**ПРЕДИСЛОВИЕ**

Сборник материалов выступлений на XV Международной научно-практической конференции молодых исследователей посвящен актуальным вопросам научных направлений педагогического, психологического, исторического, экологического, филологического профилей.

Раздел «Белорусское общество и вызовы глобальной цивилизации: социально-гуманитарные аспекты» включает результаты исследований авторами вопросов взаимодействия Церкви и государства, использования различных исторических источников, изучения этноконфессионального аспекта развития белорусского общества и государства.

Направление «Современные тенденции развития педагогической науки» охватывает материалы молодых исследователей, посвященные проблеме адаптации первокурсников к образовательному процессу в высшей школе; формированию представлений участников образовательного процесса по различным образовательным областям; диагностики участников образовательного процесса на всех уровнях основного образования; развития информационного общества; работы педагога в условиях инклюзивного и специального образования.

В разделе «Психология» представлены взгляды авторов на темы, посвященные особенностям познавательного развития детей и подростков, прокрастинации и виктимности у студенческой молодежи, развитию самооценки у взрослых, методам психологического консультирования и психопрофилактики.

В направлении «Дошкольное, технологическое и эстетическое образование» отражены взгляды авторов на проблемы развития речи детей дошкольного возраста, формирования художественно-технических умений у будущих учителей технологий, формирования основ безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста, развития креативности учащихся, морального воспитания личности в дошкольном возрасте, профессионального имиджа воспитателя учреждения дошкольного образования, эстетического воспитания школьников.

Раздел «Филологические науки (русский, белорусский языки)» включает белорусскоязычные и русскоязычные материалы, посвященные изучению лингвистических, литературоведческих категорий, процессов и явлений. Исследователями также выявлены особенности литературного творчества ряда отечественных и зарубежных авторов. Кроме того, рассмотрены некоторые дидактические вопросы: литературная гостиная как способ формирования лингвокультурологической компетенции при обучении русскому языку как иностранному, содержание программы развития мотивационного потенциала выразительной педагогической речи.

В разделе «Лингвистика и методика преподавания иностранных языков (английский, немецкий, французский, испанский)» представлены работы на русском и английском языках, исследующие отдельные лингвистические феномены: 1) сленг; 2) фразеологизмы; 3) особенности языковых и речевых единиц разных уровней; 4) дискурс; 5) языковая картина мира и языковая личность и др. При этом отдельные авторы обратились к анализу особенностей литературных произведений. Темы материалов данного раздела отражают также теоретические и технологические аспекты организации иноязычного образования для различных категорий обучающихся, например: модель формирования профессиональной компетентности будущего преподавателя иностранных языков; соответствие читательских интересов как фактор эффективности формирования у будущих учителей иностранного языка мотивационных умений; обучение интерпретации художественных текстов студентов языковых учреждений высшего образования; организация внеаудиторной работы студентов языковых специальностей; принцип ситуативности в обучении учащихся публичной речи на английском языке и пр.

Материалы сборника могут быть полезными преподавателям, аспирантам, студентам, работникам системы образования, иным заинтересованным лицам.

*Н. Ф. Захарченя, А. В. Прадун*

Репозиторий БарГУ

# БЕЛОРУССКОЕ ОБЩЕСТВО И ВЫЗОВЫ ГЛОБАЛЬНОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ: СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ

УДК: 233.5

**К. Былинская, А. Жук**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## ОБЩЕСТВО СОЗНАНИЯ КРИШНЫ В БЕЛАРУСИ: ОСОБЕННОСТИ ИНСТИТУАЛИЗАЦИИ

**Введение.** С 1990-х г., с провозглашением независимости Республики Беларусь и принятием курса на демократизацию, свободу деятельности получают разного рода политические, общественные и религиозные организации. Белорусское общество поликонфессионально, здесь представлено большое количество направлений и религиозных традиций, как исторически традиционных для страны, так и новых религиозных движений, неокультов, сект (в данном случае мы употребляем этот термин в классически религиоведческом значении, как его концептуализировали Э. Трёльч, М. Вебер и др.) неохристианского, синкретического, саентологического, неоориенталситского и других направлений. В настоящий период времени достаточно популярно (к слову сказать, не только на территории Беларуси, но в других постсоветских странах) Международное общество сознания Кришны (далее — МОСК), ставшее объектом для исследователей самых различных направлений в гуманитаристике: религиоведов, философов, историков и т. д. При этом исследования проводятся как с позиций светского религиоведения (А. В. Гурко [1], В. А. Мартинович [2], А. И. Осипов [3]), так и с теологических, внутриконфессионально-апологетических позиций (А. Л. Дворкин [4], автор дискуссионного термина «тоталитарная секта»). Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что современный человек все чаще ищет веру во что-то и пытается по-новому понять, что такое религия. Поэтому он стремится достичь понимания через внутреннюю гармонию, самоопределение и выражение в сферах, доступных ему.

Поскольку кришнаизм как религиозное и социальное явление известно не только на просторах нашей страны, но и во многих других странах, небезынтересным для исследователя является вопрос: в чем же причина его возникновения, популярности и распространения? Для осознания причин, приведших к распространению движения кришнаитов, необходимо формирование представления о кришнаитах и их учении, культовой практике и бытовой культуре.

**Основная часть.** Кришнаизм как религиозный феномен в религиоведении причисляют к новым религиозным организациям. Так, В. А. Мартинович, подавая классификацию нетрадиционной религиозности, включает МОСК в раздел «Секты и культы» и отмечает, что это «организации, имеющие сильную организационную структуру, институт постоянного членства, всесторонне развитое вероучение, охватывающее все сферы бытия человека и мира. Секты и культы имеют, как правило, религиозную направленность и допускают возможность пожизненного вовлечения человека в свою деятельность с полной или частичной изоляцией его от внешнего мира» [5, с. 78].

Основателем МОСК является Абхей Саран Бхактиведанта. Изначально развитие кришнаизма происходило в Индии, в контексте религиозной традиции индуизма. В 1965 году представитель кришнаизма Бхактиведанта Свами Прабхупада приехал в США (Нью-Йорк) с целью проповедовать учение Чайтаньи, которое в Индии выросло в отдельную, реформированную ветвь вайшнавской традиции, что и стало причиной появления первой секты (в англоязычной исследовательской литературе употребляются термины «культ», «неокульт») на Западе. Следует сказать, что и в рамках классического индуизма кришнаизм расценивают как сектантское движение [2, с. 47]. В 1968 г. кришнаиты попадают в Англию и даже входят в близкий круг к популярной тогда группе «Битлз», Бхактиведанта Свами Прабхупада сближается с Дж. Харрисоном, останавливается в доме Дж. Леннона, и это знакомство сразу же повышает статус Прабхупады в медийном мейнстриме западного мира [2, с. 411].

Следует сказать, что проблема идейно-институционального континуитета кришнаизма так и не решена в религиоведении. Как утверждает Д. С. Елизаров, существует три подхода: 1) «признание МОСК легитимным продолжением классической индуистской религиозной традиции»; 2) «отрицающий всякую связь с индуизмом»; 3) «рассматривающий данную организацию в качестве модернизированного варианта индуизма, возникшего под влиянием христианской религиозной традиции». Хотя, по мнению исследователя, МОСК можно идентифицировать как «организацию третьей волны неоиндуизма» [6, с. 47].

© Былинская К., Жук А., 2019



Репозиторий БарГУ

Первые свидетельства о существовании кришнаизма на территории Республики Беларусь относятся к временам «перестройки» 1985 г. Особенностью деятельности МОСК является то, что на территорию Беларуси ответвление этой восточной традиции пришло в видоизмененной форме с Запада. Название белорусской кришнаитской организации — Международное общество сознания Кришны в Беларуси. Следует отметить, что белорусская община имеет тесные связи с российской, о чем свидетельствует хотя бы тот факт, что огромное количество информации на официальном сайте белорусских кришнаитов — это републикации с сайта Российского общества сознания Кришны (krishna.ru).

Минская религиозная община МОСК считает основателя Бхактиведанту Свами Прабхупаду своим вечным духовным учителем, действует как самостоятельное подразделение кришнаизма и разделяет его цели и задачи.

«1. Систематическое распространение в массах духовного знания и обучение людей методам духовной практики, чтобы восстановить нарушенное равновесие в системе ценностей общества, а также обеспечение подлинного единства всех людей и установление мира во всем мире.

2. Проповедовать философию сознания Кришны, которая изложена в Бхагавад-Гите и Шримад-Бхагаватам.

3. Сблизить членов общества друг с другом и приблизить их к Кришне — изначальному существу, и тем самым внедрить в сознание членов общества и всех людей представление о том, что каждая душа является неотъемлемой частицей Бога (Кришны).

4. Распространение и поощрение движения санкиртаны.

5. Построить для членов общества и всех людей город в одном из святых мест, где проходили трансцендентные игры Кришны, Верховной Личности Бога.

6. Объединение всех членов общества в одну семью, чтобы научить их более простому и естественному образу жизни.

7. Издание и распространение периодических изданий, журналов и книг» [7].

Вайшнавы храмом могут назвать любое место, где проводится регулярное поклонение Кришне. Храм сознания Кришны на ул. Павлова, 11 (Минск) уже существует более 25 лет. Там постоянно проводятся богослужения, необходимые обряды, каждое воскресенье храм посещают от 50 до 200 гостей. Храм Кришны также посещают сотрудники посольства Индии, консульства Непала и Шри Ланки, их сотрудники. Граждане этих стран и члены их семей имеют возможность участвовать в религиозных мероприятиях, которые, в свою очередь, являются традиционными для них, и проводить необходимые семейные обряды. Так, на сегодня только МОСК представляет культурно-религиозную традицию индуизма на территории Беларуси. Кришнаиты занимаются организацией культурных мероприятий, которые, как они полагают, направлены на сближение народов Беларуси и Индии.

Так, например, в настоящее время МОСК очень часто проводит различные акции в Минске, в которых принимают участие мужчины разных возрастов и несколько молодых женщин, исполняющих традиционные индийские танцы. А в это время другие кришнаиты предлагают прохожим сладкие угощения и религиозную литературу. Представители кришнаизма даже выдвигают слоган: *«Книги — основа нашего движения».* Затем с песнями они проходят вдоль проспекта Независимости. Последователи учения сознания Кришны ссылаются на то, что таким образом они славят своего бога и призывают людей приобщиться к учению.

Также на данный момент на территории Беларуси есть вайшнавская ферма «Новая Враджамандала». Она существует более 20 лет. Ее нельзя назвать вайшнавским поселением, так как за все эти годы на ферме или около нее преданных сторонников данного вероучения не прибавилось, а даже поубавилось.

Согласно положениям Закона Республики Беларусь «О свободе совести и религиозных организациях», религиозное объединение кришнаитов может быть создано на территории нашей страны лишь при наличии 10 зарегистрированных общин после 20 лет деятельности первой из них на территории Республики Беларусь. Соответственно, кришнаиты не могут реализовывать свою деятельность в стране так, как они бы хотели, поскольку всего существует семь общин кришнаитов, объединяющих около 3,5 тысячи верующих. Например, для распространения книг, сбора пожертвований, организации шествий, благотворительной раздачи освященной пищи кришнаиты обязаны получать разрешение от государства.

Минская религиозная община МОСК состоит из полноценных и полноправных граждан, принимает все институты социальной и государственной систем. Минская община сознания Кришны, которая включает примерно тысячу прихожан, является крупнейшей в стране. Возглавляет общину Дхармараджпрабху. Всего в Беларуси действуют шесть общин кришнаитов. Эти общины, расположенные во всех областных центрах, прошли государственную перерегистрацию. Лишь одна община — в Бобруйске (Могилёвская область) — до сих пор не перерегистрирована [8, с. 52].

Кришнаиты стараются действовать в законодательном поле Республики Беларусь. Так, например, заключение брака, создание крепкой семьи и воспитание детей происходят не только с учетом требований Священного Писания, но и в полном соответствии с законодательством Республики Беларусь, дисциплинирующим и повышающим уровень ответственности и заботы.

Репозиторий БарГУ

Все члены Минской религиозной общины МОСК осознают важность и необходимость образования, о чем свидетельствует наличие у большинства вайшнавов одного, двух и даже трех дипломов о высшем образовании.

В соответствии с законодательством Республики Беларусь члены Минской религиозной общины МОСК принимают на себя полную ответственность за исполнение государственных обязанностей и соблюдение законности, как граждане Республики Беларусь. В случае заболеваний, рождения и смерти члены минской религиозной общины МОСК, как и все цивилизованные люди, нуждаются в получении необходимой медицинской помощи и принимают ее.

Общество сознания Кришны в Беларуси достаточно активно функционирует в медиапространстве Интернета. Кришнаиты имеют свой официальный сайт, системно ведут работу в рамках практически всех социальных сетей, популярных в белорусском обществе, имеют свой YouTube-канал, где представлен видеопродукт разной направленности: от элементов богослужений и проповедей до открытых лекций, посвященных отдельным блокам вероучения [9].

**Заключение.** Белорусское общество сознания Кришны существует и развивается на территории нашей страны как самостоятельная институция, хоть и в рамках идейно-философского и вероучительного пространства МОСК. Белорусские кришнаиты ведут развернутую миссионерскую работу, непосредственно привлекая людей через публичное проведение праздников, а также опосредованно через Интернет. В основном людей привлекает в кришнаизме оригинальность вероучения, экзотичность обрядово-культовой стороны этой конфессии. При этом, как мы видим, на сегодняшний момент кришнаизм не является многочисленной конфессией в нашей стране. Причина этого в том, что данная конфессия не является традиционной для белорусской культуры, а белорусское общество в вопросах веры старается соблюдать традиционные устои если не на уровне глубокого понимания своей христианской традиции, то на интуитивном уровне.

**Список цитируемых источников**


1. *Гурко, А. В.* Новые религии в Республике Беларусь: генезис, эволюция, последователи / А. В. Гурко. — Минск : МИУ, 2006. — 276 с.
2. *Мартинович, В. А.* Нетрадиционная религиозность: возникновение и миграция : материалы к изучению нетрадиционной религиозности / В. А. Мартинович. — Минск : Изд-во МинДА, 2015. — 560 с.
3. *Осипов, А. И.* Духовность. Традиция. Патриотизм / А. И. Осипов. — Минск : МНО, 2001. — 100 с.
4. *Дворкин, А. Л.* Сектоведение: тоталитарные секты. Опыт систематического исследования / А. Л. Дворкин. — 3-е изд., перераб. и доп. — Н. Новгород : Изд-во Братства во имя св. князя Александра Невского, 2003. — 791 с.
5. *Мартинович, В. А.* Нетрадиционная религиозность в Республике Беларусь / В. А. Мартинович // Социология. — 2016. — № 2. — С. 77—87.
6. *Елизаров, Д. С.* Проблема религиозно-философской и исторической преемственности международного общества сознания Кришны / Д. С. Елизаров // Весн. МДУ ім. А. А. Куляшова. — 2007. — № 4 (28). — С. 47—52.
7. Основы вероучения [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.newjaipur.narod.ru/osnow.htm . — Дата доступа: 15.04.2019.
8. *Карасёва, С. Г.* Значимость религии в белорусском обществе: оценка верующих / С. Г. Карасёва, Е. В. Шкурова, С. И. Шатравский // Мониторинг общественного мнения : экономические исоциальные перемены. — 2018. — № 2. — С. 49—70.
9. Международное общество сознания Кришны в Беларуси. Официальный сайт [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://krishna.by . — Дата доступа: 15.04.2019.



УДК 299.572(48+476)



**А. И. Грибовская, Е. В. Лесина**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## СКАНДИНАВСКОЕ И БЕЛОРУССКОЕ НЕОЯЗЫЧЕСТВО: ОБЩЕЕ И ОТЛИЧНОЕ В ИСТОРИИ, ДОКТРИНЕ И КУЛЬТЕ

**Введение.** В течение последних десятков лет неоязыческое движение приобрело заметную популярность не только в странах СНГ, но и в западном мире, закономерно став объектом внимания исследователей разных дисциплинарных направлений: религиоведов, филологов, историков, философов. Актуальность проблемы неоязычества можно обосновать тем, что язычество — одно из самобытных оснований этнокультуры восточно-славянских, а также скандинавских народов, ее архаичный феномен, уходящий в глубь веков. Неудовлетворенность культурой в ее нынешней форме все чаще приводит к возрождению из пепла отживших, забытых религиозно-мировоззренческих взглядов и верований, а на ее основании — появлению новых.

Для лучшего понимания вопроса следует разобраться, что же такое неоязычество? Этот феномен можно определить как тип новых религиозных движений или же возрожденные ранее существовавшие древние языческие учения и духовные практики. Также неоязычество можно охарактеризовать как достаточно простую и легко сложенную религию, если проводить сравнительный анализ с мировыми монотеи-


© Грибовская А. И. , Лесина Е. В., 2019





Репозиторий БарГУ

стическими религиозными традициями. Как следует из определения, это политеистическая религиозность: многобожие в соединении с элементами тотемизма, фетишизма, анимизма, магии, а также со специфическими культовыми атрибутами. Язычество уникально в каждом народе, но имеет схожие черты, особенно у родственных народов, например, у поляков, белорусов и украинцев. Можно сделать вывод, что неоязычество — это религия, основанная на политеистической мировоззренческой установке и связанная с ней пантеистической идеей. По словам исследователей европейского язычества и неоязычества Н. Пенника и П. Джонса: «Эта новая религия, получившая имя "неоязычества" или просто "язычества", в самом широком смысле, по сути, является формой природного мистицизма» [1, с. 15].

Рассматривать современное язычество мы будем на примере Беларуси и скандинавских стран в целях исследования специфики данного религиозного феномена и выявления общего и отличного в процессе современной попытки восстановления древней политеистической традиции на указанных ареалах.

**Основная часть.** В современной Беларуси важное место занимают необычные для этой местности верования. Если большая часть их представляется как навязанные, недавно зародившиеся, так называемые новые религиозные движения (вроде бахаи, кришнаиты, Свидетели Иеговы), то некоторые стараются обосновать свою идентичность и фундаментальное родство с древнебелорусской дохристианской культурой. Родство в этом случае понимается на подсознательном уровне как некий код, сохранившийся в «коллективном бессознательном» белорусов. Иными словами, люди чувствуют внутреннюю связь с религией своих предков, сохраняют их обычаи и передают их своим детям, даже не совсем понимая семантическую наполненность их.

Говоря о белорусском неоязычестве, следует отметить, что традиционная культура белорусов сама по себе содержит остатки язычества, но вместе с тем неоязычество в каких-то аспектах уникально. Наиболее яркое подтверждение этому можно наблюдать в сельских районах, где элементы языческой практики пронизывают мировоззрение и повседневную жизнь, а также годовой круг сельского жителя. Существование этих элементов в культуре во многом обусловила борьба советской власти на протяжении всего периода ее существования с христианской культурой и мировоззрением. В Беларуси, как и в других постсоветских государствах, после провозглашения независимости республики в общественных науках стала актуальной проблема этнической самоидентификации, что было обусловлено потребностью в развитии идеологии государства. На раннем этапе становления Беларуси как независимого государства, с 1990-х гг., в среде некоторых национально настроенных жителей республики начинает возникать неподдельный интерес к язычеству, которое позиционируют как «истинную веру отцов» [2].

Как утверждает один из самых крупных исследователей неорелигий в восточной Европе, белорусский социолог религии В. А. Мартинович, современные язычники не столько реконструируют восточнославянское язычество, сколько конструируют новую религиозную систему: «…Во всех без исключения случаях в воссоздаваемое язычество осознанно, либо чаще всего неосознанно, привносятся новые компоненты, которые ничего общего с древним язычеством не имеют. Никакой преемственности с последним современные неоязычники не имеют…» [3, с. 104].

Неоязычество в Беларуси является незарегистрированной религией, однако оно существует. В некоторых случаях неоязыческие общины имеют официальную регистрацию, но в качестве нерелигиозных общественных объединений. Согласно В. А. Мартиновичу, в Беларуси неоязычники делятся на два основных типа. Один из них выступает как объединение, борющееся за независимую от других славянских стран самоидентификацию, другой выступает за более тесное славянское единство в рамках восточнославянской цивилизационной идентичности. Если вести речь об институциональном аспекте, то следует отметить, что в Беларуси к неоязыческим можно отнести родноверов, «Орден "Славянский круг"», «ВсеЯСветную грамоту», инглингов и т. д. [3, с. 104].

В чем же, собственно говоря, выражается специфика белорусского неоязычества? Стоит отметить, что современные последователи неоязычества выглядят как обычные люди XXI в., пользуются современными гаджетами, не совершают жертвоприношения. Остаются теми же людьми, что и были раньше, до решения стать последователями новой религии.

Неоязычество в Беларуси с легкостью уживается с особенностями прогресса XXI в., а также мировоззренческими установками христианства и его культом. Так что сейчас в среде людей старшего и даже среднего возраста, живущих в деревнях, которые хоть и считают себя христианами, но часто в их поведении скрыто или явно проявляют себя остатки языческих элементов религиозности. Прежде всего, это касается различных обрядов и системы обыденного мировосприятия (суеверия и т. д.). Все это присутствует на уровне подсознательном и при всей своей эклектичности специфически вплетено в христианский этос. Академик Б. А. Рыбаков в своем известном труде феномен двоеверия даже расценивал как положительный в рамках развития древнерусской и средневековой русской культуры [4]. Хотя, например, дореволюционный исследователь Н. М. Гальковский, описывая представления славянских язычников последующих эпох после Владимирового крещения, отмечал, что «смысл язычества был совершенно ими утрачен: сохранились имена богов, некоторые языческие обряды, но никто уже не знал и не понимал их значения» [5, с. 126].

