продолжении романтической парадигмы литературное течение рубежа XIX—XX веков, которое утверждает единство обыденного и возвышенного, мечты и действительности; предусматривает преобразование мира с помощью особого типа героя (человека действия, преодолевающего все преграды социума и природы) и красоты; характеризуется эстетическим и этическим протестом против дегуманизации личности, разработкой проблем патриотизма и героизма, предельной эмоциональностью и художественной экспрессией, интересом к иррациональному (фантастическому), обращением к прошлому, апелляцией к образам природы и человеку искусства (художника), противопоставленных социальным обстоятельствам.

Список цитируемых источников

1. Дербенёва, Л. Неоромантизм как художественная система и научно-исследовательская проблема // Південний архів. Філологічні науки : зб. наук. праць. Херсон : Айлант, 2009. Вип. 46. С. 21—26. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pafn_2009_46_2.pdf (дата обращения: 14.08.2013).
2. Зарубежная литература конца XIX — начала XX в. : учеб. пособие : в 2 т. / ред. В. М. Толмачева. М. : Академия, 2008. Т. 1. 303 с.
3. Там же. С. 66.
4. Белый А. Критика. Эстетика. Теория символизма. М. : Республика, 1994. Т. 2. 226 с.
5. Украинка Л. Собрание произведений : в 12 т. К. : Научная мысль, 1978. Т. 9. 694 с.
6. Луцкевич А. Выбранные творы : проблеми культури, літератури і мистецтва / уклад., прадм., кам'янт., індэкс ім'янаў, пер. з пол. і ням. А. Сідарэвіча. Мінск : Кнігазбор, 2006. 460 с.
7. Царик Д. К. Типология неоромантизма / отв. ред. Л. С. Радек. Киев : Штиинца, 1984. 166 с.
8. Там же. С. 17.
9. Там же. С. 31.
10. Васильева О. А. Раннее творчество А. С. Грина: художественная модель мира, становление романтического героя : дис. ... канд. фил. наук : 10.01.02 / Таврич. нац. ун-т им. В. И. Вернадского. Симферополь, 2006. 200 л.
11. Луков В. А. Французский неоромантизм [Электронный ресурс] : монография. М., 2009. URL: http://www/mosgu.ru/nauchnaya/publications/2009/monographs/Lukov_French_Neo-romantism/pdf (дата обращения: 24.02.2012).

УДК 81.271.2

Е. С. Лихтар

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ РЕЧЕВОГО АКТА «ПРИКАЗ» В НЕМЕЦКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ В РЕЧИ ЖЕНЩИН

Введение. В последнее время лингвистами интенсивно разрабатывается функциональная модель описания языка, согласно которой языковая система понимается как инструмент мысли и коммуникации, как система средств, служащая определённой цели. При таком подходе основной языковой единицей становится функционально-семантическое поле, которое рассматривается как «система равноуровневых средств данного языка, взаимо-

действующих на основе общности их функций, базирующихся на определённой семантической категории» [1, с. 566—567]. Одним из объектов исследования языка в его речевом воплощении служит категория приказа. Опираясь на традиционную классификацию речевых актов, предложенную Дж. Серлем, приказ относится к директивному классу речевых актов и представляет собой коммуникативную ситуацию, в которой, как и в любой коммуникативной модели, наличествует говорящий, слушающий и высказывание.

Данное исследование направлено на комплексный анализ языковых средств выражения приказа в немецкоязычном художественном дискурсе в речи женщин на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях. На основе сплошной выборки из произведений художественной литературы, в частности, романов «Der Himmel kennt keine Günstlinge», «Die Nacht von Lissabon» и «Liebe Deinen Nächsten» E. M. Remarque, а также романов «Das Beben», «Der Mond und das Mädchen» и «Was davor geschah» M. Mosebach объёмом 1 888 с. нами отобрано 67 контекстов. Следует отметить, что критерием отбора послужило наличие рассматриваемой семантики (приказ) в значении языковых единиц, формирующих контексты. Основополагающими методами исследования выступают методы дефиниционного, контекстуального и сопоставительного анализа, интерпретационный метод.

Основная часть. Речевой акт «приказ» является прескриптивным видом директивных речевых актов, имеющих своей целью побудить адресата к совершению какого-либо действия или изменению состояния. Источником побуждения может выступать как отдельное лицо, занимающее определённую социальную позицию, так и общественный институт. Говоря о семантике директивного речевого акта «приказ», следует указать, что он может иметь различные оттенки значения, что способствует выделению нескольких видов приказов: чистый приказ, приказ-запрет, приказ-команда, приказ-требование. Общим семантическим значением для всех видов приказов является то, что данный речевой акт представляет собой «официальное распоряжение, предписание, издаваемое руководителем учреждения, предприятия, организации; документ, в котором изложено такое распоряжение, повеление» [2, с. 507].

Ядром языковых средств, выражающих приказ, являются слова. Этот способ универсален для всех языков. Стилистическое богатство лексического, морфологического и синтаксического уровней обусловлено не только большим числом входящих в него единиц, но и разнообразием их качества, а также сложной, многоярусной системой их стилистической организации. Разнообразие аспектов употребления речевого акта «приказ» указывает на сложность и многоплановость данного явления. Лексический уровень в речи женщин формируется различными языковыми средствами, основным из которых выступают модальные глаголы (13 контекстов, 20,7%), которые выражают не само действие, а отношение к действию. Наиболее употребительными модальными глаголами являются глаголы «müssen» и «sollen». Модальный глагол «müssen» привносит в значение побуждения оттенок вынужденности, необходимости совершения действия под давлением внешних обстоятельств или чужой воли. Этот глагол «уместен при апелляции к чувству долга адресата, внушении ему сознания необходимости совершения повелеваемого действия. Побуждение с «müssen» отличается несколько большей настойчивостью и решительностью по сравнению с побуждением, выражаемым глаголом «sollen» [3, с. 108—109]. Глагол «müssen» специфичен по сфере употребления, он является доминирующим в ситуациях, когда коммуникант должен выполнять действие под давлением обстоятельств или из внутренней потребности (12 контекстов, 19,1%): «Aber das hat doch nichts mit meinen Lungen zu tun! Es ist nur die Aufregung! Miss Somervilles Abreise! Der Föhn! Ich bin doch negativ! Ich bin doch nicht positiv! Oder doch? «Nein, nein. Kommen Sie, legen Sie sich hin! Sie müssen fertig sein, wenn der Professor kommt» [4, с. 39].

Сфера употребления глагола «sollen» (1 контекст, 1,6%) связана с «отношением говорящего к действию», выражает собой «долг, обязанность, поручение, неличное планирование, требование, обозначает чаще повеление, приказ, обязанность, которые исходят от чужой инстанции» [5, с. 83]: Die Schublade, in der die Briefe gelegen hatten, war offen. Sie schob sie zu und kam dicht an mich heran. «Hat Georg das getan?» fragte sie. «Es war ein Konsortium», erwiderte ich. «Er soll verflucht sein!» Sie trat an das Fenster. Die Katze sprang weg. Sie öffnete die Läden [6].

Для смягчения побуждения в немецком языке используются группы особых глагольных лексем: «lassen» (велеть, заставить) + полнозначный глагол (5 контекстов, 7,9%): Helen öffnete die Fenster und die Tür. «Es riecht nach Soldatenstiefeln und Terror», sagte sie. «Laß den August herein! Wir wollen die Fenster offenlassen und weggehen. Ist es Zeit zum Mittagessen?» [7].

К микрополю приказа в речи женщин относятся также **перформативные глаголы** (термин Дж. Остина), выражающие цели речевого акта: *befehlen, verlangen, verbieten, fordern, empfehlen, erlauben* и т. д. По определению исследователя, «высказывания с перформативными глаголами ничего не описывают, не утверждают, не сообщают о каком-либо положении дел и поэтому не являются ни истинными, ни ложными: они характеризуют совершение некоторого действия путём произнесения» [8, с. 14—25]. Например: «Sie machen weiter die Waschanlage», *befahl* Frau Mahmoudi, «aber nur noch für zwei Monate» [9, с. 193].

Перформативный глагол «befehlen» самым непосредственным образом дифференцирует семантику приказа. Анализ контекстов свидетельствует о том, что социальное положение адресата ниже социального положения адресанта, чем и обусловлено направление приказа: от вышестоящего к нижестоящему, что подразумевает облигаторность выполнения повеления для адресата и не терпит возражения.

Особая роль среди языковых средств выражения приказа на лексическом уровне принадлежит и модальным частицам как к одной из разновидностей частиц. К частицам относятся, как известно, «служебные слова, не имеющие вполне самостоятельного лексического значения, и служащие для уточнения значения других слов, словосочетаний, предложений. Модальные частицы принадлежат к наиболее употребительным средствам немецкого языка. Они передают различные степени модальных отношений, тонко дифференцируя оттенки модальности предложения» [10, S. 74]. Подавляющее большинство немецких частиц служит для усиления и уточнения наклонений — это

модальные частицы (*doch, nur, nun* и т. д.), которые усиливают интенцию приказа: *Der Schweiß rann mir in Bächen den Hals hinab, mein Hemd war dunkel auf Brust und Rücken. «Ziehen Sie es doch aus!», sagte Iris, ohne sich von ihrem metikulösen Reinigungswerk abzuwenden, «Sie sind hier auf dem Bau, Bauarbeiter tragen keine Hemden»* [11, с. 211].

Одними из эталонных форм выражения приказа в речи женщин на морфологическом уровне являются формы повелительного наклонения, под которыми понимается «грамматическая форма глагола, выражающая волю говорящего, побуждение к совершению действия, направленная к одному или нескольким лицам» [12]. Основной функцией императива является «побуждение адресата к выполнению или не выполнению какого-либо действия (физического, мыслительного, речевого и т. д.), которые могут быть переданы как в утвердительной, так и в отрицательной форме» [13, с. 503]. С нашей точки зрения, императив служит, прежде всего, для выражения коммуникативной задачи и является важнейшим средством образования побудительных предложений. Сущности императива, т. е. его привязанности к моменту речи, соответствует то, что он признаёт только одну временную форму — презенс. По этим же причинам не все лица могут употребляться в императиве. Ярко выражены формы 2-го лица единственного и множественного числа и вежливая форма: *Komm! Kommt! Kommen Sie!*. Как указывает Л. А. Бирюлин, ориентация реплик на лицо, или личная локализация (адресованность) высказывания, является одним из основных формализаторов речевого поведения. С помощью личной локализации кодируется информация о говорящем и адресате высказывания: его половой принадлежности, социальном статусе, социальных отношениях, дистанции между собеседниками [14]. Проведённый анализ отобранного материала показал, что формы повелительного наклонения в речи женщин использованы в 35 контекстах, что составило 55,5%. Например: «*Fräulein Dunkerque, der Professor wartet*», mahnte die Schwester aus der Tür. «*Komm!*» sagte Maria. Die andern kommen auch! [15, с. 42].

В ходе исследования нами установлено, что в речи женщин чаще всего используются формы 2-го лица единственного числа и вежливого обращения. Преобладание формы 2-го лица единственного числа повелительного наклонения связано, с нашей точки зрения, с желанием представительниц немецкоязычного языкового общества выделить одного адресата из числа других и адресовать приказ конкретному лицу. Кроме того, анализ императивных конструкций позволяет выявить специфические черты побудительных высказываний, обладающих богатым арсеналом выразительных средств, с помощью которых можно передать все оттенки эмоционально-повелительных значений — от самых мягких и вежливых, до резких и грубых.

Типичным языковым средством выражения приказа в речи женщин на морфологическом уровне является сослагательное наклонение, формы которого представлены употреблением претеритума конъюнктива с модальным глаголом «*sollen*» (1 контекст, 1,6%): *Lillian erhob sich. Im gleichen Augenblick öffnete sich die Tür, und das Krokodil stand im Rahmen. «Das habe ich mir doch gedacht! Zigaretten! Alkohol auf dem Zimmer! Eine Orgie! Sogar Sie dabei, Fräulein Ruesch!» zischte sie zu Streptomycin-Lilly hinüber. «Auf Krücken hereingeschlichen! Und Herr Schirmer, Sie auch! Sie sollten im Bett sein!»* [16].

В общей языковой системе синтаксическая сторона занимает особое место — это явление высшего порядка, так как для выражения мысли и решения коммуникативной задачи недостаточно только отбора лексического материала, необходимо правильное и чёткое установление связи между словами, группами слов. Многие средства синтаксиса отличаются сильной эмоциональностью, например: предложения, различные по цели высказывания (побудительные, восклицательные, нередко вопросительные); многие случаи неполных и односоставных предложений; ряд явлений порядка слов; случаи использования однородных членов предложения, видов бессоюзных предложений, инверсий и др. Каждый из разрядов предложений (повествовательные, вопросительные, восклицательные, побудительные) имеет свои формальные и интонационные признаки. Данные средства могут быть использованы на этапе реализации речевого акта «приказ», однако не все из них нашли своё отражение в отобранных нами контекстах. Так, синтаксический уровень в немецкоязычном художественном дискурсе представлен только эллиптическими предложениями (3 контекста, 4,8%) с семантикой приказа: *Ich ging mit ihr. Die Tote war völlig ausgeblutet. Als wir hinaufkamen, waren zwei Emigrantinnen dabei, sie zu waschen. Sie drehten sie gerade um wie ein weißes Brett. Die Haare hingen zu Boden. «Raus!» zischte eine mir zu* [17]. Отсутствие сказуемого в побудительном предложении не влияет на иллокутивную силу высказывания. Использование в речи женщин эллиптических предложений свидетельствует о категоричности и однозначности приказа.

Можно сделать вывод, что немецкий язык располагает многочисленными и разнообразными по своей структуре и содержанию средствами выражения приказа, выбор которых зависит от интенции коммуниканта и от ситуации общения. Вместе с тем проведённый анализ отобранного языкового материала позволяет говорить о комплексном использовании женщинами средств выражения приказа, которые относятся к разным уровням (морфологическому, синтаксическому и лексическому) (6 контекстов, 9,5%). Например: *Sein Gesicht entspannte sich plötzlich. «Danke», sagte er. Er sammelte sich. «In Biarritz begann das Verhängnis. Ich hatte gehört, von St. Jean de Luz solle ein kleines Boot abgehen. Es war nicht wahr. Als ich in die Pension zurückkehrte, sah ich Helen mit entstelltem Gesicht am Boden liegen. «Ein Krampf», flüsterte sie. «Er geht gleich vorbei Laß mich!» «Ich hole sofort einen Arzt!» «Keinen Arzt», keuchte sie. «Nicht nötig. Es ist gleich vorbei. Geh! Komm in fünf Minuten wieder. ... «Laß mich allein! Tu, was ich sage! Keinen Arzt! So geh doch!» schrie sie. «Ich weiß, was ich sage* [18].

Заключение. В результате проведённого анализа корпуса контекстов с использованием языковых средств выражения приказа в речи женщин нами установлено, что в большинстве случаев (55,5%) в речи женщин используются формы повелительного наклонения, которые относятся к прямым способам реализации речевого акта «приказ», поскольку устраняют возможность его неоднозначной интерпретации адресатом. Прямой способ выражения приказа заключается в том, что говорящий стремится оказать определённое иллокутивное воздействие на слушателя путём использования таких языковых средств, иллокутивная сила которых легко опознаётся слушателем. В таких случаях говорящий, произнося определённое выражение, имеет в виду ровно и буквально то, что он говорит.

Список цитируемых источников

1. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М. : Сов. энцикл., 1990. 682 с.
2. Чернышев В. И. Словарь современного русского литературного языка : в 17 т. М. : АН СССР, 1950—1965. 15 000 с.
3. Босак А. А. Грамматика немецкого языка. Морфология : учеб. пособие. Минск : БГЭУ, 2003. 210 с.
4. Remarque E. M. Die Nacht von Lissabon. Köln : Deutscher Bücherbund, 1962. 299 S.
5. Галай О. М., Кирись В. Н., Черкас М. А. Практическая грамматика немецкого языка. Морфология : учеб. пособие. Минск : АВЭРСЭВ, 2006. 480 с.
6. Remarque E. M. Die Nacht von Lissabon. S. 279.
7. Ibid. S. 161.
8. Остин Дж. Избранное. Как производить действия при помощи слов. М. : Дом интелл. кн., 1999. 332 с.
9. Mosebach M. Der Mond und das Mädchen. München : Carl Hanser Verlag, 2007. 197 S.
10. Kummer M. Modalpartikeln. Bonn : Inter Nationes, 1990. 174 S.
11. Mosebach M. Das Beben. München : Carl Hanser Verlag, 2005. 334 S.
12. Галай О. М., Кирись В. Н., Черкас М. А. Практическая грамматика немецкого языка. Морфология. С. 120.
13. Der Duden. Die Grammatik. Ausg. In 12 Bd. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich : Dudenverlag, 1995. Band 4. 407 S.
14. Бирюлин Л. А., Храковский В. С. Типология императивных конструкций. Л. : Наука, 1992. 301 с.
15. Remarque E. M. Der Himmel kennt keine Günstlinge. Köln : Kiepenheuer & Witsch, 1959. 269 S.
16. Ibid. S. 65.
17. Remarque, E. M. Die Nacht von Lissabon. S. 261.
18. Ibid. S. 245.

УДК 81'1:[811.111+811.161.1+811.161.3]

А. Н. Лундышева

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПОСОБОВ НОМИНАЦИИ В ДУБЛЕТНЫХ РЯДАХ АМЕРИКАНСКОГО СЛЕНГА

Введение. Исследование взаимодействия двух ведущих способов номинации — словообразования и семантической деривации, а также многократно отмечаемого разными авторами их изоморфизма [1], представляет особый интерес и является перспективным направлением исследований [2].

Основная часть. Цель данного исследования — выявить особенности взаимодействия словосложения и семантической деривации при выполнении определённого номинативного задания. На первом этапе исследования были определены способы номинации имён существительных американского сленга (13 701 лексико-семантический вариант). Анализ показал, что основными способами номинации являются словосложение (35%) и семантическая деривация (33%). В связи с примерно одинаковым удельным весом данных способов возникает вопрос «Какую роль играет каждый из данных ведущих способов при выполнении определённого номинативного задания?». Выявление особенностей этого распределения — одно из интересных и перспективных направлений анализа взаимодействия способов номинации как и в пределах одного языка, так и в контрастивных исследованиях [3]. В частности, интересным представляется поиск семантических и функциональных отличий лексических единиц, обозначающих идентичные понятия, но образованных разными способами (в нашем случае — семантической деривацией и словосложением).

Для сленговых подсистем данное направление анализа представляется особенно актуальным в силу ряда причин. Во-первых, известно, что сленговая подсистема практически не создаёт новых слов и выражений, а лишь пополняет синонимические ряды слов экспрессивно-стилистическими и эвфемистическими дублетами к словам литературного языка [4, с. 7]. Следствием подобной специфики сленговой лексики является значительное количество синонимических рядов в данной языковой подсистеме [5]: *bomb, chug wagon, go-cart, iron, wheels, bucket of bolts, tin can, goat, bus 'a car'*. Однако даже беглый анализ синонимических сленговых рядов показывает, что они не однородны. Так, в зависимости от семного состава можно выделить два типа:

1) содержащие качественно однородные лексические единицы, т. е. те, в значении которых содержится одна исходная ядерная сема: *bat, beetle, bird, buff, bug, bunny, calico, canary, cookie, cow, dame, dish, duchess, dry-goods, fairy, fluff, frill, heifer, Jane, Judy, jellybean, loaf, mama, muff, muffin, pigeon, play, pullet, rib, sister, sis, snake, skirt, soft legs, squab, tweed, witch, wren 'a girl'*;

2) содержащие качественно-неоднородные лексические единицы, в семантике которых, помимо ядерных, закреплены и другие семы, дополнительные [6]: *pinky 'an attractive, light-skinned Negro girl'; drag 'a girl when escorted by a man at a social affair, esp a dance, a man's date'; subdeb 'a girl younger than a debutante, a young teenage girl'; arrowhead 'a wallflower, an unpopular girl'; baby doll 'a pretty girl'; banana 'a sexually attractive mulatto or light-skinned Negro woman; a trim high-yellow girl'; Victory girl 'a girl or woman who worked in a war plant during WWII or performed other work necessary to the war effort'*.

К числу центральных единиц, образующих основу субстандартного синонимического ряда, в первую очередь относятся лексические единицы, представляющие основной для синонимического ряда признак в наиболее общем виде без каких-либо «добавок». Такие лексические единицы, не вносящие коррективов в предметно-понятийную часть значения и не осложнённые побочными признаками, назовём дублетами [7, с. 8]. Даже беглый анализ отобранных дублетных рядов свидетельствует о том, что, имея идентичную внутреннюю форму, дублеты будут различаться, во-первых, признаком, положенным в основу наименования, а также способом номинации данного признака. В связи с вышеизложенным возникают следующие вопросы: «Как распределяются ведущие способы номинации американского сленга (семантическая деривация и словосложение) в дублетных рядах?», «Зависит ли избираемый способ номинации от тематической отнесенности дублетного ряда?», «Как взаимосвязаны способ номинации и признак, положенный в основу наименования?».

Материалом для дальнейшего анализа послужили дублетные ряды лексико-семантических групп «Части тела» и «Оружие». Выбор данных групп обусловлен наличием значительного количества дублетных рядов в их составе. Для выяснения особенностей взаимодействия семантической деривации словосложения в выделенных дублетных рядах в дальнейшем анализе подверглись только семантические дериваты и сложные слова. Далее в рамках отобранных наименований был выделен мотивировочный признак, положенный в основу номинации. Общее количество проанализированных дублетов в групп «Части тела» составило 216 лексических единиц; в групп «Оружие» — 68 лексических единиц (таблица 1).

Анализ выделенных мотивировочных признаков свидетельствует о том, что тематическая отнесённость дублетного ряда во многом обуславливает выделяемые мотивировочные признаки. Так, в рамках наименований частей тела не зафиксированы такие признаки, как «действие», «звук», «марка», «материал», «действие + материал», «звук + функция», «форма + материал», «функция + материал». В наименованиях оружия не отмечены такие признаки, как «консистенция», «положение», «цвет», «положение + форма», «форма + консистенция», «форма + действие», «консистенция + цвет», «форма + цвет».

На следующем этапе была выявлена возможная приуроченность семантической деривации и сложения к определённому мотивировочному признаку. Полученные данные свидетельствуют о том, что семантическая деривация более активна в обеих анализируемых группах при создании сленгизмов-дублетов, во внутреннюю форму которых положены такие мотивировочные признаки, как «форма» (*calabash* ‘the human head’; *pineapple* ‘a hand grenade’) и «тематическая мена» (*lungs* ‘woman’s breasts’; *cannon* ‘a pistol’). Семантическая деривация также более активна по сравнению со сложением в сленгизмах, обозначающих части тела, мотивировочным признаком которых выступает «функция» (*lamp* ‘an eye’; *pantry* ‘the stomach’) и «положение» (*attic* ‘the head’; *rear* ‘the posterior’). При выражении других мотивировочных признаков действия «семантическая деривация» и «сложение» носят взаимодополняющий характер. Так, в лексико-семантической группе «Оружие» оба способа одинаково активны при выражении таких признаков, как «функция» (*firecracker* ‘a bomb’; *frog-sticker* ‘bayonet’), «действие» (*bird* ‘a rocket’; *scatter-gun* ‘a machine gun’) и «звук» (*typewriter* ‘a machine gun’; *bang-bang* ‘a gun’). Сложение не выявляет приуроченности к тому или иному мотивировочному признаку, и действие данного способа, на наш взгляд, носит вероятностный характер.

Заключение. Во многих случаях действие способов номинации носит взаимодополняющий характер, и к выражению одного и того же значения можно прийти разными путями, используя при этом разные лингвистические средства.

Т а б л и ц а 1 — Мотивировочные признаки, положенные в основу наименований частей тела и оружия в американском сленге

Мотивировочный признак	«Части тела», %	«Оружие», %
Форма	40	39,5
Функция	16,7	11
Тематическая мена	13	6
Действие	—	13
Положение	6,5	—
Консистенция	2,3	—
Цвет	0,5	—
Звук	—	10
Марка	—	4
Материал	—	6
Положение + форма	0,5	—
Форма + консистенция	1	—
Форма + действие	1	1,5
Консистенция + цвет	2	—
Действие + материал	—	1,5
Форма + цвет	1	—
Функция + форма	15,5	3
Звук + функция	—	1,5
Форма + материал	—	1,5
Функция + материал	—	1,5
ИТОГО	100	100

Список цитируемых источников

1. Харитончик З. А. Перцептивные категории в деривационных процессах // Sprachliche Kategorien und die slawische Wortbildung ; hrsg. Von H. Burkhardt, A. Nagorko. Hildesheim ; Zurich ; N.Y.: Georg Olms Verl., 2007. Westostpassagen. Slawistische Forschungen und Texte. Literatur, Sprache, Kultur, Bd. 6. S. 165—177 ; Харитончик З. А. Концептуальные основания семантики производных единиц // Відображення історії та культури народу в словотворенні : доповіді XII Міжнарод. наук. конф. Комісії зі слов’янського словотворення при Міжнарод. комітеті славістів, Київ, Україна, 25—28 травня 2010 р. / Упорядкування та наукове редагування Н. Ф. Клименко, Э. А. Карпіловської. К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. С. 308—316 ; Апресян, Ю. Д. Лексическая семантика: Синонимические средства языка. М. : Наука, 1974. 367 с. ; Голев Н. Д. Динамический аспект лексической мотивации. Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1989. 249 с.

2. Харитончик З. А. О взаимодействии способов языковой номинации // Српски јузик. Beograd, 2014. Бр. XIX. С. 411—423 ; Харитончик З. А. О номинативных ресурсах языка, или к дискуссии о концептуальной интеграции // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторств : сб. в честь Е. С. Кубряковой. М. : Языки слав. культур, 2009. С. 412—422 ; Сальникова Н. Н. Регулярная лексическая полисемия существительных в современном английском языке в соотношении со словообразованием : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Ленингр. гос. пед. ин-т. Л., 1980. 17 с.
3. Харитончик З. А. О взаимодействии способов языковой номинации. С. 32, 40.
4. Портянкина В. Н. Некоторые проблемы лексической характеристики жаргонизмов : на мат. «молодежного жаргона» совр. нем. яз. в ФРГ : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. М., 1971. 21 с.
5. Нурова Л. Р. Синонимия в стилистически сниженной лексике. Казань : Новое знание, 2007. 148 с.
6. Там же. С. 57.
7. Лукичева М. В. Синонимические отношения разговорной и нейтральной лексики современного немецкого языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / МГПИ. М., 1988. 16 с.

УДК 81.373

Ж. Б. Манкевич, А. С. Ковалевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОТНОСИТЕЛЬНОЕ ВРЕМЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ЭТНОСПЕЦИФИЧНЫЙ ФЕНОМЕН

Введение. Анализ лингвистических работ, направленных на рассмотрение времени, свидетельствует о многогранности темпоральных исследований в рамках филологии на материале различных языков. На стыке этно-, социо- и психолингвистики, лингвострановедения, культурологии и других смежных наук развивается сравнительно молодое направление лингвокультурологии, изучающее способы, которыми язык воплощает в своих единицах, хранит и транслирует культуру [1].

Несмотря на очевидные успехи в лингвистическом изучении феномена времени, думается, что эти исследования пока представляют только ступень подготовки к реконструкции относительно слитного, привычного образа времени в рамках отдаленно взятой лингвокультуры. Недостаточно, на наш взгляд, на современном этапе уделяется внимания явному обособлению этноспецифичных черт объективации времени, в частности, средствами английского языка специфике концепта относительного времени. Необходимость подобных знаний не вызывает сомнений не только с позиций дальнейшего развития лингвистики, но и в свете диалога культур, что и определяет актуальность проведения исследований в данной области.

Основная часть. В ходе изучения феномена относительного времени в английском языке данный элемент ментального пространства был разбит нами на несколько сегментов: «предшествование—одновременность/совпадение—следование».

Относительное время — концептуальный тип онтологического времени, предполагающий понимание времени не как самостоятельного феномена, а как системы отношений между явлениями действительности. В трактовке относительного времени за точку отсчёта принимается не просто актуальный, но прагматически важный для человека момент. При этом акцентируется совпадение или несовпадение явления с назначенным моментом времени, т. е. наблюдается отказ от троичного деления в пользу диады «вовремя—не вовремя», хотя данная оппозиция весьма условна.

Релятивное время включает базовые семы временного порядка: предшествование *before, earlier*, одновременность *same time, together*, следование *after, following*. Эти элементы значения, а также широко представленные в данной группе этимологически нетемпоральные словообразовательные префиксы делают неразрывность связи времени и пространства. Пространственно-временное единство бытия находит также отражение и в синкретизме соответствующих языковых единиц, содержащих в своей дефиниции указание на оба параметра: *concurrent* — taking place at the **same time** or in the same **location**; *posterior* — а) situated **behind**, б) coming **after in time**.

Необходимо отметить, что **в рамках относительного времени** наблюдается некоторая размытость перехода от предшествования к прошлому: *former* — а) coming **before** in time; б) of, relating to, occurring **in the past**; *already(l)* — **before now** or before a **particular time**; а также от следования к будущему: *later* — after the **time you are talking about** or **after the present**. Сходная нечёткость границы следования—будущее наблюдается и в описательных способах выражения темпорального содержания. Подобная слитность восприятия предшествования—прошлого, следования—будущего и совпадения—настоящего логически вполне обоснована: модусы времени развивались в индоевропейских языках из идеи временного предшествования/следования, которая, в свою очередь, тесно связана с пространственным порядком.

Однако на современном этапе интеллектуального развития западного мира можно констатировать принципиальное разведение понятий предшествования—прошлого, следования—будущего и совпадения—настоящего, поскольку в каждой группе присутствуют лексемы несинкретичного, недвойственного плана. При этом относительно специфичным для англоязычного пространства будет акцент не на первичной триаде, а на самих модусах

времени, которые по принципу «снежного кома» получают более детализированное оформление в сознании и языке. На основании вышеизложенных идей видится вполне обоснованной мысль о *контекстуальном* прошлом, настоящем и будущем.

Культурно-специфичным для английского языка является также *распределение значений в первичной триаде* относительного времени: факт темпорального совпадения практически не обрастает дополнительными оттенками, тогда как предшествование и следование демонстрируют более богатый интенционал и/или импликационал значения. При сравнительной традиционности добавочных смыслов значимости, ожидания и подготовки к более важному событию в плане предшествования, сознания непрерывности и незамедлительности последующего события можно считать культурно-маркированными.

Среди прочих представителей исходной триады релятивного времени следует уделить внимание лексическим единицам *early/late*. В одном из своих значений они трактуются в контексте событийного цикла и тем самым приближаются к значению начала/конца события: *early* — of, relating to, or occurring near the **beginning** of a period of time; *late* — of or relating to an **advanced** stage in point of time. В английском языке существуют идиоматические сочетания: *late hours* — поздно вечером, позднее время; *in the (wee) small/early hours* — в предраусветные часы; *to be late in the day* — поздновато, слишком поздно. Из примеров следует, что системное использование прилагательных в данном значении является специфичной чертой английского языка: в русском, например, при передаче того же содержания реальности нередко предпочтение отдаётся наречиям.

Вышеуказанная тенденция широко используется при обращении к частям суток: *in the early afternoon* — рано днём, *late in the morning* — поздно утром; равно как и к более длительным промежуткам времени: *late in August* — в конце августа, *in early May* — в первых числах мая, *in early 2016* — в начале 2016 года. В полной мере идиоматичность квалификаторов *early/late* проявляется при описании возраста человека: *a man in his early 20th* — человек двадцати с небольшим лет. При переводе на русский язык необходимо подбирать альтернативные средства выражения содержания, так как наречия «рано/поздно» неприемлемы.

Впервые на подобное использование прилагательных и наречий *early/late* с наименованиями частей суток в английском языке обратила внимание в своём исследовании И. Н. Кузьмич. Мы поддерживаем точку зрения учёного в том, что подобные модели референции ко времени эксплицируют не только собственно языковую особенность, но и культурное отличие англоязычного социума: «членение суток на периоды отличается здесь большей детализацией» [2, с. 12].

Заключение. Исходная триада относительного времени в наибольшей мере среди всей необразной собственно темпоральной лексики проявляет *связь с пространством* и имеет тенденцию к *специфичным темпоральным референциям*. Она характеризуется *когнитивно-языковой свёрнутостью* и *малой представленностью описательных способов* вербализации темпоральных смыслов. Приоритет при этом, как нам видится, отдаётся модусам прошлого, настоящего и будущего с их менее книжными репрезентантами и большим количеством представителей комбинаторного, неоднородного типа.

Список цитируемых источников

1. Нешименко Г. П. К постановке проблемы «язык как средство трансляции культуры» // Язык как средство трансляции культуры. М. : Наука, 2000. С. 30—45.
2. Кузьмич И. Н. Референция к пространству и времени как элемент языковой картины мира (на материале североамериканского варианта английского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. Минск, 2004. 19 с.

УДК 81. 373

Ж. Б. Манкевич, Н. П. Сенюта

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ “MAN” В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Введение. Анализируя ситуации, которые сложились на рынке труда в сферах политики и управления, в образовании, в социально-бытовой среде и, прежде всего, в институте брака и семьи, исследователи начали говорить о кризисе мужской гендерной роли — в первую очередь, о кризисе мужественности [1]. Женщины обвиняют сильный пол в потере истинно мужских качеств, последние настаивают на пересмотре классического образа мужественности, поскольку в современном мире нет места гераклам и рыцарям. Нынче мужчина утончён, с отполированными ногтями, брезгует тяжёлым физическим трудом, обострённо чувствителен и не стыдится слёз, а также не

запрещает жене заниматься тяжёлым физическим трудом и обеспечивать семью. Такие изменения в обществе, безусловно, вызывают интерес учёных из разных областей знания.

В настоящее время наблюдается рост гендерных исследований в психологии в основном в рамках еtic-подхода — сравнительные исследования мужчин и женщин. Etic-подход, анализирующий представителей одной гендерной группы, представлен в единичных работах и, как правило, затрагивает женщин (Л. Н. Кулешова, Е. В. Кумыкова, Л. В. Попова и др.) или квир-сообщества (Д. В. Воронцов, С. В. Мелков и др.). Занимаются гендером и современные социологи (Н. Ю. Данилова, Е. А. Здравомыслова, М. Г. Котовская, Е. Ю. Мещеркина, Е. Р. Ярская-Смирнова и др.), философы (С. В. Жеребкин, И. С. Кон и др.), социальные антропологи (Д. В. Громов, С. А. Ушакин и др.). Значительно уступают по численности лингвистические исследования в области гендера, особенно мужские. В то же время образ современного мужчины нельзя считать окончательно оформленным без учёта его лингвистической составляющей. Изменения в обществе обязательно отражаются в языке, а изучение языка на определённом историческом отрезке отвечает на многие вопросы философов, психологов, культурологов и т. п. Мужские исследования в зарубежной и отечественной лингвистике уступают женским [2], что свидетельствует об актуальности обозначенной проблемы.

Основная часть. В рамках комплексного сопоставительного исследования, проводимого на материале русского и английского языков, нами отдельно рассматривался структурно-содержательный компонент семантического поля «мужчина», “*man*” и его фразеологическая составляющая.

Анализ словарной статьи “*man*” в “Oxford Student’s Dictionary of Current English” (A. S. Hornby) позволил выделить компоненты лексико-семантического поля “*man*”.

Man (noun): 1) *adult male human being*; 2) *human being; person*; 3) *the human race; all mankind*; 4) *male person under the authority of another*; 5) *male person having the qualities (eg. strength, confidence) associated with man*; 6) *husband*; 7) *piece in chess, etc.*; 8) “*man*” as a part of compound words denoting different professions; 9) “*man*” as part of compound words denoting a big size, strength; 10) “*man*” as part of compound words, denoting things or processes which appear or are activated with the help of a man.

В результате конверсии от существительного “*man*” образовался глагол “*to man*”. Его лексико-семантическое микрополе: 1) укомплектовывать кадрами, персоналом; 2) укомплектовывать личным составом; ставить людей к орудию (воен.); 3) посадить людей на транспорт; 4) *to man a boat* — сажать гребцов на шлюпку; 5) занять позиции; 6) собрать всё своё мужество, мужаться, взять себя в руки; 7) приручать (например сокола).

Из приведённых выше значений глагола “*to man*” (по словарю Ю. Д. Апресяна) мы встречаем лишь один русский эквивалент с корнем –муж- — мужаться, и одно словосочетание со словом «люди». Для человека, хорошо знающего английский язык, не составит труда понять мотивационную природу значений глагола “*to man*”: в 1, 2, 3, 4 и 5-м случаях имеется в виду приведение в действие организации или машины при помощи человека. Поскольку в штат организации могут входить не только мужчины, но и женщины (то же касается и приведения в действие машины и механизмов), то в 1—5-м значениях глагола “*to man*” преимущество принадлежит скорее семье «человек», нежели «мужчина» (т. е. используется для обозначения представителей обоих полов).

В процессе проведения качественного анализа лексических единиц с компонентом “*man*”, выделенных из русских и английских лексикографических источников, чётко обозначилось 10 тематических групп.

Компонент “*man*” в названиях растений: *mandarin, manolrake, mangcorn, mangel-wurzel*.

Компонент “*man*” в названиях животных или частей тела: *man-ape, manatee, mandibulate, man-eater*.

Нельзя представить жизнь человека без пищи и принадлежностей для её приёма. Видно поэтому компонент “*man*” особенно органично смотрится в составе данных лексических единиц: *manducate, manducation, manducable, man-eater, manger, manna-croup*.

Орудия труда — это, собственно говоря, то, что создал своими руками человек, и то, что помогает человечеству развиваться: *monograph, manometer, manifold, manipulator*.

Восстания, войны являются трагической, но неизбежной характеристикой человеческой цивилизации. Война немислима без орудий смерти: одних они убивали, других спасали. Поэтому в процессе их номинации порой также использовался компонент “*man*”: *man-of-war, mangonel, Manhattan Project, man-to-man*.

Одной из особенностей английского языка является то, что компонент “*man*” является частью слов, обозначающих профессию, положение, должность: *marksman, junkman, airman, barman, artman, milkman*.

Компонент “*man*” часто используется для обозначения принадлежности людей к той или иной нации: *bushman, Chinaman, Dutchman, Englishman*.

Немногочисленна группа «Музыкальные инструменты»: *mandola, mandolin, mandora, mandolinist*. Интересно, что в русском языке им соответствуют существительные женского рода.

Мы также предполагаем, что корень “*man*” имеется в словах, обозначающих вредные привычки, болезненные отклонения, свойственные человеку вообще и мужчине в частности: *mania, kleptomania, megalomania, anglomania, bibliomania, maniac, manic-depressive*.

Тематическая группа «Мужчина — глава» может вызвать споры и неоднозначные суждения. Слова, входящие в её состав, могут одновременно являться членами другой тематической группы. Основной принцип, по которому отбирались слова для этой группы, — это присутствие компонента “*man*”, а при анализе внутренней формы лексических единиц должна ощущаться сила (превосходство) человека над природой, её элементами или какими-либо процессами, а также лексические единицы с внутренним значением главенства. В эту группу, например, мы отнесли следующие слова: *master, man-in-possession, manege, manual craft, mandate, manhattanize*.

Заключение. Структурируя семантическое поле “*man*” на основе отобранного лингвистического материала, отметим, что его ядерными элементами следует признать денотативные семемы, выступающие в качестве основного значения: “*man*”, “*male person*”, “*human being*”. Центральная ядерная семема наиболее ярко репрезентирует концепт “*man*” в сознании носителей английского языка, “*man*” — “*an adult male human being*”. Ядро лексического поля слова “*man*” является полицентрическим, базирующимся на совокупности различных средств (синонимический ряд: “*man*”, “*male person*”, “*human being*”), но оно относится к подтипу полей компактной полицентрической структуры с явно выраженными центрами.

При выстраивании периферии лексемы “*man*” мы выделили два уровня: ближний и дальний. К ближней периферии мы отнесли слова с эксплицитным выражением идеи мужественности: дериваты слова «мужчина» и слов-синонимов, а также квазисинонимы. Это лексемы с меньшей, чем ядерные лексемы, частотностью. Однако для них обязателен признак актуальности в современной жизни. К дальней периферии были отнесены устаревшие и эмоциогенные слова.

Итак, построение семантического поля “*man*” позволило систематизировать состав признаков концепта “*man*”, выделив ядро и обширную периферию, в которой слабо структурированы ближняя и дальняя периферия.

Список цитируемых источников

1. Семме Т. Гендерные исследования в поисках новой мужественности // Журнал гендерных исследований. 2013. № 10 (3868). URL: <http://journal.spbu.ru/?p=1094> (дата обращения: 11.03.2016).
2. Путрова, М. Д. Сопоставительный анализ речевых действий обещания // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. А, Гуманитарные науки. 2014. № 2. С. 53—59; Miles R. The rights of man: love, sex and death in the making of the male. London, 1991. 261 p.

УДК 811

А. А. Савко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

О ВЕРБАЛЬНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ УБЕЖДЕНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ (СИНТАКСИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ)

Введение. Речевое воздействие — это воздействие человека на другого человека или группу лиц при помощи речи и сопровождающих речь невербальных средств для достижения поставленной говорящим цели [1, с. 51]. Речевое воздействие осуществляется с помощью способов речевого воздействия, которые определяются как совокупность приёмов или операций практической деятельности, соотносимой с иллюквативными целями воздействующего субъекта и подчинённых решению его конкретных задач. К способам речевого воздействия традиционно относят убеждение и внушение (суггестию). Они направлены на разные уровни сознания адресата: знания, отношения и намерения [2, с. 1—3].

Основная часть. Убеждение рассматривается как социальное вербальное действие, направленное на изменение фрагмента концептуальной картины мира адресата таким образом, чтобы он соответствовал фрагменту картины мира адресанта или чтобы мир соответствовал словам. Убеждение проявляется как эксплицитно, так и имплицитно в разных сферах, жанрах и регистрах: в любых сферах социальной интеракции люди утверждают своё «Я», отстаивают свои позиции, добиваются общих взглядов [3, с. 168—169].

При речевом воздействии убеждение реализуется путём выразительных (лексических) и изобразительных (синтаксических) средств с помощью следующих приёмов:

- лесть, выражающаяся в употреблении разнообразных комплиментарных высказываний (благодаря использованию данной тактики, адресат неосознанно стремится оправдать ожидания);
- «подстраивание» под собеседника путём демонстрации эрудированности в вопросах, интересующих его;
- подчёркнутая любезность и выбор наиболее изысканных этикетных формул;
- создание автобиографической легенды человека, пострадавшего за правду, что выражается в использовании слов и оборотов высокого стиля;
- согласие, выражающееся в повторении реплик-согласий;
- разъяснение, которое затем подкрепляется тактикой развёрнутой аргументации, выраженной в использовании антитез, усиливающих эмоциональное воздействие;
- маскировка истинных намерений;
- псевдоблаготворительность [4, с. 38—45].

Таким образом, убеждение является одним из способов речевого воздействия на адресата в целях получения какой-либо информации или воздействия на него для достижения поставленных говорящим целей и реализуется с помощью разнообразных тактик.

Одним из основных уровней языка является синтаксический. Нам представляется возможным рассмотреть языковые средства реализации убеждения в рамках данного уровня на примере англоязычных фильмов различных режиссёров.

Так же как и на лексическом уровне, убеждение реализуется разнообразными приёмами:

Главные герои используют повелительное наклонение для убеждающего эффекта, когда полицейские убеждают Ленни раскрыть всех преступников, которых он знает:

— *Make the deal, come on. Turn them in. It's not like the first time you done it, is it?* (“Rocknrolla”, G. Ritchie).