При этом присутствует новое поколение — сознательные неоязычники. Возвращаясь к старой традиции, они возрождают ее, но не в первоначальном виде, а привносят в нее что-то новое, исследуют и приспосабливают к нашему современному миру и стилю жизни.

Что касается неоязыческого пантеона, то современные язычники верят в традиционных славянских богов, духов и других сверхъестественных ипостазированных сущностей, но боготворят больше тех, которые

Репозиторий БарГУ

близки им по духу, которых они могут ощутить в своем субъективном духовном опыте: Небо и Земля, Сонейка и Месяц, Зара, Пярун, Вяле, (Влес, Велес), чёрт, также немаловажно существование Ирия-рая (по-белорусски — Вырай). Как оказалось, язычество — гибкая система: с течением времени боги передвигались в своей иерархии, получали новые наименования, а их функции переходили от одного к другому [6, с. 21—26].

Магия язычества заключается не в жестах, алхимии и огненных шарах, а в простом взаимодействии с окружающим миром: угоститься кутьей, поднять камень, поставить топор на порог. В современном язычестве внимание отводится экологии и окружающей среде, так как считается, что Земля является священной. Также следует упомянуть об особенностях современных языческих обрядов. Задача современных язычников состоит в том, чтобы сохранить традиции определенного обряда, но и в то же время приспособить к современности.

В настоящее время неоязычество набирает обороты не только в восточно-славянских странах, но в скандинавских. Рассмотрим данный феномен на примере Норвегии и Исландии. В последней, например, самым ярким неоязыческим культом является Асатру (начало свое и источник его приверженцы черпают из древнескандинавских саг) [1, с. 16].

Говоря о «скандинавском язычестве» в Норвегии, можно отметить, что, как и во всех странах Европы, обращение в христианскую веру нередко происходило не без элементов принуждения и насилия, так как новая вера была им чужда и не сразу прижилась среди людей. Следовательно, не все люди принимали ее, а оставались верны своим убеждениям и передавали старую народную (язычники — от «языцы» — «народы») традицию из поколения в поколение. Это показывает, как язычество дошло до наших дней и превратилось в неоязычество как в веру современности [1].

Эти страны являются воплощением традиций и истории всем известных викингов, почитателей язычества. Согласно их вере, существует политеизм, каждое природное явление одушевляется, как и на территории Беларуси. Несмотря на языческие корни, Норвегия и Исландия сейчас считаются христианскими (лютеранскими) странами, так как они были обращены в христианство подобно другим странам Европы, а в XVI в. в данном регионе была проведена Реформация по лютеранскому образцу.

Основные составляющие веры: почитание своего внутреннего мира и традиций предков, техника рунического писания, магия тела. Люди в Асатру считаются созданиями некоего верховного бога и существующими вблизи с природным богом. Единство с природой является способом уничтожить границу между реальным и сверхъестественным мирами. Не менее важно в данной религии то, что она признает жизнь после смерти, т. е. ту самую Вальгаллу, известную нам из древнескандинавского фольклора. Таким образом, человек, служивший богам, переходит к ним и может общаться с ними лично.

В наши дни в Исландии разрешено исповедование неоязычества, но оно подстроено под современный мир, например, запрещены жертвоприношения и каннибализм. Совсем недавно в Рейкьявике началось, а на данный момент завершилось строительство храма Тору, Одину и Фригг, куда могут приходить за молитвой прихожане всех ответвлений скандинавского неоязычества [7].

Таким образом, неоязычество славянской Беларуси и скандинавских стран очень схоже по своей структуре: почитание неодушевленных предметов и существ, существование рая — Ирия и Вальгаллы, приспособление к современному миру и морали общества. Схожесть также прослеживается в обрядах и молитвах; скандинавы используют древний способ письменности — руны, как белорусы — старославянский язык.

Адепты восточно-славянского неоязычества относительно своего пантеона ссылаются на такой источник, как «Велесова книга». При этом следует заметить, что на данный момент абсолютное большинство серьезных ученых (Л. П. Жуковская, О. В. Творогов и А. А. Алексеев, А. А. Зализняк и др.) считают ее подделкой. Можно сказать, что скандинавы опираются на рассказы, песни времен викингов (например, «Старшая Эдда»). Изучив исследования историков, филологов и религиоведов, можно провести параллели в пантеонах [1, 4; 5; 8].

Тор — бог грома. Тор защищает богов и людей от нечисти, злых сил. Тор — один из главных богов, второй после Одина. Атрибутом Тора является молот. Гром, который раскатывается по небу перед приближением грозы, считался звуком его колесницы. Тор соотносится с Перуном. Как и у первого, у Перуна есть свой артибут — топор или же молот. В славянском язычестве было поверье, что гром вызван тем, что бог мчится на колеснице по небу.

Фрейя — покровительница любви и войн. Фрейя управляет плодородием и жатвой. Фрейя соотносится с Ладой, богиней любви и плодородия.

Хель — богиня царства мертвых. Соответствует Мааре — повелительнице мира мертвых, богине смерти.

Один — главный бог в скандинавском язычестве. Он соответствует Велесу. Велес считается одним из самых высших богов в славянском язычестве.

Наличие пантеона — еще одна схожесть в рассматриваемых религиях. В рамках язычества предусматривается почитание одного высшего бога и огромное количество низших, родственных ему богов, духов, фей и других существ.

Одно из главных отличий — это отношение к язычеству как к новой религии страны. Если в Скандинавии неоязычество уже занимает достаточно высокое место, то в Беларуси никто не стремится буквально возродить и возвысить неоязычество. Как нам представляется, это обусловлено менталитетом

Репозиторий ВарГУ

народов, проживающих в этих странах. Еще одно отличие — поведение последователей неоязычества в данных регионах: на востоке Европы больше почитание низших богов и верования в легенды (Папараць-кветка) и дезорганизованность общины, на севере — почет Одину и Тору как главным богам в пантеоне, строительство храмов в силу многочисленности приверженцев.

**Заключение.** В силу многих причин и в Беларуси, и в скандинавских странах с XX в. набирает обороты такой тип новых религиозных движений, как неоязычество, которое представляет собой не столько возврат к политеистической религии, сколько современное конструирование новой синкретической системы с интерполяцией древних языческих элементов. В скандинавском и белорусском неоязычестве есть много отличного, как и много общего (например, функциональность божеств пантеона).

Скандинавское неоязычество продвигается намного эффективнее, чем на территории Беларуси и других восточно-славянских стран. Учитывая тенденции, можно сказать, что белорусское неоязычество еще долго будет оставаться в зачаточном состоянии своего развития по причине, как нам представляется, довольно сильных позиций, которые сохраняет в белорусском обществе христианство. Язычество в Беларуси вследствие атеистического воспитания многих поколений белорусов, в отличие от Скандинавских стран, воспринимается как пережиток прошлого, как нечто архаичное и не имеющее связи с настоящим, а главное, не имеющее перспективы в будущем, что дает основания большинству людей не воспринимать его всерьез. Хорошо это или плохо, исследователю судить трудно, дабы не выйти за методологические рамки научной объективности. Остается лишь констатировать, что именно христианство в его различных конфессиональных проявлениях (в том числе и с отдельными элементами язычества, особенно в обрядово-культовой его составляющей) оказало значительное влияние на становление культуры и ментального типа белоруса.

**Список цитируемых источников**


1. *Пенник, Н.* История языческой Европы / Н. Пенник, П. Джонс ; пер. с англ. Р. В. Котенко. — СПб. : Евразия, 2000. — 448 с.
2. *Гурко, А. В.* Неоязычество в Беларуси: предпосылки и условия возникновения, организационные формы, перспективы / А. В. Гурко // Неоязычество на просторах Евразии : сб. материалов конф., проведенной ин-том этнологии и антропологии РАН (Москва, июнь 1999 г.) / под ред. В. А Шнирельмана. — М. : Изд-во ББИ, 2001. — С. 68—80.
3. *Мартинович, В. А.* Нетрадиционная религиозность: возникновение и миграция / В. А. Мартинович. — Минск : Изд-во МинДА, 2015. — Т. 1. — 560 с.
4. *Рыбаков, Б. А.* Язычество Древней Руси / Б. А. Рыбаков. — М. : Наука, 1981. — 406 с.
5. *Гальковский, Н. М.* Борьба христианства с остатками язычества в Древней Руси / Н. М. Гальковский. — Харьков : Епирх. тип., 1916. — 376 с.
6. *Шнирельман, В. А.* Перун, Сварог и другие: русское неоязычество в поисках себя / В. А. Шнирельман // Неоязычество на просторах Евразии : сб. материалов конф., проведенной ин-том этнологии и антропологии РАН (Москва, июнь 1999 г.) / под ред. В. А Шнирельмана. — М. : Изд-во ББИ, 2001. — С. 10—38.
7. *Кораблёв, Л.* Традиционные ценности: почему в Исландии строят языческий храм [Электронный ресурс] / Л. Кораблёв. — Режим доступа: http://www.furfur.me/furfur/culture/culture/213397-islandiya . — Дата доступа: 12.04.2019.
8. *Королёв, К. М.* Скандинавская мифология : энциклопедия / К. М. Королёв. — М. : Мидгард, Эксмо, 2007. — 590 с.



УДК 292.11:791.43



**В. Еремич, А. Нестерович**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## ГРЕЧЕСКИЙ ПАНТЕОН В КИНЕМАТОГРАФЕ: ОТ МИФА ДРЕВНОСТИ К МИФУ СОВРЕМЕННОМУ

**Введение.** Для религии Древнего мира был характерен политеизм — многобожие. Религиозный человек Древней Греции жил в многомерном мире, наполненном богами, полубогами, духами и т. д. Его мышление было мифологично, сознание полностью проникнуто логикой мифа, оно им питалось, с помощью его проникало в суть бытия, объясняло реальность. Все боги представляли собой некое определенное явление, свойственное природе, обществу или психике человека. При этом олицетворение было на порядок выше, чем у первобытных народов. В образах божеств изображалось то, что было характерно для группы однородных предметов. Примером может быть бог леса. Сначала он представлял собой совокупность духов отдельных рощ и лесов, а затем уже стал повелителем. В дальнейшем происходила персонификация божеств, т. е. они стали получать имена собственные и «биографии» [1, с. 44—46]. Современная мифология отличается от древней, особенно по форме: если древний миф был облечен в слово, выраженное в тексте, то миф современный облечен в видеоряд кинематографа, как наиболее доступную форму передачи информации и смыслов самым широким массам людей, максимально влияющих на них.


© Еремич В., Нестерович А., 2019





Репозиторий БарГУ

**Основная часть.** Проблеме мифа и его осмыслению посвятили свои работы многие исследователи (Э. Дюркгейм, К. Леви-Стросс, М. Элиаде, А. Ф. Лосев и др.), изучая разные его аспекты — религиозный, социальный, идеологический и т. д. В понимании широкой общественности, в рамках обыденного мышления миф интерпретируется как что-то заведомо ложное, даже сказочное, во что могут верить только носители примитивного сознания, наивные люди, как то, от чего нужно избавляться. Но, как показывают исследования, миф — это глубокая семиотическая система, присущая человеку на всех этапах его развития как существу символическому. Уже сама этимология термина (др.-греч. μῦθος речь, сказание, рассказ, повествование) говорит о том, что не следует понимать это понятие так примитивно. Анализируя работы французского мифолога и филолога-компаративиста Ж. Дюмезиля, М. Элиаде разделяет его позицию, согласно которой миф — «"драматическое выражение" фундаментальной идеологии любого человеческого сообщества» [2, с. 8]. Известный русский философ, автор знаменитой, ставшей уже классической работы «Диалектика мифа» А. Ф. Лосев писал, что для и для человека, и для сообществ, находящихся в поле действия мифа, «мифическая действительность есть подлинная реальная действительность, не метафорическая, не иносказательная, но совершенно самостоятельная, доподлинная, которую нужно понимать так, как она есть, совершенно наивно и буквально» [3, с. 65]. Мифы, начиная с ранних этапов развития культуры, являются основанием и средством понимания характера природы и общества. Главное значение мифов состоит в том, что они устанавливают гармонию между миром и человеком, природой и обществом, обществом и индивидом и таким образом обеспечивают внутреннее согласие человеческой жизни. В свою очередь, благодаря кинематографу появилась возможность не только представить абстрактно, но и визуализировать, эмоционально прочувствовать эти события.

Как всякое искусство, кино мифологично, поскольку конструирует некую воображаемую реальность, наделяемую признаками реальности подлинной. Как любой художественный текст, кинематографический сюжет опирается на определенные культурные парадигмы, которые служат символической формой, выражающей важнейшие для индивидуальной истории события — становление, самореализацию и самоидентификацию личности. Известный французский постструктуралист Ж. Делёз, осуществляя герменевтику кинокартины Г. Роша «Земля в трансе» (1967), пишет, что у Г. Роша «не анализ мифа с целью обнаружить его архаический смысл или древнюю структуру, но соотнесение архаического мифа с импульсами, характерными для в высшей степени современного общества: с голодом, с жаждой, с сексуальностью, с властью, со смертью, с религиозными культами» [4, с. 541].

В сюжете необозримого количества кинофильмов нетрудно обнаружить сценарий героического или индивидуального посвящения с мотивом решающей битвы добра и зла. В «эпосе нашего времени» — боевике или фильме-экшн — герой, его сверхзадача, последовательность его действий, направленных на восстановление разумного и справедливого порядка, актуализирует мифологический сюжет или отдельные его элементы — посвящение, обретение магической неуязвимости, героический поединок, метаморфозы героя как воина, любовника, спасителя.

В современной кинокультуре существует большое количество фильмов, в сюжетную линию которых включены элементы мифа. К ним относятся такие фильмы, как «Одиссей и остров Туманов» (2008), «Перси Джексон и похититель молний» (2010), «Война богов: бессмертные» (2011) и др.

«Перси Джексон и похититель молний» является путеводителем по древнегреческой мифологии, где эти самые мифы предстают перед нами в современной обработке. Сюжет фильма заключается в том, что главный персонаж — мальчик по имени Перси — узнает, что его отец — греческий бог. Интересным фактом является то, что главного героя назвали в честь Персея. Правда, настоящий Персей происходил от Зевса, а кинематографический герой был сыном Посейдона. Так, главный герой в сопровождении неунывающего сатира Люка (лесное, жизнерадостное козлоногое существо) — сына Гермеса и дочери Афины (Аннабет) — отправляется в опасное путешествие, чтобы примирить богов. Как и в мифах, в фильме Перси убивает горгону Медузу, которая погубила огромное количество людей. При этом режиссеру фильма Крису Коламбусу удалось полностью представить пантеон Древней Греции. Верховным божеством в фильме является «владыка небес — Зевс» в роли Шона Бина. Его брат Посейдон, которого в фильме сыграл Кевин Маккидд, является повелителем морей. Роль третьего брата (Аида) повелителя подземного царства мертвых — исполнил британец Стив Куган.

Богиню плодородия, супругу Аида (Персефону), исполняет американская актриса Розарио Доусон. В этом фильме бог подземного мира Аид представлен главным злодеем. Аид охотится на молнии Зевса, а Персефона отнимает у злодея это страшное оружие и ударяет того молнией. А после отдает жезл главному герою — Перси. В мифологии Аид описывается суровым и непреклонным. Никто не смел сомневаться в его справедливости, поэтому решения считались законом. В фильме Аид является зловещей фигурой, которая завидует старшим братьям и мечтает их уничтожить.

Проанализировав характер Посейдона при просмотре и сравнив его со многими мифами, мы можем сделать вывод, что характер у этого бога достаточно тяжелый. Гневным нравом, мстительностью и яростью герой напоминает стихию, воплощением которой стал. К примеру, Посейдон готов был объявить войну Зевсу за то, что он обвинил его сына в похищении молний [5, с. 104—107; 6, с. 140, 146, 158].

Громовержец, который пугает жителей Земли молниями и темными тучами, выступает в мифологии как отец богов и людей. Зевс постарался сделать этот мир наиболее гармоничным, распределив добро и зло, а также вложил в человека стыд и совесть. Могущественный бог сидит на своем троне и наблюдает

Репозиторий БарГУ

за городским порядком, защищая слабых и обиженных и даруя покровительство молящимся. Именно таким мы наблюдаем Зевса в фильме.

В кинокартине также упоминаются Гермес — покровитель путников и торговцев, Афина — богиня мудрости. Афина, согласно классической мифологии, является богиней-воительницей. Ее изображали обычно в полном вооружении. Но в кинокартине этими качествами наделена ее дочь Аннабет.

Как видим, фильм рассказывает о греческих божествах, которые сошли с вершины Олимпа, чтобы напомнить людям о своей силе и превосходстве.

Также стоит упомянуть не менее известный фильм «Война богов: бессмертные», в котором художественными средствами воспроизведена эффектнейшая атмосфера мифов древней Греции, духом которой пропитаны все декорации и костюмы персонажей. Кроме классических построений, в фильме предстоит увидеть жуткую пытку быка Фаларида, а показ лабиринта с совсем немифическим минотавром заслуживает отдельной похвалы.

История разворачивается вокруг Тесея [6, с. 82, 136; 7, с. 224—241]. Именно он должен спасти народ Эллады от безжалостного царя Гипериона, который захотел сместить богов Олимпа и уничтожить род людской. Боги, естественно, представлены пафосными аристократами, которые только и делают, что рассуждают о судьбах людей и о том, что вмешиваться в их судьбы им как-то не хочется.

Основной акцент в фильме делается на Зевса и его детей: богиню мудрости и знаний Афину и бога войны Ареса. Как отмечает Н. А. Кун в своей работе «Легенды и мифы Древней Греции», Афина была рождена самим Зевсом и являлась его любимой дочерью, в то время как Арес был самым ненавистным ему среди богов Олимпа. В фильме передано это ненавистное отношение Зевса к Аресу, когда они с Афиной решили помочь людям вопреки его воле. Узнав об этом, Зевс рассвирепел и наказал только Ареса, хотя Афина также сыграла немаловажную роль в этой помощи [7, с. 40—44; 48—57].

При просмотре фильма мы понимаем, что боги здесь высокомерны, но прекрасны, отважны и готовы прийти на помощь людям. Зевс — мудрый и загадочный бог, чьи методы непонятны его детям.

Фильм отличается большим количеством красивых и ярких сцен, хотя некоторые из них и могут показаться зрителям слишком гротескными или фантастичными, но ведь на то и мифы. Самыми захватывающими из них были сцены с проявлением божественной мощи, будь то действия Посейдона, битва с титанами или явление самого Зевса.

Таким образом, мы можем заметить, что жизнь богов-властелинов всегда интересовала человечество. На примере приведенных фильмов можно увидеть, на что способны грозные повелители и как именно они управляют разнообразными стихиями. После просмотра этих фильмов у зрителя появляется возможность выяснить различные аспекты жизни богов. Часто присутствуют настоящая любовь, уважение, величие, почитание и даже самопожертвование. В мифе всегда присутствует Личность, еще А. Ф. Лосев акцентировал внимание на том, что миф глубоко личностен. Например, такой личностью выступает мифологический герой. Героям постоянно приходится сражаться за любовь и честность и идти на немыслимые жертвы. Боги не всегда согласны с выбором человека и пытаются его переубедить разнообразными способами. Противниками ведущих персонажей могут оказаться страшные чудовища, жуткие существа, дети богов и даже сами верховные правители.

Возникает вопрос: а стоит ли осовременивать мифических героев? И если да, то с какой целью? Так, мы считаем, что именно благодаря фильмам, посвященным данной теме, можно привлечь молодежь к изучению мифов, ведь мифы являются каналом, по которым одно поколение передает другому накопленный опыт, знания, ценности, а следовательно, отражают специфические особенности культуры каждого народа. Фильмы, в которых используются древнегреческие мифы, — это возможность ознакомиться с различными мифологиями, не углубляясь в дебри научной литературы. Конечно, киномифологический жанр не обещает научной достоверности (впрочем, как и миф), создатели фильмов часто не ставят себе цель соответствия своего видения мифа древним источникам, но базовые смыслы там почерпнуть можно. После просмотра этих фильмов у молодого поколения часто просыпается интерес к изучению верований древних народов, их преданий и обычаев. Фильм может послужить стимулом начать читать книги, изучать материал, а значит, узнавать о мифах, религиях и культурах народов больше, что не только позволяет расширить кругозор, но и понять представителя другой культуры.

**Заключение.** Мифологические сюжеты Древней Греции всегда привлекали мировой кинематограф. Закономерно, что с развитием кино и усилением его влияния на современного человека появление богов и героев в кинематографе было явлением почти закономерным, многие боги и полубоги стали героями трагедий и даже комедий. Очень много фильмов было снято и на псевдомифологические темы в стиле фэнтези, о героях, простых людях, борьбе между богами и о противостоянии мифических богов с людьми. Сотни фильмов и сериалов уже сняты, и мы уверены, множество фильмов будет снято в будущем, так как в древнегреческой мифологии скрыто огромное богатство интересных сюжетов и большое разнообразие героев. Следует отметить, что мифы старые, используемые авторами современных кинокартин как фактологическая база, как первичный материал, скрыто или явно, сознательно или подсознательно, активно используются для формирования современной картины мира, современной системы социальных ориентиров, современных мифов.