Рассмотрим пример, как полицейские убеждают Дэнни перейти на их сторону, взывая к его самолюбию.

— *Be smart, Danny. Look after number one* (“Hustle”, A. Riley).

Настоящее продолженное время (*Present Continuous*) также является одним из средств реализации убеждения. Сондра уговаривает Чудини продолжить расследование данного ей дела:

— *I'm telling you. We need clues, we need a lead. We gotta start someplace* (“Scoop”, W. Allen).

Также часто употребляемым средством выражения убеждения является условное предложение. Майкрофт уверяет Ватсона, что щедро его вознаградит, если тот переедет к Шерлоку и будет рассказывать всё о его передвижениях:

— *If you do move into 221B Baker Street, I'd be happy to pay you a meaningful sum of money on a regular basis to ease your way* (“Sherlock”, P. McGuidan).

Следующий пример иллюстрирует ситуацию, где таксист с помощью поставленного условия добивается того, чтобы Шерлок поехал с ним:

— *If you get the coppers now, I'll promise you one thing — I will never tell you what I said. And you won't ever understand how these people died* (“Sherlock”, P. McGuidan).

Стилистические приёмы:

а) вариативность форм повторений, таких как анафора, как в примере, где Сондра уговаривает Чудини продолжить расследование, акцентируя его внимание на том, что они должны сделать это вместе, при этом повторяя местоимение “we”, что делает её аргументы более весомыми:

— *I'm telling you. We need clues, we need a lead. We gotta start someplace* (“Scoop”, A. Crumming).

Также были выявлены случаи употребления такого типа повторений, как анадиплосис, как в примере, где главная героиня уверяет своего напарника, что они должны вместе вести это расследование, что это лучшее дело, которое было у неё когда-либо:

— *I'm telling you. We need clues, we need a lead. We gotta start someplace.*

— *I don't think it's a good idea.*

— *It's a very good idea!* (“Scoop”, W. Allen);

б) обособленные конструкции. Данный стилистический приём демонстрирует пример, где собеседник пытается убедить Шерлока принять его игру:

— *I can see it all like a map inside my head. Everyone is so stupid. Even you* (“Sherlock”, P. McGuidan).

В следующем примере тот же человек убеждает Шерлока сыграть с ним, но уже используя иной способ задеть его самолюбие:

— *Are you clever enough to bet your life? A man like you. So clever. But what's the point of being clever if you can't prove it?* (“Sherlock”, P. McGuidan).

Заключение. Так как одной из особенностей британцев и американцев является некатегоричность, то часто используемым приёмом на синтаксическом уровне является условное предложение согласно результатам исследования. Естественно, результаты нашего исследования не претендуют на абсолютность и законченность, они лишь отражают данную ситуацию на современном этапе. Часто употребляется повелительное наклонение, сочетая данный приём с соответствующей интонацией. Речевое воздействие также было достигнуто употреблением различных стилистических приёмов, в частности, наиболее распространёнными стилистическими фигурами являются различные типы повторений. Мы предполагаем, что это может быть вызвано такими особенностями англоязычной коммуникации, как направленность на собеседника и ориентация на получение результата.

Как мы видим, выражение убеждения на синтаксическом уровне не является преобладающим в англоязычной коммуникации.

Список цитируемых источников

1. Стернин И. А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания : сб. ст. / отв. ред. Н. В. Уфимцев. М. : ИЯ РАН, 1996. С. 97—112.
2. Шелестюк Е. В. Способы речевого воздействия // Актуальные проблемы современного научного знания : материалы II Междунар. конф. Пятигорск : ПГЛУиздат, 2009. С. 165—173.
3. Токарева И. И. Этнолингвистика и этнография общения / под. ред. Ф. А. Литвина. Минск : МГЛУ, 2001. 244 с.
4. Копнина Г. А. Речевое манипулирование : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2007. 176 с.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ И ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОЙ СКАЗКИ

Введение. В последнее время чрезвычайно актуальными стали исследования языка в плане его взаимодействия с культурой. Значимым культурологическим ориентиром современного иноязычного образования является одна из наиболее активно развивающихся областей знания — лингвокультурология, главной задачей которой является «изучение и описание взаимоотношений языка и культуры, языка и этноса, языка и народного менталитета, она создана на основе “триады” — “язык, культура, человеческая личность”, её научный аппарат представляет собой своего рода увеличительное стекло, сквозь которое можно увидеть материальную и ментальную этническую самобытность» [1, с. 25]. Развитие лингвокультурологического направления обуславливается стремлением к осмыслению феномена культуры как специфической формы существования человека и общества в мире.

Целью данного исследования является определение этнокультурных и лингвостилистических особенностей немецкой сказки (на примере сказок братьев Гримм). Его актуальность определяется особой ролью сказки как текста и языка сказки в системе гуманитарной парадигмы, необходимостью исследования этнокультурных и лингвокультурологических параметров сказки как текста, так как это понятие традиционно изучалось и интерпретировалось в основном в рамках литературоведения. Сказка выступает как одна из самых древних форм устного творчества, она является мостиком между разными поколениями, странами, эпохами, этносами. Исследователь И. Г. Гердер отмечал, что сказка «с одной стороны — это форма художественного выражения мысли, с другой — предмет научного исследования», что особо актуально при изучении иностранного языка [2, с. 145]. В данном случае сказка выступает не только как выдуманная история, но и как историческое произведение, дающее полезные знания. Она является синтезом народной мудрости, народного таланта, народного мировоззрения, поэтому сказка, а особенно народная, помогает точнее понять культурологические, страноведческие явления и национальный характер народа, в том числе своего собственного.

Основная часть. Общепринятым является положение о том, что язык отражает во всех своих единицах культуру народа, вместе с тем существуют единицы, в большей мере отражающие специфические характеристики материальной и духовной жизни народа, эти единицы в концентрированном виде несут страноведческую (этнокультурную) информацию. С нашей точки зрения, концептуализация в языке обнаруживает специфику на каждом из языковых уровней, а именно на лексическом. Лексика непосредственно отражает картину мира и репрезентирует те элементы, которые практически познаны и усвоены определённым языковым коллективом, говорящим на том или ином языке, поэтому представляется необходимым осуществить анализ языковых средств выражения этнокультурных и лингвостилистических немецкоязычного общества в сказках братьев Гримм на лексическом уровне.

Проведённое исследование показало, что для сказки характерен символизм. Так как сказка имеет воспитательный характер, следовательно, каждый герой либо предмет имеет свой смысл. Национальная специфика сказок проявляется, в первую очередь, в образах героев — простых людей: крестьянин, кузнец, плотник, солдат. С одной стороны, сказочники любят его трудолюбием и оптимизмом, с другой — изображают его бедственное положение. Как правило, в самом начале сказок подчёркивается нищета мужика: ему и его семье нечего есть, не во что одеться. Примерами таких сказок являются “Marienkind” и “Hänsel und Gretel”, где ради спасения детей от голода семья шла на отчаянный шаг. В первом случае дровосек передал девочку в руки Деве Марии, в другом — отец оставил детей в лесу, надеясь, что они смогут спастись от голода: *Eines Morgens ging der Holzhacker voller Sorgen hinaus in den Wald an seine Arbeit, und wie er da Holz hackte, stand auf einmal eine schöne große Frau vor ihm, die hatte eine Krone von leuchtenden Sternen auf dem Haupt und sprach zu ihm «ich bin die Jungfrau Maria: du bist arm und dürftig, bring mir dein Kind, ich will es mit mir nehmen, seine Mutter sein und für es sorgen».* Der Holzhacker gehorchte, holte sein Kind und übergab es der Jungfrau Maria, die nahm es mit sich hinauf in den Himmel. Da ging es ihm wohl, es aß Zuckerbrot und trank süße Milch, und seine Kleider waren von Gold, und die Englein spielten mit ihm [3, с. 46].

При анализе сказок нами было обращено особое внимание на имена собственные, которые являются средствами репрезентации этнокультурных особенностей социума. Здесь следует указать на то, что типичными именами героев немецких сказок являются Heinrich, Maria, Gretel, Holle, Johannes, Hänsel (Hans), Benjamin: Der getreue Johannes war sein liebster Diener und hieß so, weil er ihm sein Leben lang so treu gewesen war [4]. Кроме того, в немецкой сказке можно встретить типично сказочные (die Jungfrau Maria, der treue Johannes и др.) или сказочные имена (das Rotkäppchen, Aschenputtel, Rapunzel, Schneewittchen, Dornröschen): Abends, wenn es sich müde gearbeitet hatte, kam es in kein Bett, sondern musste sich neben den Herd in die Asche legen. Und weil es darum immer staubig und schmutzig aussah, nannten sie es Aschenputtel [5].

Сказка рассматривается нами, в первую очередь, как вид речевой коммуникации, обусловленный критическим рассмотрением ценностей и норм социальной жизни, как особая знаковая система, обслуживающая культурную коммуникацию. К одной из особенностей сказки как текста относится её язык, который обладает рядом специфических

особенностей в зависимости от того, речь какого героя, положительного или отрицательного, мы анализируем и как в ней отразилось мышление представителя немецкого социума, когда автор наделяет героя своими мыслями, определённое влияние оказывает национальный менталитет.

Отличительной особенностью немецких народных сказок является то, что в описании героев часто встречаются различные языковые средства:

а) **метафора**, что позволяет при употреблении слова в переносном значении на основе сходства в каком-либо отношении двух предметов или явлений описать героев произведения: *Die jüngste war so schön, dass die Sonne selber, die doch so vieles gesehen hat, sich verwunderte, sooft sie ihr ins Gesicht schien* [6].

б) **сравнение**: «O Spielmann», sprach der Wolf, «ich will dir gehorchen, wie ein Schüler seinem Meister» [7].

Что касается речи героев в сказках братьев Grimm, нами была отмечена общая повышенная эмоциональность речи, которая передаётся в сказках на основе использования различных средств лексического уровня. Для немецкой народной сказки характерным является активное использование различных междометий и звукоподражаний, которые используются в целях выражения различных чувств и волеизъявлений, не называя их при этом, что можно встретить в 21 контексте: «*Ei*», tief der Bauer ganz böß, «wollt ihrs besser wissen als ich» [8].

Кроме междометий, в сказке можно встретить **звукоподражание**: Auf dem Heimweg musste er an einem Teich vorbei, und da hörte er schon von weitem, wie die Frösche riefen *ak, ak, ak, ak* [9]. С нашей точки зрения, междометия являются эффективным языковым средством, так как они специфичны для определённого языка и народа, в них отражается восприятие действительности представителями языкового общества.

Высказывание И. Канта о «нравственном законе внутри» находит подтверждение в немецких народных сказках. Любая ложь здесь порицается, как и любое нарушение Божьего, так и человеческого закона. Так, например, в сказке «Der Froschkönig» король осуждает дочь за то, что она не хочет держать слово, данное лягушонку: Da sagte der König: «Was du versprochen hast, das musst du auch halten; geh nur und mach ihm auf» [10]. На основе этого можно сделать вывод, что для немецкого народа большую роль играют такие понятия как благородство, необходимость выполнения обещанного, что и является их жизненной позицией.

Особое место среди сказок братьев Grimm занимают сказки о животных, в которых легко угадывается аллегорический смысл. Звери, умные и хитрые, жадные и свирепые, слабые и покорные, наделяются типическими чертами, занимают в животном царстве каждый своё место, напоминая об отношениях господства и подчинения среди людей («Der Wolf und die sieben jungen Geißlein», «Der Wolf und der Fuchs» и др.). В сказках о животных всем персонажам приписывают свойство людей. Очеловечивание зверей, птиц и насекомых стало литературным приёмом, а объектом изображения выступают чаще всего люди и их отношения. Сказки о животных — это, как правило, сатирические или юмористические произведения, они назидательны. Излюбленный их герой — плут, хитрец и обманщик (лиса, волк, коза и др.). Так, в немецких сказках заяц — надменный и гордый, лиса в сказке всегда изображена хитрой, для волка характерна глупость и доверчивость: *Der Fuchs ließ sich auch gut schmecken, blickte überall herum, lief aber oft zu dem Loch, durch welches sie gekommen waren, und versuchte, ob sein Leib noch schmal genug wäre, durchzuschlüpfen. Sprach der Wolf «lieber Fuchs, sag mir, warum rennst du so hin und her, und springst hinaus und herein?» «Ich muss doch sehen, ob niemand kommt», antwortete der Listige, «friß nur nicht zuviel»* [11]. В данном случае очевидным становится тот факт, что немецкая нация не боится высмеивать себя, свои пороки, к числу которых относит, прежде всего, глупость, плутовство, хвастовство, лицемерие.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что немецкая сказочная литература имеет определённые психологические, культуроведческие и исторические предпосылки, зародившиеся в глубокой древности и всегда сохраняющие свою актуальность. Изучение античной мифологии, научных трудов психолога З. Фрейда и древних обрядов многих народов доказали, что элементы агрессии, насилия и жестокости, в некоторой степени садизма, пронизывают многие произведения. Немецкие сказки также впитали в себя элементы брутальности. Изучение исторического контекста истории приводит к выводу, что обстановка войн и раздоров в Германии XVIII века находит отражение в сказках. Авторы пытаются понять закономерности развития общества, насыщая свои произведения элементами деспотизма, моральных и физических издевательств, которые мы можем увидеть в описанных способах наказания: *Da mußte das Geißlein nach Haus laufen und Schere, Nadel, und Zwirn holen. Dann schnitt sie dem Ungetüm den Wanst auf, und kaum hatte sie einen Schnitt getan, so steckte schon ein Geißlein den Kopf heraus...* [12]. На основе полученных результатов нами было установлено, что немецкие сказки братьев Grimm отличаются определённой долей брутальности, характерной для всего фольклора Германии в целом.

Заключение. На основе анализа языковых средств лексического уровня сказки можно сформировать представление о народе, его традициях и приоритетах. В немецких сказках отражено мировоззрение людей, их отношение к явлениям действительности, что проявляется в выборе персонажей с ярко выраженным национальным характером, так как они показывают уклад жизни народа, особенности той среды, в которой они живут. В них отражаются изменения быта, местные природные условия; содержатся национально-культурные особенности, помогающие лучше понять менталитет народа.

Список цитируемых источников

1. Арутюнова Н. Д., Степанова Г. В. Русский язык. М.: Просвещение, 1979. 410 с.
2. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества. М.: Наука, 1977. 703 с.
3. Kinder- und Hausmärchen: gesammelt durch die Brüder Grimm. München: Artemis & Winkler, 1996. 845 S.

4. Ibid. S. 66.
5. Ibid. S. 154.
6. Ibid. S. 39.
7. Ibid. S. 77.
8. Ibid. S. 73.
9. Ibid.
10. Ibid. S. 42.
11. Ibid. S. 394.
12. Ibid. S. 64.

УДК 81-25

М. Н. Стасевич, О. В. Леон

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ВЕРБАЛЬНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ КАТЕГОРИИ КВАЛИТАТИВНОСТИ В ИРЛАНДСКИХ И БЕЛОРУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ

Введение. Категория квалитативности представляет собой лингвокогнитивную категорию, принципы функционирования которой в рамках ментальности того или иного народа и связанных с данной ментальностью языковых стереотипов в последние десятилетия привлекли интерес многих исследователей. Данная работа, таким образом, находится в русле современных научных разработок в области, которая на сегодня остаётся малоизученной. Существующая потребность в сопоставительном исследовании средств реализации категории квалитативности в культурологически значимых текстах на национальном языке Республики Беларусь и неблизкородственном ему языке (английском) определяет актуальность данного исследования.

Основная часть. Материалом для исследования послужили белорусские и ирландские народные сказки, при рассмотрении которых изучалась языковая реализация качественной и количественной категорий в текстах сказок.

Цель исследования заключается в выявлении языковых средств реализации категории квалитативности в ирландских и белорусских народных сказках.

Основными методами для решения поставленных задач послужили метод сплошной выборки, метод структурно-семантического анализа и метод лингвокультурологической интерпретации.

Объектом исследования является категория квалитативности в английском и белорусском языках. В качестве предмета нашего исследования выступают особенности структурно-семантической организации языковых репрезентантов категории квалитативности в ирландских и белорусских народных сказках.

В результате анализа 9 ирландских народных сказок (*“The Greedy Fox”*, *“The Lady Promised”*, *“The Lawyer and the Devil”*, *“The Magpie and the Fox”*, *“Princess Finola and the Dwarf”*, *“The House in the Lake”*, *“The Golden Spears”*, *“The Enchanted Cave”*, *“Shaking-head”*) [1] и 11 белорусских («Ракаў гнеў», «Кулак і парабак», «Мядзведзь», «Казка пра быка і яго сяброў», «За каня — брусок», «Жаронць», «Добры знаёмы», «Ад крадзенага не пасыцееш», «Кот Максім», «Залатая яблынька», «Аб дурню і залатым птаху») [2] методом сплошной выборки было отобрано 670 англоязычных и 650 белорусскоязычных лексем и словосочетаний с квалитативной семантикой. Данные квалитативные выражения были классифицированы по нескольким критериям: структуре, значению и объекту описания.

В классификацию по структуре входят не только слова, но и грамматические структуры, которые используются для выражения категории качества. Для выражения квалитативных характеристик чаще всего использовались имена прилагательные либо существительные в роли прилагательных, например: *kind housewives*, *old wallsteads*, *faithful sister*. Также очень часто использовались прилагательные в превосходной и сравнительной степенях сравнения, например: *the best house*, *the finest fish*, *more civil*. Следует отметить достаточно частотное использование прилагательных, обозначающих цвета, для выражения квалитативности в сказках, например: *red fox*, *red shawls*, *black smoke*. Во многих сказках для выражения категории качества использовались наречия, однако значительно реже, чем прилагательные, например: *crying loudly*, *burned brightly*.

Для выражения квалитативности в белорусских сказках использовались прилагательные в простой, превосходной и сравнительной степенях сравнения, например: *залаты*, *разумны*, *самы дурны*, *найбагацейшы*. При этом стоит отметить, что наиболее частотными при выражении квалитативности были прилагательные, обозначающие цвета, например: *чырвоны певень*, *шэры кот*, *залатая яблычка*. Во многих сказках для выражения категории качества использовались наречия, правда значительно реже, чем прилагательные, например: *цішком*, *добра*, *зьянчэўку*.

Следующая классификация основана на семантике слов, выражающих квалитативную характеристику. При рассмотрении данной характеристики нужно отметить, что наиболее часто упоминаются качества, обозначающие материал, цвет, признаки, которые воспринимаются органами чувств (*sweet*, *soft*, *smooth*, *wide*), обозначают свойства характера и особенности психологического склада (*wise*, *good*, *treacherous*, *cunning*), а также выражают аксиологическую и этическую оценку (*great*, *wonderful*, *bad*, *disgusting*).

В белорусских сказках регулярно упоминаются качества, обозначающие материал, цвет, признаки, которые воспринимаются органами чувств (*салодкія, мокрыя, цяжкі, цвёрды*), свойства характера и особенности психологического склада (*дурны, разумныя, вучоны*), аксиологическую и этическую оценку (*прыгожы, добры, злы*).

В последней классификации, классификации по объекту описания, внимание обращалось на то, к чему или к кому относилось качественное описание. В разных сказках данная категория относилась к разным субъектам: это были люди, животные, самые разнообразные субъекты живой и неживой природы, а также мифологические существа и вымышленные персонажи. Наиболее частыми объектами данной категории являлись объекты неживой природы, затем это были мифологические существа, далее люди, растения и животные.

Были произведены подсчёты, которые показали, что процент описания неживых объектов составил 45% из анализируемых сказок (*fine day, turf bog, old house, wild grasses*). При указании качественных характеристик в описании неживой природы основным способом являлось использование всех вышеупомянутых прилагательных, существительных в роли прилагательных, а также наречий (*the best fish, druid water, great gift, gold miracle*).

Живые объекты описывались не так часто, как объекты неживой природы, однако они тоже составили значительное количество примеров выражения качественности в ирландских народных сказках. Описание данных объектов составило 31% (*red fox, wild birds, dappled deer*).

К описанию людей относится 16% выражений категории качества. Для описания человеческих характеристик чаще всего использовались прилагательные, обозначающие свойства характера, а также описывающие внешность персонажа, в то время как при описании объектов неживой природы использовались прилагательные (в том числе качественные, а также прилагательные, указывающие на цвет, размер; прилагательные в сравнительной и превосходной степенях сравнения, например: *old woman, kind woman, young girl*).

Было установлено, что описание мифологических и вымышленных персонажей занимает 8% от всех выражений качественных характеристик объектов. При описании данных объектов в сказках использовались прилагательные, указывающие на цвет и размер этого персонажа (*red man Shaking-head, little piper*).

В белорусских сказках данная категория относилась к разным объектам: люди, животные, самые разнообразные объекты живой и неживой природы, а также мифологические существа и существа из легенд. Наиболее частыми объектами данной категории являлись объекты неживой природы, затем это были мифологические существа, далее люди, растения и животные.

Согласно подсчётам, частотность качественного описания неживых объектов составила 39% сделанной выборки, например: *меч бразгучы, гадзіньнік звяіначы*. При выражении качественных характеристик путём описания неживой природы основным способом являлось использование прилагательных, а также при описании данных объектов использовались наречия (*сьцюдэёная зіма, радасная вясна, дзіўныя жаронцы, харошая рунь, залатыя яблычкі*).

Живая природа описывалась не настолько часто, как объекты неживой природы, однако они составили значимый процент частотности при выражении качественности в белорусских народных сказках. Частотность описания данных объектов составила 31% выборки. Регулярно в белорусских народных сказках животным приписывались свойства характера (*залаты птах, конь здохлы, ваўчанятка маленькае*).

Описания людей представляют 30% выражений категории качественности в белорусских сказках. Для описания человеческих характеристик чаще всего использовались прилагательные, обозначающие свойства характера, а также описывающие внешность персонажа, в то время как при описании объектов неживой и живой природы использовались качественные прилагательные, а также прилагательные, указывающие на цвет и размер (*разумныя браты, валасны старшыня, хітры кулак*).