Репозиторий ВарГУ

**Список цитируемых источников**

1. Религиоведение / под общ. ред. М. Я. Ленсу [и др.]. — 3-е изд., стер. — Минск : Новое знание, 2008. — 421 с.
2. *Элиаде, М.* Словарь религий, обрядов и верований / М. Элиаде, И. Кулиано ; пер. с фр. Н. Зубкова, Е. Морозовой, Е. Мурашкинцевой. — 2-е изд. — М. : Академ. проект, 2014. — 384 с.
3. *Лосев, А. Ф.* Диалектика мифа / А. Ф. Лосев. — М. : Мысль, 2001. — 558 с.
4. *Делёз, Ж.* Кино / Ж. Делёз ; пер. с фр. Б. Скуратова. — М. : Ад Маргинем, 2004. — 624 с.
5. *Гесиод.* Полное собрание текстов / Гесиод ; вступ. ст. В. Н. Ярхо ; коммент. О. П. Цыбенко, В. Н. Ярхо. — М. : Лабиринт, 2001. — 256 с.
6. *Гомер.* Илиада. Одиссея / Гомер ; пер. с древнегр.; вступ. ст. А. С. Маркиша. — М. : Худ. лит., 1967. —767 с.
7. *Кун, Н. А.* Легенды и мифы Древней Греции / Н. А. Кун ; послесл. А. Н. Грешных. — М. : Гелеос, 2007. — 560 с.

УДК 329.78(476)

**К. О. Завацкая**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ФОРМИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

**Введение.** В политической жизни общества особое место принадлежит молодежи, ее деятельности в общественной жизни. Государство и общество нуждаются в молодежи как в мощнейшем двигателе прогресса. Именно молодые умы совершают большую часть научных открытий и предлагают максимум «свежих» идей. Таким образом, именно молодежь выступает как ресурс для создания конкурентных преимуществ. Опыт последних десятилетий доказывает, что успехов в экономической, политической и социальной сферах достигают именно те государства, которые уделяют достаточно много внимания молодежи.

Поэтому при определении общенациональных приоритетов в нашей стране обязательно учитываются интересы молодежи. На государственном уровне создаются условия для самореализации молодежи и различного рода стимулы для того, чтобы молодые люди активнее вливались в общественные процессы. Для определения программы действий государства и общества в этой области, а также механизмов, с помощью которых эти задачи будут решаться, призвана государственная молодежная политика.

**Основная часть.** Молодежная политика — это составная часть государственной политики в области социально-экономического, культурного и национального развития Республики Беларусь.

В Республике Беларусь молодежь в возрасте до 31 года составляет около 2 миллионов человек. Основными целями государственной молодежной политики являются: содействие социальному, культурному, духовному и физическому развитию молодежи; использование инновационного потенциала молодежи; реализация общественно значимых инициатив, общественно полезной деятельности молодежи, молодежных общественных объединений.

Фундаментом законодательной базы в области государственной молодежной политики в Республике Беларусь является Конституция Республики Беларусь (с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 24 ноября 1996 г. и 17 октября 2004 г.). В частности, ст. 32 Конституции Республики Беларусь гарантирует молодежи право на духовное, нравственное и физическое развитие. В ст. 45, 47, 49, 64, 92 молодежи гарантируется право на охрану здоровья, получение жилья, образования и участие в общественно-политической жизни страны.

Одним из основополагающих законов в осуществлении государственной молодежной политики является Закон Республики Беларусь «Об основах государственной молодежной политики» от 07.12.2009 [1].

В соответствии с законом определяются семь основных принципов этой политики: защиты прав и законных интересов молодежи; сочетания государственных, общественных интересов, прав и свобод личности в формировании и реализации государственной молодежной политики; обеспечения молодежи правовых и социально-экономических гарантий; научной обоснованности и комплексности; гласности; привлечения молодежи к непосредственному участию в формировании и реализации государственной молодежной политики; приоритета конкурсных механизмов при реализации программ в сфере государственной молодежной политики.

Принципы государственной молодежной политики являются определяющими для принятия других законодательных актов по проблемам молодежи.

Важным этапом в формировании законодательной базы в области государственной молодежной политики явился Указ Президента Республики Беларусь «О первоочередных мерах по реализации государственной молодежной политики в Республике Беларусь» [2].

Вопросы реализации государственной молодежной политики находят отражение в ряде других законов Республики Беларусь. Так, Указ Президента Республики Беларусь «О специальном фонде Президента Республики Беларусь по социальной поддержке одаренных учащихся и студентов» (№ 19 от 12 января 1996 г.) [3].

© Завацкая К. О., 2019



Репозиторий БарГУ

Ряд указов Президента Республики Беларусь регулирует вопросы жилищного строительства, порядок кредитования жилищного строительства и приобретения жилых помещений для различных категорий граждан.

В нашей стране большое внимание уделяется и развитию молодежного движения. Работа в данной сфере ведется в соответствии с Законом Республики Беларусь «О государственной поддержке молодежных и детских объединений в Республике Беларусь» (принят 9 ноября 1999 г.) [4].

В настоящее время в Беларуси действуют такие молодежные и детские организации: Общественное объединение «Белорусский республиканский союз молодежи», Белорусский КВН, Лига интеллектуальных команд, Белорусская ассоциация «Пошук», клубы ЮНЕСКО и др.; 36 молодежных организаций вошли в состав Белорусского комитета молодежных организаций [5].

Законодательство достаточно полно и системно защищает интересы молодого человека на рынке труда, что закреплено в Трудовом кодексе Республики Беларусь, который вступил в действие с 1 января 2000 г. Со стороны государства для молодежи предусмотрены такие гарантии, как бронирование рабочих мест; гарантия первого рабочего места выпускникам государственных учреждений профессионального образования; равная со взрослыми оплата труда несовершеннолетних при сокращенной продолжительности рабочего дня и ряд других.

Благодаря принимаемым мерам ежегодно растет число выпускников, получающих первое рабочее место сразу после окончания учреждения образования.

Основным механизмом реализации государственной молодежной политики является Государственная программа «Образование и молодежная политика». Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016—2020 годы утверждена постановлением Совета Министров Республики Беларусь № 250 от 28 марта 2016 г [6].

Программа разработана в целях дальнейшей реализации государственной молодежной политики. Она предусматривает создание условий для более активного включения молодежи в социально-экономическую, политическую и культурную жизнь общества.

В республике сложилась определенная система работы по подготовке законодательной базы в области государственной молодежной политики. Данная система предполагает осуществление тесного контакта участников молодежной политики с законодательной ветвью власти.

В этой связи в республике проводятся научные исследования проблем молодежи, семинары, встречи и совещания, заседания круглых столов, пресс-конференции, молодежные конгрессы, студенческие форумы. Тематика реализации государственной молодежной политики находит свое отражение в средствах массовой информации и коммуникации (Интернет).

**Заключение.** Исходя из проведенного анализа законодательной базы в области государственной молодежной политики в Республике Беларусь, среди важных ее направлений можно назвать: 1) гражданское, патриотическое, духовно-нравственное и эстетическое воспитание молодежи; 2) решение демографических проблем и укрепление института семьи в обществе; 3) обеспечение равного доступа к качественному образованию молодежи из сельской местности; 4) поддержка талантливой молодежи; 5) формирование здорового образа жизни.

С учетом изменяющейся политической и социально-экономической ситуации в стране выдвигаются новые требования к реализации государственной молодежной политики: инициатива молодых; инновационность; информативность; интеграция и сотрудничество; разработка молодежных разделов в коллективных договорах трудовых коллективов; наличие обратной связи и диалог с молодежью; стимулирование создания общественных объединений рабочей, сельской, творческой, служащей в силовых структурах молодежи и др.

Рассматривая проблемы формирования и реализации молодежной политики, следует также отметить, что важнейшим ее направлением должна стать работа по созданию условий для самостоятельной, эффективной деятельности молодежи в сфере образования, занятости, предпринимательства, международного сотрудничества.

**Список цитируемых источников**


1. Об основах государственной молодежной политики [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь, 7 сент. 2009 г., № 65-З. — Режим доступа: http://kodeksy-by.com/zakon_rb_ob_osnovah_gosudarstvennoj_molodezhnoj_politiki.htm// . — Дата доступа: 20.02.2019.
2. О первоочередных мерах по реализации государственной молодежной политики в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : Указ Президента Респ. Беларусь, 17 июня 1996 г., № 215 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа: www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=p30800647// . — Дата доступа: 20.02.2019.
3. О специальном фонде Президента Республики Беларусь по социальной поддержке одаренных учащихся и студентов [Электронный ресурс] : Указ Президента Респ. Беларусь, 12 янв. 1996 г., № 19 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа: www.pravo.by/document/?guid=31241&p0=p34200320// . — Дата доступа: 20.02.2019.
4. О государственной поддержке молодежных и детских объединений в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь, 9 нояб. 1999 г., № 305-З. —Режим доступа: http://kodeksy-by.com/zakon_rb_ob_osnovah_gosudarstvennoj_molodezhnoj_politiki.htm// . — Дата доступа: 20.02.2019.
5. *Самосюк, Н.* История развития детских и молодежных организаций Беларуси / Н. Самосюк // Молодежные и детские объединения как средство воспитания: история и современность : сб. материалов регион. науч.-практ. конф. студентов и учащейся молодежи», Брест, 28 апр. 2006 г. — Брест, 2006. — С. 58—60.
6. Об утверждении Государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2016—2020 годы [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 28 марта 2016 г., № 250 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа: www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=C21600250// . — Дата доступа: 20.02.2019.


Репозиторий БарГУ

# ДОШКОЛЬНОЕ, ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.2

**В. В. Баранова**
*Херсонский государственный университет, Херсон, Украина*

## СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЙ «ОБЩЕНИЕ», «КОММУНИКАЦИЯ», «КОММУНИКАТИВНОСТЬ» КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

**Введение.** Общение является неотъемлемым и общим условием формирования личности. В общении происходит процесс социализации растущего человека, его становления. Вся система отношений человека к другим людям реализуется в общении. Потребность в общении является одной из первичных потребностей человека. Общение — многоплановый процесс становления и развития контактов между людьми, который предусматривает обмен информацией, определенную тактику и стратегию взаимодействия, восприятия и понимания субъектами общения друг с другом. Общение исторически сложилось в процессе совместной деятельности, где сначала играло вспомогательную роль: сопровождало и обслуживало определенные действия. С усложнением деятельности оно приобретает относительную самостоятельность, начинает выполнять специфическую функцию передачи следующим поколениям форм культуры и общественного опыта [1, с. 106]. В течение жизни каждый из нас постоянно контактирует, общается с разными людьми. Потребность человека в общении обусловлена необходимостью взаимодействовать в процессе обучения, совместной деятельности, решении любых повседневных вопросов. Вся история человечества является историей взаимодействия людей.

**Основная часть.** Понятие «общение» используется в психологической литературе в разных значениях: как обмен мыслями, чувствами, переживаниями (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн); как одна из разновидностей человеческой деятельности (М. С. Коган, И. С. Кон); как специфическая социальная форма информационной связи (О. Д. Урсун, Л. О. Резников); как взаимодействие, отношения между субъектами, которые имеют диалогический характер (Г. М. Андреева, В. С. Соковин, К. К. Платонов).

Общение — это информация, которая в межличностных контактах передается от одного человека к другому [2, с. 23]. Цель общения — это обмен мнениями, информацией и индивидуальным опытом [3, с. 86].

Вербальное общение является одним из основных средств человеческого общения, которое происходит с помощью языка (устного или письменного). Язык — это важнейшее средство человеческого общения, познания, мышления. Благодаря языку общение является основным механизмом становления человека как существа социального, средством воздействия общества на личность. Точность понимания слушателем содержания высказывания может стать очевидной для коммуникатора лишь тогда, когда произойдет смена «коммуникативных ролей», т. е. когда реципиент станет коммуникатором и своим высказыванием даст знать о том, как он раскрыл содержание информации [4, с. 93]. Общение вербальными средствами есть не что иное, как использование живого слова в передаче информации. Только человеку свойственно вербализировать свои чувства, эмоции, поведение через слово. Язык является явлением не только лингвистическим, но и психологическим, эстетическим и общественным, он охватывает разные сферы общественной жизни: науку, образование, искусство.

В лингвистике речь рассматривается как важнейшее средство общения людей — система фонетических, лексических, грамматических средств: языковых знаков; система категорий, грамматических форм и норм, которая является орудием выражения мыслей и чувств. Речь — это процесс практического пользования языком с заранее определенной целью. Речь имеет формы (устная и письменная) и виды (диалог и монолог). Устная речь характеризуется скоростью продуцирования, неподготовленностью; отсюда простой синтаксис, ограниченное употребление обособленных и вставных конструкций. Ситуативная устная речь имеет много обращений, междометий, частиц, вводных слов; сравнительно часто происходят лексические и синтаксические повторы; ощутимую роль играют невербальные средства общения, интонации, паузы, логические ударения, жесты, мимика, замалчивание, указания на окружающие предметы и пр. [5, с. 51].

Если опираться на принятую в социальной психологии структуру общения С. Д. Максименко, содержащую три стороны: коммуникативную (обмен информацией), интерактивную (взаимодействие) и перцептивную (понимание человека человеком), то коммуникацию мы рассматриваем как составляющую общения. Тогда коммуникативный процесс понимается нами как процесс взаимодействия между людьми как активными субъектами с учетом отношений между партнерами, т. е. возникает узкое понятие «коммуникация». Семантически «общение» и «коммуникация» почти совпадают, потому означают «общ-

© Баранова В. В., 2019



Репозиторий БГПУ

ность», «соединение», «сообщение». Однако большинство отечественных исследователей разграничивают понятия «общение» и «коммуникация», подчеркивая, что, в отличие от коммуникации, в общении отражена вся сложность реального мира человеческих отношений с его ценностями и субъективными смыслами. Кроме того, если в понятии «общение» упор делается на взаимном обмене информацией (диалогичность, взаимопонимание), то в понятии «коммуникация» подчеркивается передача информации.

Коммуникация (лат. communicatio единство, передача, соединение, сообщение) — это процесс обмена информацией (фактами, идеями, взглядами, эмоциями и т. д.) между двумя или более лицами. Коммуникация представляет собой сложный процесс, в ходе которого происходит не только обмен информацией (это формальная сторона дела), а то, как она формируется, отправляется, получается, уточняется, перерабатывается, обсуждается, развивается, т. е. человек думает перед тем, как произнести информацию, каким образом он выражает свою мысль словами, как доносит эту мысль до собеседника, как получает от него информацию о том, была ли мысль правильно интерпретирована, как собеседник на нее реагирует, каким образом происходит процесс обсуждения [6, с. 84]. Коммуникация как деятельность требует развития автоматизированных навыков, творческих речевых умений и «чувства языка». Безусловно, знания, особенно лексические, грамматические, фонетические, составляют основу, из которой развиваются навыки этой деятельности. Во время общения необходимо учесть такой момент: речевые навыки по своей природе являются механическими, стереотипными.

Рассмотрим выражение «речевая коммуникация». Почему в этом выражении используется слово «речевая», если до сих пор мы говорили, что язык — важнейшее средство общения? Ответ на это мы найдем после выяснения различий, существующих между понятиями «язык» и «речь». Упрощенно можно сказать, что язык — это система знаков, единицы которой и отношение между ними создают иерархически упорядоченную структуру. Именно в этом значении слово выступает как знак. В этом смысле говорят о системе украинского, русского, английского и любого другого языка. Универсальными языковыми единицами (т. е. единицами, которые существуют в любом языке) являются звуки, морфемы (корни, суффиксы, приставки), слова, словосочетания, предложения. Каждая единица относится к определенному уровню языка. Эти уровни взаимосвязаны и строго упорядочены: звуковой — морфемный — лексический — морфологический — синтаксический — семантический (или смысловой). В каждом языке существуют правила, нормы использования тех или иных единиц [5, с. 49]. Речью называется один из видов коммуникативной деятельности человека: использование языка для общения с другими людьми. В этом смысле речь — это конкретная деятельность, выражающаяся или в звуковой форме, или в письменной [5, с. 98].

Итак, общение — это комплексное понятие, охватывающее все возможные типы процессов взаимосвязи и взаимодействия людей. Проблема коммуникации непосредственно связана с проблемами языка и речи человека, так как язык является важнейшим средством в общении людей.

Коммуникативность (лат. communico сообщаю) — черта личности, ее способность к общению с другими людьми, товарищество. В. А. Богданов выделяет коммуникативность главной составляющей при общении, антидотом которой является замкнутость. Понятие «коммуникативность» включает в себя два фактора: способность к общению и направленность на общение. Человека, который умеет общаться, но не любит этого делать, нельзя назвать коммуникативным; и наоборот — человека, который не умеет, но которому нравится общаться, также нельзя назвать коммуникативным [3, с. 56]. Коммуникативность проявляется в умении правильно воспринимать и оценивать людей (индивидуальные характерологические особенности, цели, мотивы, намерения, состояния), в умении правильно оценивать жизненные ситуации и действовать с их учетом; выбирать такие стили, средства, приемы общения, которые с минимальными затратами приводили бы к желаемой цели общения; в умении сочувствовать людям; в пластичности мышления, помогает в выборе эффективных средств убеждения и оказания влияния на собеседника [3, с. 74].

**Заключение.** Как показали исследования ученых, человеческие формы поведения, речи, психические функции и свойства не даются ребенку при рождении. Они формируются под решающим влиянием целенаправленного воспитания и обучения, условий жизни ребенка в социуме. Коммуникативность не является исключением, она формируется в процессе жизни и деятельности человека в социальной группе. Предпосылки развития коммуникативности — в темпераменте, особенности которого мы получаем в наследство от обоих родителей, фундамент коммуникативности закладывается в первые годы жизни ребенка родителями, воспитателями, учителями. Главные же основы развития способностей человека к общению формируются в школьные годы. Уже в начальной школе ребенок пытается влиять на сверстников и взрослых в принципиально новых формах по сравнению с дошкольным возрастом. Этому способствует эволюция детских умений и навыков коммуникативности, компетентности и навыков партнерской ориентации.

**Список цитируемых источников**


1. *Тихеева, Е. И.* Игры и занятия для маленьких детей / Е. И. Тихеева. — М., 1965. — С. 116.
2. *Лисина, М. И.* Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.
3. *Запорожец, А. В.* Избранные психологические труды : в 2 т. / А. В. Запорожец ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — М. : Педагогика, 1986. — Т. 1 : Психическое развитие ребенка. — 320 с.
4. *Пироженко, Т. А.* Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т. А. Пироженко. — Киев, 2002. — 310 с.
5. *Гавриш, Н. В.* Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят : навч.-метод. посіб / Н. В. Гавриш. — Київ : Вид. дім «Шкіл, світ» : вид. Л. Галіцина, 2006. — 119 с.
6. Общение и речь. Развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М. И. Лисиной. — М. : Педагогика, 1985. — 208 с.


Репозиторий ВарГУ

УДК 374.0

**Е. А. Бородовская**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ

**Введение.** Экологическое образование детей дошкольного возраста является одним из важнейших направлений современного дошкольного образования, поскольку уже на самых ранних ступенях развития личности у ребенка формировались экологические представления, сознательное и бережное отношение к природе, экологическая культура личности.

В формировании экологической культуры личности детей дошкольного возраста особая роль отводится учреждению дошкольного образования. Разнообразие форм и методов работы с детьми позволяет осуществлять процесс экологического воспитания детей дошкольного возраста на максимально высоком уровне, с учетом их личностных и возрастных особенностей. Одной из таких форм работы является игра как естественная форма развития ребенка, максимально отвечающая его возрастным особенностям и потребностям организма, и как ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста. На наш взгляд, игра может стать действенным инструментом в экологическом воспитании ребенка, позволяя приблизиться к миру природы в целом и к миру животных в частности.

**Основная часть.** Экологическую культуру можно рассмотреть как новое качество человеческой культуры, в которой находит отражение единство человека и природы как целостного мира.

В современной науке нет единого подхода к пониманию экологической культуры. Так, Н. Н. Киселёв, Е. С. Кривошеев рассматривают ее как процесс, динамическую способность человека взаимодействовать с окружающей средой таким образом, чтобы в результате деятельности общества экономическая обстановка и другие условия жизни людей не ухудшались, а каждый человек имел необходимые возможности для развития [1; 2].

В работах О. Н. Яницкого экологическая культура рассматривается как составная часть этики и морали, поскольку данный термин определяет не просто взаимоотношения человека и среды его обитания, не только отношение человека к природе, не просто принципы «охраны природы», а именно этические основания отношения общества и среды его обитания, в которой он живет и которую он формирует [3, с. 6].

По мнению Б. Т. Лихачёва, сущность экологической культуры можно рассматривать как единое экологически развитое сознание [4, с. 4]. Экологическое сознание, считает ученый, представляет собой понимание необходимости охраны природы, осознание последствий нерадивого отношения к ней. Кроме того, экологическое сознание Б. Т. Лихачёв понимает как осознание того, что каждый человек несет ответственность за сохранение как отдельных видов животных и растений, так и в целом жизни на Земле.

С. С. Кашлев указывает на то, что «экологическая культура представляет собой совокупность требований и норм, предъявляемых к экологической деятельности, готовность человека следовать этим нормам. Она характеризует особенности сознания, поведения и деятельности людей во взаимодействии с природой, в оптимизации своих отношений к ней» [5, с. 34]. Акцент в данном определении сделан на нравственность личности по отношению к природе, однако при этом не выделяются другие личностные качества.