Заключение. Из всего вышесказанного следует, что для выражения качественной категории в ирландских и белорусских народных сказках наиболее часто используются прилагательные, обозначающие цвет, материал, качество, а также признаки, воспринимаемые органами чувств. Объектами описания как в ирландских, так и в белорусских народных сказках чаще всего становятся предметы неживой природы, поскольку данные объекты наиболее точно описывают время и место сказочных событий, тем самым помогая читателю либо слушателю мысленно перенестись в указанное место.

Стоит отметить ряд различий в вербализации категории качественности в сказках данных народов. В ходе исследования выяснилось, что в ирландских народных сказках реже всего объектом качественного описания становились мифологические существа, в то время как в белорусских народных сказках данные объекты не встречались в анализируемых сказках. В сравнении с ирландскими сказками, в белорусских сказках категория качественности не предписывалась мифологическим и вымышленным персонажам, потому что героями белорусских народных сказок чаще всего становились либо животные, либо люди.

Список цитируемых источников

1 Irish Fairy Tales. URL: http://www.worldoftales.com/Irish_fairy_tales.html (дата обращения: 11.03.2016) ; Myths and Folk Tales of Ireland. URL: http://www.worldoftales.com/Myths_folktales_Ireland.html (дата обращения: 11.03.2016) ; Irish Folktales. URL: <http://oaks.nvg.org/irish-tales.html> (дата обращения: 11.03.2016).

2 Беларускія народныя казкі. URL: http://knihi.com/Bielaruskija_narodnyja_kazki (дата обращения: 11.03.2016) ; Беларускія народныя казкі. URL: <http://mama-v-dekrete.jimdo.com> (дата обращения: 11.03.2016).

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ИРЛАНДСКОМ ЮМОРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Введение. Поликультурное пространство современного мира актуализирует исследования состояния этнической самоидентификации различных групп населения земного шара. Понятие этнической идентичности тесно связано с процессами социализации и самоидентификации отдельно взятой личности, с феноменом общественного мнения, с проблемой социальных конфликтов.

В связи с этим большую значимость приобретают этнические элементы, которые рассматриваются во взаимосвязи языка и этноса в рамках этнолингвистики и лингвокультурологии, поскольку язык, согласно концепции В. фон Гумбольдта, является внешним проявлением «духа народа» [1, с. 68], в той или иной степени отражающим все процессы, происходящие в этносе и культуре. В этом смысле актуальность приобретает исследование языковых средств репрезентации этнической идентичности на дискурсивном материале представителей разных этносов и культур.

Основная часть. Цель нашего исследования состоит в выявлении лексических средств репрезентации образов представителей ирландского этноса в англоязычном юмористическом дискурсе.

Объектом исследования является конструирование этнической идентичности посредством анекдота как жанра англоязычного юмористического дискурса.

Предметом исследования являются языковые средства репрезентации этнической идентичности ирландцев в современном англоязычном юмористическом дискурсе.

Проанализировав 98 ирландских анекдотов (рассказываемых ирландцами на английском языке), взятых из различных интернет-источников (тематические сайты, социальные сети [2]), методом сплошной выборки мы отобрали 63 контекста, в которых прямо либо косвенно характеризуются представители ирландского этноса. Данные контексты отбирались по принципу присутствия явных вербальных указаний на типичность описываемых образов и ситуаций для ирландской лингвокультурной среды. В качестве вербальных указаний подобного рода мы рассматривали, во-первых, прилагательное *Irish* 'ирландский' в различных словосочетаниях и существительное *Irishman(-woman)* 'ирландец(-ка)'; во-вторых, имена собственные знаменитых ирландцев, ставших героями анекдотов (*George Bernard Shaw, Sean O'Faolain*), и наиболее распространённые типично ирландские имена и фамилии (*Murphy, Mrs. O'Connor, Paddy*); топонимы, указывающие на территориальную отнесённость ситуации к Ирландии (*Dublin, Limavady, Ballynahinch*).

В указанных анекдотах прямо либо косвенно характеризуются следующие обобщённые образы ирландцев: «ирландец в повседневной жизни», «ирландец на рабочем месте», «знаменитый ирландец», «ирландский священник», «ирландский студент», «ирландец в сравнении с представителями других народов».

При этом следует отметить, что студенческие анекдоты представляются нам наименее надёжным источником языковых показателей этнической идентичности, поскольку в большинстве случаев данные анекдоты рассказывают друг о друге студенты наиболее известных ирландских учебных заведений (*Trinity College (the University of Dublin), Carlow Institute of Technology, Athlone Institute of Technology, Dublin City University, The University of Limerick*) в целях обмена издёвками и насмешками. В результате образ студента, создаваемый в подобного рода анекдотах, в большинстве случаев утрированно негативен, в силу чего идентификации говорящего либо слушающего с данной группой людей не происходит.

Все остальные анекдоты в большей или меньшей степени указывают на свойства национального характера, узнаваемые и принимаемые всеми носителями данной этнической идентичности. В ряде случаев определённые особенности характера и образа жизни прямо именуется ирландскими, свойственными практически всем, кто считает себя ирландцем. В число данных особенностей входят:

- 1) остроумие: *But O'Faolain had no monopoly on Irish wit* [3];
- 2) умение одинаково широко «праздновать» хорошие и плохие события (например, в одном из анекдотов ирландец, узнав от своего лечащего врача, что он болен раком и скоро умрёт, говорит своему сыну, сообщив эту новость: *“we Irish celebrate when things are good and celebrate when things don't go so well”*, после чего оба идут в паб и угощают всех выпивкой) [4];
- 3) долгое проживание взрослых сыновей с родителями, безработица:
— *What have Irishmen and Jesus Christ got in common? — They both lived with their mother until they were 33 and neither had a job* [5];
- 4) любовь к развлечениям и путешествиям, творческие способности (такими в одном из анекдотов описывает ирландцев Господь Бог в процессе сотворения мира: *These people here are going to be great craic and they're going to be found traveling the world. They'll be playwrights and poets and singers and songwriters* [6].

Косвенная номинация специфически ирландских проявлений в характере и образе жизни в материале нашего исследования значительно преобладает над прямой в количественном соотношении.

Обобщённый образ «ирландец в повседневной жизни» посредством косвенной номинации наделяется следующими чертами:

1) упорство в достижении целей;
2) языковое чутьё, позволяющее вычленять в речи собеседников определённый вид речевых ошибок, в обиходе именуемый исконно ирландским (*Irish bull* — случайно произнесённое двусмысленное высказывание, о возможности двоякого истолкования которого сам говорящий обычно и не подозревает); например, в одном из анекдотов подобную ошибку допускает судья на суде:

Two lawyers standing before an Irish judge got into a fierce argument.

At last one lawyer lost his temper and shouted, "Sir you are the biggest fool that I have set eyes on."

"Order, order," said the Irish judge. "You seem to forget that I am in the room" [7];

3) наивность картины мира, вызванная пробелами в образовании (в основном в анекдотах о сельских жителях, например, в одном из таких анекдотов фермер делает ложное умозаключение о том, что, если метр длиннее ярда, то верёвка в метрах получится длиннее);

4) бедность (в одном из анекдотов, например, сам Бог не узнал старого ирландца, когда тот купил себе новую одежду и новый автомобиль (ситуативная ирония));

5) любовь к алкогольным напиткам;

6) сентиментальность, идеализация прошлого и неприятие перемен;

7) задиристость и самоуверенность (например, в одном из анекдотов группа ирландцев по телефону объявила войну Саддаму Хусейну (количественное противопоставление — 8 человек против миллионной армии [8])).

Ирландцы на рабочем месте, показанные в анекдотах, склонны проявлять остроумие, чтобы не быть уличёнными в ненадлежащем исполнении служебных обязанностей или чтобы проявить оригинальность перед иностранцами.

Образ «знаменитого ирландца» в анекдотах наделяется следующими качествами:

1) умение изящно противостоять хамству:

Richard Brinsley Sheridan was strolling along St. James Street one day when he happened to meet two scions of nobility. "I say, Sherry," commented one of them, "we have just been discussing which you were — a knave or a fool. What is your opinion?" Sheridan took each of them by the arm and replied: "You might say I am between the two!" [9] (каламбур);

2) умение сохранять присутствие духа в беде;

3) моральное превосходство над противниками (чаще всего над англичанами):

Michael Collins arrives at the ceremony to take down the British flag.

British officer: You're seven minutes late, Mr. Collins.

Michael Collins: You've kept us waiting 700 years. You can have your seven minutes [10] (антитеза).

Ирландские священники в анекдотах мало чем отличаются от простых ирландцев: им свойственны такие человеческие пороки, как пьянство, блуд и алчность, во многих случаях они допускают насмешки над своими прихожанами, проявляют нелюбовь к историческим противникам — англичанам.

Ирландцы в сравнении с другими народами предстают более ленивыми и необязательными, чем испанцы, и намного более жадными, чем англичане и шотландцы, особенно, если речь идёт о спиртных напитках.

В ситуациях конфликта с англичанами ирландцы редко выступают инициаторами конфликта и во всех случаях выходят из ситуации победителями благодаря остроумию.

Чаще всего в проанализированных нами текстах для указания на национальные черты характера и особенно образа жизни ирландцев использовались такие языковые средства, как каламбур (12,7%), ситуативная ирония (т. е. несовпадение ожидаемого с реальностью — 12,7%), антитеза (7,9%), парафраз (6,4%), градация (4,8%).

Заключение. Проведённое исследование позволило нам не только выявить и сопоставить основные языковые средства репрезентации образов представителей ирландского этноса в юмористическом дискурсе на примере жанра «анекдот», но и определить с их помощью тип этнической идентичности, проявляемый ирландцами в данном жанре дискурса.

Судя по содержанию и языковым показателям этноспецифических проявлений в ирландских анекдотах, для ирландцев в целом характерна позитивная этническая идентичность, гордость за свой народ, в отдельных случаях переходящая в «этнический нарциссизм» (абсолютную убеждённость в превосходстве «своих» над «чужими», главным образом над англичанами).

Список цитируемых источников

1. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию : пер. с нем. / общ. ред. Г. В. Рамишвили. М. : ИГ «Прогресс», 2001. С. 37—298.
2. Archive of Irish jokes, stories, one-liners, funny pictures, and Irish wit [Electronic resource] // Life is a Joke. Copyright 2003—2009. URL: http://www.lifeisajoke.com/irish_html.htm (дата обращения: 27.11.2015) ; Irish Humour [Electronic resource] // Ireland Calling . URL: <http://ireland-calling.com/irish-humour-jokes> (дата обращения: 27.11.2015).
3. Archive of Irish jokes, stories, one-liners, funny pictures, and Irish wit.
4. Irish Humour.
5. Archive of Irish jokes, stories, one-liners, funny pictures, and Irish wit.
6. Irish Humour.
7. Irish Humour.
8. Irish Humour.
9. Irish Humour.
10. Archive of Irish jokes, stories, one-liners, funny pictures, and Irish wit.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЭВФЕМИЗМОВ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Введение. Изучение эвфемизмов является актуальной лингвистической проблемой, поскольку в последние десятилетия процесс образования эвфемизмов протекает с особой интенсивностью. Это объясняется способностью эвфемизмов быть мощным средством формирования новых общественных установок, причем эвфемизмы получают исключительно широкое распространение в общественно значимых сферах речевой деятельности, таких как средства массовой информации.

Основная часть. Первое упоминание термина «эвфемизм» (греч. *eu* хорошо и *phemi* говорю) относят к 1656 году, когда английский историк и лексикограф Т. Блаунт в своей «Глоссографии» определил его как хорошую или выгодную интерпретацию плохого слова (например: лгун — выдумщик, продавец — менеджер по продажам).

Явление эвфемии в лингвистике традиционно связывают с явлением табу. Поэтому не случайно, что первоначально изучением эвфемизмов занимались этнографы, исследовавшие проблематику табу в первобытных сообществах (Д. К. Зеленин, А. Мейе, Дж. Фрэнсер).

Эвфемизмы и табу представляют собой одну из разновидностей стилистических средств. Они позволяют говорящим варьировать речь, тон, интонацию в зависимости от коммуникативных условий при необходимости скрывать или вуалировать свои намерения, тем самым избегать конфликтов в общении, которые могут произойти при слишком прямолинейной номинации определённых предметов, действий.

Эвфемизм прочно занимает своё место во многих словарях и справочниках, однако интерпретируется этот термин по-разному.

В лингвистическом энциклопедическом словаре под редакцией О. С. Ахмановой дается следующее определение: «эвфемизмы — эмоционально нейтральные слова или выражения, употребляемые вместо синонимичных им слов и выражений, представляющих говорящему неприличными, грубыми или нетактичными» [1, с. 592].

Сходное с этим определение встречается у исследователя Д. Н. Шмелева, который характеризует эвфемизм как «воздержание от неподобающих слов, смягчённое выражение, служащее в определённых условиях для замены таких обозначений, которые представляются говорящему нежелательными, не вполне вежливыми, слишком резкими» [2, с. 351].

По мнению Е. П. Сеничкиной, основная функция эвфемизмов в тексте и дискурсе — смягчение. Они употребляются в случаях, когда говорящему кажется то или иное слово (сочетание слов) грубым, неприличным, способным причинить боль собеседнику [3, с. 1].

С точки зрения А. М. Кацева, ведущей функцией эвфемизмов является смягчение страшного и постыдного, что находит выражение в следующем определении: «Эвфемизмы есть способствующие эффекту смягчения косвенные заменители наименований страшного, постыдного или одиозного, вызываемые к жизни моральными или религиозными мотивами» [4, с. 5].

Обострение социально-экономических и политических проблем, с одной стороны, и необходимость поддержания стабильности — с другой, заставляют власть использовать в публичных обращениях особые приёмы и выражения. Язык, как орудие политики, обладает целым набором средств иносказания — среди наиболее востребованных в современной публицистике можно с уверенностью назвать политические эвфемизмы, которые являются эффективным средством воздействия на сознание, формирования общественного мнения и стереотипов речевого поведения.

Очевидно, что функции эвфемизма в публицистических текстах, которые нередко фиксируют живую разговорную речь и рассчитаны на массовую аудиторию, не ограничиваются тем, чтобы избежать конфликтов и коммуникативных неудач, сделать речь более мягкой.

В текстах политической коммуникации, в частности в периодических изданиях общественно-политической направленности, также активно используются политические эвфемизмы. Их частотность нередко объясняют сложностью отношений государства и граждан.

Так, М. Л. Ковшова полагает, что «лживость, обман присущи любой государственной машине ввиду неблаговидной деятельности, осуществляемой государством любой политической системы в отношении своих граждан или другого государства в силу объективных политических, экономических, военностратегических причин» [5, с. 74].

Процесс образования эвфемизмов в последнее время становится все более интенсивным, в быстро меняющихся условиях государственной машине необходимо формировать новые общественные установки. Наиболее эффективным каналом для этого выступают СМИ, где такого рода единицы, помимо смягчения и нередко искажения смысла передаваемой информации, выполняют функцию негативной оценки в условиях юридических ограничений, оставаясь при этом высокоэффективным инструментом воздействия на аудиторию [6].

Рассмотрев теоретические аспекты сущности эвфемизмов, мы приступили к непосредственному исследованию функций эвфемизмов. Материалом для исследования послужили эвфемизмы, присутствующие в публицистических текстах немецкоязычных периодических изданий за 2015—2016 годы: «Der Spiegel», «Focus», «Die Zeit», «Die Welt».

Количественный анализ отобранных эвфемизмов по рубрикам средств массовой информации показал, что наибольшее количество эвфемизмов было использовано в рубриках «Политика» (34%, 38 единиц), например: *der Kompass fehlt* вместо *keine Problemlösung finden, entsenden* вместо *deportieren*, *das Zugpferd* вместо *der Vorsitzende*, *der Parteichef*; «Спорт» (25%, 28 единиц), например: *geistige Frische* вместо *gesunder Menschenverstand*, *über das Ziel hinauschießen* вместо *zu viel aus sich nehmen*, *eine Handschrift vermitteln* вместо *trainieren*.

Количество эвфемизмов в рубриках «Экономика» и «Финансы» использовалось практически в равных соотношениях. В рубрике «Экономика» количество эвфемизмов составило 19% (22 единицы), например: *aufs politische Glatteis führen* вместо *betrügen*, *der Mitwisser* вместо *der Diebeshehler*, *auffliegen* вместо *aufdecken*. А 15% (17 единиц) эвфемизмов использовалось в рубрике «Финансы», например: *die grünen Tarife* вместо *der Ökogas-Tarif*, *flexiblere Laufzeiten* вместо *die Nutzungsdauer vergrößern*, *der Negativzins* вместо *die Strafe*. Наименьшее количество эвфемизмов было выявлено в рубрике «Наука» и составило 7% (8 единиц), например: *herunterkommen sein* вместо *ungezogen*, *sich das Leben nehmen* вместо *Selbstmord begehen*, *aus der Bahn werfen* вместо *verändern*.

В процессе исследования структурных особенностей эвфемизмов были выявлено, что эвфемизмы в немецкоязычном публицистическом дискурсе представлены основными структурными типами:

1) слова (*die Migration* вместо *die Wanderung*, *die Brücke* вместо *die Kooperation*, *das Zugpferd* вместо *der Vorsitzende*, *der Parteichef*);

2) словосочетания (*kollektive Ausweisungen* вместо *die Deportation*, *ums Leben kommen* вместо *sterben*, *ein unterhaltsames Pingpong*, *ein verbales Feuerwerk* вместо *die Streit*).

Попытка систематизировать эвфемизмы по функциям привела к следующим результатам:

1) искажение смысла. Например, *Bei dem Papier handelt es sich um einen Briefentwurf, mit dem die Rückzahlung der 6,7 Millionen Euro vorbereitet wurde — als Beitrag zum Fifa-Kulturprogramm bei der WM 2006. Dies aber sollte nur die Legende sein, wie die handschriftliche Notiz belegt, denn in Wahrheit sollte das Geld ja zu Louis-Dreyfus zurück.*;

2) речевое манипулирование. Например, *Ähnliche Vorhaben sind in der Vergangenheit immer wieder gescheitert, vor allem am Widerstand vieler osteuropäischer Länder wie Ungarn, die gar keine Asylsuchenden mehr aufnehmen wollen.*;

3) смягчение речи. Например, *Den Umzug ins Olympiastadion wird er nicht mitmachen. Für ihn wird West Ham nun zu einem völlig anderen Verein, der seine Tradition und sein Image verrät und hinter sich lässt.*;

4) избегание грубых неприличных слов. Например, *Aber ist das Schweigen zu Missständen im Land eines wichtigen Partners wie der Türkei auch gute Realpolitik? Nein. Angela Merkels Türkeipolitik fehlt der Kompass.*

Анализ функционирования эвфемизмов в немецкоязычном публицистическом дискурсе показал, что основной функцией эвфемизмов является речевое манипулирование. Функция речевого манипулирования составляет 35%. Функция избегания грубых неприличных слов составила 25%. Эвфемизмы в функции искажения смысла и смягчения информации были выявлены практически в равных количествах и составили 21% и 19% соответственно.

Заключение. Эвфемизмы как языковые единицы занимают в языке особое место. Их распространённость, образность, образование и угасание привлекают внимание лингвистов в различных областях лингвистики. Они используются во многих сферах человеческой жизни. Интернет, телевидение, радио, газеты, журналы — все эти средства массовой информации используют язык в качестве кода, с помощью которого передают информацию адресату. В последнее время в средствах массовой информации всё чаще используются такие слова и выражения, которые способны воздействовать на сознание слушателя с целью, выгодной говорящему.

Список цитируемых источников

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : Сов. Энцикл., 1966. 608 с.
2. Шмелев Д. Н. Эвфемизм // Русский язык : энци. / Д. Н. Шмелев ; под общ. ред. Ф. П. Филина. М., 1979. 402 с.
3. Сеничкина Е. П. Эвфемизмы в призме текстовой реальности [Электронный ресурс]. URL: www.rusinst.uni.lodz.pl/pliki/Konferencja/Sieniczkina%20E.pdf (дата обращения: 25.03.2016).
4. Кацев А. М. Языковое табу и эвфемия : учеб. пособие к спецкурсу. Ленинград : ЛГУ, 1988. 80 с.
5. Ковшова М. Л. Семантика и прагматика эвфемизмов: краткий тематический словарь современных русских эвфемизмов. М. : Гнозис, 2007. 320 с.
6. Там же.

ОТРАЖЕНИЕ БАЗОВЫХ ПРИЗНАКОВ КОНЦЕПТА «ЖИВОТНОЕ» В ЗАГАДКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, БЕЛОРУССКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Введение. За всё время своего существования загадка отражала те изменения, которые происходили в обществе, и изменялась сама. Характер, назначение, функции, форма загадок существенно изменились. Сегодня загадка не носит ритуальный характер, не предназначена быть тайным языком; она существует в разных формах. Поэтому актуальным представляется всесторонне изучить загадку, рассмотреть разные аспекты, указать на новое в загадке.

Научная новизна работы заключается в том, что базовые признаки наименований животного мира рассмотрены на материале устного народного творчества. Практическая значимость проведённого исследования заключается в возможности использования полученных результатов в курсе по лексикологии, стилистике, на уроках иностранного языка, а также при написании курсовых и дипломных работ.

Цель исследования — изучение базовых признаков концепта «животное» в загадках английского, белорусского и русского языков, а также их сравнительный анализ.

Задачи: систематизировать информацию о загадках как единицах устного народного творчества; осуществить отбор загадок о животных; проанализировать загадки о животных на английском, белорусском и русском языках; выявить базовые признаки наименований животного мира, которые объективированы в загадках; сравнить выявленные базовые признаки в анализируемых языках.

Объектом исследования являются загадки о животных на английском, белорусском и русском языках.

Предметом исследования выступают базовые признаки концепта «животное».

Методы исследования: описание, сравнение, анализ и синтез, метод сплошной выборки.

Основная часть. О своеобразии содержания загадок М. А. Рыбникова писала: «Видовое, а не родовое — вот что отмечает загадка. Овца, баран, корова, лошадь, кот, а не домашнее животное» [1, с. 15]. Так, в проанализированных загадках английского языка, объём которых составил 119 единиц, было выявлено 42 наименования животных. В загадках белорусского языка объёмом 84 загадки было зафиксировано 48 наименований животных, а в загадках русского языка объёмом 232 единицы — 79 наименований животных. В ходе исследования было установлено, что в ряде загадок присутствуют животные как домашние (*кот, собака, свинья, курица, гусь* и др.), так и дикие (*крокодил, выдра, верблюд, олень, слон* и др.).

В исследуемых загадках было замечено расхождение в частоте встречаемости наименований животных, что свидетельствует о том, что на устное народное творчество, вероятно, влияет внешняя среда, а в данном случае — окружающий человека животный мир. Представим эти отличия (таблица 1). В таблице приведены названия животных, чаще всего упоминающихся в загадках анализируемых языков.

Т а б л и ц а 1 — Статистика встречаемости наименований животных в загадках английского, белорусского и русского языков

Частотность наименований животных	Язык		
	Английский	Белорусский	Русский
Высокочастотные (> 4%)	Cat, elephant, fox, hare, dog, frog, horse, kitten, lion, tiger	Гусь, певень, пчолы, карова	Заяц, белка, лиса, медведь
Среднечастотные (3—4%)	Bear, fish, giraffe, hedgehog	Бабёр, вожык , кот, ластаўка, рыба	Черепаха, ёж , слон, собака, кошка, лягушка
Низкочастотные (< 3%)	Crocodile, monkey, turtle, cow, kangaroo, snake, bat, bunny, butterfly, camel, chicken, cock, crab, donkey, mouse, owl, parrot, pig, pony, puppy, rhinoceros, skunk, sparrow, spider, squirrel, white bear, wolf, zebra	Воўк , конь, кураняты, ліса, мядзведзь, рак, сабака, сарока, свіння , свіння і парасяты, чарапаха , алень, баран, бегемот, бляха, бусел, вавёрка, верабей, вуж , выдра, вярблюд, гусак, дзяцел, жук, заяц, зубр, каза, камар, квактуха, квактуха з куранятамі, кракадзіл , курыца, муха, мыш , павук, парасяты, пелікан, прусак, слімак, слон	Бобры, коза, свинья , жираф, баран, волк , козёл, корова , кот, крокодил , крот, мышь , паук, рысь, бабочка , верблюд, зебра, змея, курица, рак, улитка, лев, лось, лошадь, муравей, олень, петух, попугай , поросёнок, рыба, акула, бегемот, белый медведь , божья коровка, гепард, гусь, дикобраз, жук, заяц и лиса, кит, комар, конь , котенок, краб , крыса, кукушка, леопард, летучая мышь , львица, лягушонок, майский жук, морская свинка, носорог, овца и баран, осёл, пони , птенцы, пчела, сова, соловей, сорока, сурок, уж , утки, хомяк, цапля, щенок, щука, ящерица

Т а б л и ц а 2 — Единичные наименования животных

Язык	Наименование животного
Английский	Bunny, kangaroo, monkey, skunk, tiger
Белорусский	Блыха, бусел, выдра, зубр, квактуха, кураняты, ластаўка, муха, пелікан, прусак, свіння і парасяты
Русский	Акула, божья коровка, гепард, дикобраз, кит, козёл, кошка, крот, крыса, кукушка, леопард, лось, лошадь, львица, лягушонок, майский жук, морская свинка, муравей, птенцы, рысь, соловей, сурок, утки, хомяк, цапля, щука, ящерица

Т а б л и ц а 3 — Портрет лисы в загадках английского, белорусского и русского языков

Параметры описания животного	Английский	Белорусский	Русский
Общее описание внешнего вида животного	+	+	+
Способность (неспособность) животного выполнять определённые действия	+	+	+
Рацион животного	+	+	—
Принадлежность к определённому классу	+	—	—
Место обитания животного	+	—	+
Сравнение с другими животными, человеком, предметами	+	+	+
Отношения с другими животными	+	+	+
Черты характера животного	+	+	+
Скорость передвижения животного	—	—	+

В результате анализа было выявлено, что среди высокочастотных наименований животных нет таких, которые встретились бы в трёх анализируемых языках. Однако среди среднечастотных (*ёж*) и низкочастотных наименований животных (*свинья, волк, крокодил, мышь*) присутствуют такие, которые совпадают в трёх языках.

Также было выявлено, что в группе высокочастотных наименований присутствуют наименования животных, совпадающие в двух языках (английский язык и русский язык — *заяц, лиса*). Совпадение наименований животных в двух анализируемых языках также наблюдается среди среднечастотных (английский и белорусский языки — *рыба*) и низкочастотных наименований (английский и русский — *корова, летучая мышь, бабочка, краб, попугай, пони, белый медведь*; английский и белорусский — *черепаха*; русский и белорусский — *конь, уж*).

Следует отметить, что среди наименований животных также встречаются единичные, т. е. те наименования, которые прослеживаются только в одном из анализируемых языков (таблица 2).

В ходе исследования были выявлены те наименования животных, которые встречаются в проанализированных загадках трёх исследуемых языков (*лиса, заяц, слон, белка, кот, медведь, ёж, собака, черепаха, корова, свинья, рыба, конь, крокодил, петух, волк, мышь, паук, верблюд, курица*). Далее были составлены портреты животных, представленных в загадках. Для этого сравнивались параметры, которые используются для описания какого-либо животного в загадках. Самое частое загадываемое животное — лиса (20 загадок). Представим портрет данного животного (таблица 3).

Из данных таблицы видно, что не все параметры описания данного животного совпадают в трёх языках. Так, например, общее описание внешнего вида (*red; рыжая, хвост пушистый; рыжая*); способность (неспособность) выполнять определённые действия (*can walk, run and jump, cannot fly, cannot swim; пробежала; уцукла і сляды замяла*); сравнение животного с другими животными, человеком, предметами (*like a big dog; как огонь; быццам польмя*); отношение с другими животными (*hunt for small animals; всех кур пересчитала и с собою унесла; гоніцца за зайкай*) и черты характера животного (*cunning; хитрая; хитрая*) встречается в трёх языках. Рацион животного (*like meat; крадзе нясуцак і яйкі*) и место обитания лисы (*live in the forest; в лесу живёт*) встречаются в двух языках. Принадлежность к определённому классу (*an animal*) встречается только в английском языке, а скорость передвижения животного (*промелькнула*) — в русском языке.

Заключение. В ходе исследования было установлено, что в загадках присутствуют животные как домашние, так и дикие. При этом разные наименования животных получили разную фиксацию в устном народном творчестве, а белорусский язык является наиболее богатым с точки зрения разнообразия загадок.

Список цитируемых источников

1. Рыбникова М. А. Загадки. М. : Академия, 1932. 486 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.017.4

Е. Л. Банникова

Учреждение образования «Военная академия Республики Беларусь», Минск

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В период происходящих обновлений правовых норм образования и его гуманизации определились новые требования к процессу обучения, где в центре внимания находится обучающийся, который из «объекта воздействия» превращается в полноправного партнёра, когда отношения между преподавателем и курсантами выстраиваются как сотрудничество, сотворчество. При этом особое внимание преподавателем уделяется не только развитию самого обучающегося, но и развитию его внутреннего мира, обучению общению внутри среды и диалогу с окружающим миром, т. е. его социализации.

Основная часть. Современный культурный человек — это не только образованный человек, но и человек, обладающий чувством самоуважения и уважаемый окружающими.

Важнейшей задачей воспитания является формирование у обучающихся умения строить взаимоотношения в процессе взаимодействия с окружающими на основе сотрудничества и взаимопонимания, готовности принять других людей, иную культуру, иные взгляды, иные традиции и обычаи. Прежде всего возникает вопрос о содержании воспитания обучающихся в системе образовательных организаций. Как известно, содержанием воспитания является совокупность определённых идей, норм, требований, определяющих отношение личности к природе, обществу и к самому себе. Трансформируясь в убеждения, взгляды обучающихся, эти нормы и идеи образуют его мировоззрение как интегративное качество личности.

Воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования, ориентированная на создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей; оказание помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении; создание условий для самореализации личности. В свою очередь российский исследователь Н. Е. Щуркова считает, что воспитание на современном этапе есть «организованное воспитателем целенаправленное восхождение ребёнка по ступеням культуры через неуклонное повседневное воспроизведение в индивидуально свободной форме культурных достижений человечества». А преподаватель — «соучастник этого восхождения, стратег, инструктор, опора и помощник в этом нелёгком движении вперёд» [1, с. 7—8].

Содержанием воспитания курсантов являются дисциплины профессионально-гуманитарного цикла, среди которых важное значение имеет дисциплина «Иностранный язык», обеспечивающая обучающихся языковыми аналитическими стратегиями (знаково-языковые коды ценностно-нравственного характера, лингвокультуронимы универсального и частного характера), а также стратегиями профессиональной межкультурной коммуникации (коммуникативные коды, профессионально-нравственные ориентиры). Воспитательная цель дисциплины «Иностранный язык» состоит в формировании эмоционально-оценочного отношения к миру, положительного отношения к самому языку, а также к культуре его носителей [2, с. 135]. Согласно концепции коммуникативного обучения иностранной культуре, воспитание должно пронизывать весь процесс обучения. На современном этапе наиболее эффективным является культурологический подход, предполагающий осуществление воспитания в пространстве культуры гуманными методами и средствами самой культуры.

На этапе профессионального овладения иностранным языком категория воспитания рассматривается как основная смыслообразующая категория, способствующая профессионально-нравственному и интеллектуальному развитию личности будущего специалиста. Профессионально-нравственная ориентированность — это интегральное качество обучающегося, который обладает совокупностью нравственно-ценных установок, базовых знаний, содержательностью представлений о профессиональной морали, аргументированностью суждений, осознанностью эмоциональных переживаний, соответствием нравственных суждений поступкам.

Результатами реализации системы воспитания в иноязычном образовании на личностном, метапредметном, предметном и профессиональном уровнях являются следующие компетенции:

- когнитивная — знания, приобретаемые в процессе овладения языком; умения, приобретаемые в результате структурирования языковых, речевых и социокультурных знаний; стремление к ситуативно-адекватной актуализации знаний, предполагающих расширение, приращение накопленных знаний;
- социально-эмоциональная, т. е. развитость эмпатийных переживаний, выражающихся в профессиональной чуткости, скромности, благородстве;

– действенно-практическая, выражающаяся в проявлении нравственных качеств в профессиональной деятельности (сотрудничество, толерантность, разрешение проблемных ситуаций, приём, переработка, выдача информации, умение предвидеть и преодолевать профессионально-этические затруднения) [3, с. 25].

В процессе обучения иностранному языку выделяют те аспекты, которые могут выступать в функции факторов воспитания. Правомерно выделить десять воспитательно значимых аспектов: содержательный, предметный, трудовой, организационный, социальный, коммуникативный, методический, материальный, контролирующий, психолого-эмоциональный. Три первых аспекта воплощают в себе содержание высказываний, их форму, а также деятельность обучающегося, направленную на усвоение языка. Эти аспекты определяются самой учебно-воспитательной ситуацией и являются как бы сердцевинной процесса обучения.

Значительный воспитательный эффект могут иметь такие формы проведения занятий, как экскурсия (при изучении тем «Страна изучаемого языка» (СИЯ), «Высшее военное образование в СИЯ» и др.), викторина (по дисциплине «Страноведение»), конференция (при изучении темы «Высшее военное образование в Республике Беларусь и СИЯ», когда курсанты могут высказать свои мысли об организации учебного процесса, поделиться своими проблемами, рассказать о своих увлечениях и досуге). Изучение таких тем, как «Вооружённые Силы Республики Беларусь», «Вооружённые силы СИЯ», «Род войск и вооружение рода войск», помогает курсантам лучше ориентироваться в современном мире их будущей профессии. На занятиях дисциплины «Страноведение» рассматриваются также важные, с точки зрения психологии, темы, как «Интернет, его плюсы и минусы» и др. Включение в программу изучения дисциплины «Иностранный язык» биографий отечественных и зарубежных военачальников и полководцев позволило обратить внимание курсантов на качества, которые им необходимы: смелость мышления, стремление к успеху, повышение профессионализма. Обучение общению в контексте диалога культур предполагает знакомство с иными культурами и воспитание уважения к ним, развитие способности использовать иностранный язык как инструмент общения. В этой связи рабочая программа по дисциплине «Страноведение», разработанная на кафедре иностранных языков Военной академии Республики Беларусь, включает такие темы, как «Страна изучаемого языка», «Столица страны изучаемого языка» и др., что позволяет курсантам получить дополнительную информацию о стране изучаемого языка. Экологическое воспитание должно стать одной из составляющих воспитательного процесса в военном учреждении высшего образования. Изучение темы «Защита окружающей среды» способствует формированию экологической культуры, бережного отношения к природе.

Практика показывает, что большое значение в языковом развитии курсантов имеет приобщение к такой форме народного творчества, как пословицы и поговорки. Они являются квинтэссенцией народной мудрости, одним из наиболее выразительных языковых средств. Подбирая русские эквиваленты иностранным пословицам, курсанты сравнивают степень выразительности русского и иностранного языков [4, с. 226]. Одним из эффективных приёмов является использование в начале занятия грамматических песен, которые облегчают изучение и тренировку грамматических конструкций, расширяют словарный запас и настраивают курсантов на позитивный лад.

Полезно и продуктивно применять на занятиях интерактивные формы работы: проект, ролевою игру, круглый стол, кей-метод, дискуссию, работу в малых группах и др. С полным правом можно сказать, что эти формы работы стимулируют социальную активность курсантов, открывают возможность сотрудничества, развивают способность к неординарному решению задач, формируют культуру общения на иностранном языке.

Большую роль в воспитании средствами иностранного языка играет также и внеаудиторная работа. Преподаватели кафедры иностранных языков Военной академии Республики Беларусь организуют и проводят олимпиады, научные конференции, брейн-ринги по страноведению, конкурсы переводов, творческий конкурс «Парад взводов». Суть указанного конкурса в том, чтобы в ещё большей степени подружить курсантов-первокурсников, начинающих изучение иностранного языка в данном учреждении, друг с другом и, главное, с изучаемым иностранным языком. Перед каждым взводом была поставлена творческая задача — представить свою группу, используя иностранный язык, причём обязательным элементом программы выступила известная советская песня военных лет, исполненная на изучаемом иностранном языке. Выбор песен отнюдь не случаен. Творческий конкурс прошёл в год семидесятилетия Великой Победы советского народа в Великой Отечественной войне. Патриотическое воспитание будущих офицеров является одной из главных целей обучения курсантов на кафедре иностранных языков. Индивидуальный подход к внеаудиторной работе, добровольное участие курсантов помогают полнее реализовать воспитательный потенциал данной дисциплины.

Заключение. Общий мажорный настрой занятия, психологический климат, жизнерадостность, взаимное доверие и обусловленное такими факторами настроение делают обучающегося добрее, отзывчивее и вместе с тем он становится более восприимчивым, положительно настроенным к учебным занятиям. Холодность и официальность в поведении преподавателя мешают обеспечению условий релаксации, столь необходимой для полноценной деятельности, порождают чувство отчуждённости. Таковы в общих чертах основные аспекты процесса обучения иностранному языку, которыми определяются воспитательные возможности предмета.

Список цитируемых источников

1. Щуркова Н. Е. Программа воспитания. М., 2009. 45 с.
2. Васильева А. А. Иностранный язык как средство формирования межкультурной толерантности у студентов вуза // Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе и школе : сб. ст. XI междунар. науч.-практ. конф. Пенза : РИО ПГСХА, 2008. С. 134—140.
3. Руднева Е. Н., Козлова Е. А. Особенности духовно-нравственного воспитания молодежи в вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2009. № 1 (11). С. 22—28.
4. Карпеева Р. С., Лукашова И. В., Симакова С. М. Различные формы проведения занятий как средство воспитания творческой личности на занятиях иностранного языка // Инновационные средства и технологии развития творческого потенциала студентов : материалы всерос. науч.-практ. конф. Самара : Изд-во СамГТУ, 2004. С. 226—227.

УДК 378.146

И. А. Бартошевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Введение. Интеграция отечественной высшей школы в общеевропейское образовательное пространство повышает значимость иностранного языка, требует поиска новых подходов к его преподаванию и определению уровня владения. В условиях вхождения Республики Беларусь в Болонский процесс особую актуальность приобретает адаптация европейских стандартов к реалиям отечественного языкового образования. Проведём сравнительный анализ требований к уровню владения иностранным языком обучающихся на основе образовательного стандарта высшего образования Республики Беларусь по специальности 1-02-03-06 «Иностранные языки (с указанием языков)» [1] в рамках учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи» и документа Совета Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» [2].

Основная часть. Контрольно-оценочная деятельность субъектов образовательного процесса по иностранному языку направлена на определение уровня владения иностранным языком. Под уровнем владения языком понимается степень сформированности коммуникативной компетенции. Анализ различных подходов (А. Ю. Горчев, А. А. Миролубов, В. В. Сафонова и др.) к определению объектов коммуникативно ориентированного контроля позволяет выделить следующие основные компоненты коммуникативной компетенции: *языковая* (системное знание и владение грамматическими правилами, словарными единицами и фонологией языка для реализации четырёх видов речевой деятельности), *речевая* (способность пользоваться языком в речи), *социокультурная* (способность использовать язык в социальном контексте с учётом темы и ситуации общения, правил поведения, принятых в данном языковом коллективе, а также знания условий жизни языкового сообщества, системы ценностей, традиций и обычаев, правил этикета). Данные компетенции не являются самоцелью, а представляют собой промежуточные звенья в формировании коммуникативной компетенции в рамках основных сфер общения.

В образовательном стандарте [3] по дисциплине «Практика устной и письменной речи» представлены сферы социально-личностного, социально-бытового, профессионально-трудового, социально-познавательного и социально-культурного общения, позволяющие обучающимся эффективно и инициативно реализовать коммуникативные намерения» [4, с. 3]. В документе Совета Европы [5] рассматриваются личная, общественная, профессиональная, образовательная сферы общения. Представим сравнительный анализ данных сфер общения (таблица 1).

Каждая из сфер общения, представленная в общеевропейских стандартах, находит отражение в отечественном образовательном стандарте высшего образования в рамках следующих тем:

- личная сфера — личность человека; внешность, характер; семья, семейное положение, родственные связи; жильё (дом, квартира); питание (приготовление и приём пищи); приём гостей; правила хорошего тона за столом; питание и здоровье; выбор и совершение покупок; здоровье; здоровый образ жизни; распорядок дня; отдых; досуг;

Т а б л и ц а 1 — Сравнительный анализ сфер общения

Сфера общения: отечественный опыт	Сфера общения: европейский опыт			
	личная	общественная	профессиональная	образовательная
Социально-личностная	+	+		
Социально-бытовая	+	+	+	+
Профессионально-трудова			+	+
Социально-познавательная		+		
Социально-культурная	+	+	+	

- общественная сфера — межличностные отношения; питание (общественные места питания); особенности и традиции питания в странах изучаемого языка; покупки (магазины и основные отделы); болезни XXI века; досуг (посещение музеев, театров и т. п.); спорт (виды спорта); городская жизнь (транспорт, бытовое обслуживание);
- профессиональная сфера — визит к врачу; профессионально-трудовая деятельность человека в современном обществе; развитие профессиональных качеств; профессия учителя;
- образовательная сфера — жильё (студенческое общежитие); поступление в университет; учёба в университете; библиотека; студенческая жизнь; самостоятельная работа.

Контроль уровня сформированности у обучающихся коммуникативной компетенции проводится в рамках сфер общения в соответствии с требованиями к уровню владения иностранным языком.

В образовательном стандарте высшего образования Республики данные требования определены составляющими: знать, уметь, владеть. Требования к контролю уровня сформированности коммуникативной компетенции в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи» нами сгруппированы по её составляющим. Представим их дескрипторами (рисунок 1).

В документе Совета Европы дескрипторы каждого из уровней владения иностранным языком (A1, A2, B1, B2, C1, C2) представлены следующими блоками: понимание, говорение, письмо. Понимание включает *аудирование* (уровень восприятия речи на слух с различной глубиной понимания, качество интерпретация воспринятых фактов и социокультурных реалий обучающимися) и *чтение* (уровень оценки и интерпретации текстовой информации в ходе изучающего, ознакомительного, просмотрового, поискового чтения текстов различных стилей). Говорение представлено *монологической* (сообщение, описание, повествование, рассуждение) и *диалогической* (диалог-расспрос, диалог — обмен мнениями, диалог-волеизъявление и т. д.) *речью* в различных ситуациях общения. Письмо направлено на выявление умений написания личного и делового письма, биографии, резюме, изложения (в том числе с элементами сочинения) в соответствии с нормами и стандартами письменной речи.

Сравнительный анализ содержания требований образовательного стандарта высшего образования Республики Беларусь к уровню сформированности коммуникативной компетенции в рамках учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи» и дескрипторов системы уровней владения иностранным языком, используемых в Европейском Союзе, позволяет вывить их соответствие общеевропейскому уровню B2 (пороговый продвинутой).