Таким образом, экологическая культура — это обобщенная характеристика, сочетающая знания различных аспектов экологически обоснованного взаимодействия общества и природы, эмоциональные переживания своего отношения и отношения других людей к миру природы, отраженные в практической деятельности по охране, сохранению приумножению природных ресурсов.

Структура экологической культуры представляет собой следующие компоненты: ценностно-мотивационный, когнитивный и практико-деятельностный. Формирование компонентов экологической культуры в период дошкольного детства основывается на требованиях учебной программы дошкольного образования, утвержденной Министерством образования Республики Беларусь, в которой определятся доступный уровень экологических представлений дошкольников.

Игровая деятельность, являясь ведущим видом деятельности в дошкольном детстве, позволяет решать задачи формирования экологической культуры ребенка. Представления о природе, животных, растениях, взаимосвязи между живыми и неживыми объектами могут закрепляться в ходе проведения дидактических, сюжетно-ролевых и подвижных игр. На наш взгляд, подвижная игра предоставляет возможность осуществления в доступной, привлекательной и непринужденной форме формированию представлений о животных, поскольку большинство подвижных игр носят имитационный характер и основаны на подражании поведению животных.

Поэтому целью нашего исследования мы определили изучение возможностей подвижной игры в формирования когнитивного компонента экологической культуры детей младшего дошкольного

© Бородовская Е. А., 2019



Репозиторий БарГУ

возраста. Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Ясли-сад № 8 г. Барановичи». Выборка составила 40 детей от 3 до 4 лет.

На первом этапе исследования нами был выявлен уровень сформированности представлений детей о животных, для чего предлагались диагностические игровые задания «Дикие и домашние животные» (направлено на выявление сформированности у детей представлений о диких и домашних животных), «Узнай и назови» (направлено на выявление уровня сформированности представлений о ярких отличительных признаках и особенностях животных), «Чьи детки?» (направлено на выявление сформированности представлений о животных и их детенышах). Критериями сформированности представлений о животных стали: полнота представлений, умение устанавливать причинно-следственные связи, самостоятельность выполнения задания.

Анализ результатов показал, что высокий уровень выявлен у двух детей (10 %) 2-й младшей группы № 1 и двух детей (10 %) 2-й младшей группы № 2. Дети с высоким уровнем легко классифицируют животных на домашних и диких, могут назвать не менее четырех существенных признаков данных животных, а также рассказать об особенностях их повадок и поведения. Ответы детей этой группы отличаются самостоятельностью.

Средний уровень выявлен у восьми детей (40 %) 2-й младшей группы № 1 и девяти детей (45 %) 2-й младшей группы № 2. Дети данной подгруппы в целом владеют представлениями о диких и домашних животных, однако классификацию производят с 1—2 ошибками. При этом дети затрудняются обосновать свой выбор, не могут назвать более трех основных отличительных особенностей животного, а также не в полной мере владеют представлениями о повадках и поведении животных. Периодически при ответе детям требуется помощь взрослого в виде наводящих вопросов.

Низкий уровень обнаружен у десяти детей (50 %) 2-й младшей группы № 1 и девяти детей (45 %) 2-й младшей группы № 2. Дети не могут самостоятельно, а зачастую даже при помощи взрослого классифицировать животных по месту обитания, не знают признаков классификации, не владеют представлениями о внешних отличительных особенностях животного, его повадках и поведении.

Исследование позволило установить, что существенных отличий в уровнях сформированности представлений о животных у детей 3—4 лет из групп № 1 и № 2 не наблюдается. Исходя из данных результатов, можно дифференцировать группы на контрольную и экспериментальную. К контрольной группе относится группа № 2, а к экспериментальной — группа № 1, в которой выявлены более низкие результаты.

В соответствии с требованиями учебной программы дошкольного образования и учитывая особенности представлений детей о животных, в процессе реализации цели исследования на формирующем этапе педагогического эксперимента нами была подобрана система подвижных игр природоведческого содержания разной направленности, позволяющей формировать представления детей о животных. Нами были разучены и проведены с детьми такие подвижные, как «Веселые зайчата», «Зайцы и волк», «Лошадки», «Вышла курочка гулять», «Птички летают», «Птички и кошка», «Кто в домике живет?», «Домашние и дикие животные», «Собака и воробьи». Перед проведением каждой подвижной игры нами организовывалась предварительная беседа с рассматриванием иллюстраций, слайдов, видеоматериалов, на которых изображены животные. В процессе бесед обращалось внимание на характерные особенности внешнего вида, поведения, питания, взаимодействия с человеком. Также с детьми организовывались игровые упражнения, в которых предлагалось изобразить то или иное животное (издать звук, показать движение). Затем знакомили детей с правилами и содержанием подвижной игры. В процессе проведения игр обращалось внимание на отношение детей к изображаемым животным. Так, в игре «Дикие и домашние животные» формировались представления детей о среде обитания животного, уточнялись представления о внешнем виде, особенностях питания животного. В игре «Вышла курочка гулять» формировались представления детей о домашней птице, ее питании, образе жизни и движениях, учили производить имитационные движения птиц.

После проведенной работы повторная диагностика представлений детей о животных показала, что в экспериментальной группе высокий уровень сформированности представлений о животных выявлен у шести детей (30 %); средний — у десяти детей (50 %); низкий — у четырех детей (20 %). В контрольной группе высокий уровень выявлен у трех детей (15 %); средний — у девяти детей (45 %); низкий — у восьми детей (40 %). Как показывает проведенный анализ исследования на констатирующем и контрольном этапе педагогического эксперимента, имеет место существенное повышение уровня сформированности представлений о животных у детей из экспериментальной группы. Так, если на констатирующем этапе детей с высоким уровнем сформированности данных представлений было двое (10 %), то на контрольном — уже шестеро (30 %), т. е. рост отмечен у 20 % испытуемых. Также выявлено, что количество детей со средним уровнем сформированности представлений о животных увеличилось с восьми (40 %) до десяти (50 %) человек, т. е. рост составил 10 %. В то же время группа детей с низким уровнем уменьшилась с десяти (50 %) до четырех (20 %) человек, или на 40 %.

Анализируя результаты в контрольной группе, можно заметить, что произошел рост числа детей с высоким уровнем сформированности представлений о животных с двух (10 %) до трех (15 %) человек, или на 5 % по всей выборке. Изменений в количестве детей со средним уровнем не произошло (9 человек, или 45 % на констатирующем и контрольном этапах). Также отмечено уменьшение количества детей с низким уровнем с девяти (45 %) до восьми (40 %) человек, или на 5 %.

Репозиторий ВарГУ

**Заключение.** Уровень сформированности представлений о животных у детей экспериментальной группы стал существенно выше, в то время как результаты в контрольной группе претерпели менее существенные изменения. Таким образом, можно утверждать, что организация подвижных игр способствует формированию когнитивного компонента экологической культуры детей младшего дошкольного возраста.

**Список цитируемых источников**


1. *Киселёв, Н. Н.* Мировоззрение и экология / Н. Н. Киселёв. — Киев : Наук. думка, 1990. — 113 с.
2. *Кривошеева, Е. С.* Экологическая культура / Е. С. Кривошеева, П. В. Ломанов. — Красноярск, 2009. — 176 с.
3. *Яницкий, О. Н.* Экологическая культура : очерки взаимодействия науки и практики / О. Н. Яницкий. — М. : Наука, 2007. — 271 с.
4. *Лихачёв, Б. Т.* Воспитание экологической культуры школьника как психолого-педагогическая проблема : опыт теоретико-прикладного исследования : сб. науч. ст. / Б. Т. Лихачёв, Н. С. Дежникова. — М. : Ин-т развития личности, 1997. — 64 с.
5. *Глазачёв, С. Н.* Экологическая культура : сущность, содержание, технологии формирования / С. Н. Глазачёв, С. С. Кашлев // Нар. асвета. — 2005. — № 2. — С. 33—37.



УДК 373.24



**М. И. Гладкая**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ

**Введение.** Развитие творческих способностей у детей — одна из задач воспитания современного ребенка. Это сложный и долгий процесс, в ходе которого ребенок получает первые художественные впечатления, приобщается к искусству, овладевает разными видами художественной деятельности, в том числе и изобразительной.

Но в настоящее время с появлением телевидения, Интернета, интерактивных развивающих игрушек дети не проявляют большого внимания к рисованию. Современному ребенку трудно включить воображение, творческое мышление, так как он привык к быстрой смене сюжета в мультфильмах и легкому поиску ответов в Интернете на любые интересующие вопросы. Это не говорит о том, что дети перестают воображать и творить, но подводит нас к тому, что творческие возможности находятся в скрытом состоянии и не всегда полностью реализуются. Создавая условия, побуждающие ребенка к изобразительной деятельности, творческие возможности можно раскрыть в ходе использования нетрадиционных техник рисования.

**Основная часть.** Доступность использования нетрадиционных техник рисования определяется возрастными особенностями дошкольников. Начинать работу в этом направлении следует с таких техник, как рисование пальчиками, ладошкой, обрывание бумаги и т. п., а в старшем дошкольном возрасте эти же техники дополнят художественный образ, создаваемый с помощью более сложных: кляксографии, монотипии и т. п. [1; 2]. Воспитатель предлагает детям нетрадиционные материалы и средства изображения: пробки от пластиковых бутылок, от тюбиков крема, зубной пасты; листья деревьев, цветов, травы; ягель; целлофан; овощные штампы и печати; соломка; пористые губки любопытны детям как игра с неизвестным. Это и занимает их, и вовлекает в творческий процесс [3]. Термин «нетрадиционный» (по определению В. Д. Шадрикова) подразумевает использование новых материалов, инструментов, способов рисования, которые не являются общепринятыми, традиционными (лат. traditio привычный) в педагогической практике учреждений образования [4].

Ознакомление с нетрадиционными техниками рисования выступает как средство развития художественного творчества детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности. Применение нетрадиционных техник рисования способствует обогащению знаний и представлений детей о предметах, их использовании, о материалах, их свойствах, способах применения. Детей учат рисовать не только красками, карандашами, но и подкрашенной мыльной пеной, свечой, показывают, как использовать для рисования клей и т. д. Они пробуют рисовать ладошкой, пальцами, кулачком, ребром ладони, получать изображения с помощью подручных средств (ниток, веревок, полых трубочек) и природного материала [5]. В исследованиях А. В. Никитиной отмечается, что при непосредственном контакте пальцев рук с красками дети познают ее свойства (густоту, твердость, вязкость), а при добавлении разного количества воды в акварель получают различные оттенки цвета. Таким образом, развиваются тактильная чувствительность, цветоразличение [3].

Многие виды нетрадиционного рисования, по мнению Н. Г. Давыдовой, И. А. Лыковой, А. В. Никитиной, способствуют повышению уровня зрительно-моторной координации (например, рисование по стеклу, роспись ткани, рисование мелом по бархатной бумаге и т. д.). Коррекции мелкой мото-


© Гладкая М. И., 2019





Репозиторий ВарГУ

рики пальцев рук способствует, например, такая нетрадиционная техника изображения, как рисование по клейстеру руками. Эта и другие техники требуют точности и быстроты движений (нужно выполнить следующее движение, пока краска высохнет), умения правильно определять силу нажима на материал или инструмент (чтобы не порвалась бумага, не сломался мелок), терпения, аккуратности, внимания (иначе можно не достигнуть результата) [1].

Экспериментальное изучение развития изобразительного творчества посредством освоения художественных нетрадиционных техник рисования осуществлялось нами в три этапа. На первом этапе проводили поисково-исследовательскую работу, в содержание которой входило изучение научной литературы, выбор и апробация методик исследования. Второй этап исследования предполагал проведение педагогического эксперимента на базе государственного учреждения образования «Ясли-сад № 2 г. Барановичи». В экспериментальной и контрольной группах воспитывалось 60 детей от 5 до 6 лет (29 мальчиков и 31 девочка). Образовательный процесс в экспериментальной и контрольной группах осуществлялся по учебной программе дошкольного образования. Педагогическая стратегия по развитию художественных способностей детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе реализовалась в специально организованной деятельности на занятиях по рисованию с использованием нетрадиционных техник изображения. Третий этап экспериментального исследования характеризовался систематизацией результатов педагогического эксперимента, подготовкой методических рекомендаций для воспитателей дошкольного образования.

В эксперименте использовался комплекс методов исследования. Теоретический анализ научно-методической литературы способствовал уточнению понятия «художественные способности», выявлению особенностей их развития у детей дошкольного возраста, обоснованию теоретических и методических подходов к проблеме развития художественных способностей в условиях учреждения дошкольного образования.

Уровень развития художественных способностей наиболее объективно, на наш взгляд, можно определить с помощью диагностической методики Т. С. Комаровой, из которой были отобраны критерии анализа продуктов и процесса изобразительной деятельности [6]. Детям давалось задание нарисовать зимний парк, при этом предлагалось выбрать различные изобразительные средства. Перед занятием проводилась предварительная работа: рассматривание деревьев на прогулке; рассматривание иллюстраций; наблюдение за тем, как рисует педагог; беседа «Чем похожи и чем отличаются деревья?»; графические упражнения.

Педагогический эксперимент был направлен на исследование динамики процесса развития художественных способностей у детей старшего дошкольного возраста в специально организованной деятельности по рисованию. Для решения задачи формирующего этапа эксперимента были разработаны занятия, которые включали в себя различные нетрадиционные техники изобразительной деятельности, приемы рисования, которые осваиваются детьми в циклах «Радуга цвета», «В стране чудес», «Счастливый художник».

Каждый из этапов формирующего эксперимента был направлен на достижение главной цели — развитие изобразительного творчества у дошкольников. В соответствии с содержанием каждого цикла была определена работа по развитию изобразительного творчества детей и направлена на выбор ведущих методов и приемов, состоящих из трех этапов: экспериментирование, вариативность, творческая активность. Предварительная работа и работа на занятии по восприятию образа включала наблюдения за живой природой, подкрепление этих представлений уточняющими беседами, просмотром картин (репродукций) и иллюстраций, знакомство с лучшими поэтическими образцами описания природы.

Первый этап «Радуга цвета» включал шесть занятий, на которых мы знакомили детей с нетрадиционными техниками, с особенностями и выразительными возможностями. Мы экспериментировали, создавали рисунки, осваивая разные варианты в дальнейшем для подготовки фона последующих работ. Здесь учили дошкольников переносить и включать обычные, известные свойства знакомых предметов в новые ситуации, раскрывать для себя их незнакомые свойства. На таких занятиях мы учили детей работать с изобразительными материалами (гуашь, акварель) в нетрадиционных техниках (кляксография, монотипия, печатание листьями, набрызг, рисование по-сырому), учитывая при обучении каждой нетрадиционной технике последовательность этапов (разработаны технологические карты). Постепенно происходило накопление детьми художественного опыта рисования в изучаемых техниках. Объединяющим началом выступает игра, игровые приемы, которые усиливали эмоциональное воздействие рисования и игры на ребенка, тем самым повышая интерес к процессу отражения. Искусство (художественное слово, живопись, музыка) помогали добиться нам выразительности детских рисунков. На данном этапе мы учили детей воспринимать и представлять образ, технике и графике рисунка, эстетическому восприятию явлений реального мира. Обучая нетрадиционным техникам, учили детей выделять выразительные средства, находить способы применения в рисунке, при этом сочетая с традиционными техниками, обращая внимание на изобразительные и выразительные приемы — пятно, цвет, композиция, линия, ритм. Особое внимание уделяли цвету: его подбору, смешиванию, получению новых цветов.

На втором этапе формирующего эксперимента «В стране чудес» уделяли внимание совершенствованию техник, поиску вариантов, где дошкольники учились сочетать, объединять нетрадиционные техники попарно, в разных вариантах уже освоенных на первом этапе и новым. На занятиях старались показать детям выразительные возможности каждой для передачи необходимого художественного образа. Например: рисование по-сырому (фон) + тычок жесткой полусухой кистью (образ); монотипия (фон) + рисование трубочкой (образ); набрызг (фон) + кляксография (образ) и т. д. Такая продуктивная деятельность играла

Репозиторий БарГУ

большую роль в воплощении замысла, его обогащении, уточнении, углублении и предполагала дальнейшее развитие у детей художественных способностей. На занятии «Удивительные новогодние истории» мы предложили детям самостоятельно подобрать, нарисовать и объяснить выбор нетрадиционных техник по конкретной теме. Методы и приемы руководства были направлены на развитие умений видеть, выделять средства выразительности каждой нетрадиционной техники, замечать особенности их сочетания в изображении необходимого образа. Включение в структуру занятий моментов восприятия живописи, музыки, художественного слова способствовало развитию наблюдательности, представлению, пониманию средств художественной выразительности, обогащению арсенала средств выразительности детских рисунков (расширение цветовой палитры, изменение композиционного решения рисунка, использование линии и цвета как средства эмоционального отношения к изображаемому, стремление к реалистичности изображаемых образов природы). Таким образом, сущность этого этапа заключалось в объединении нетрадиционных техник попарно и использование искусства для выразительности детских рисунков, расширении опыта творческой деятельности детей, освоении языка изобразительной деятельности.

Третий этап был направлен на стимулирование самостоятельного творчества детей, создание условий поиска в подборе нетрадиционных техник для рисования нужного выразительного образа к предложенной теме, побуждающих детей к творческой активности, организующих работу воображения. Так, постепенно на занятиях дети овладевали разнообразными нетрадиционными техниками, компонентами ручной умелости, получали возможность изображать предметы и явления по-разному, демонстрировать выразительность рисунков. Наблюдения за процессом рисования показали, что дети учились находить решения изобразительных задач, уже показывали новый уровень художественных способностей. Нами поощрялся и приветствовался самостоятельный выбор нетрадиционных техник для раскрытия темы рисунка и их сочетания. Эта технология реализована в цикле занятий «Счастливые художники».

Обработка полученных данных проводилась с помощью метода математической статистики — вычисление средних арифметических значений. Повторная диагностика на контрольном этапе педагогического эксперимента показала, что дети экспериментальной группы с высоким уровнем развития творчества в изобразительной деятельности стали более полно изображать образ, передавать форму, строение предмета, пропорции; композиция продумана, расположена по всему листу; соблюдается пропорциональность, движение в основном передается четко; свободное обращение с цветом. Ярко выражено эмоциональное отношение к образу. Рисунок выполняют самостоятельно. Недостаточно еще развиты умения в передаче линии, но для совершенствования этих умений необходимы дополнительные занятия. У 28 воспитанников экспериментальной группы значительное улучшение показателей: 5 детей перешли из группы с низким уровнем в группу со средним уровнем развития художественного творчества, а 4 детей из группы со средним уровнем — в группу с высоким уровнем. Таким образом, динамика для группы с высоким уровнем развития составила 14 %, для группы с низким — 17 %.

**Заключение.** Занятия по развитию изобразительного творчества посредством нетрадиционных художественных техник рисования у детей экспериментальной группы способствовали пониманию выразительных средств каждой из них, освоению особенностей создания целостного образа путем сочетания их в разных вариантах, тем самым способствовали обогащению художественного опыта, используя при этом средства искусства, игру. Необходимо быть очень внимательным к проявлению индивидуальности восприятия, манере исполнения каждого ребенка.

Развитию художественных способностей способствовал последовательный и систематический характер занятий и включение их в целостный образовательный процесс; сочетание обучающего компонента с развивающим; соединение обучения с развитием самостоятельности, активности, эмоциональности.

**Список цитируемых источников**

1. *Давыдова, Г. Н.* Нетрадиционные техники рисования в детском саду / Г. Н. Давыдова — М. : Скрипторий, 2003, 2008. — Ч. 2. — 72 с.

2. Рисование с детьми дошкольного возраста : нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий / Р. Г. Казакова [и др.] / под ред. Р. Г. Казаковой. — М. : ТЦ Сфера, 2004. — 128 с.

3. *Никитина, А. В.* Нетрадиционные техники рисования в детском саду / А. В. Никитина. — СПб. : Каро, 2010.

4. *Шадриков, В. Д.* Психология деятельности человека / В. Д. Шадриков ; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. — М. : Ин-т психологии РАН, 2013. — 464 с.

5. *Шадриков, В. Д.* Психология способностей. Психология индивидуальных различий : хрестоматияя по психологии / В. Д. Шадриков ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М. : АСТ : Астрель, 2008. — С. 64—80.

6. *Комарова, Т. С.* Изобразительная деятельность в детском саду : программа и метод. рекомендации для занятий с детьми 3—7 лет / Т. С. Комарова. — М. : Мозаика-Синтез, 2006.

Репозиторий ВарГУ

УДК 373.21

**Т. В. Горгун**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЕМОВ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЮЖЕТНО-ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЕ С МАТЕМАТИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ

**Введение.** Навыки вычислительной деятельности у детей дошкольного возраста легче формируются в игре. Однако в практике работы учреждений дошкольного образования сюжетно-дидактические игры с этой целью используются несистемно, что снижает результативность их использования.

Значение практического применения математических знаний в различных видах деятельности хорошо понимали многие прогрессивные педагоги еще в прошлых столетиях. Разрабатывая вопросы развития у детей математических представлений, они обязательно заботились об их использовании в жизни. Формирование вычислительных навыков — одна из главных задач, которая должна быть решена в ходе обучения детей в начальной школе. Вычислительная культура является тем запасом знаний и умений, который находит повсеместное применение, является фундаментом изучения математики и других учебных дисциплин [1].