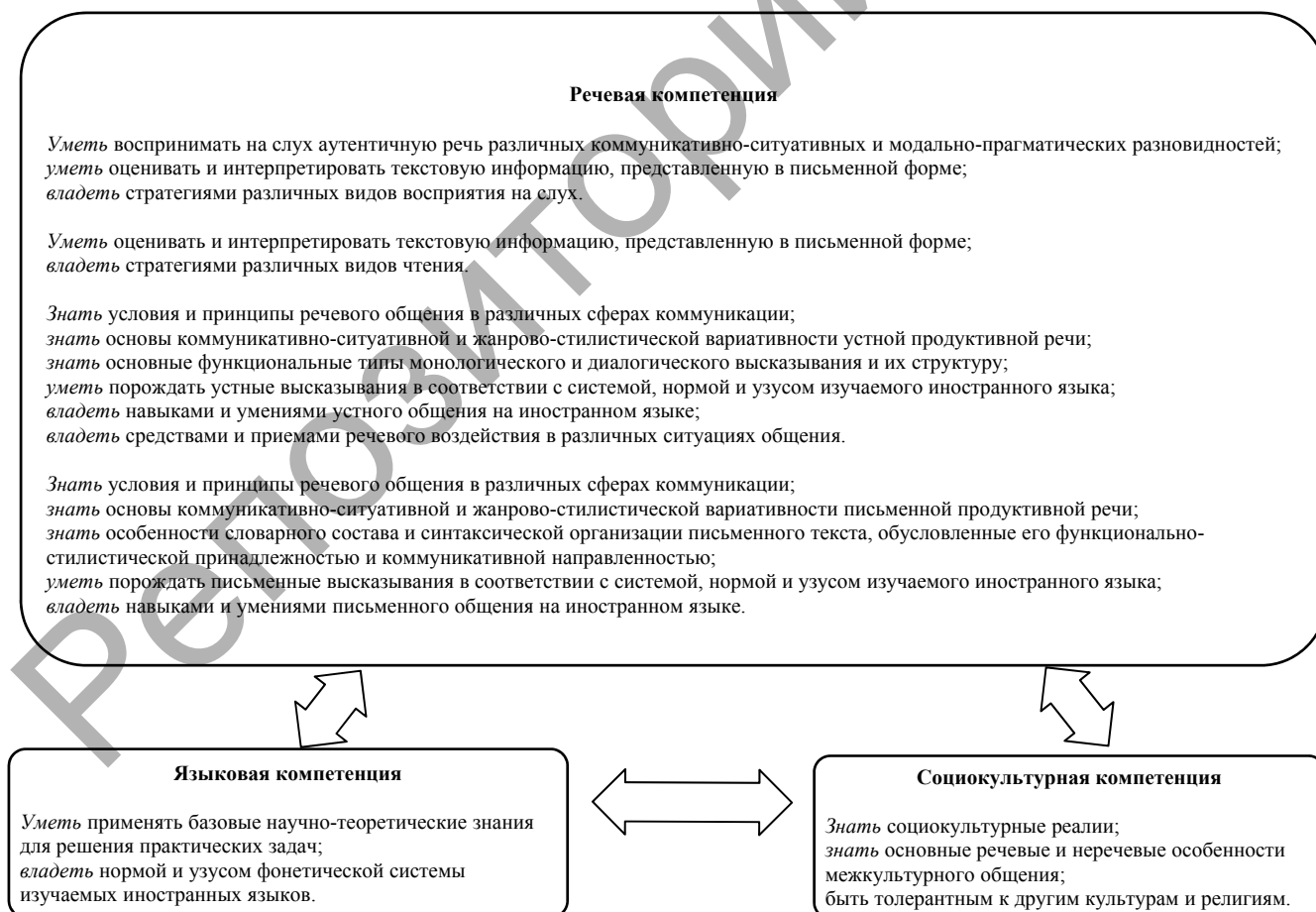


Рисунок 1 — Требования к уровню владения иностранным языком: отечественный опыт

Заключение. Проведённый сравнительный анализ требований к уровням владения иностранным языком на основе образовательного стандарта в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи» и документа Совета Европы позволяет судить о нормативной готовности отечественного языкового образования к внедрению адаптированного к белорусским реалиям европейского опыта определения уровня владения иностранным языком.

Список цитируемых источников

1. Образовательный стандарт высшего образования : ОСВО 1-02 03 06-2013 : утв. М-ом образования Респ. Беларусь 30.08.2013. Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2013. 38 с.
2. Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине «Практика устной и письменной речи» для специальности 1-02-03-06 «Иностранные языки (с указанием языков)» : утв. первым проректором учреждения образования «Барановичский государственный университет» № УД-37/баз. от 26.02.2014. Барановичи : БарГУ, 2014. 29 с.
3. A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment [Electronic resource] // Europe Council. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp/ (дата обращения: 01.05.2016).

УДК 811.161.1

И. А. Голуб, Л. В. Прокофьева

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Введение. В последние годы заметно увеличился контингент иностранных граждан, заинтересованных в изучении русского языка как языка делового общения. В связи с этим в методике преподавания русского языка как иностранного актуализировался социальный заказ — обучение русскому языку как средству делового общения.

Разработка методических проблем обучения русскому языку как средству делового общения и создание соответствующей системы обучения диктуются как интересами современного белорусского общества, поскольку постоянно расширяются сферы использования русского языка как второго государственного языка Республики Беларусь, так и интересами зарубежных деловых кругов.

В трактовке делового языка мы придерживаемся определения, данного М. Эллисом, который уточняет деловой язык как «общий язык» в деловом контексте, деловой дискурс, понимает его как текст, обусловленный ситуацией делового общения [1, с. 8].

Лингвистическая компетентность в сфере деловой коммуникации становится в современных условиях непременным компонентом общепрофессиональной подготовки специалистов во всех сферах взаимодействия, так как деловое общение, или деловая коммуникация, пронизывает все сферы деятельности, включает обмен информацией на официально-деловом уровне, деловую переписку, профессиональные контакты и др. Язык деловой коммуникации помогает достижению целей, решению конкретных задач в служебной сфере.

Основная часть. Рассматривая главную цель обучения иностранному языку — обучение межкультурному общению, следует заметить, что необходимый для этого уровень коммуникативной компетенции в наше время вряд ли может быть достигнут без учёта её деловой составляющей [2, с. 34]. Обучение официально-деловой коммуникации является важной задачей преподавания русского языка как иностранного. Иностранные студенты должны уметь самостоятельно оформлять официально-деловые документы, участвовать в деловой переписке, владеть основами делопроизводства на русском языке. Важнейшим показателем успешного усвоения курса делового иностранного языка является знание студентами правил коммуникативного поведения в различных деловых ситуациях, знание деловой профессиональной терминологии. Ознакомление иностранных студентов с формой, стилем разнообразных деловых бумаг способствует повышению общей речевой культуры. Изучение особенностей деловой речи позволяет иностранным студентам получить дополнительные знания по грамматике, лексике и стилистике русского языка, усвоить современные языковые нормы.

Как учебная дисциплина, деловой иностранный язык преподаётся в учреждениях высшего образования различных специальностей, в том числе юридических, и является неотъемлемой частью курса обучения русскому языку как иностранному.

Обучение студентов-иностранцев юридических специальностей языку профессионального общения несколько отличается от занятий со студентами других специальностей: на первом этапе в большей степени необходима работа над культурой устной и письменной речи, т. е. изучение студентами орфоэпических, лексических, фразеологических, морфологических, синтаксических норм современного русского литературного языка; на втором этапе следует ввести такой аспект обучения, как совершенствование речевого мастерства будущих юристов.

Культуру письменной речи юриста определяет выбор и организация языковых средств, соответствующих ситуации общения и требованиям к содержанию документа определённого жанра.

Культура устной речи юриста предполагает знание языковых норм, этапы подготовки и проведения публичных выступлений, поскольку культура публичной речи — это мотивированное использование языкового материала, оптимального для конкретной речевой ситуации в рамках официально-делового стиля.

Обучение иностранных студентов юридических специальностей языку делового общения требует от преподавателя особого подхода к отбору лексико-грамматического материала, способам его презентации и отработки. Кроме того, следует учитывать две экстралингвистические особенности официально-делового стиля: точность и языковой стандарт, предполагающий стремление к выражению мыслей единообразным способом, использование готовых формул-клише. Это вызвано тем, что тематический круг официально-делового стиля строго определён, ограничен, ситуации его применения сравнительно немногочисленны и однотипны, а однотипные факты оформляются документами определённого вида, однородными по наименованию, форме и содержанию [3, с. 34].

Преподавателю русского языка как иностранного следует сконцентрировать внимание на работе над специализированной лексикой (например, *принуждать, прецедент, санкция, постановление, имущественный*), устойчивыми атрибутивно-именными словосочетаниями (*конституционное право, физическое лицо, кассационная жалоба, оправдательный приговор, расторжение брака, акты гражданского состояния*), антонимическими парами (*обвинитель — защитник, истец — ответчик, обвинительный — оправдательный*).

Морфологические особенности официально-делового стиля в большей степени касаются имён существительных, чем слов других частей речи, так как в данном стиле они преобладают над глаголами.

Наиболее сложны для студентов-иностранцев отглагольные существительные (*нарушение, исполнение, принуждение, согласие, выполнение, лишение*) и существительные, называющие людей по определённому признаку (*усыновитель, свидетель, иждивенец, даритель*). Работа над отыменными предлогами не менее сложна, поскольку предложно-падежная система русского языка трудна для иностранцев. Особую сложность представляют основы инфинитива и настоящего времени, которые часто не совпадают, а также категория вида.

По мнению О. А. Крыловой, синтаксические особенности официально-делового стиля находятся в непосредственной связи с характерными для него лексическими, морфологическими и экстралингвистическими чертами [4, с. 54]. Стремление к точности приводит к использованию предложений большой протяжённости, сложных синтаксических конструкций с условно-следственными, определительно-уточняющими и другими связями, номинативных конструкций с отглагольными существительными. Для официально-делового стиля характерно существование готовых синтаксических конструкций для выражения стандартных элементов смысла — блоков и схем с определённым семантическим наполнением: конструкции с инфинитивом, имеющие модальное значение (*Встать, Суд идёт!*); конструкции пассива (*Правосудие в Республике Беларусь осуществляется только судом*); конструкции с однородными членами, которые могут использоваться с разными предлогами и образовываться по различным моделям (*Каждому гарантируется социальное обеспечение по возрасту, в случае болезни, инвалидности, потери кормильца, для воспитания детей и в иных случаях, установленных законом*); «нанизывание» родительного падежа (например, *результаты деятельности органов налоговой полиции*).

Задача преподавателя русского языка как иностранного — сформировать и автоматизировать навык употребления конструкций с придаточными условия, причины, следствия, цели, с причастными и деепричастными оборотами при обучении языку делового общения.

Содержание понятия «культура речи» применительно к деловому общению не может быть ограничено характеристикой его лексики, морфологических особенностей и синтаксических конструкций.

Специфика культуры официально-деловой речи состоит в том, что она включает в себя владение двумя различными по характеру нормами: 1) текстовыми, регулирующими закономерности построения документа, закономерности развёртывания его содержательной схемы; 2) языковыми, регулирующими закономерности отбора языкового материала для наполнения содержательной схемы документа. Различение двух типов норм помогает понять направленность и этапы мыслительной работы над текстом документа, поскольку выбор языковых средств в том или ином тексте официально-делового характера обусловлен в первую очередь теми задачами, которые ставит перед собой пишущий. Схематично это можно изобразить следующим образом: типовая официально-деловая ситуация — форма документа — языковое наполнение документа [5, с. 15].

Заключение. Деловая коммуникация представляет собой широкий диапазон жанровых разновидностей письменного и устного общения. При обучении иностранных студентов юридических специальностей языку профессионально-делового общения преподавателям следует обратить внимание студентов на отличие официально-делового стиля от особенностей языка науки, используя особый подход к отбору лексико-грамматического материала, его презентации и отработке.

Список цитируемых источников

1. Козлов В. А., Давель Л. А. Практический словарь делового английского языка. СПб. : ЭРВИ, 1991. 206 с.
2. Костомаров В. Г. Наш язык в действии : очерки современной русской стилистики. М. : Гардарики, 2005. 287 с.
3. Афанасьева Н. Д., Кузнецова М. В. Речевая культура юриста // Право и управление. XXI век. № 2 (7). М., 2008. С. 87—90.
4. Крылова О. А. Основы функциональной стилистики: пособие для филологов-иностранцев. М. : Рус. яз., 2006. 224 с.
5. Агеева Ю. В. Курс «Русский язык и культура речи» в русскоязычной и иностранной аудитории // Вестник ТГГПУ. № 4(11). 2007. С. 13—19.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ТУРКМЕНОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ УДАРЕНИЮ

Введение. В последние годы учреждения высшего образования Республики Беларусь стали принимать на учёбу студентов из Туркменистана, не прошедших курс обучения на подготовительном факультете. Это обусловлено тем, что туркмены изучали русский язык в школе и без каких-либо проблем могут начать обучение. Но практика показывает, что из десяти студентов-туркмен только трое свободно владеют русским языком, а остальные имеют абсолютно разный уровень языковой подготовки. Именно поэтому и возникают сложности в обучении таких студентов. И прежде чем начать работать над развитием русской речи и восприятием русских специализированных текстов, преподавателю русского языка как иностранного необходимо начать обучение с произношения и освоения фонетической системы неродного языка.

Обучение фонетике туркменоговорящих студентов основывается на системных свойствах звукового строя русского языка, а также на комплексной работе над звуками, ударением и ритмикой слова, на сочетании сознательности и имитативности в обучении произношению [1, с. 70].

Основная часть. Звуковосприятие носит субъективный характер и разнообразно у представителей разных языков. Субъективность и различия в восприятии одного и того же звукокомплекса зависят от языковых навыков, приобретённых каждым индивидуумом в процессе усвоения его родного языка [2, с. 84].

Процесс обучения русскому языку туркменоговорящих студентов вызывает ряд сложностей. Так, работая над произношением русских слов и постановкой ударения в них, возникают определённые трудности. Это обусловлено взаимодействием языковых систем при русско-туркменском билингвизме, отличительными особенностями фонетического строя русского и туркменских языков, а также принадлежностью изучаемого и родного (туркменского) языков к разным генеалогическим группам.

Таким образом, разрабатывая систему упражнений для туркменоговорящих студентов, ориентированную на выработку навыков правильного произношения слов, преподавателю целесообразно знать отличительные черты ударения в русском и туркменском языках (на основе сопоставления ударения и ритмики русского и туркменского языков).

В русском языке ударение является динамическим (или силовым), так как ударяемый слог по сравнению с другими слогами отличается большей напряжённостью. По этой причине гласный звук произносится чётко и ясно, а также удлиняется. В туркменском языке ударение также является силовым и, как и в русском языке, ударный слог отличается от безударных слогов своей напряжённостью, но не образует долгого звука (как в русском).

Ударные гласные русского языка туркменоговорящие студенты воспринимают как долгие. Об этом свидетельствуют две точки над долгим гласным звуком (их графическая передача). Например: *mpäd [mpym]* — *zähmet*, *vAza [vazä]* — *küuze*, *vIşnia [v'ışin'a]* — *ülje*.

Как видно, точка зрения об ударении в языковом мышлении носителей обоих языков неадекватна. Возможно, это обусловлено тем, что долгота и напряжённость являются преобладающими факторами восприятия русского ударения, а в туркменском языке с ударностью слога эти факторы практически не связаны.

Следует отметить, что в русском языке ударение является свободным (иначе — подвижным), а это означает, что оно не имеет определённого места: падает на различные слоги и на разные морфемы слова. Например: *студЕнт*, *дОмик*, *университЕт*. В туркменском языке ударение падает обычно на последний слог. Если в слове есть аффиксы, то ударение отодвигается назад, на последний слог. Например: *оkA (читай)*, *оkыI (читатель)*, *оkыIAr (читатели)*. Именно эту особенность следует принимать во внимание в процессе обучения русскому языку как неродному, так как туркменоговорящие студенты произносят многие русские слова с ударением на последний слог, что может вызывать у собеседника непонимание лексического значения слова, так как изменение места ударения изменяет и лексическое значение слова. Например: *муkA и мУkа*, *замOk и зАмок* [3, с. 29].

Важно учитывать, что в русском и туркменском языках может быть главное и второстепенное (иначе — побочное) ударение, которое произносится менее напряжённо по сравнению с главным (речь идёт только о сложных словах.) Но отметим, что второстепенное ударение не играет такой важной роли, как главное [4].

Необходимо акцентировать внимание туркменоговорящих студентов на том, что если в русских словах имеется буква «ё», то ударение всегда падает на неё.

Не стоит также упустить из внимания ещё один важный аспект: слова, заимствованные из русского или другого языка через русский, сохраняют прежнее положение ударения. Например: *maşIn* — *машИна*; *rezIn* — *резИна* [5].

Следует помнить и о влиянии в туркменском языке ударного слога на предударный. В ритмических словах такого типа, как *ka-ka* — *отец*, *dä-de* — *дедушка*, долгие гласные находятся в одинаковых фонетических позициях, а гласные предударного слога более длительны и интенсивны, чем гласные ударного слога. В двусложных словах с обоими краткими гласными звуки, стоящие до ударного гласного, произносятся более интенсивно, чётко. Это влияет на увеличение длительности звуков. В постановке ударения в русской речи туркменоговорящие студенты учитывают факторы сегментного характера: структуру слога, качество фонем, их комбинаторную обусловленность.

Из практики видно, что постановка ударения в русских словах туркменоговорящими студентами происходит весьма стабильно. Она практически не зависит от степени знакомства со словом, а зависит в большей степени от факторов частотности употребления лексической единицы в речи носителей русского языка или же в учебных текстах. Именно это даёт основание считать, что процесс постановки ударения в русской речи студентов происходит автоматически в силу совпадения фонетических направлений родного и изучаемого языков.

Поскольку речевым навыком осознанного воспроизведения русского ударения туркменоговорящие студенты не владеют, то можно говорить об автоматизме в постановке ударения. Важно отметить, что в системе туркменского языка есть факторы, которые могут быть выделены как причины интерференции, а также благоприятные для овладения русским ударением.

Причины интерференции: разные формы выражения ударности; отсутствие в туркменском языке редукции, аналогичной редукции русских гласных; отсутствие связи ударения с семантическим значением слова.

Факторы, помогающие овладеть русским языком: наличие долготы в некоторых словах; напряжённость второго слога от конца слова; напряжённость, которая проявляется в закрытом слоге за счёт его структуры и свойств согласных фонем; участие ударения (вместе с долгими звуками) в ритмике слова.

Необходимо помнить, что при постановке ударения в русском языке прибегать к аналогии с ударением туркменского языка не целесообразно, так как ударение сопоставляемых языков по функциональной нагрузке и акустическим способам выражения во многом не совпадают. На постановку ударения в русской речи туркмен оказывают влияние факторы сегментного уровня, вся фонетическая система родного языка, а также неадекватное представление об ударности в языковом мышлении русских и туркмен.

Перевод слов с родного языка не вносит чёткости при постановке ударения: лингвистически однозначные термины обозначают в изучаемом и родном языках явление, не идентичное по коммуникативным функциям и фонетическим формам реализации. Более того, именно это обстоятельство является одной из причин путаницы, создающей лингвopsихологический барьер для осмысления русского ударения.

Методически целесообразно проводить сопоставление русского ударного слога с долготами туркменского языка, так как они играют в слове смысловоразличительную роль (в большинстве случаев при кратком произношении гласного слово будет иметь одно значение, а при долгом произношении — другое). Например: *däş* — *камень*, *daş* — *далеко*; *pül* — *лопата*, *pul* — *слон* и т. д. [6].

Туркменоговорящие студенты не только быстро усваивают, как должен звучать ударный слог в изучаемом языке, но и начинают овладевать коммуникативной значимостью русского ударения. Они осознают, что произнесение ударного слога на том месте, где это принято, необходимо для того, чтобы быть правильно понятыми.

Заключение. В зависимости от месторасположения русского ударения в речи туркмен лексику можно классифицировать на несколько групп.

Наиболее лёгкими для освоения русского ударения являются слова с ударением на втором слоге от конца слова, если последний слог открыт. Например: *párta*, *kárta*, *máma*, *rána*, *léto*.

Для первоначального знакомства следует брать слова именно этого типа, так как они сразу обретают в произнесении студентов верное звучание.

Более трудными для усвоения являются слова с ударением на последнем слоге. В этих словах возникает эффект ударённости, если последний слог закрытый. Например: *navés*, *этáп*, *готóв*, *муравéй*.

Трудными для освоения являются слова с последним открытым слогом, с ударением не на втором слоге от конца слова. Например: *доскá*, *ногá*, *рукá*, *головá*, *вóлосы*.

Работа с этими словами осложняется ещё и тем, что они в силу общеупотребительности, конкретности и возможности прямого перевода обычно быстро запоминаются. Создаётся иллюзия лёгкости их осмысления. В таких словах часто фиксируются нарушения норм русского словесного ударения. При овладении русским словесным ударением возникает туркменский акцент, который на более поздних этапах обучения поддаётся коррекции только в результате целенаправленных тренировок по формированию произносительных навыков.

Список цитируемых источников

1. Иванова, Т. А., Винниченко С. Д., Атаев А. Некоторые моменты сопоставительного анализа фонетики русского и туркменского языков // Викалання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. Вип. 15. Харків : Константа, 2009. С. 69—73.
2. Поливанов Е. Д. Избранные труды по восточному и общему языкознанию. М. : Наука, 1991. 623 с.
3. Сравнительная грамматика русского и туркменского языков. Фонетика и морфология. / Акад. Наук Туркм. ССР. Ин-т языкознания. Ашхабад : Туркменгосиздат, 1964. 380 с.
4. Там же. С. 30.
5. Там же.
6. Иванова, Т. А., Винниченко С. Д., Атаев А. Некоторые моменты сопоставительного анализа фонетики русского и туркменского языков. С. 71.