Эти навыки должны формироваться осознанно и прочно, так как на их базе строится весь начальный курс обучения математике, предусматривающий формирование вычислительных навыков на основе сознательного использования приемов вычислений. Последнее становится возможным благодаря тому, что в учебную программу дошкольного образования включено знакомство с некоторыми важнейшими свойствами арифметических действий и вытекающими из них следствиями.

**Основная часть.** Объектом нашего исследования является развитие приемов вычислительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-дидактической игре с математическим содержанием. Предметом исследования является процесс формирования приемов руководства сюжетно-дидактической игрой с математическим содержанием детей старшего дошкольного возраста. В целях теоретического обоснования и экспериментальной апробации приемов вычислительной деятельности в руководстве сюжетно-дидактической игрой с математическим содержанием детей старшего дошкольного возраста нами решались следующие задачи: обосновать особенности развития приемов вычислительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста; выявить и проверить приемы руководства сюжетно-дидактической игрой с математическим содержанием; дать характеристику сюжетно-дидактических игр с математическим содержанием.

Нами была выдвинута гипотеза исследования: развитие приемов вычислительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста будет проходить успешно, если будут учтены особенности этой деятельности у детей старшего дошкольного возраста, раскрыты приемы руководства сюжетно-дидактической игрой с математическим содержанием.

Практическая часть педагогического эксперимента проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Целью констатирующего этапа являлось выявление исходного уровня сформированности приемов вычислительной деятельности у старших дошкольников. Исследование проводилось с группами «Светлячок» и «Незабудка» учреждения дошкольного образования «Ясли-сад № 27 г. Барановичи». Были подобраны задания, определяющие первоначальный уровень сформированности приемов вычислительной деятельности у старших дошкольников. Для оценки результатов и определения уровней сформированности приемов вычислительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста использовалась 5-балльная система. На основе полученных результатов мы пришли к выводу, что в группе «Светлячок» высокий уровень сформированности приемов вычислительной деятельности в сюжетно-дидактической игре с математическим содержанием имеют 15 % детей, 70 % детей имеют средний уровень, 15 % детей имеют низкий уровень. В группе «Незабудка» высокий уровень имеют 10 % детей, 80 % детей имеют средний уровень, 10 % детей имеют низкий уровень. Проанализировав результаты констатирующего этапа, мы определили группу «Незабудку» как экспериментальную, а группу «Светлячок» — как контрольную.

На основе полученных на констатирующем этапе результатов был организован формирующий этап педагогического эксперимента. Его целью являлось развитие приемов вычислительной деятельности у старших дошкольников в сюжетно-дидактической игре с математическим содержанием. Для данного этапа мы использовали комплекс сюжетно-дидактических игр с математическим содержанием, который включил в себя следующие игры: «Цирк», «Зоопарк», «Детский сад», «Магазин».

Цель контрольного этапа педагогического эксперимента, организованного нами после проведения экспериментальной работы по формированию у детей экспериментальной группы приемов вычислительной деятельности в сюжетно-дидактической игре с математическим содержанием, определить эффективность работы и динамику сформированности приемов вычислительной деятельности у старших дошкольников.

© Горгун Т. В., 2019



Репозиторий БарГУ

В контрольном эксперименте участвовало две группы — контрольная и экспериментальная. Для проведения данного этапа были использованы задания из констатирующего этапа эксперимента, но на другом дидактическом материале, чтобы избежать механического припоминания детьми вариантов ответов. Для оценки результатов детей и определения уровней использовалась та же 5-балльная система. На основе полученных результатов мы пришли к выводу: в группе «Светлячок» высокий уровень сформированности приемов вычислительной деятельности в сюжетно-дидактической игре с математическим содержанием имеют 25 % детей, 75 % детей имеют средний уровень, детей с низким уровнем не оказалось. В группе «Незабудка» высокий уровень имеют 15 % детей, 85 % детей имеют средний уровень, детей с низким уровнем также не оказалось. Исходя из результатов контрольного этапа эксперимента, мы пришли к выводу, что после проведения формирующего этапа произошли существенные изменения в двух группах [2].

**Заключение.** Подводя итоги данной экспериментальной работы, можно сказать об эффективности эксперимента. Дополнительные задания с использованием сюжетно-дидактических игр с математическим содержанием повысили уровень сформированности приемов вычислительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

**Список цитируемых источников**

1. *Белкин, А. С.* Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. С. Белкин. — М. : Академия, 2005.
2. *Бондаренко, А. К.* Дидактические игры в детском саду / А. К. Бондаренко. — М. : Просвещение, 1985. — 175 с.

УДК 373.2.015.31

**М. С. Городейкина**
*Херсонский государственный университет, Херсон, Украина*

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Введение.** Проблема развития способностей дошкольников находится сегодня в центре внимания многих исследователей и практиков, работающих в сфере образования. Об этом свидетельствует большое количество публикуемых статей, методических пособий, сборников игр и упражнений как по развитию различных психических процессов в этом возрасте (мышления, внимания, памяти, воображения, эмоций), так и по развитию разных видов способностей общей (перцептивных, интеллектуальных, творческих, мнемических, познавательных, моторных) и специальной направленности (математических, конструкторских, музыкальных, изобразительных).

Попытки определить содержание способностей предпринимались неоднократно разными исследователями. Содержание, структура способностей в определенной степени раскрыты и представлены в психолого-педагогической литературе, но они не являются бесспорными уже потому, что различны или по своей сущности, или по объему, или по структуре [1].

**Основная часть.** В психологии установлено, что способности формируются на основе врожденных задатков. В качестве задатков могут выступать: типологические свойства нервной системы (характеризующие работу разных анализаторов, разных областей коры больших полушарий), от которых зависят скорость образования временных нервных связей, их прочность, легкость и т. д.; соотношение I и II сигнальных систем, взаимодействие и специализация полушарий головного мозга; индивидуальные особенности строения анализаторов. Задатки являются предпосылками возможного развития способностей. Сами способности формируются в процессе деятельности при взаимодействии ребенка с другими людьми, в наиболее концентрированной форме такого воздействия — обучении [2].

Применительно к изобразительной деятельности важно выделять содержание способностей, проявляющихся и формирующихся в ней, их структуру, условия развития. Попытка определить содержание способностей к изобразительной деятельности предпринималась неоднократно разными исследователями. В отличие от содержания способностей к другим видам деятельности, содержание, структура этих способностей в определенной степени раскрыты и представлены в психолого-педагогической литературе.

В. И. Кириенко [3] рассматривает способности к изобразительной деятельности как определенные свойства зрительного восприятия: способность воспринимать объект в сочетании всех его свойств как устойчивое системное целое, даже если некоторые части этого целого в данный момент не могут наблюдаться. Например, увидев в окне только голову человека, мы не воспринимаем ее как отдельную от туловища (целостность восприятия); способность оценивать в рисунке отклонения от вертикальных и горизон-

© Городейкина М. С., 2019



Репозиторий БарГУ

тальных направлений; способность оценивать степень приближения данного цвета к белому; способность оценивать перспективные сокращения. Однако выделенные способности позволяют сформировать только более или менее точное представление об изображаемом предмете и не дают возможности изобразить его. И тем более способности такого рода не позволяют создать выразительный творческий образ.

Б. С. Кузин ведущими свойствами считает не только творческое воображение, но и мышление, обеспечивающее отбор главного, существенного в явлениях действительности, обобщение художественного образа, зрительную память, эмоциональное отношение к воспринимаемому и изображаемому явлению, целенаправленность и волю; а опорными (как и А. Г. Ковалёв) — природную чувствительность зрительного анализатора, позволяющую точно передавать форму, пропорции, светотеневые отношения и т. п., сенсорномоторные качества руки рисующего [1]. Н. П. Сакулина [4] выделяет две группы способностей к изобразительной деятельности — способность к изображению и способность к художественному выражению, а также называет свойства специальных способностей к изобразительному творчеству: активность воображения, образность мышления, чувств, восприятия. Необходимое условие этой активности — наличие осознанной цели: стремление создать оригинальный образ и овладеть системой изобразительных умений и навыков. Очень важны для проявления способностей следующие компоненты: экспериментирование (поисковые действия); видение проблемы (образа) в новых связях и отношениях (ассоциативное мышление, воображение); актуализация неосознанного опыта.

Развитие способности изображения в первую очередь зависит от воспитания наблюдательности, умения видеть особенности окружающих предметов, сравнивать их, выделять характерное. При этом нельзя не учитывать возраст детей и, следовательно, требовать сложного сюжетного построения от 3—4-летнего малыша, если даже начать обучение очень рано. Его мышление не достигло еще нужного уровня для решения такой задачи, которую старший дошкольник при соответствующем обучении решит легко.

Дети одного возраста могут находиться на разных ступенях развития. Это зависит и от среды воспитания, и от общего развития ребенка. Педагог не должен об этом забывать, так как индивидуальный подход к ребенку — одно из главных условий успешного воспитания и обучения.

Выделяют несколько этапов в развитии художественных способностей детей.

*Первый период* в развитии художественных способностей детей начинается с того момента, когда в руки ребенка впервые попадает изобразительный материал: бумага, карандаш, мелки, кубики. В педагогической литературе этот период носит название «*доизобразительный*», так как здесь еще нет изображения предмета и даже нет замысла и желания что-то изобразить. Этот период играет большую роль в дальнейшем развитии изобразительных способностей. Ребенок знакомится со свойствами материалов, овладевает разнообразными движениями руки, необходимыми для создания изобразительных форм.

Если материал попадает впервые в руки детей 5—6 лет и 2—3 лет, то, конечно, у старших ребят быстрее возникает замысел, так как опыта у них в познании окружающего мира больше. Самостоятельно немногие дети могут овладеть всеми доступными им движениями и нужными формами. Воспитатель должен вести ребенка от непроизвольных движений к ограничению их, к зрительному контролю, к разнообразию форм движения, затем к осознанному использованию приобретенного опыта в рисунке. Это свидетельствует о дальнейшем развитии способностей. Дети путем ассоциаций учатся находить сходство в простейших формах и линиях с каким-либо предметом. Такие ассоциации могут возникнуть у них непроизвольно, когда кто-нибудь из ребят замечает, что его штрихи или бесформенная масса глины напоминают знакомый предмет.

Обычно ассоциации у ребенка неустойчивы: в одном и том же рисунке он может увидеть разные предметы. Ассоциации помогают перейти к работе по замыслу. Одним из путей такого перехода является построение той формы, которая получилась у него случайно. Узнав в начерченных линиях какой-либо предмет, ребенок сознательно рисует еще раз, желая вновь изобразить его. Такой рисунок начинает говорить о новом, более высоком этапе в развитии изобразительных способностей, так как он появился в результате замысла. Иногда может быть не полное повторение всего изображения, а добавление к ассоциированной форме каких-либо деталей: рук, ног, глаз — человеку, колес — машине и т. п. Большая роль в этом процессе принадлежит воспитателю, который, задавая вопросы, помогает ребенку создать изображение, например: «Что ты нарисовал? Какой хороший круглый мячик! Нарисуй еще такой же» [5].

С появлением сознательного изображения предметов начинается *изобразительный период* в развитии способностей. Деятельность приобретает творческий характер. Здесь могут быть поставлены задачи систематического обучения детей. Первые изображения предметов в рисунке, лепке очень простые, в них отсутствуют не только детали, но и части основных признаков. Объясняется это тем, что у маленького ребенка еще слабо развито аналитико-синтетическое мышление, а следовательно, и четкость воссоздания зрительного образа, слабо развита координация движений рук, нет еще технических навыков.

В более старшем возрасте при правильно поставленной образовательной работе ребенок приобретает способность передавать основные признаки предмета, соблюдая характерную для них форму [6].

В дальнейшем с накоплением детьми опыта, овладением изобразительными умениями перед ними можно поставить новую задачу — научиться изображать особенности предметов одного вида, передавая основные признаки, например: в изображении людей — разницу в одежде, чертах лица; в изображении деревьев — молодое дерево и старое и т. д.

Первые работы детей отличаются диспропорцией частей. Объясняется это тем, что внимание и мышление ребенка направлены только на ту часть, которую он изображает в данный момент, без связи

Репозиторий ВарГУ

ее с другой, отсюда ее несоответствие пропорциям. Он рисует каждую часть такого размера, чтобы на ней уместились сразу все важные для него детали. Постепенно под влиянием общего развития и обучения у ребенка появляется способность относительно правильно передавать пропорциональные отношения между предметами и их частями [7]. Иногда дети сознательно нарушают пропорции, желая передать свое собственное отношение к образу. Например, командир, идущий впереди, в два раза выше солдат. Это не значит, что дети уже овладели изобразительными навыками и могут работать самостоятельно. В этом сознательном нарушении пропорций делается первая попытка к творчеству, к созданию образа.

**Заключение.** Старшие дошкольники, пройдя ряд изобразительных этапов, начинают изображать предметы и явления более реалистично, передавая правильно форму, пропорции, цвет, расположение предметов. При правильном педагогическом подходе у детей формируются художественно-творческие способности в изобразительной деятельности.

**Список цитируемых источников**


1. *Даринская, В. М.* Влияние личностных оценок и эмоционального состояния ребенка на раскрытие его творческого потенциала и развитие способностей / В. М. Даринская // Семейн. психология и семейн. терапия. — 2006. — № 1.
2. *Комарова, Т. С.* Детское художественное творчество : метод. пособие для воспитателей и педагогов / Т. С. Комарова. — М., 2005.
3. *Кириенко, В. И.* Способности к изобразительной деятельности [Электронный ресурс] / В. И. Кириенко. — Режим доступа: http://www.powereducator.ru/cedus-241-1.html . — Дата доступа: 12.03.2019.
4. *Сакулина, Н. П.* Изобразительные способности дошкольников [Электронный ресурс] / Н. П. Сакулина. — Режим доступа: http://www.rae.ru/forum2011/123/1566 . — Дата доступа: 12.03.2019.
5. *Комарова, Т. С.* Изодеятельность в детском саду : программа и метод. рекомендации / Т. С. Комарова. — М., 2006.
6. *Казакова, Т. Г.* Теория и методика развития детского изобразительного творчества : учеб. пособие / Т. Г. Казакова. — М. : Владос, 2006. — 256 с.
7. *Комарова, Т. С.* Детское изотворчество: что под этим следует понимать? / Т. С. Комарова // Дошк. воспитание. — 2005. — № 2.



УДК 373.21



**А. А. Диковицкая**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## ЗАГАДКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Введение.** Актуальность взаимодействия общества и природной среды выдвигает перед образованием задачу воспитания у детей ответственного отношения к природе. Экологическое воспитание в условиях возрастающих угроз живому миру, сохраняющее потребительское отношение к окружающей природе, становится одной из наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики. В наше время в обществе уже выработалось понимание того, насколько важна работа по формированию у детей уже в дошкольном возрасте основ экологического мировосприятия, однако пути и средства проведения такой работы разработаны не до конца. Следует также учесть, что дошкольный возраст — это один из наиболее важных этапов развития личности. Представления, усвоенные в этом возрасте, продолжают храниться в памяти ребенка многие годы, а умения и навыки переходят в привычки, которые сопровождают его всю жизнь. Именно поэтому важно не упустить этот возрастной период для формирования экологических представлений у дошкольника и стремиться использовать все возможные пути разностороннего развития его личности, в будущем готовой проявлять активную жизненную позицию, вносить свой вклад в сохранение экологической безопасности страны.

**Основная часть.** Экологические представления — это своего рода взаимосвязи, которые выстроены на основе знаний о человеке как части природы, о растениях и животных, их средой обитания и приспособленности к ней, об использовании природных богатств, о ценностях природы. Представления детей, полученные в процессе познания окружающего мира, закладывают образный фундамент интеллекта дошкольника. Процесс формирования экологических представлений о природе у детей дошкольного возраста характеризуется рядом особенностей. К ним мы относим: целостность восприятия окружающего мира, которой присуще отсутствие выделения себя в нем, а также анимизм, выражающийся в восприятии природных объектов «на равных», как думающих, умеющих общаться и чувствующих. В этой связи одним из основных средств формирования экологических представлений у дошкольников является актуализация загадок, которые пользуются у детей особой популярностью.

Важно отметить, что при организации работы по формированию у детей дошкольного возраста экологических представлений о природе необходимо помнить об особенностях, характерных для ребенка этого


© Диковицкая А. А., 2019



Репозиторий БарГУ

возраста. Для того чтобы сформировать экологические представления у дошкольников, могут быть использованы такие виды дидактических игр, как предметные, настольно-печатные, словесные. Помимо этого, в работе с детьми дошкольного возраста часто используются игры-беседы, игры-загадки, игры развивающего характера. Все эти игры очень интенсивно развивают мышление: гибкость и динамичность представлений; умение использовать имеющиеся знания, сравнивать и объединять предметы по различным признакам. Например, «Закончи предложение» — говорим начало фразы, а дети должны придумать конец: «Лимон желтый, а огурец...», «Ромашка белая, а василек...» и т. д. Но самыми интересными являются игры-загадки. Дети упражняются в умении выделять характерные признаки предмета, называть их словами, воспитывают внимание. Игр различное множество: «Что бывает желтое?», «Что бывает круглое?», «Что бывает зимой?», «Летает — не летает», «Животное домашнее или дикое» и т. д. Можно также придумывать их и самим. Например, можно придумать игру на тему, которая обсуждалась на занятиях, о явлениях, которые дети наблюдали. Во всех случаях эти игры помогают закрепить представления дошкольников, научить их использовать в нужный момент. Загадка представляет собой одну из малых форм устного народного творчества, в которой в предельно сжатой, образной форме даются наиболее яркие, характерные признаки предметов или явлений. Она позволяет облечь в словесную форму объекты, которые незнакомы ребенку, содействует интересному и доступному ознакомлению с различными экологическими проблемами. При этом процесс разгадывания загадок способствует развитию у детей способности к анализу, обобщению, возникновению «поэтического взгляда на действительность», формированию таких умений, как самостоятельно делать выводы, умозаключения; четко выделять наиболее характерные, выразительные признаки предмета или явления; ярко и лаконично передавать образы предметов и раскрывать их свойства.

Эффективность формирования экологических представлений у детей дошкольного возраста обусловлена актуализацией комплекса загадок в условиях познания, реализуемых при условии системного характера работы, учета имеющихся у детей знаний, проведения работы в разных видах деятельности и при создании условий для творческого развития ребенка. Следует отметить, что загадки доступны уже детям младшего дошкольного возраста, а их отгадывание вызывает у них большой эмоциональный отклик, что повышает детский интерес к освоению того или иного предмета или явления. Загадка, применяемая при проведении дидактических игр, наблюдений, элементарного труда в природе, повышает у детей интерес к деятельности, оказывает положительное влияние на процесс формирования у них умения классифицировать, выделять связи между объектами природы. Важнейшими функциями загадок являются: активизация сообразительности ребенка; становление предпосылок образного и логического мышления; формирование умения познавать окружающую действительность в иносказательных образах.

Загадка может стать приемом активизации не только мыслительной деятельности ребенка, но и его речевой активности. Отгадав загадку, он будет чувствовать, что и дальнейшие сведения будут такими доступными и интересными, соответственно, изначально настроит себя на положительный лад в получении новых знаний о природе. Существует огромное множество разнообразных видов загадок, которые можно использовать при формировании экологических представлений о природе у детей дошкольного возраста. К ним мы относим следующие: загадки, в которых дается описание предмета или явления путем перечисления различных его признаков; загадки, где описание предполагает краткую характеристику предмета или явления (по одному-двум признакам восстановить целостный образ); загадки, в описании которых использованы метафоры; загадки, в которых представлено описание не самого предмета (явления), а буквенного (слогового) состава слова, его обозначающего. Например, загадки можно использовать во время наблюдения за явлением или объектом природы. Так, организуя наблюдение за сезонными изменениями в природе осенью, начать его можно загадкой: «Пусты поля, мокнет земля, дождь поливает, когда это бывает?» (Осенью) Наблюдение за падающими листьями можно предварить такой загадкой: «Рыжий Егорка упал на озёрко, сам не утонул и воды не всколыхнул» (Осенний лист). Такие загадки позволяют повысить интерес ребенка к объекту, за которым предстоит наблюдать, создать особое эмоциональное отношение.

Многие дидактические игры направлены на процесс самостоятельного придумывания загадок детьми дошкольного возраста. Например, во время проведения игры «Отгадай-ка» ребенку 5—6 лет можно предложить описать характерные признаки какого-либо объекта или явления природы таким образом, чтобы все остальные дети смогли отгадать, о чем он говорит.

По мнению Ю. Г. Илларионовой, О. Н. Сомковой, процесс выбора загадок в качестве средства формирования экологических представлений у детей дошкольного возраста обусловлен необходимостью соблюдения таких принципов, как доступность содержания; соответствие тематики загадок образовательным задачам и жизненному опыту детей [1, с. 42], доступность языка и степень сложности художественного образа, грамотность и образность загадок, их занимательный характер [2, с. 25].

**Заключение.** Загадка является жанром фольклора, в котором в предельно сжатой, образной форме даются яркие, характерные признаки предметов или явлений. Педагог может использовать загадки при проведении наблюдений, дидактических игр, занятий для повышения интереса к изучаемому, умения классифицировать, выделять связи между объектами и явлениями живой и неживой природы.

Репозиторий ВолГУ

**Список цитируемых источников**

1. *Илларионова, Ю. Г.* Учите детей отгадывать загадки / Ю. Г. Илларионова. — М. : Просвещение, 1985. — 160 с.
2. *Сомкова, О. Н.* Формирование творческих умений у детей 5—6 лет в процессе освоения художественных речевых образов (загадок) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / О. Н. Сомкова. — Ленинград, 1987. — 18 с.

УДК 374.0

**Е. А. Кожуро**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ФОРМИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МЕТОДОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ

**Введение.** Основным источником развития речи ребенка раннего и дошкольного возраста является речь взрослого, которая выступает образцом для подражания. Однако в современных условиях следует признать, что в обыденном общении речь многих взрослых, в том числе молодых родителей, перестает соответствовать литературным нормам. Зачастую она засоряется неологизмами, жаргонизмами, содержит в себе множество лексических, логических и грамматических ошибок. Поэтому возрастает роль учреждения дошкольного образования в формировании у детей культуры речевого общения. В частности, актуальным является изучение вопросов формирования у детей дошкольного возраста синтаксического строя речи в процессе пересказа литературных произведений как недостаточно изученного в научной литературе.

**Основная часть.** Согласно мнению одного из известнейших лингвистов российской науки А. А. Шахматова, синтаксисом называется та часть грамматики, которая рассматривает способы обнаружения мышления в слове, в совокупности внешних знаков, воспроизводимых органами речи и воспринимаемых слухом [1 с. 25]. В содержание синтаксиса входят понятия «словосочетание», «предложение» (А. А. Шахматов), члены предложения», «виды предложения» (В. В. Виноградова). К тенденциям современной синтаксической системы относятся также словесная сжатость синтаксических единиц, резкое сокращение длины предложений-высказываний, а также размытие четких границ предложения за счет присоединения к нему других конструкций и отчленения некоторых компонентов самого предложения [2, с. 236].

Синтаксический строй речи дошкольников формируется не сразу, проходя путь от использования голофраз и заканчивая использованием сложных предложений с большим количеством второстепенных членов. Согласно точке зрения А. Г. Арушановой, важным средством формирования синтаксического строя речи является специально организованное обучение в ходе занятий [3], на которых используются языковые игры и упражнения, активными приемами обучения являются образец, объяснение, повторение, сравнение, а также исправление и подсказывание.

На наш взгляд, действенным методом формирования синтаксического строя речи является моделирование. Это один из основных методов познания, который заключается в том, что ввиду сложности реальных систем и процессов исследуются их упрощенные копии, схемы, образы, заменители или аналоги, которые называются моделями. В нашем исследовании использовались те методики моделирования, которые могут стать наиболее эффективными в работе по формированию у старших дошкольников структуры сложного предложения: это мнемотехники (Е. С. Шилова) и пиктограммы (В. К. Воробьёва, Т. А. Ткаченко, Т. В. Большева).

Работа по формированию у старших дошкольников структуры сложного предложения посредством метода моделирования начиналась с простого замещения слов, обозначающих предметы, символами и знаками: мнемоквадраты, обозначающие одно слово или словосочетание.

На первом этапе было проведено занятие по теме «Насекомые», в котором перед нами стояла задача формировать умения детей составлять простые и сложные предложения, используя мнемоквадраты. Эта задача реализовывалась в основной части занятия, после непродолжительной беседы о насекомых. Детям предлагалось самостоятельно «зашифровать» название насекомого в мнемоквадрат, нарисовав его схематически на листке бумаги. Эти мнемоквадраты использовались в двух дидактических играх. Первая из них была направлена на составление простых и сложных предложений с предлогами. Эта игра предлагала детям «найти» их насекомое и рассказать, где оно находилось раньше, где находится теперь. Данная игра вызвала у детей определенные трудности: для составления сложного предложения требовалась помощь воспитателя. Однако некоторых успехов мы все же достигли: опираясь на схематическое изображение своего насекомого, дети не теряли нить высказывания, они четко помнили, что речь должна идти именно об этом насекомом. Особенно ценно это было для детей, которые неактивны на занятиях и предпочитают молчать. Рассказать о «своем» насекомом захотелось практически всем детям этой группы.

© Кожуро Е. А., 2019



Репозиторий БарГУ

Вторая игра подразумевала под собой составление рассказа-описания по мнемоквадратам. Эта игра была более ориентирована на активного ребенка с хорошей речью, потому проводилась «по желанию». Однако именно посредством этой игры был показан образец дальнейших действий. В этой игре был широко использован метод поощрения, что побуждало также и менее активных детей к попыткам составления простых и сложных предложений для описания своего насекомого.

Вторым этапом нашего экспериментального исследования стала организация знакомства детей с мнемодорожками (квадрат из трех картинок, по которым можно составить небольшое предложение). Нами было проведено занятие по развитию речи с использованием мнемодорожек по теме «Игрушки». Основной задачей было закрепление навыка составления сложного предложения посредством описания игрушки с опорой на мнемодорожки. Для активизации внимания, мышления и словаря детей на этом этапе первоначально проводилась игра «Микрофон», в которой детям было предложено вспомнить внешние признаки друг друга, а также закрепить в своем словаре имена прилагательные и глаголы, которыми можно усложнять предложения в речи. Игра «Найди игрушку» ориентировала детей уже не на описание предмета, а на описание местности, задавая речевые приемы для дальнейшей самостоятельной речевой деятельности. Завершающим этапом занятия стало составление сложных описательных предложений по уже знакомым детям схемам. Хотелось бы отметить, что после знакомства с мнемоквадратами этот этап для детей не составил труда.

На завершающем этапе мы последовательно размещали в схемах все конкретные элементы высказывания (силуэтные изображения, где каждое звено высказываемого должно вовремя сменяться следующим). Именно этот процесс и являлся совместным с детьми созданием и использованием мнемотаблиц. На этом этапе исследования с детьми проводилось занятие по развитию речи с использованием мнемотаблиц на тему «Мебель». Основной задачей этого этапа стало не только формирование умений составлять сложные предложения посредством метода моделирования, но также и направленность на согласование частей речи в сложных предложениях между собой. Для этого детям было предложено несколько заданий на согласование относительных прилагательных («Закончи преложение»). Это задание детям далось относительно легко, что нельзя сказать о следующем задании — составлении описания мебели с «прорисовывнием». Здесь каждому ребенку требовалось подсказать или напомнить, что рисовать в той или иной ячейке мнемотаблицы. Положительной стороной данного приема стало проявление самостоятельности: прорисовав тот или иной признак или целую связку признаков, дети уже не забывали их при описании, даже если приходилось составлять несколько сложных предложений подряд. Они имели перед глазами своеобразную «схему» предложений, и для активизации речи и мышления небходимо было минимальное воздействие со стороны педагога. Логическим завершением данного занятия стало составление двух-трех предложений по теме «Мебель» (как сложных, так и простых) детьми самостоятельно, что далось им достаточно просто.

Помимо трех основных занятий нами также был использован ряд дидактических игр для развития и закрепления умений работать с моделями. Это игры «Составь пару», где было необходимо соединить стрелкой пиктограмму, изображающую предмет, с пиктограммой, обозначающей среду обитания: машину с дорогой, самолет с облаком или предмет и его условное обозначение; «Исправь ошибку» — выбрать те модели, которые подходят к одной тематической группе; «Какое слово получится?» — по двум моделям составить одно слово; «Нарисуй карту» и «В поисках клада» — развитие ориентировки в системе условных обозначений. Параллельно с этой работой проводились также речевые, дидактические и настольно-печатные игры, которые учили детей группировать, выделять составляющие детали предметов, а также классифицировать их. Также широко использовалось чтение художественной литературы, проведение наблюдений на прогулках, целевых экскурсиях, организация театральных и сюжетных игр.

По результатам проведенного эксперимента уровень сформированности навыков построения различных типов сложных предложений у детей контрольной и экспериментальной группы изменился. В контрольной группе для большинства дошкольников характерен средний уровень развития навыков построения различных типов сложных предложений, составивший 45 % — 9 детей (было 7 детей). Меньшее количество детей показали низкий уровень развития навыков построения различных типов сложных предложений. Всего 8 детей (было 10), а это 40 %, справились с поставленной задачей на этом уровне, оставшиеся 15 % детей — 3 человека (было также 3 ребенка) — продемонстрировали высокие показатели в области навыков построения различных типов сложных предложений.

Анализ речевых умений детей в области развития структуры сложного предложения свидетельствует о том, что показатели уровня развития навыков построения различных типов сложных предложений в этой группе существенно не изменились. И хотя в этой группе стал незначительно преобладать средний уровень сформированности навыков построения различных типов сложных предложений, однако низкий показатель практически не изменен, а высокого уровня все так же достигли только 15 % детей. Как было установлено, дети этой группы используют простые предложения, затрудняются в выполнении задания на построение сложных предложений. Особенно тяжело детям этой группы далось задание построить сложноподчиненное предложение. При выполнении задания о продолжении начала предложения, дети отвечали односложно, не могли составить полноценную подчиненную часть предложения.

Репозиторий БарГУ

В экспериментальной группе обнаружились следующие результаты. Для большинства дошкольников характерен средний уровень развития навыков построения различных типов сложных предложений, составивший 45 % — 9 детей (было 6 детей). Меньшее количество детей показали низкий уровень развития навыков построения различных типов сложных предложений. Всего 5 детей (было 11 детей), а это 25 %, справились с поставленной задачей на этом уровне, оставшиеся 30 % детей — 6 человек (было 3 ребенка) — продемонстрировали высокие показатели в области навыков построения различных типов сложных предложений.

Как мы можем увидеть, анализируя количественные показатели, дети экспериментальной группы продемонстрировали качественно иные показатели. Хотя у детей этой группы также преобладает средний уровень развития навыков построения различных типов сложных предложений, но низкий уровень существенно снижен, а высокий — увеличился. Так, если на первом этапе исследования количество детей с высоким уровнем составляло 3 человека (15 %), то к третьему этапу данная подгруппа увеличилась до 6 детей (30 %), т. е. наблюдается увеличение подгруппы детей с высоким уровнем развития на 15 %. Стало больше детей со средним уровнем: если на первом этапе их количество составляло 6 человек (30 %), то на третьем этапе составило уже 9 человек (45 %), т. е. произошел рост на 15 %. Одновременно произошло уменьшение количества детей с низким уровнем развития: с 11 человек (55 %) на первом уровне до 5 человек (25 %) на контрольном этапе.

**Заключение.** Как было установлено, дети этой группы не затруднялись в построении сложных предложений как с опорой на наглядность, так и без нее. Достаточно просто детям этой группы далось задание на построение сложноподчиненного предложения. Также при выполнении задания о продолжении начала предложения дети отвечали развернуто, легко могли составить полноценную подчиненную часть предложения. Можно сделать вывод, что изменения в динамике развития навыков построения различных типов сложных предложений у детей старшего дошкольного возраста есть и в контрольной, и в экспериментальной группах, но наиболее отличительными эти изменения стали у детей экспериментальной группы. Это свидетельствует о том, что формирование у детей старшего дошкольного возраста структуры сложного предложения будет более успешным при использовании метода моделирования.

**Список цитируемых источников**

1. *Шахматов, А. А*. Синтаксис русского языка / А. А. Шахматов // Соврем. рус. яз. : хрестоматия : в 3 ч. / сост.: Е. Е. Долбик, В. Л. Леонович, Л. Р. Супрун-Белевич. — Минск : БГУ, 2010. — Ч. 3 : Синтаксис. — С. 25—40.

2. *Валгина, Н. С*. Активные процессы в современном русском языке / Н. С. Валгина // Соврем. рус. яз. : хрестоматия : в 3 ч. / сост. Е. Е. Долбик, В. Л. Леонович, Л. Р. Супрун-Белевич. — Минск : БГУ, 2010. — Ч. 3 : Синтаксис. — С. 234—291.

3. *Арушанова, А. Г*. Речь и речевое общение детей : кн. для воспитателей дет. сада / А. Г. Арушанова. — М. : Мозаика-Синтез, 1999. — С. 272.

УДК 316.356.2

**Е. С. Котковец**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНЫХ РОЛЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ

**Введение.** Семейная жизнь изначально строится на распределении обязанностей, и чрезвычайно важно решить вопрос об оптимальном разделении их между супругами. Современная семья не всегда следует традиционным правилам и нормам, и практика в каждой паре всегда индивидуальна. Здесь имеет значение, какие образцы семейного уклада, распределения обязанностей вынесли супруги из родительского дома, что они наблюдают в знакомых семьях. Нередко выработка собственного семейного уклада и распределения семейных обязанностей становится долгим и сложным процессом. Вместе с тем только от самих супругов зависит согласованность представлений о функционально-ролевом назначении и обязанностях каждого из них. При этом не лишним для них будет знание того, какие классификации семейных ролей предлагаются отечественными и зарубежными специалистами в области психологии семьи и семейных отношений.

Данной проблеме уделяется большое внимание на протяжении длительного времени, поскольку от данного фактора зависит личностное, психологическое, физическое здоровье не только самих супругов, но и всей семьи в целом. Другой аспект данной проблемы связан с тем, что все отношения строятся на правильном распределении семейных ролей. Роль (в социальной психологии) (франц. ryle) — социальная функция личности; соответствующий принятым нормам способ поведения людей в зависимости от их статуса или позиции в обществе, в системе межличностных отношений [1, с. 172].

**Основная часть.** Понятие роли ввел в социальную психологию Д. Мид. Индивидуальное исполнение человеком роли имеет определенную «личностную окраску», зависящую, прежде всего, от его знаний

© Котковец Е. С., 2019



Репозиторий БарГУ

и умения находиться в данной роли, от ее значимости для него, от стремления в большей или меньшей степени соответствовать ожиданиям окружающих. Диапазон и количество ролей определяются многообразием социальных групп, видов деятельности и отношений, в которые включена личность, ее потребностями и интересами. Различают роли социальные, обусловленные местом индивида в системе объективных социальных отношений (роли профессиональные, социально-демографические), и роли межличностные, определяемые местом индивида в системе межличностных отношений (лидер, отверженный и др.). Выделяют также роли активные, исполняемые в данный момент, и латентные, не проявляющиеся в данной ситуации. Кроме того, различают роли институционализированные (официальные, конвенциональные), связанные с официальными требованиями организации, в которую входит субъект, и стихийные, связанные со стихийно возникающими отношениями и видами деятельности. Любая семья — это всегда сложная система взаимоотношений, которые складываются между ее членами [2, с. 20]. Эти отношения могут быть формальными, связанными лишь с семейными обязанностями и обязательствами, или же, наоборот, личностно-эмоциональными, обусловленными чувством любви и привязанности друг к другу.

Любая из социальных или межличностных ролей усваивается человеком еще в детстве в среде сверстников и в родной семье. Эта роль становится привычкой, основной манерой поведения. К сожалению, привыкнув к определенной роли и манере поведения, молодой супруг часто не учитывает особенности семейной ситуации и личностно-ролевой позиции своего брачного партнера. Важно правильно осознавать уместность роли, которую избирает каждый из супругов, ее соответствие ситуации и согласованность с предпочтениями друг друга. Чешский психотерапевт С. Кратохвил на основании многочисленных данных своего практического опыта пришел к выводу, что ролевое поведение супругов в семье, особенно в начальный период ее становления, связано с неосознанной тенденцией к повторению модели семьи своих родителей. Это может оказывать значительное влияние на отношения между молодыми супругами независимо от того, одинаковы ли обе модели или различны. Каждый из брачных партнеров обучается своей супружеской роли на основе идентификации себя с родителем того же пола, дополняя эту роль своими представлениями о роли родителя другого пола [3, с. 56]. Формы родительских отношений выступают для молодых супругов в качестве своеобразного эталона, с которым они сверяют свои роли в собственной семье. На начальных этапах брака нередко проявляется уступчивость со стороны одного из супругов ради своего брачного партнера из желания приспособиться к нему (первичная адаптация). Однако со временем возможен возврат к прежней программе поведения, которая не соответствует ролевым ожиданиям второго супруга, повторение ошибок и проблем своих родителей, что может отрицательно сказаться на стабильности супружества, привести к созданию условий для конфликта [4, с. 29]. Прочность и стабильность семьи в последующем будут зависеть от совпадения их ролевых ожиданий и соответствующих им особенностей ролевого поведения брачного партнера. Именно этот аспект семейно-брачных отношений может оказать существенное влияние не только на особенности адаптации супругов к условиям совместной жизни, но и на решение многих семейных проблем, семейную атмосферу в целом на последующих этапах жизненного цикла семьи.

В ходе научно-теоретического исследования нами был сформулирован основной исследовательский вопрос: существуют ли особенности распределения семейных ролей, связанные с тем, что для женщин более характерны роли, которые присущи женскому полу, а для мужчин более характерны роли, которые присущи мужскому полу. Решение исследовательской задачи осуществляли эмпирическим путем: изучение особенностей семейных ролей в современной семье проводилось среди 25 семейных пар с семейным стажем от 1 года до 7 лет. Сбор информации осуществляли с помощью методики изучения гендерных установок распределения ролей в семье — опросника «Пословицы» (И. С. Клецина) [5, с. 46—48] и «Распределение ролей в семье» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская) [6, с. 427—431].

Анализ результатов исследования показал, что такая роль, как «воспитание детей», реализуется 72 % женщинами, так как воспитанием своих детей в основном занимаются женщины, учат их, что хорошо, что плохо, прививают ответственность, аккуратность, умение вести себя правильно в обществе, помогают в учебе. 52 % женщин реализуют роль «эмоциональный климат в семье» (роль семейного психотерапевта), это связано с активностью, направленной на решение личностных проблем партнера, выслушать, выразить симпатию, помочь разобраться в проблеме, эмоционально поддержать. Так как мужчины эмоционально не устойчивы, поэтому с этой ролью женщины справляются лучше. Такая роль, как «организация развлечений», реализуется 48 % женщин, данная роль включает в себя выдвижение различного рода инициатив в сфере досуга, а также активность, связанную с организацией выходов семьи в гости, в кино, с планированием и проведением отпуска и т. д. В основном все мужчины не очень хотят этим заниматься, поэтому эту роль выполняют женщины. Такая роль, как «организация семейной субкультуры», реализуется 52 % женщин, данная роль связана, прежде всего, с ростом культурного уровня широких слоев населения, когда люди начинают больше интересоваться наукой, искусством, кино, театром и т. д. Эта роль больше присуща женщинам, так как мужчина — прагматик, а женщина — эмоциональное составляющее семьи. Такая роль, как «материальное обеспечение семьи», реализуется 96 % мужчин. Она включает в себя, прежде всего, обязанности, связанные с зарабатыванием денег, обеспечивает семье материальный уровень благосостояния. Воспитание детей, эмоциональный климат 56 % мужчин считают, что должны реализовываться в равной степени между супругами.

Репозиторий БарГУ

В результате изучения посредством опросника «Пословицы» (И. С. Клецина) гендерных установок, касающихся распределения семейных ролей, было выявлено, что у 20 % мужчин и женщин присутствуют гендерные установки, а у 80 % мужчин и женщин присутствуют неопределенные гендерные установки.

**Заключение.** Современная семья имеет свои традиции, особенности взаимоотношений, где каждый член выполняет специфические функции и роли. Однако важно то, что ценность семьи не утрачена, а, следовательно, подрастающее поколение имеет возможность перенимать модели поведения в семье и в будущем будет стремиться реализовать семейные роли во вновь создаваемых семьях в соответствии с традициями и ценностями нашего общества.

**Список цитируемых источников**


1. *Шнейдер, Д. Б.* Семейная психология : учеб. пособие / Д. Б. Шнейдер. — 2-е изд. — М. : Деловая кн., 2006. — 768 с.
2. *Ковалёв, С. В.* Психология современной семьи : кн. для учителя / С. В. Ковалёв. — М. : Просвещение, 1988. — 212 с.
3. *Целуйко, В. М.* Психология современной семьи / В. М. Целуйко. — М. : Владос, 2003. — 134 с.
4. *Захарова, Г. И.* Психология семейных отношений : учеб. пособие / Г. И. Захарова. — Челябинск : ЮУрГУ, 2009. — 63 с.
5. *Николаева, Е. И.* Психология семьи : учеб. пособие / Е. И. Николаева. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2017. — 36 с.
6. *Андреева, Т. В.* Психология современной семьи / Т. В. Андреева. — СПб. : Речь, 2005. — 435 с.



УДК 373.21



**А. А. Кривко**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## РЕШЕНИЕ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Введение.** В практике работы учреждений дошкольного образования принято знакомить детей с арифметическими действиями и простейшими приемами вычисления на основе простых задач, в условии которых отражаются реальные, в основном игровые и бытовые ситуации. В условии задачи указываются связи между данными числами и искомыми. Эти связи и определяют выбор арифметического действия. Решая задачи, дети овладевают умением находить зависимости между величинами. Вместе с тем задачи являются одним из средств развития у детей логического мышления, смекалки, сообразительности. В работе с задачами совершенствуются умения проводить анализ и синтез, обобщать и конкретизировать, раскрывать основное, выделять главное в тексте задачи и отбрасывать несущественное, второстепенное.

**Основная часть.** Данное исследование мы осуществляли с целью обосновать развитие логического мышления в условиях решения арифметических задач детей дошкольного возраста. Объектом исследования является развитие логического мышления детей дошкольного возраста, предметом — процесс развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста в условиях использования арифметических задач как важного средства.