АБ СІСТЭМЕ ДЫЯГНОСТЫКІ СТУПЕНІ СФАРМІРАВАНАСЦІ САЦЫЯКУЛЬТУРНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ

Увядзенне. Мэтай артыкула выступае апісанне сістэмы дыягностыкі ступені сфарміраванасці сацыякультурнай кампетэнцыі (далей — СКК) у студэнтаў вышэйшай навучальнай установы моўнай накіраванасці. Такая сістэма неабходна для рашэння задач адбору зместа і методыкі фарміравання СКК у студэнтаў — будучых настаўнікаў замежнай мовы. Аналіз літаратурных крыніц сведчыць, што пры выкарыстанні культуразнаўчых падыходаў да навучання замежнай мовы даследчыкі не аднойчы звярталіся да праблемы кантролю ведаў і ўменняў. Так, для тэсціравання ведаў замежнай культуры Р. Валетта прапаноўвае ў якасці аб'ектаў кантролю ўжываць нормы этыкету краіны вывучаемай мовы, існуючыя адрозненні паміж роднай і вывучаемай культурамі і цэннасці замежнай культуры [1, с. 181]. Пры ацэнцы сфарміраванасці СКК М. Байрам і Ж. Зарат рэкамендуюць акцэнтаваць увагу на здольнасці інтэрпрэтаваць і суадносіць разнастайныя культуры, інтэрпрэтаваць спецыфічныя факты культуры і знаходзіць рашэнне ў праблемнай сітуацыі, выкліканай разнастайнасцю культур [2, с. 13]. Але праблема дыягностыкі ступені сфарміраванасці СКК у студэнтаў моўнай установы, якія разглядаюцца намі як патэнцыяльныя міжкультурныя пасрэднікі, пакуль яшчэ існуе: ёсць неабходнасць ускладніць аб'екты кантролю, тэставыя заданні і шкалы ацэньвання.

Асноўная частка. Асноўваючыся на камунікатыўна-кагнітыўна-падыходзе да фарміравання СКК у студэнтаў, у якасці аб'ектаў кантролю ступені сфарміраванасці СКК мы прапаноўваем выкарыстоўваць такія яе асноўныя кампаненты, як уменні міжкультурнага пасрэдніцтва (далей — МКП) — атрыбутыўныя, рэтрансляцыйныя і інтэрпрэтацыйныя. Паколькі, з аднаго боку, дадзеныя ўменні забяспечваюць рэалізацыю міжкультурным пасрэднікам сваіх функцый у рэцэптаўнай, рэпрадуктыўнай і прадуктыўнай дзейнасці. З другога боку, дадзеныя ўменні базіруюцца на іншых складаючых СКК: сацыякультурных ведах, да якіх мы прылічваем як дэкларатыўныя (этыкет краін вывучаемай замежнай мовы і цэннасці народаў — носьбітаў дадзеных краін), так і працэдурныя веды (стратэгіі і тактыкі моўных і нямоўных паводзін), а таксама ўважлівыя адносіны да культур гэтых народаў. Такім чынам, вызначэнне ўзроўняў сфарміраванасці ўменняў МКП дае падставу для выяўлення ступеняў сфарміраванасці СКК у цэлым.

Заканамерна, што праверка сфарміраванасці выдзеленых уменняў МКП ажыццяўляецца пры дапамозе відаў тэставых заданняў, карэлюючых з відамі дзейнасці: рэцэптаўным, рэпрадуктыўным і прадуктыўным.

Для ацэнкі сфарміраванасці атрыбутыўных уменняў выкарыстоўваецца заданне на суаднясенне інаэтнічнай культурнай з'явы з нацыянальна-спецыфічнай цэннасцю, якая яе абумоўлівае. Да гэтай групы адносяцца заданні шматлікага выбару. Напрыклад, *выберыце правільны адказ: што абазначаюць выклічнікі “aha”, “yes”, “I see” у сітуацыі ўзаемадзеяння з носьбітам культуры англамоўных краін:*

- a) згода з партнёрам;
- b) запаненне паўзы-хезітацыі;
- v) сігнал, які сведчыць пра прыём інфармацыі;
- g) жаданне «адвязацца» ад партнёра.

Сфарміраванасць рэтрансляцыйных уменняў правяраецца праз выкарыстанне заданняў, якія маюць на ўвазе апісанне культурных з'яў або тактык моўных і нямоўных паводзін. Напрыклад, *прывядзіце прыклады моўных паводзін, якія ілюструюць выраз увагі ў ходзе слухання, тыповы для носьбітаў культуры англамоўных краін.*

З мэтай праверкі сфарміраванасці інтэрпрэтацыйных уменняў выкарыстоўваюцца заданні: 1) на знаходжанне і тлумачэнне сацыякультурных памылак у сітуацыі збою міжкультурных зносін; 2) на аналіз ролевых заданняў і выяўленне «сацыякультурных лавушак».

Прыклад 1.

Знайдзіце сацыякультурную памылку ў наступнай сітуацыі міжкультурных зносін і растлумачце яе.

У сітуацыі, якая прад'яўляецца на відэа, у адпаведнасці з нормамі этыкету роднай беларускай культуры партнёр В уважліва слухае, не рэагуючы вербальна на выказванні партнёра А. У сваю чаргу партнёр А расцэньвае паводзіны В як нежаданне падтрымліваць зносіны і завярае акт камунікацыі. У выніку В адчувае незадавальненне, паколькі не выказаў свайго погляду, не спытаў што-небудзь і г. д.

Прыклад 2.

Прааналізуйце ролевае заданне і знайдзіце «сацыякультурную лавушку».

Пад «лавушкай» мы разумеем інфармацыю, змешчаную ў ролевым заданні, якая правацыруе студэнтаў да выкарыстання непрыемальных у культуры народаў англамоўных краін стратэгіі і тактык моўных і нямоўных паводзін. Назавём прыклады «лавушкі»:

- *Вы раздражнены тым, што...;*
- *Вас непакоіць нездаровы від знаёмага, з якім Вы размаўляеце;*
- *Вы хочаце папярэдзіць узнікненне культурнага шоку ў Вашага замежнага сябра, які ўпершыню ў Беларусі.*

Від дзейнасці / колькасць балаў	Уменні МКП	Від тэставага задання
Рэцэптыўны / 1 бал	Атрыбутыўныя	Суаднясенне з'явы культуры з цэннасцю
Рэпрадуктыўны / 2 балы	Рэтрансляцыйныя	Апісанне з'явы культуры / тактык моўных або нямоўных паводзін
Прадуктыўны / 3 балы	Інтэрпрэтацыйныя	Тлумачэнне з'явы культуры

Для распрацоўкі шкал ацэньвання ўзроўня сфарміраванасці ўменняў МКП мы выкарысталі тэарэтычныя палажэнні, якія ляжаць у аснове сучасных тэхналогій тэсціравання ў вобласці педагогікі і метадыкі выкладання замежных моў [3].

У нашым даследаванні вымярэнне ўзроўня сфарміраванасці ўменняў МКП здзяйсняецца з улікам «вагі важнасці» выкарыстаных заданняў. Для вызначэння колькаснага паказчыка ступені сфарміраванасці СКК у цэлым мы распрацавалі шкалу, у якой колькасць балаў за правільна выкананае заданне залежыць ад складанасці рэалізаваных разумовых аперацый у розных відах дзейнасці міжкультурага пасрэдніка. Згодна дадзенай шкале сфарміраванасць атрыбутыўных уменняў ацэньваецца адным балам, рэтрансляцыйных — двума і інтэрпрэтацыйных — трыма баламі (табліца 1).

Для выканання задання на праверку сфарміраванасці атрыбутыўных уменняў мы рэкамендуем выкарыстаць звязны аўтэнтычны тэкст, у якім неабходна суаднесці, напрыклад, тры маркіраваныя інаэтнічныя культурныя з'явы з адной з шасці дадзеных цэннасцей. Удакладнім, што пералік цэннасцей трэба пашырыць з мэтай памяншэння верагоднасці ўгадвання студэнтамі правільнага адказу і тым самым забяспечыць аб'ектыўнасць атрыманых рэзультатаў. Крытэрыем ацэньвання дадзенага віду заданняў з'яўляецца дакладнасць.

Наступны від заданняў мае на мэце выяўленне ўзроўню сфарміраванасці рэтрансляцыйных уменняў. Крытэрыямі яго ацэньвання выступаюць паўната і моўная граматынасць. Прадставім шкалу ацэньвання: 0 балаў — адмаўленне ад адказу, апісанне памылковага (нетыповага для замежнай культуры) прыкладу; 1 бал — апісана адна культурная з'ява, другія дадзеныя прыклады не тыповыя для вывучаемай культуры, ёсць моўныя памылкі; 2 балы — апісаны некалькі культурных з'яў без моўных памылак.

Для праверкі ўзроўню сфарміраванасці інтэрпрэтацыйных уменняў мы прапаноўваем заданне, у якім студэнтам неабходна прааналізаваць сітуацыю, знайсці сацыякультурную памылку і прапанаваць эфектыўны спосаб аднаўлення ўзаемаразумення. Крытэрыямі ацэньвання задання выступае адэкватнасць выкарастанай тактыкі моўных паводзін правілам этыкета і яе эфектыўнасць. Мы прапаноўваем ацэньваць выкананне дадзенага задання па наступнай шкале: 0 балаў — адмаўленне ад адказу; 1 бал — знаходжанне сацыякультурнай памылкі, якая стварыла міжкультурны бар'ер; ёсць моўныя памылкі; 2 балы — знаходжанне сацыякультурнай памылкі, якая стварыла міжкультурны бар'ер, і ўказанне спосабу яго пераадолення ў агульным выглядзе; магчымы памылкі ў моўнай рэалізацыі; 3 балы — знаходжанне сацыякультурнай памылкі, якая стварыла міжкультурны бар'ер, і прымяненне тактыкі моўных паводзін, накіраваных на аднаўленне ўзаемаразумення.

Іншыя падвіды тэставых заданняў ацэньваюцца аналагічна дадзенаму прыкладу.

Наш вопыт прымянення распрацаванай сістэмы дыягностыкі ступені сфарміраванасці СКК у студэнтаў сведчыць аб мэтазгоднасці яе прымянення пры праверцы эфектыўнасці выкарыстання комплексу заданняў, накіраваных на фарміраванне СКК у будучых выкладчыкаў замежнай мовы як патэнцыяльных міжкультурных пасрэднікаў.

Заклучэнне. Сістэма дыягностыкі ступені сфарміраванасці СКК у студэнтаў вышэйшай навучальнай установы моўнай накіраванасці ўключае аб'екты кантролю, тэставыя заданні і шкалы ацэньвання. У якасці аб'ектаў кантролю мэтазгодна выкарыстоўваюць такі кампанент, як ўменні МКП (атрыбутыўныя, рэтрансляцыйныя і інтэрпрэтацыйныя). Віды тэставых заданняў, якія выкарыстоўваюцца з мэтай вызначэння ўзроўню сфарміраванасці ўменняў МКП, павінны суадносіцца з рэцэптыўным, рэпрадуктыўным і прадуктыўным відамі дзейнасці міжкультурага пасрэдніка. Ацэнку вынікаў выканання тэставых заданняў трэба здзяйсняць з улікам «вагі важнасці» задання, якая залежыць ад складанасці разумовых аперацый, якія выконваюцца студэнтамі.

Спіс цытаваных крыніц

1. Valette R. The Culture Test // Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching / J. M. Valdes. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1986. P. 179—197.
2. Byram M., Zarate G., Neuner G. Sociocultural competence in language learning and teaching: Studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching. Strasbourg : Council of Europe press, 1997. 122 p.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.
4. Рапопорт И. А., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе. Таллин, «Валгус», 1987. 352 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДЁЖИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО КРИЗИСА

Введение. Сложная социально-политическая ситуация в нашей стране, резкое снижение материального уровня жизни до критического состояния, неизбежное снижение уровня свободы, диктуемое военным временем, привели к серьёзным социокультурным, психологическим и структурным изменениям в обществе. Неустойчивое состояние экономических и социальных отношений, противоречивость жизненных устремлений различных общественных групп, повышенная конфликтность политических притязаний, отсутствие согласованного взаимодействия властных структур порождают проблемы в деятельности основных институтов воспроизводства ценностей и норм культуры — образовательных учебных заведений. Нарастающий кризис механизмов воспроизводства культурных ценностей проявляется в утрате людьми прежних ценностных ориентиров, что вызывает критические ситуации в других сферах жизнедеятельности общества [1].

Становится очевидным, что наряду с решением текущих социально-экономических проблем необходимо уделять приоритетное внимание разработке принципиально новой социально-культурной политики, направленной на формирование интеллектуального потенциала путём целенаправленного создания человекоориентированной образовательной среды учебных заведений всех уровней.

Проблема образовательного пространства и образовательной среды учреждения высшего образования начала активно разрабатываться в 90-х годах XX столетия и в настоящее время продолжает привлекать внимание как отечественных, так и зарубежных, в частности российских, специалистов, о чём свидетельствуют многочисленные публикации. В педагогической науке и практике встречаются разные тенденции и подходы к применению термина «пространство»: глобальное образовательное пространство, единое образовательное пространство, интегрированное образовательное пространство, информационно-образовательное пространство, культурно-образовательное пространство, воспитательное пространство и т. п. Каждое из словосочетаний является реально существующим феноменом, который содержит определённый перечень элементов, характеризующих определённую сферу человеческой деятельности. Культурно-образовательное пространство частного учреждения высшего образования является новым явлением, которое нуждается в детальном исследовании в целях его совершенствования.

Целью данного исследования является разработка рекомендаций по формированию (коррекции) культурно-образовательного пространства учреждения высшего образования в условиях социально-политического кризиса.

Основная часть. В образовательном пространстве формируется научный, культурный, духовный базис любого общества. Существует взаимообусловленная связь между процессами, которые происходят в обществе, и уровнем развития образовательного пространства.

Профессор О. В. Гукаленко трактует сущность понятия «образовательное пространство» с точки зрения его поликультурности и подчёркивает, что наивысшей ценностью поликультурного образовательного пространства является человек, личность учащегося, а главный смысл и цель образования должны быть связаны с его развитием, социально-педагогической поддержкой, защитой индивидуальности, ненасильственным соответствующим культурным воспитанием, созданием условий для творческой самореализации [2].

Обобщая исследовательские работы в отрасли организации образовательного пространства профессиональных учреждений образования (А. М. Данилов, В. И. Данильчук, А. А. Греков, Е. А. Климов, П. А. Сидоров, Н. К. Сергеев, И. П. Смирнов и др.), можно назвать группу факторов, которые влияют на развитие среды образовательно-профессионального становления студентов: макрофакторы (региональное и муниципальное образовательное пространство); мезофакторы (инфраструктура учебно-профессионального комплекса образовательного заведения); микрофакторы (социально-психологическая готовность преподавательского состава к инновационной деятельности в соответствующем культурно-образовательном пространстве, а также физическое окружение, персональное и межличностное пространство студентов, программно-методическое обеспечение профессиональной школы) [3, с. 17].

В последнее время учёные ставят вопрос о необходимости всестороннего анализа реализации социализирующей функции современной высшей школы и разработки новой концепции воспитательной работы. Это вызвано тем, что временами в кругах школы высказывается мнение о том, что деполитизирование и деидеологизация жизни университета снимают вопрос о целенаправленной воспитательной работе в высшей школе. Сегодняшний институт является для студентов не только учреждением образования, которое определяет их будущую профессию и карьеру, но и средой жизнедеятельности, самореализации в конкретной познавательной, научной и общественной деятельности. Особенно заметна тенденция формирования культурно-образовательного пространства института в организации воспитательной работы.

Изменения социально-демографических характеристик студенчества, его экономического статуса, ценностных ориентаций, по мнению многих исследователей, актуализируют необходимость совершенствования воспитательной работы в учреждении высшего образования, в том числе и частном. Ведь главной функцией современного

высшего образования является его направленность на формирование личности будущего специалиста — высококвалифицированного специалиста, настоящего интеллигента и гражданина [4].

Современные концепции воспитания, которые учитывают динамичность общества, находят отображение в практической деятельности учреждений высшего образования по созданию культурно-образовательного пространства как среды обучения и воспитания профессионалов и интеллигентов с активной гражданской позицией. Рассмотрим это на примере деятельности одного из крупнейших частных учебных заведений Донецкого региона.

Воспитательная работа в частном учреждении высшего образования «Макеевский экономико-гуманитарный институт», одном из самых стабильных частных высших учебных заведений региона, основанном почти 25 лет назад, является интегрированным образованием и реализуется в образовательном, научно-исследовательском и организационно-управленческом процессах. Непростое время диктует новые задачи в воспитательной работе учебного заведения, особое значение приобрели: патриотическое воспитание, формирование позитивной жизнеутверждающей психологической среды, повышение духовности отдельного индивида. Основываясь на демократизации статусных отношений студентов и педагогов, гуманизации стиля их общения, расширении студенческого самоуправления, учебное заведение создаёт условия для усвоения студентами духовных и культурных ценностей, раскрытия внутреннего потенциала, стимулирования процесса самосовершенствования.

Среди направлений внеаудиторной работы в рассматриваемом институте: патриотическое воспитание, за основу берётся исторический аспект (через личностное восприятие: история семьи, города; известные личности региона), национальные традиции и др.; мероприятия профориентационной направленности; коррекция психологического состояния личности и формирование адаптивной среды молодёжного коллектива; культурные традиции института (дебют первокурсника, день рождения института, дни факультетов); пропаганда здорового образа жизни среди студентов через организацию дней здоровья, туристических походов и т. п.; деятельность клубов по интересам (литературный, разговорного иностранного языка, студия эстрадного танца, команда КВН, выпуск институтской газеты); благотворительность (предоставление гуманитарной, юридической и психологической поддержки детям-сиротам, семьям беженцев, старикам; оказание помощи брошенным животным).

Кафедры института широко используют свои возможности в воспитании студентов как будущих специалистов, что проявляется в реализации таких аспектов деятельности, как изучение и определение научных предпочтений, профессиональных интересов студентов и привлечение их к исследовательской, научной деятельности в рамках сообщества объединений по профилю специальных дисциплин, участие студентов в конкурсах научных работ, студенческих научно-практических конференциях различного уровня. Тематика исследований связана с актуальными проблемами науки и общества.

Разнообразие направлений и форм внеаудиторной работы позволяет, с одной стороны, учитывать индивидуальные предпочтения индивида, а с другой — способствует формированию высокоинтеллектуальной социально-культурной и психософической среды.

Заключение. Анализ педагогических исследований в области поликультурного образования демонстрирует разнообразие и в то же время разрозненность теоретических идей, научных трудов, посвящённых природе, содержанию и структуре культурно-образовательного пространства. В этой связи актуализируется необходимость систематизации и обобщения теоретических и практических исследований в данной области. Изучение тенденций развития культурно-образовательного пространства современного учреждения высшего образования позволяет вслед за А. И. Бондаревской выделить его следующие характеристики: ориентация на личностно ориентированный тип образования, интеграция учебного, воспитательного, научно-исследовательского процессов, творческое взаимодействие научно-педагогического коллектива и студенчества.

Список цитируемых источников

1. Усаяя Н. Н. Культурно-образовательное пространство малого региона [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / Майкопский гос. технол. ин-т. Майкоп, 1999. 18 с. URL: <http://cheloveknauka.com/kulturno-obrazovatelnoe-prostranstvo-malogo-regiona> (дата обращения: 10.05.2016).
2. Гукаленко О. В. Поликультурное образовательное пространство как среда поддержки и защиты личности учащегося. Тирасполь : РИО ПГУ, 2000. 83 с.
3. Бондаревская А. И. Личностно-профессиональное развитие студентов в культурно-образовательном пространстве вуза : монография. Ростов н/Д : Булат, 2011. 168 с.
4. Дікова-Фаворська О. М. Особливості формування особистості майбутнього спеціаліста в умовах інституціоналізації приватної освіти : автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.06 / Харків. держ. ун-т. Харків, 1999. 19 с.

О СУЩНОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Введение. Речевая культура является одной из составных частей общей культуры человека. Развитие речевой культуры особенно актуально в период обучения в учреждении высшего образования, когда потребность в образовании и общении находится в неразрывной связи с самой личностью, речевыми умениями и навыками, используемыми в учебной, повседневной и будущей профессиональной деятельности.

Умение общаться на иностранном языке рассматривается как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки студентов любой специальности и как часть общей и профессиональной культуры специалиста. Современный специалист должен быть способен конкурировать на мировом рынке труда, владеть речевой культурой на иностранном языке в бытовой, научной и производственной сферах. В связи с этим развитие иноязычной речевой культуры является актуальным в педагогической науке на современном этапе.

Между тем, проблема развития иноязычной речевой культуры студентов на сегодня до конца так и не решена. Нередко состояние иноязычной речевой культуры обучающихся характеризуется как неудовлетворительное в плане речевого этикета, обеднённости лексического запаса, неумения общаться на бытовом и профессиональном уровнях. Многие вопросы, связанные с культурно-речевым аспектом формирования личности студента, остаются неразработанными.

Основная часть. Чтобы выполнить задачу развития иноязычной речевой культуры в учреждении высшего образования, необходимо иметь чёткое представление о сущности и структурных компонентах иноязычной речевой культуры студентов.

Понятие «иноязычная речевая культура» является видовым по отношению к родовому понятию «культура». Понятие «культура» является междисциплинарным и многоаспектным, широко используется современными науками: философией, социологией, педагогикой, психологией и др. В настоящее время существует множество различных определений культуры. Так, «Большой толковый словарь по культурологии» и многие другие словари дают понятие культуры исходя из его первоначального значения (лат. *culture* возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание). Культура — многозначное понятие, употребляемое для обозначения исторически определённого уровня развития общества, творческих сил и развития способностей человека, выраженного в типах, формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [1].

Для образовательных целей наиболее подходящим является понимание культуры как системы ценностей, материальных и нематериальных, которые созданы обществом во всех сферах бытия. Именно эти ценности становятся ориентирами деятельности и поведения человека — носителя данной культуры, определяют его мотивацию, мировоззрение, нравственные убеждения, становятся основой формирования его личности. Человек выступает не объектом воздействия культуры на него, а субъектом, так как взаимодействует с артефактами культуры, получая о них знания, опыт их использования в различных ситуациях, преобразовывая их, выражая к ним своё отношение [2, с. 9]. Таким образом, культура — это индивидуально освоенные духовные и материальные ценности.