В начале исследования нами была выдвинута гипотеза, которая была сформулирована следующим образом. Обучение решению арифметических задач может быть успешным, если будут созданы следующие условия: соблюдение этапности в обучении решению арифметических задач детей старшего дошкольного возраста; применение системы наглядно-практических способов обучения решению арифметических задач; составление конкретного содержания арифметических задач, отражающего жизнедеятельность детей.

В методике начального обучения математике А. В. Белошистая определила основные компоненты и структуру арифметической задачи, необходимые для осознания детьми. Задача — это текст, содержащий численные компоненты. Структура этого текста такова, что в нем можно выделить условие и требование (которое не всегда выражено в форме вопросительного предложения). Решить задачу — значит выполнить арифметические действия, определенные условием, и удовлетворить требование задачи [1].

Знакомясь со структурой арифметической задачи, как указывает А. В. Белошистая, дети старшего дошкольного возраста могут понимать, о чем эта арифметическая задача, что нужно узнать, как связаны между собой данные арифметической задачи, каковы отношения между данными и искомым. В процессе решения арифметической задачи ребенок может подняться от простого различения численности окружающих предметов и явлений и их отношений к осознанию более сложных отношений между самими предметами и явлениями. К таким отношениям мы относим отношения между людьми, между человеком и окружающей природой, между человеком и явлениями. При освоении детьми старшего дошкольного возраста зависимостей и отношений арифметическая задача выступает средством интеллектуального, нравственного, личностного развития и регуляции отношений в социуме детей старшего дошкольного возраста.


© Кривко А. А., 2019





Репозиторий БарГУ

В данном исследовании мы определили виды арифметических задач, используемые в работе с дошкольниками. Простые задачи, т. е. задачи, решаемые одним действием (сложением или вычитанием), принято делить на следующие группы:

1) простые задачи, при решении которых дети усваивают конкретный смысл каждого из арифметических действий, т.е. какое арифметическое действие соответствует той или иной операции над множествами (сложение или вычитание). Это задачи на нахождение суммы двух чисел и на нахождение остатка;

2) простые задачи, при решении которых надо осмыслить связь между компонентами и результатами арифметических действий. Это задачи на нахождение неизвестных компонентов: первого слагаемого по известным сумме и второму слагаемому; второго слагаемого по известным сумме и первому слагаемому; уменьшаемого по известным вычитаемому и разности; вычитаемого по известным уменьшаемому и разности;

3) простые задачи, связанные с понятием разностных отношений.

Имеются и другие разновидности простых задач, в которых раскрывается новый смысл арифметических действий, но с ними, как правило, дошкольников не знакомят, поскольку в детском саду достаточно подвести детей к элементарному пониманию отношений между компонентами и результатами арифметических действий — сложения и вычитания.

При организации педагогического эксперимента было организовано три этапа. На первом этапе изучалась и анализировалась литература, подбиралась система занимательных упражнений «Собери пирамидку», на умение строить сериационный ряд, грамотно его описывать — «Белочка», методика «Раздели на группы» (Р. С. Немов).

На втором этапе проводилось обследование двух групп детей (экспериментальной и контрольной) в целях выявления их уровня логических операций перед началом эксперимента, а также после его окончания.

Логические приемы умственных действий — сравнение, обобщение, анализ, синтез, классификация, сериация, аналогия, систематизация, абстрагирование — в литературе также называют логическими приемами мышления. При организации специальной развивающей работы над формированием и развитием логических приемов мышления наблюдается значительное повышение результативности этого процесса независимо от исходного уровня развития ребенка [2]. Например, задан признак: найти все кислое. Сначала у каждого объекта множества проверяется наличие или отсутствие этого признака, а затем они выделяются и объединяются в группу по признаку «кислые» [3].

На третьем этапе проводился контрольный эксперимент в контрольной и экспериментальной группах в целях определения динамики развития логического мышления, делались обобщения, осуществлялась математическая обработка полученных результатов.

В соответствии с данными позициями нами выделяются три уровня развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста: высокий, средний и низкий. Все три уровня являются проявлением нормального развития ребенка и показывают лишь его персональные достижения. Однако было отмечено, что в экспериментальной группе у детей, с которыми осуществлялся формирующий этап педагогического эксперимента по решению арифметических задач, динамика развития логического мышления значительно выше, нежели в контрольной группе у детей, с которыми осуществлялась работа по традиционной методике в соответствии с учебной программой дошкольного образования, утвержденной Министерством образования Республики Беларусь.

**Заключение.** Наша гипотеза подтвердилась. Следовательно, систематическая и целенаправленная работа с детьми старшего дошкольного возраста, направленная на развитие логической сферы в процессе решения арифметических задач, способствует развитию логических операций мышления.

**Список цитируемых источников**

1. *Белошистая, А. В.* Развитие логического мышления у дошкольников / А. В. Белошистая. — М. : Владос, 2013. — 454 с.

2. *Ерофеева, Т. И.* Математика для дошкольников / Т. И. Ерофеева, Л. И. Павлова, В. П. Новикова. — М. : Детство-Пресс, 2014. — 75 с.

3. Дидактические игры, направленные на развитие логического мышления у дошкольников [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/02/15/didakticheskie-igrynapravlennye-na-razvitie-logicheskogo-myshleniya-u . — Дата доступа: 12.03.2019.

Репозиторий ВарГУ

УДК 738(075.8)

**В. В. Кухоцкий, Л. Г. Капуза**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# КЕРАМИКА НА ЗАНЯТИЯХ КРУЖКА В УНИВЕРСИТЕТЕ

**Введение.** Кружок изобразительного и декоративно-прикладного искусства «Майстэрня» функционирует на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Особой популярностью у студентов пользуется декоративная лепка из глины. Привлекает кружковцев сам материал и условия мастерской, которые позволяют изделие из глины обжечь в специальной печи. В результате обжига работа становится достаточно прочной и не теряет форму в дальнейшем. Готовое изделие можно расписать по своему желанию. Глина дает простор для полета фантазии. Из нее можно лепить скульптуру, посуду, сувениры и даже украшения.

**Основная часть.** Известно, что первоосновой для современной декоративной керамики являются произведения народного искусства: игрушки, свистульки, скульптура на жанровые темы [1, с. 205]. Исходя из этого, на первых занятиях по художественной обработке глины участникам кружка предлагается копировать изделия, выполненные по типу народных глиняных игрушек (в фонде мастерской имеется большое количество скульптуры мелких форм). Выполняя данную работу, кружковцы знакомятся с пластическими свойствами глины, подготавливают ее до рабочего состояния, осваивают способы, приемы лепки, получают навыки соединения частей фигурки. Большое внимание уделяется учету особенностей глины: изделия из глины должны быть цельными, без выступающих мелких деталей, пустотелыми. Процесс обучения строится на наглядном показе и демонстрации видеоматериалов и таблиц по последовательности выполнения работы. Выполнение практических заданий ориентировано на одновременное изучение выразительных свойств материала и освоение технологических навыков работы. В практике работы сложились учебные задания, которые предусматривают выполнение пробных упражнений и заданий, направленных на изготовление сосудов, рельефов, сюжетных фигурок.

Студенты осваивают разнообразные способы формообразования, в том числе предусматривающие тиражирование керамических изделий. Так, способом тиснения в гипсовой форме выполнена керамическая медаль «Лучший читатель года», а способом шликерного литья — сувенир «Сова» (рисунки 1, 2).

В процессе освоения техники «папье-маше» студенты формируют пластические навыки и навыки цветового решения формы. В данной технике были изготовлены маски к сказке «Колобок». Эти работы использовались на университетском фестивале «Союз добра», приуроченном ко Дню защиты детей. Приглашенные на праздник дети разыграли в масках сказку по ролям. Студенты, наблюдая за детьми, испытывали чувства радости, сопричастности и гордости. Они увидели, что результат учебной деятельности может быть востребован и иметь общественно полезное значение.

Рисунок 1 — Керамическая медаль «Лучший читатель года»

Рисунок 2 — Сувенир «Сова»

Уже в первых работах, которые носят больше репродуктивный характер, проявляется индивидуальность почерков студентов, что в дальнейшем отражается на разнообразии трактовки тем и сюжетов. Членам кружка предлагается широкая тематика работ: современная интерпретация культуры и быта, мифо-

© Кухоцкий В. В., Капуза Л. Г., 2019



Репозиторий БарГУ

логии белорусского народа, народов мира. Творческая деятельность кружковцев успешно интегрируется с исследовательской. Работа над заданной темой требует изучения специальной литературы, поиска и анализа аналогов, выполнения набросков, зарисовок, эскизов. А далее необходим профессионализм и другие слагаемые для реализации задуманного. И, конечно, образ наполняется живой позитивной энергией тогда, когда работа выполнена не только мастерски, но и с любовью.

Результатом каждой идеи становится проект. Стержнем проекта по созданию керамической скульптуры малой формы «Читатель» студенткой В. Архиповой явилась идея создать привлекательный, запоминающийся образ читателя для центрального читального зала университета. К работе были привлечены члены кружка, которым было предложено на занятиях выполнить эскизы будущей лепной работы. Предварительные варианты образа читателя были представлены в виде студента, совы, мыши, кота и т. д. — всего 12 рисунков. В целях определения содержания конкретного образа, используя данные эскизы, был проведен социологический опрос среди студентов, преподавателей, работников библиотеки (95 респондентов). В результате исследования 67 % опрошенных отдали предпочтение образу мыши. Художественный проект (картон, работа в материале) был осуществлен на занятиях кружка [2].

Впервые посетители читального зала увидели скульптуру на открытии выставки литературы по искусству керамики и методике обучения декоративной лепке «Художественная мастерская: релаксация, вдохновение, удовольствие». Скульптуру открывали традиционно, так, как открывают памятник. Почетное право «сорвать покровы» предоставили заведующему читальным залом. Перед взорами присутствующих студентов и работников библиотеки предстала декоративная скульптура малой формы, вылепленная в виде мыши, которая читает книгу. Автору работы удалось юмористическое содержание образа интересно решить композиционно. Целостность скульптуре придают выразительный силуэт, неповторимая форма, взаимосвязь деталей, сдержанная отделка натурального материала скульптуры (рисунок 3).

В результате осуществления этого проекта пространство читального зала приобрело черты индивидуальности, привлекательности. Посещая его, читатели всегда обращают внимание на данный образ. Теперь скульптура — постоянный экспонат читального зала, возле которого нередко фотографируются посетители. Работы кружковцев часто являются элементом оформления открытых просмотров литературы в библиотеке и других мероприятий, проводимых в университете. Творчество участников кружка представлено в выставочном зале, кабинетах нашего учреждения образования (рисунок 4).

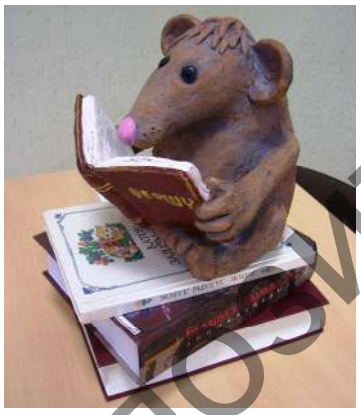


Рисунок 3 — Скульптура «Читатель»

Рисунок 4 — Керамические работы участников кружка в выставочном зале университета

**Заключение.** Керамические работы, выполненные из глины, придают интерьерам университета особый колорит. Они вызывают интерес у студентов к практическому овладению секретами данного ремесла. Задача педагога — не потерять желание молодых людей научиться работать с глиной. Одновременно необходимо создавать условия для приобретения опыта творческой, исследовательской, проектной, ценностно-смысловой деятельности. Изготовление керамики не нуждается в больших затратах материалов, труда, приобретении сложных устройств.

**Список цитируемых источников**

1. *Жук, В. И.* Декоративно-прикладное искусство Беларуси XVIII—XX вв. : становление и традиции развития / В. И. Жук. — Минск : Беларус. наука, 2006. — 319 с.

2. *Капуза, Л. Г.* Художественная экспозиция на открытом просмотре литературы как метод привлечения студентов в библиотеку / Л. Г. Капуза, О. Р. Синкевич // Непрерывное технологическое и эстетическое образование : тенденции, достижения, проблемы : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 30 сент. 2016 г. / Баранович. гос. ун-т ; редкол.: З. В. Лукашеня [и др.]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2016. — С. 78—81.

Репозиторий БарГУ

УДК 373.2.09

**А. В. Кучма**
*Херсонский государственный университет, Херсон, Украина*

# ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

**Введение.** Вопрос гендерного воспитания становится актуальным для ребенка с того момента, как он начинает осознавать свою половую принадлежность, понимать, что он не только ребенок, а мальчик или девочка. Половая идентификация — один из важнейших элементов становления личности ребенка, который влияет на всю его дальнейшую жизнь. Подготовку детей к выполнению своего жизненного предназначения, различных социальных ролей — мужественного сына, заботливой дочери, хорошего брата или сестры — надо начинать с раннего возраста, когда начинает формироваться личность.

**Основная часть.** В результате анализа психолого-педагогических исследований было установлено, что именно в период дошкольного детства у всех детей, живущих в разных странах мира, происходит принятие гендерной роли. В мировой психолого-педагогической науке есть много работ, посвященных изучению половых особенностей детей дошкольного возраста. Единодушны ученые только в одном — формирование гендерной устойчивости обусловлено социокультурными нормами и зависит в первую очередь от отношения родителей к ребенку, характера родительских установок и привязанности как матери к ребенку, так и ребенка к матери, а также от воспитания его в дошкольном образовательном учреждении [1, с. 56].

В настоящее время в системе дошкольного образования возникают серьезные проблемы в вопросах гендерного воспитания. В первую очередь это связано с тем, что в программно-методическом обеспечении дошкольных образовательных учреждений не учитываются гендерные особенности. В результате этого содержание воспитания и образования ориентировано на возрастные и психологические особенности детей, а не на мальчиков и девочек того или иного возраста, которые, по мнению ученых, различаются: в физическом развитии и социальном поведении; в интеллектуальных и визуально-пространственных способностях и уровне достижений; в проявлении агрессии и многом другом [2, с. 23].

Период дошкольного детства — это тот период, в процессе которого родители должны понять ребенка и помочь ему раскрыть те уникальные возможности, которые даны ему своим полом. В самый ответственный период формирования гендерной устойчивости девочки и мальчики в течение длительного времени пребывания в дошкольном образовательном учреждении (8—12 часов) подвергаются исключительно женскому воздействию.

Наблюдения показывают, что в настоящее время обращение воспитателей ограничивается словом «дети», что не способствует идентификации образа «Я» ребенка с определенной социальной ролью. Поэтому первоочередной задачей является внедрение в жизнь дошкольных образовательных учреждений полоориентированных обращений к детям в тех ситуациях, когда это уместно [3, с. 21].

Стратегия обучения, формы и методы работы с детьми, применяемые в детском саду, чаще всего рассчитаны на девочек. При этом воспитывают и девочек, и мальчиков чаще всего женщины: дома — мама или бабушка, а в детском саду — женщины-воспитатели. В результате для многих мальчиков гендерная устойчивость формируется без участия мужчин. А женщины, по мнению ученых, правильно воспитывать мальчиков не могут только по одной простой причине: у них другой тип мозга и другой тип мышления. Кроме того, педагог-женщина, естественно, не располагает детским опытом переживаний, с которыми сталкиваются мальчики дошкольного возраста в общении со взрослыми и детьми. Поэтому при общении с мальчиками многие воспитатели руководствуются только представлениями о том, что если это мальчик, то, следовательно, он является воплощением воли, силы, выносливости. В результате этого совсем не мужественные, а, скорее, боязливые, слабые физически и очень ранимые мальчики систематически подвергаются со стороны воспитателей травмирующему их влиянию.

Целью гендерного воспитания являются: формирование правильного понимания роли мужчины и женщины в обществе; формирование модели поведения определенного пола; привитие культуры взаимоотношений полов.

Перед педагогами дошкольного учреждения стоят следующие задачи гендерного воспитания дошкольников: воспитывать у детей устойчивый интерес и положительное отношение к себе как объекту познания; углублять знания о распределении всех людей на мужчин и женщин, о содержании понятий «мальчик», «девочка», способствовать половой идентификации; правильно и компетентно реагировать на проявления сексуального развития детей разных полов; поддерживать физическое и психическое здоровье детей, радость мировосприятия, оптимистическое отношение к окружающему миру; создавать условия для приобретения опыта отношений с окружающим миром в целом и миром людей в частности; знакомить с основными функциями семьи как психологической группы и социального института; закладывать основы выполнения соответствующих своему полу социальных ролей [4, с. 36].

Воспитателю необходимо помнить, что девочки крайне чувствительны к интонациям, к форме оценки, ее публичности. Для девочек очень важно, чтобы ими восхищались в присутствии других детей,

© Кучма А. В., 2019



Репозиторий ВГУ

родителей. Для мальчиков наиболее значимым является указание на то, что он добился результата именно в этом: научился здороваться, чистить зубы, конструировать что-то. Каждый приобретенный навык, результат, который мальчику удалось получить, положительно сказывается на его личностном росте, позволяет гордиться собой и стремиться к новым достижениям. Но именно у мальчиков наблюдается тенденция к тому, что, добившись результата в каком-то виде деятельности, они так счастливы, что готовы конструировать или рисовать одно и то же, что позволяет им утвердиться в своих достижениях, но требует правильного понимания со стороны воспитателя.

Мальчики очень любят дружеские драки, не являющиеся проявлением агрессии и которые создают у детей положительный эмоциональный фон. Воспитатели не всегда правильно понимают потребность мальчиков в этих драках и резко прерывают их, лишая детей радости, которую они при этом чувствуют. Очевидно, пришло время для того, чтобы сформировать у воспитателей правильное отношение к подобного рода занятиям мальчиков и научить их управлять ими [5, с. 5].

Особенно заметны различия девочек и мальчиков дошкольного возраста в игровой деятельности. Ученые отмечают различное содержание и игровые стили, которые часто не могут быть реализованы детьми в силу того, что воспитателям-женщинам ближе тихие игры девушек на семейно-бытовые темы. Шумные, наполненные движением игры мальчиков вызывают у воспитателей раздражение, так как они считают, что такого рода игры являются лишь бессмысленной беготней и могут привести к травме, а, следовательно, им не место в жизни группы и они должны быть прекращены. В результате мальчики лишены истинно «мужских игр», что негативно сказывается на их личностном развитии [6, с. 15].

При совместном воспитании мальчиков и девочек очень важной педагогической задачей является преодоление разобщенности между ними и организация совместных игр, в процессе которых дети могли бы действовать сообща, но в соответствии с гендерными особенностями. Мальчики принимают на себя мужские роли, а девочки — женские. Аналогичным образом может быть построена и театрализованная деятельность. Особого внимания со стороны педагогов требуют проблемы, связанные с организацией предметно-пространственной среды.

Окружение является одним из основных средств развития личности ребенка, источником его индивидуальных знаний и социального опыта. Предметно-пространственная среда не только обеспечивает разные виды активности дошкольников (физической, игровой, умственной и др.), но и является основой его самостоятельной деятельности с учетом гендерных особенностей. Роль взрослого в данном случае заключается в том, чтобы открыть перед мальчиками и девочками весь спектр возможностей окружающей среды и направить их усилия на использование отдельных ее элементов с учетом гендерных и индивидуальных особенностей и потребностей каждого ребенка. Вместе с тем в психологических особенностях воспитания укоренен дисбаланс предметной среды в сторону преобладания «девичьих» материалов и пособий, так как они ближе женщине-воспитателю, к тому же создают ощущение безопасности, в отличие от игрушек, которые хотели бы мальчики [7, с. 5].

Основным источником информации ребенка о себе являются окружающие люди, которые также помогают детям осознать половую принадлежность. В конце раннего детства происходит идентификация ребенком себя с полом. Однако он еще не знает, каким содержанием наполнены слова «мальчик» и «девочка». Взрослые сознательно или бессознательно помогают ребенку овладеть половой ролью в соответствии с общепринятыми стереотипами, прививая образцы полоролевого поведения мальчика или девочки. Современные приоритеты в воспитании девочек и мальчиков заключаются не в фиксировании жестких стандартов маскулинности или феминности, а в воспитании детей разного пола, одинаково способных к самоутверждению и реализации собственных возможностей; в поиске путей построения партнерских взаимоотношений между мальчиками и девочками, воспитании у представителей каждого пола человечности, искренности, взаимопонимания, взаимодополненности.

**Заключение.** Гендерное воспитание — усвоение знаний о взаимоотношениях полов, формирование культуры полового поведения. Роль взрослого в формировании психологических основ полового воспитания дошкольников чрезвычайно важна, поскольку от правильности построения воспитательного процесса зависит половая самоидентификация, усвоение ролей мужчины или женщины, адекватное отношение к половым различиям. Ведущее значение имеет семья и ближайшее окружение ребенка, производящие стереотипы его поведения.