Культура неотделима от языка, который является копилкой её ценностей, так как отражает самосознание народа, его менталитет, национальный характер, традиции, обычаи и мораль. Язык хранит культурные ценности в фольклоре, художественной и научной литературе, в формах письменной и устной речи. Отношение языка к культуре двойственно: с одной стороны, язык — часть духовной культуры, а с другой — средство её выражения. Язык как средство общения обнаруживает себя только в речи, которая возникает в ответ на необходимость вступить в общение с кем-либо или сообщить что-либо. Философ М. М. Бахтин, психологи Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, педагог И. А. Зимняя, лингвист Б. Н. Головин и многие другие учёные трактуют речь как деятельность человека, заключающуюся в общении с другими людьми, в выражении и передаче им мыслей посредством того или иного языка.

Культурой другой страны человек овладевает в процессе изучения иностранного языка. Овладевая новым средством речевого общения, человек получает доступ к культурным ценностям новой для него страны. Многие современные учёные под иноязычной культурой понимают совокупность знаний и опыта, позволяющую быть адекватным участником межкультурной коммуникации.

Определившись с пониманием феномена культуры, рассмотрим понятие «иноязычная речевая культура», которое является частью речевой культуры личности. Само понятие «речевая культура» не является до конца разработанным и конкретизированным, однако оно не совпадает по своей сущности с понятием «культура речи». Последнее наиболее часто трактуется как совокупность и система свойств и качеств речи, говорящих о её совершенстве, это владение нормами литературного языка. Понятие «речевая культура» скорее связано с умением отбирать и употреблять языковые средства в процессе речевого общения, с сознательным отношением к использованию средств языка в реальной ситуации речевого общения. Культура речи отражает состояние процесса, системы языка, а речевая культура — это скорее «способность языковой личности к творческому использованию всех возможностей языка» [3, с. 76], «способность следовать лучшим образцам в своей индивидуальной речи» [4, с. 506]. Следовательно,

сущность иноязычной речевой культуры будет проявляться в высоком уровне владения иностранным языком, в высокой степени развития языковых способностей, навыков и умений, что позволяет в ситуации общения достигать наибольшего эффекта в достижении поставленных коммуникативных задач.

Пониманию сущности иноязычной речевой культуры способствует определение её структуры. Анализ научной литературы показал, что в структуре иноязычной речевой культуры студентов необходимо выделить следующие компоненты:

1) когнитивный, предполагающий наличие у студентов теоретических лингвистических знаний, знаний речевого этикета и системы речевых формул общения, принятых в культуре другой страны; практических речевых умений и риторических навыков, необходимых для осуществления речевой деятельности на иностранном языке;

2) деятельностный, или коммуникативный, подразумевающий коммуникативную целесообразность (использование языковых средств, которые соответствуют ситуации общения и поставленным коммуникативным целям) и коммуникативные качества речи (правильность, чистота, богатство, точность, логичность, выразительность, доступность, уместность), обеспечивающие качество и эффективность коммуникации на иностранном языке;

3) мотивационный, включающий осознанное отношение будущего специалиста к иноязычной речевой культуре, её роли в профессиональной деятельности, устойчивую мотивацию к её развитию и совершенствованию;

4) рефлексивно-оценочный, помогающий студенту оценивать собственную речевую деятельность на иностранном языке и её результаты, для того чтобы спланировать индивидуальный план совершенствования иноязычной речевой культуры.

Под развитием иноязычной речевой культуры студентов будем понимать процесс овладения личностью знаниями, умениями и навыками иноязычной речи для эффективного общения на определенном уровне, а также процесс целенаправленной педагогической деятельности по развитию иноязычной речевой культуры студентов.

Заключение. Теоретический анализ научной литературы показал, что иноязычная речевая культура является частью духовной культуры человека, средством развития его личности. Понимание сущности данного понятия и его компонентной структуры даёт возможность исследовать пути развития иноязычной речевой культуры студентов.

Список цитируемых источников

1. Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии. М. : Вече, 2003. 512 с.
2. Пассов Е. И., Кибирева Л. В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и её реализация) : метод. пособие для русистов / под ред. А. В. Голубева. СПб : Златоуст, 2007. 200 с.
3. Крайник О. М. Культура речи и речевая культура учащихся // Вестник ТГПУ. 2009. № 10 (88). С. 76—80.
4. Рапаевич Е. С. Золотая книга педагогики / под общ. ред. А. П. Астахова. Минск : Современ. шк., 2010. 720 с.

УДК 372

Е. Н. Хомич, А. П. Мясоед

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ТЕАТРАЛЬНЫЙ КРУЖОК КАК ФОРМА ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Введение. Существуют различные подходы к классификации видов и форм внеклассной работы по предмету. Кружок в научно-методической литературе содержательно рассматривается как синтетическая форма внеклассной работы [1].

Основная часть. Кружок является эффективной формой внеклассной работы по иностранному языку. Во время уроков не всегда можно удовлетворить все запросы учащихся. Их познавательные интересы нередко выходят за пределы учебных программ и учебников. В этом случае умело организованная кружковая работа приобретает большую педагогическую значимость.

Кружок относится к групповой форме внеклассной работы. Такая форма работы имеет много преимуществ. Кружок имеет чёткую организационную структуру и относительно постоянный состав участников, объединённых общими интересами. В кружке можно заниматься чем-то одним, например, хоровой, вокальной, литературной кружки, а можно комбинировать различные виды деятельности. Кроме того, занятия в кружках, как правило, проводятся регулярно.

Педагогический труд имеет много общих признаков с театральным творчеством как разновидностью художественной деятельности: учитель и актёр работают с людьми, имеют общую цель — возбудить мысли и чувства аудитории; та и другая деятельность обучает и воспитывает, требует высокого уровня физической, психической и социальной культуры; тот и другой труд подвижен, изменчив; только в актёрской и педагогической профессии мы встречаемся с уникальным совпадением личности творца и инструмента творчества; наконец, тот и другой труд — яркое искусство самовыражения.

В данной статье мы попытаемся обобщить опыт организации театрального кружка по иностранному языку на базе первой ступени обучения.

Ролевая игра — это один из приёмов театральной педагогики (парный или групповой этюды). Ролевая игра — это речевая, игровая и учебная деятельность одновременно. Она обладает большими обучающими возможностями [2].

Содержание внеклассной работы по иностранному языку ориентировано, прежде всего, на содержание порочной работы и является её логическим продолжением. Многообразие форм внеклассной работы предоставляет широкий спектр деятельности для учителей-предметников. Театральные технологии способствуют формированию творческой активности учащихся, они могут быть включены и активно задействованы в процесс обучения иностранному языку. Использование театральных средств в обучении иностранным языкам способствует повышению уровня знаний учащихся, развивает у них интерес к изучению иностранного языка, оказывает большое воспитательное воздействие.

Целью работы театрального кружка «Юный актёр» было создание условий для развития творческой активности учащихся и повышения мотивации в рамках предмета «Немецкий язык». Игровая деятельность на занятиях по иностранному языку положительно влияет на формирование познавательных интересов учащихся, способствуют его осознанному освоению. Игры содействуют развитию таких качеств, как самостоятельность, инициативность, воспитанию чувства коллективизма. Мотивом, побуждающим ребёнка к игровой деятельности, является его внутренняя потребность в активном участии в жизни взрослых. Учащиеся имеют внутреннюю необходимость в поддержании определённых социальных отношений, в которые они вступают в ролевой игре в рамках учебного процесса. Организация кружковой работы по предмету решает воспитательные, развивающие и образовательные цели.

Несомненным достоинством кружка являлось формирование творческой личности ученика в условиях, которые способствуют развитию и удовлетворению всех его задатков и способностей. Добровольность участия, неформальность общения, разнообразие видов деятельности сделали кружок привлекательным, поэтому школьники с удовольствием приходили на занятия и не пропускали их.

На занятиях кружка учащиеся развивали свои способности и артистические навыки. Разыгрывалось множество мини-этиюдов, инсценировок. В соответствии с задачами средствами театральных технологий мы пытались развивать врождённые качества (интеллект, психологические задатки, память, воображение, талант) и формировать, прививать такие качества, как способность к концентрации внимания, целеустремлённость, личностный статус, мотивация на достижение цели, способность работать в коллективе, самодисциплина.

Особое внимание уделялось работе с мимикой и жестами, актёрскому мастерству, правилам поведения в театре, для чего использовалось большое количество игр. Использование такой формы, как театральная постановка сказки, помогало школьникам закрепить интерес к изучению немецкого языка. Благодаря сказке, знакомясь с языком и культурой страны изучаемого языка, школьники развивали свои театральные способности.

На занятиях кружка школьники познакомились с видами и жанрами театрального искусства, с процессом подготовки спектакля, спецификой актёрского мастерства.

Мы разделили деятельность театрального кружка на три этапа в соответствии со структурным признаком, характеризующим педагогическую деятельность [3]: репетиционный, или доурочный (5 занятий); технический (3 занятия); период воплощения творческого замысла (2 занятия: генеральная репетиция и само выступление).

Наблюдение показало, что репетиции с детьми помогали побороть их стеснительность. Им становилось легче общаться не только с одноклассниками, но даже с совершенно незнакомыми людьми. Побывав на первой репетиции, школьники уже не боялись растеряться на сцене.

Участвуя в процессе создания постановки, дети учились работать в коллективе, обмениваться информацией, знаниями в области языка. На репетициях у учащихся формировался навык техники чтения и умение понимать читаемое. В ходе репетиции мы обращали внимание на ошибки учащихся. При фонетических ошибках слово произносилось многократно, при грамматических — повторялось правило.

Театр вырабатывает умение правильно реагировать на происходящее, чувствовать уверенней себя в любой, даже самой неожиданной ситуации. Самая обычная репетиция — это хорошая физическая разминка, которая позволяет быть в отличной форме и полноценно отдыхать от долгого сидения за партой или за компьютером. Мы также наблюдали готовность учащихся помочь друг другу, подсказать, если кто-то забывал слова.

Подготовка инсценировки сказки, музыкальное оформление, изготовление ярких красочных декораций, костюмов помогало развивать в обучающихся чувство прекрасного, приобщать их к творческой деятельности, расширять их кругозор и тем самым средствами театральных технологий формировать социально активную творческую личность.

Отличительной особенностью и новизной театрального кружка «Юный актёр» являлся деятельностный подход к воспитанию и развитию ребёнка средствами театра, где школьники выступали в роли художника, исполнителя, режиссёра, композитора спектакля. Автором учитывался принцип междисциплинарной интеграции, т. е. осуществлялась связь иностранного (немецкого) языка со смежными науками (литература и музыка, литература и живопись, изобразительное искусство и технология, вокал и ритмика). Использование принципа креативности предполагало максимальную ориентацию на творчество ребёнка, на развитие его психофизических ощущений, раскрепощение личности.

Необходимо уделить серьёзное внимание подготовке вводного занятия в кружке. При умелой организации вводного занятия руководитель кружка может решить сразу несколько психологических проблем: преодолеть комплекс опасения из-за незнания группы, определить интересы обучающихся, установить стиль взаимоотношений, быстро включить детей в деятельность.

Главным звеном работы в школьном театральном кружке является создание и укрепление коллектива. Этому способствуют общие занятия, изучение актёрского мастерства, сценической речи, сценического движения, мимики и жестов, совместное разыгрывание этюдов. Коллективная работа способствует формированию нравственных качеств ребят, обучает нормам поведения, в том числе правилам поведения в театре.

Создание комфортного микроклимата на занятиях является непременным условием функционирования кружка, так как в противном случае это противоречило бы определению внеклассной работы как формы организации добровольной работы учащихся вне урока под руководством учителя для возникновения и проявления их познавательных интересов и творческой самостоятельности.

Необходима система поощрений для юных артистов со стороны руководителя, например, похвала за самостоятельное решение вопроса, выполнение поручения, помощь товарищам. Создание ситуации успеха способствует повышению личного статуса, мотивации, формированию уверенности в себе. Так как в учебной деятельности не все участники кружка могут быть достаточно успешными, внеклассная деятельность может компенсировать их недостатки.

Заключение. Проведённый эксперимент показал, что специфика использования театральных технологий заключается не только в работе над сценическим воплощением учащимися образов, но и одновременной отработке языковой и речевой стороны материала. Воплощение сценического образа предполагает соответствующие ситуации движения, сопровождающиеся жестами и мимикой, а также овладение основами сценической речи, что способствует развитию речепроизводительных навыков на иностранном языке.

Список цитируемых источников

1. Мокроусова Г. И., Кузовлева Н. Е. Организация внеклассной работы по немецкому языку : из опыта работы. М. : Просвещение, 1989. 190 с. : ил.
2. Занько С. Т., Тюников Ю. С., Тюникова С. М. Игра и учение. М. : Логос, 1992. 125 с.
3. Булатова, О. С. Педагогический артистизм : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 240 с.

УДК 378.14

Е. В. Якименко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

КРИТЕРИИ ОТБОРА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Введение. Новые подходы к анализу произведения подчёркивают важность читателя как активного участника процесса. Однако соответствующие материалы для чтения не всегда доступны. Следовательно, преподаватели сталкиваются с задачей подбора текстов, которые способствовали бы достижению поставленной цели. При этом им необходимо принимать во внимание следующие этапы при отборе текстов: 1) определение цели работы с текстом, чтобы установить уровень сложности, подходящий для целевой группы; 2) определение уровня познавательной ценности произведения; 3) определение соответствующего объёма текста.

Чтение — это двухсторонний процесс, подобие диалога. Чтение предполагает отбор основных идей частей произведения, а также их дальнейшее соединение в единое целое. При этом основная мысль произведения, авторский посыл определяются личностью читателя [1, с. 145].

Основная часть. Существуют различные системы критериев отбора художественных текстов для обучения. По мнению Л. С. Журавлевой, ведущими принципами отбора литературных произведений должны быть: учёт познавательной ценности литературных произведений; значимость идейно-художественного содержания; учёт социально-психологических, национальных особенностей студентов, их интересов, степени подготовленности к восприятию художественной литературы [2, с. 74].

Объект изображения в художественной литературе — самые различные явления жизни человека, растительного и животного мира и т. д. Выбор литературного произведения во многом должен определяться тем, какие явления жизни изображает писатель, какие её стороны он выделяет, как трактует, какие проблемы ставит. В этом случае произведения обладают большими образовательно-воспитательными возможностями для формирования творческой и высоконравственной личности, языкового литературного вкуса, совершенствования культуры речи. Таким образом, отбирать литературные произведения необходимо с учётом трех сторон идейного содержания в их единстве: тематики, проблематики и идейно-эмоциональной оценки. Главное место должны занять те из них, в которых отражаются и утверждаются социально-нравственные ценности.

Не менее важным при отборе художественных произведений является рассмотрение их с точки зрения таких литературоведческих категорий, как творческий метод, литературный род, жанр и стиль. При этом выбор может диктоваться целевой установкой — научить читать текст того или иного жанра. При отсутствии её следует принимать во внимание факторы другого плана, например распространённость жанра. Популярными являются рассказ,

повесть, роман, но доступность этих жанров для читателей неодинакова и определяется их композиционными особенностями. Благодаря своему небольшому объёму, однопроблемности, ограниченному количеству действующих лиц, относительной несложности сюжета наиболее ценен с методической точки зрения рассказ.

Следует отметить тот факт, что в учебниках и учебных пособиях повести и романы обычно представлены в отрывках. Однако практика показывает, что отсутствие знания широкого контекста затрудняет понимание художественного содержания отрывка, приводит к неадекватному восприятию авторского замысла. Использование отрывков возможно при условии предварительного прочтения учащимися произведения на занятиях по дисциплине «Зарубежная литература». Без предварительного ознакомления с литературным произведением для чтения может быть выбран отрывок, являющийся началом или кульминацией одной из сюжетных линий.

Известен опыт использования художественных произведений средней прозаической формы [3]. Это текст-монтаж. В отличие от разрозненных отрывков он позволяет представить произведение в последовательности развития главной сюжетной линии, её завершённости. В тексте-монтаже сохраняется узловая проблематика произведения, обнаруживает себя авторская идейно-эмоциональная оценка отображаемой жизни, тем самым создаётся возможность для более глубокого проникновения в идейно-художественный замысел, прочувствованного понимания авторского замысла.

Решая проблемы отбора, необходимо рассмотреть и вопрос литературного стиля. Большинство исследователей связывают это эстетическое понятие с художественной формой, её структурой и принципами организации. Считается, что наибольшим эстетическим достоинством обладают произведения, отличающиеся ясностью, доступностью для широкого понимания. Отсюда может быть сделан вывод: отбор надо производить не среди второстепенных, а среди высокохудожественных произведений, тем, которым присуща простота речевых средств, прозрачность композиции, лаконизм в использовании изобразительных деталей.

С точки зрения психологии объективные характеристики учащихся, прежде всего возрастные данные, связанные с наличием или отсутствием жизненного опыта, с характером потребностей и интересов, во многом определяют тот круг произведений, которые могут быть им предложены.

На занятиях необходимо применять не только учебные, но и аутентичные тексты. Аутентичные неадаптированные тексты гарантируют читателям встречу с использованием языка в реальных ситуациях и естественных формах общения, а использование при этом лингвистической базы данных аутентичных текстов делает речь студентов идиоматичной и приближает её к речи носителей языка. На наш взгляд, для отбора материалов для занятий можно предложить следующие критерии:

1. *Мотивационно-познавательный критерий.* В условиях обучения иноязычной речевой деятельности художественное произведение является для студента источником мыслей, имеющих личностную ценность. Полисемантность художественного произведения предполагает разнообразие личностных смыслов. Выражение своих личностных смыслов и желание сравнить их с мыслями других являются для учащегося мотивом и целью речевой деятельности. Общеизвестным является также и то, что интересные для учащегося художественные тексты помогают в преодолении различных трудностей, встречающихся при их восприятии. Так, обучаемые лучше справляются с более трудными, но интересными в познавательном плане текстами, чем с лёгкими, но менее интересными. Мотивационно-познавательный потенциал произведения способствует пониманию практической ценности материала, проявлению интереса и побуждает к речевой деятельности;

2. *Критерий представленности профессионально-значимой информации в тексте.* Межкультурная коммуникация предполагает сформированность социокультурной компетенции, включающей определённые знания, умения, способности. В условиях изучения иностранного языка вне естественной языковой среды художественная литература выступает одним из главных средств в познании культуры народа, говорящего на данном языке. В художественном тексте находит отражение концептуальная система его автора, а она всегда имеет национальную специфику, поскольку мышление индивида всегда этнически обусловлено. При этом каждый этнос наряду с универсальной имеет и специфическую систему предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем. Понимание текста становится частью индивидуального когнитивного пространства реципиента, т. е. при чтении и интерпретации художественных текстов, содержащих профессионально значимую информацию, студенты аккумулируют её, что постепенно приводит к возникновению общего с носителями языка фонда знаний и формированию профессиональной компетенции. Необходимо учитывать и фоновые знания, которые составляют культуроведческий и страноведческий потенциал литературного произведения;

3. *Критерий малой формы текста.* Художественное произведение является ценным, нечленимым феноменом, если анализировать его как текст. Таким образом, трудно проникнуть в глубинную структуру фрагмента художественного произведения, понять его тему, проблемы, идеи, не зная всего контекста, не прочитав художественное произведение в целом. Методисты предлагают решить эту проблему, используя для интерпретации короткие рассказы или отрывки из уже прочитанных книг, когда студенты знакомы с основной идеей, сюжетной линией и особенностями композиционного построения книги, т. е. они уже проникли в глубинную структуру художественного произведения. Или перед началом чтения необходимо разобрать, что происходило происходящим событиям;

4. *Критерий языковой доступности и смысловой трудности художественного текста.* Понимание общего содержания любого текста в конце изучения иностранного языка не должно вызывать трудностей. Но для интерпретации текста важно также понимание его глубинного смысла, а оно напрямую связано с интенсивностью психической деятельности читателя. Творческие усилия читателя в значительной степени влияют на эффективность совместного творчества автора и читателя. Согласно эмотивной теории, удовольствие от прочитанного выступает как

продукт ритмического чередования препятствий и их преодоления. Таким образом, чтение слишком лёгких в смысловом отношении художественных текстов неизменно приведёт к снижению удовольствия от прочитанного.

Заключение. Чтение является одним из самых важных умений, необходимых студенту — неносителю языка. Подобное умение — это важнейший инструмент, который помогает в процессе обучения, так как без него студент не сможет справиться с большим объёмом литературы, которую ему необходимо прочитать за период обучения. Отбор художественных текстов для обучения интерпретации мы предлагаем проводить, основываясь на следующие критерии: мотивационно-познавательный, критерий представленности профессионально-значимой информации в тексте, критерий малой формы текста и критерий языковой доступности и смысловой трудности художественного текста.

Список цитируемых источников

1. Журавлева Л. С. Обучение чтению. 2-е изд., перераб. М. : Рус. Яз., 1988. 151 с.
2. Клацки Р. Память человека. Структура, процессы. М. : Мир, 1978. 315 с.

Репозиторий БарГУ

Научное издание

СПЕЦИАЛИСТ XXI ВЕКА:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ

Сборник материалов V Международной
научно-практической конференции

(Барановичи, 20—22 октября 2016 года)

На русском, белорусском языках

Ответственный за выпуск Е. Г. Хохол
Технический редактор А. Ю. Сидоренко
Компьютерная вёрстка С. М. Глушак
Корректор Н. Н. Колодко

Подписано в печать 17.10.2016. Формат 60 × 84 ¹/₈. Бумага ксероксная.
Отпечатано на копировально-множительной технике. Усл. печ. л. 19,00. Уч.-изд. л. 19,20. Тираж 9 экз. Заказ 706.

Учреждение образования «Барановичский государственный университет».
Свидетельство о государственной регистрации издателя № 1/424 от 09.09.2016.
Ул. Войкова, 21, 225404, г. Барановичи. Тел. 8 (0163) 45 46 28, e-mail: rio@barsu.by .