**Список цитируемых источников**


1. *Мухина, В. С.* Детская психология / В. С. Мухина. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. — 256 с.
2. *Мухоморина, Л.* Полоролевое воспитание детей дошкольного возраста / Л. Мухоморина. — Симферополь : Крым. учеб.-пед. гос. узд-во, 2001. — 92 с.
3. *Кузнецова, О. А.* Статеве виховання школярів : навч. посібник / О. А. Кузнецова. — Миколаїв : ІЛІОН, 2004. — 176 с.
4. *Сьоміна, А.* Гендерне виховання дітей дошкільного віку / А. Сьоміна, О. Куксенко, В. Гармаш // Вихователь-методист дошкільного навчального закладу. — 2011. — № 4. — С. 36—51.
5. *Кочерга, О.* Хлопчики: які вони? / О. Кочерга // Дошк. виховання. — 2007. — № 2. — С. 5—7.
6. *Мезеря, І. В.* Актуальні проблеми статевого виховання : навч.о-метод. посібник для самостійн. роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації — вихователів дошк. навч. закладів / І. В. Мезеря. — Луганськ : Знання, 2003. — 28 с.
7. *Кочерга, О.* Дівчатка: які вони? / О. Кочерга // Дошк. виховання. — 2007. — № 3. — С. 5—6.


Репозиторий БарГУ

УДК 373.2.091

**И. А. Левик**
*Херсонский государственный университет, Херсон, Украина*

# СТОРИТЕЛЛИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКА

**Введение.** Ребенка в современном образовательном процессе рассматривают не столько как объект, требующий влияния, сколько как личность, развивающуюся в процессе образовательной деятельности. И чтобы воспитанник занимал активную позицию в процессе этой деятельности, он должен иметь мощные источники мотивации обучения. Формирование мотивации к изучению родного языка является важным фактором успешного решения задач, направленных на общий подъем духовности, воспитание ментальности, любви к родному языку [1]. Поскольку в учреждениях дошкольного образования вопрос о мотивации детей к изучению родного языка очень актуален, ведущими учеными Украины была предложена новая технология сторителлинга, которая оказалась достаточно интересной и продуктивной.

В результате обучения родному языку у дошкольника воспитывается интерес и положительное отношение к изучению языка в дальнейшем, интерес к культуре народа, понимание себя как личности и гражданина своей страны, к определенному языковому и культурному сообществу, осуществляется общее психическое развитие ребенка. В процессе изучения языка у детей развиваются мышление, память, воображение, эмоции, коммуникативно-познавательные способности [2]. Процесс обучения родному языку в детском саду — совместная деятельность педагога и детей. Ребенок начинает изучать язык с большим интересом, поскольку стремится к общению с взрослыми и сверстниками. Поэтому педагогу необходимо сделать все возможное, чтобы поддержать интерес ребенка, его способность удивляться и восхищаться [3].

В педагогике метод «сторителлинг» стали использовать еще с 90-х гг. XX в. Известными работами являются зарубежные труды K. Egan “Teaching as storytelling” и M. Rossiter “Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning”. В Украине исследованием метода сторителлинга начали заниматься недавно, и сегодня этот метод считается инновацией в образовании. Из отечественных работ можно выделить статьи А. В. Караманова, М. С. Василишиной, К. О. Симоненко, Е. В. Эрдниевой, Н. П. Гущиной, Л. В. Зданевич, К. Л. Крутий.

**Основная часть.** В соответствии с рекомендациями известных ученых, сторителлинг уместно использовать на первом этапе занятия — этапе общения, мотивации, презентации темы [4]. Главное на этом этапе — «зацепка», неожиданность, странность, остановка в привычной деятельности, загадочность. Интересная история помогает сфокусировать внимание детей на задании. Таким образом, создается образовательная ситуация: новый поворот в уже известном материале, сюжете.

Затем следует выяснить, какие вопросы возникли у детей, и определить тему занятия. Важно помочь воспитанникам определить цель занятия и его результат. Необходимо учитывать психологические и организационные моменты. Это позволит донести до ребенка историю, которая будет мотивировать его к действию. Правильно рассказанная история влияет на детей и их поступки.

Правила использования сторителлинга:

– рассказ в начале занятия (сюрпризный момент) должен длиться не более 2—3 мин. Это должен быть непростой или комический случай из жизни персонажа, цель которого — донести до детей важную информацию;

– персонажи должны быть яркие, хорошо знакомые детям;

– ключевым является вопрос, на котором сосредоточено внимание слушателей и на который будет дан ответ в конце истории;

– для поддержания внимания детей важно обеспечить оптимальный ритм истории;

– эмоциональное наполнение рассказа следует приближать к собственному опыту слушателей, чтобы они сочувствовали персонажу, хотели помочь ему;

– дети должны быть участниками событий, происходящих с персонажем, и лично касаться каждого из них;

– рассказчику уместно варьировать тон, громкость своего голоса. Рассказывания тихим голосом, а иногда даже шепотом помогают слушателям воспринять сюжет, слиться с ним, сопереживать персонажам;

– желательно сопровождать рассказ соответствующими мелодиями и звуками;

– рассказ не следует перегружать лишними деталями или наглядностью.

Сюжет, который рассказывает воспитатель, следует развивать с подготовленным планом. Однако для создания увлекательной истории самой структуры мало. Важно правильно связать все ее элементы в единое целое [4, с. 3]. Опишем специфику применения методики «сторителлинг» в образовательном процессе.

Нужно говорить таким образом, чтобы дети верили, что история интересна самому рассказчику. В сторителлинге важна харизматичность педагога. Мастерский рассказ прикасается к чувствам ребенка, переносит его в созданный рассказчиком мир. Но главное не то, что рассказывает педагог, а то, как он это

© Левик И. А., 2019



Репозиторий БарГУ

делает. Он должен обладать творческими способностями, навыками актерского мастерства: уметь перевоплощаться, импровизировать, интонировать. Рассказать замечательную историю — значит рассказать так, чтобы дети «увидели» действие, захотели принять участие в нем.

Историю нужно сделать «живучей», чтобы она была устойчивой к многоразовым рассказываниям. Для этого текст нужно наполнить зарядом эмоций и передать их детям. Это может быть юмор, неожиданная развязка, прием «квипрокво», который используют в театральной педагогике. Дошкольники любят приключения, необычные события, путаницы; вот таким интересным должен быть и рассказ. История должна быть убедительной, правдивой, даже если в ней будут фантастические и сказочные сюжеты или животные, общение животных с людьми. Она должна захватывать важные для детей темы, способствовать решению проблем.

Структурные компоненты сторителлинга: нужно начинать с привязки к месту происшествия, т. е. оттуда, где начиналась история — реальная, сказочная, фантазийная. В рассказе дальше должны возникнуть особые обстоятельства (кто-то исчез, испортились погодные условия, кому-то из героев нужна помощь). Решение проблемы: персонаж оставляет дом и отправляется навстречу приключениям. Эти приключения обязательно завершаются его победой и счастливым возвращением домой. Мораль истории (детей старшей группы можно привлекать к составлению заключительной части).

Структурные элементы сторителлинга можно объединять в зависимости от сюжета повествования. В самом рассказе персонажей должно быть немного. Желательно выбирать для каждого возраста наиболее привлекательных и хорошо знакомых детям персонажей сказок, рассказов, мультфильмов, которые будут их сопровождать весь учебный год. Выбор персонажа должен быть ориентирован на предпочтения современных детей, так как некоторые персонажи могут быть для них совсем непонятными [5].

Составление рассказа должно быть ярким, эмоциональным, чтобы зажечь интерес у детей, чтобы каждый с восторгом его слушал и хотел дополнить. В этом процессе можно задействовать картинки, игрушки, чтобы дети имели лучшее представление, где происходят события, как может выглядеть главный герой. Воспитателю следует воздействовать на эмоции воспитанников, это может быть смех, радость, сострадание, страх, чтобы ребенок не оставался равнодушным к герою и сюжету истории.

Удачной можно назвать историю, если ее можно рассказывать детям одной группы несколько раз, при этом каждый раз по-разному интерпретировать, заканчивать и дополнять новыми персонажами; дети могут самостоятельно ее пересказывать; ситуация и проблема, которые затрагиваются в истории, понятные детям; воспитанники задают вопросы по сюжету истории и хотят обсудить ее с педагогом и другими детьми.

**Заключение.** Мы раскрыли основные структурные компоненты сторителлинга и методику их использования в детском саду. Обосновали, что этот метод в значительной степени влияет на развитие мотивации к изучению родного языка у детей дошкольного возраста. Основные структурные компоненты сторителлинга: привязка к месту происшествия; возникновение особых событий; решение проблемы; мораль истории. Структурные компоненты объединяются в зависимости от сюжета рассказа. При составлении истории важно помнить, что персонажей может быть немного, но они должны быть хорошо знакомы детям.

**Список цитируемых источников**


1. *Полєвікова, О. Б.* Система творчих вправ як засіб розвитку мотивації до вивчення рідної мови у молодших школярів / О. Б. Полєвікова // Науково-педагогічна діяльність Є. П. Голобородько, доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України : матер. регіон. наук.-практ. конф. (м. Херсон, 24 вересня 2010 р.) / Південноукр. рег. ін-т післядипломної осв. пед. кадрів. — Херсон : РІПО, 2010. — С. 233—236.

2. *Богуш, А. М.* Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : [підручник] / А. М. Богуш ; за ред. А. М. Богуш. — Київ : Слово, 2011. — 704 с.

3. *Боклащук, Н. Д.* Інтерактивні технології розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку / Н. Д. Боклащук // Дошк. навч. закл. — 2013. — № 1. — С. 2—7.

4. *Крутій, К.* Сторітелінг: мистецтво розповідання, або як зацікавити й мотивувати дітей / К. Крутій, Л. Зданевич // Дошк. виховання. — 2017. — № 7. — С. 2—5.

5. *Полєвікова, О. Б.* Методичні основи розвитку мотивації дошкільників до вивчення рідної мови через сторітелінг / О. Б. Полєвікова, І. О. Левик // Advances of science: Proceedings of articles the international scientific conference. Czech Republic, Karlovy Vary — Ukraine, Kyiv, 5 April 2019 [Electronic resource] / Editors prof. L. N. Katjuhin, I. A. Salov, I. S. Danilova, N. S. Burina. — Electron. txt. d. (1 файл 4,6 MB). — Czech Republic, Karlovy Vary: Skleněný Můstek — Ukraine, Kyiv : MCNIP, 2019. — С. 369—381.


Репозиторий БарГУ

УДК 371.1.42

**А. Д. Линтварёва**
*Херсонский государственный университет, Херсон, Украина*

# ОРИГИНАЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ПО МЕТОДИКЕ МАРИИ МОНТЕССОРИ

**Введение.** С развитием общества возникает необходимость глубокого переосмысления наследия педагогов прошлого, признанных классиками мировой педагогики, в целях объективной, беспристрастной оценки их педагогических достижений, взглядов, убеждений и их использования в современной педагогике.

Исследованием педагогического наследия М. Монтессори занималось немало и отечественных, и зарубежных ученых. Различные аспекты воспитательной системы известного итальянского педагога М. Монтессори, ее педагогическая деятельность анализируются в широком спектре научных публикаций (А. Андрушко, В. Горюнова, И. Дичковская, Б. Жебровский, В. Золотоверх, Н. Кравец, Т. Михальчук, Т. Мостовая, Т. Пониманская, Н. Прибыльская, А. Савченко, К. Стрюк). Система М. Монтессори раскрывается в трудах ведущих ученых России в области педагогики, психологии (Т. Афанасьева, М. Богуславский, С. Володин, Д. Сороков, М. Сороковая, С. Сумнительный, К. Сумнительный, М. Якимова) и представителей зарубежной научной школы (Г. Кольберг-Шредер, Р. Крамер, П. Лилард, Е. Стэндинг, Д. Фишер, Э. Хейнсток, Т. Хелбруг) [1, с. 84].

Обучение грамоте детей дошкольного возраста является одной из основных проблем современной дошкольной лингводидактики. Ее актуальность обусловлена приоритетными направлениями Национальной доктрины развития образования Украины в XXI веке, законов Украины «Об образовании», «О дошкольном образовании», Комплексных мер по всестороннему развитию и функционированию украинского языка, направленными на модернизацию дошкольного образования, обновление содержания, совершенствование форм, методов и технологий обучения.

Речевое развитие ребенка является главным инструментом, с помощью которого он устанавливает контакт с окружающей средой и благодаря которому происходит социализация ребенка. Своевременное и качественное развитие речи — важное условие полноценного речевого развития выпускника заведения дошкольного образования [2].

**Основная часть.** В дошкольном возрасте очень интенсивно развиваются коммуникативные формы и функции речевой деятельности, совершенствуются практические навыки построения предложения, существенно меняется словарный объем речи, происходит осознание содержания речевой деятельности.

Мария Монтессори отмечала: «Развитие выразительной речи происходит в период между 2 и 7 годами. Это — возраст восприятия, в котором внимание ребенка невольно направляется на окружающие предметы, а память характеризуется особой цепкостью. Это также возраст подвижности, когда все психомоторные пути становятся легкопроходимыми, когда формируются мышечные механизмы речи. Только в этом возрасте приобретаются те характерные модуляции, которые окончательно сформируются позже... » [3, с. 45].

Мария Монтессори создала оригинальную методику обучения грамоте, построенную по принципу самообучения с использованием разработанной ею системой оригинального дидактического материала для детей трех—пяти лет.

Дидактический материал М. Монтессори, рассчитанный на подготовку руки к письму, направлен на развитие мышечного (мускульного) механизма руки; укрепление «мышечной памяти движений», которые нужны для написания букв.

Важной отличительной чертой методического подхода М. Монтессори является то, что дети сначала учатся писать, а потом читать. Опыт дал возможность ученой ясно видеть разницу между письмом и чтением. Кроме того, он доказал, что оба процесса происходят не одновременно. Даже если это противоречит предубеждениям, накопившимся в нашем опыте, письмо все же предшествует чтению [3]. Содержание методики М. Монтессори заключается в целенаправленном развитии по отдельности каждого из необходимых для письма навыков. Если этого достигли, то ребенок спонтанно начинает самостоятельно писать, причем эта деятельность носит характер шквала или взрыва: ребенок сразу пишет целые слова.

М. Монтессори выделяет две основные группы навыков или умений, необходимых ребенку, чтобы он мог научиться писать: моторные и интеллектуальные. К интеллектуальным умениям М. Монтессори относит упорядоченное мышление и логику; словарный запас, достаточный для выражения собственных мыслей; способность слышать отдельные звуки в слове и, наоборот, синтезировать слово из звуков; знания букв, соответствующих звуков. Моторные умения предусматривают свободное движение кисти руки; способность держать ручку или карандаш тремя пальцами; способность координировать глаза и руку, проводить линии без отрыва карандаша от бумаги, не выходя за заданные пределы [3].

Тренировка трех пальцев, которые держат ручку, происходит главным образом на занятиях с сенсорными материалами. Одним из первых сенсорных материалов, предлагаемых трехлетнему ребенку, являются деревянные блоки с цилиндрами-вкладышами. Есть еще целый ряд материалов, обеспеченных

© Линтварёва А. Д., 2019



Репозиторий ВарГУ

маленькими кнопками: деревянные фигуры-вкладыши из «геометрического» и «биологического комодов», различные географические карты-вкладыши. Таким образом, выполняя упражнения со всеми этими материалами, пальцы ребенка тренируются.

Развитию контроля и координации движений служат упражнения в практической жизни. Застегивая пуговицы и завязывая банты, переливая воду, пересыпая зерна или разрезая яблоко, ребенок пытается выполнить все действия точно и четко. Упражнения в практической жизни и сенсорный материал развивают подвижность кисти. Сенсорные материалы позволяют ребенку развить и определенные умственные способности, необходимые при письме и чтении. Так, например, способность к дифференцированному восприятию звуков и форм развивается с помощью шумящих коробочек, колокольчиков, «геометрического комода», «биологического комода», конструктивных треугольников и т. д. В работе с сенсорным материалом происходит расширение словарного запаса; упорядочение впечатлений внешнего мира и создание «внутреннего порядка» в уме ребенка; развитие внимания ребенка.

Но все это относится к опосредованной подготовке ребенка к обучению письму. Непосредственная или прямая подготовка осуществляется с помощью металлических фигур-вкладышей, звуковых игр, букв из специальной бумаги и подвижного алфавита. Металлические фигуры-вкладыши служат для того, чтобы научиться проводить непрерывные линии, оставаясь при этом в заданных пределах. Так, постепенно улучшается координация руки во время движений карандаша по бумаге. Звуковые игры, буквы из специальной бумаги и подвижный алфавит способствуют развитию интеллектуальных способностей, необходимых при письме. Речь идет об умении дифференцированно воспринимать звуки в слове и, наоборот, составлять из звуков слово. Дети должны также знать буквы и уметь сопоставлять их звукам. Развитие фонематического слуха и акустического внимания — цель звуковых игр. С помощью больших букв из специальной бумаги ребенок знакомится с символами тех звуков, которые он знает. Дети учатся сопоставлять букву со звуком и наоборот. Ребенку говорят не название буквы, а именно звук, ей соответствующий.

Во время занятия ребенок видит букву и обводит ее пальцами. «Из-за этого фиксируется соответствующее движение руки и кисти, которые, следовательно, в состоянии воспроизвести тот знак, который может одновременно наблюдать глаз. Так прописанный символ запоминается двояким способом: с помощью осмотра и соприкосновения» [4, с. 131]. Таким образом, в работе с буквами из специальной бумаги активно участвуют слух, зрение и осязание, задействована также мышечная память. Этот вид памяти хорошо развит у детей. М. Монтессори писала: «Самая прочная и самая лучшая память у совсем маленьких детей — это мышечная память. Детям часто легче узнать букву пальцами, чем глазами» [4, с. 152]. Если ребенок научился уверенно обводить букву, как следствие, он может попытаться писать ее мелом на доске, а затем ручкой в тетради.

Анализ и синтез звуков в слове проводится с помощью подвижного алфавита. Он представляет собой набор букв, из которых ребенок составляет слова. М. Монтессори считала подвижный алфавит также замечательным средством совершенствования правописания, поскольку для исправления ошибки ребенку нужно не переписывать все слово, а только убрать одну букву и заменить ее другой. Этот материал может служить также хорошим средством совершенствования артикуляции.

**Заключение.** Анализ теоретических основ нашего исследования позволяет сделать вывод, что Мария Монтессори создала оригинальную методику обучения грамоте, утверждая, что навык чтения определяется как интеллектуальный акт, является высшей степенью развития чувственного восприятия у детей, а навык письма — акт, в котором преобладают психомоторные механизмы.

Важной отличительной чертой подхода М. Монтессори является то, что дети сначала учились писать, а потом читать. Она не считала чтение механическим воспроизведением звуков, соответствующим написанным или напечатанным буквам, если их содержание оставалось ребенку не ясным. Ребенок читает только тогда, когда понимает смысл напечатанного слова, заранее его не зная. Когда ребенок читает, он интерпретирует чужие мысли, а когда пишет — свои.

Значительное место в работе по обучению письму занимает целенаправленное развитие отдельно каждого необходимого для письма навыка. В дошкольном учреждении в целях обучения письму используются следующие виды деятельности: тренировки трех пальцев, упражнения в практической жизни, сенсорный материал.

Репозиторий БарГУ

**Список цитируемых источников**

1. *Лінтварьова, А. Д.* Монтессорі як теоретичне підгрунтя реалізації наступності мовної освіти дітей 5—7 років / А. Д. Лінтварьова, О. Б. Полєвікова // Сучасні проблеми дошкільної та початкової освіти у системі суспільних трансформаційних процесів : зб. матеріалів всеукр. інтерактив. наук.-практ. конф. (18—20 лютого 2019 р.), Херсон. держ. ун-т. — Херсон : ТОВ «Борисфен-про», 2019. — С. 84—87.

2. *Чепіль, М.* Педагогіка Марії Монтессорі : навч. посібник / М. Чепіль, Н. Дудник. — Київ : Слово, 2017. — 272 с.

3. Система М. Монтессорі : теорія та практика : навч. посібник для студентів виш. навч. закладу / М. Г. Сорокова. — 3-е вид., стер. — М. : Академія, 2006. — 384 с.

4. *Хилтунен, Е.* Дети Монтессори : кн. для педагогов и родителей / Е. Хилтунен. — М. : Астрель : АСТ, 2008. — 188 с.

УДК 373.016

**И. И. Литвиненко**
*Херсонский государственный университет, Херсон, Украина*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИКИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Введение.** Учитывая социальную и педагогическую значимость родного языка для становления и развития каждой личности, на современном этапе развития дошкольного образования особое значение приобретает необходимость использования новых подходов к развитию речи дошкольников. Работая с детьми с разной речевой патологией и сталкиваясь с проблемами в их обучении, приходится искать такие образовательные технологии, которые облегчают процесс усвоения детьми нового материала. Одной из таких технологий является мнемотехника, которая за последние 10 лет уверенно прокладывает себе путь в дошкольную педагогику. Сегодня образная, богатая синонимами и описаниями речь у детей дошкольного возраста — явление очень редкое. В речи детей существует огромное количество проблем: она состоит лишь из простых предложений, которые грамматически неправильно построены; недостаточный словарный запас; неспособность сформулировать вопрос, построить короткий или развернутый ответ; трудности в построении текста, изложения своими словами; неумение регулировать громкость голоса, темп речи и т. п.; плохая дикция.

Мнемотехника — это процесс усвоения новой информации с помощью специальных методов и приемов. Средства мнемотехники исследуются в Украине такими учеными, как А. И. Билан, А. М. Богуш, Т. В. Завязун, Е. В. Ковшарь, Л. В. Кравченко, К. Л. Крутий, В. В. Любашина, Е. Є. Монке, Л. Ю. Павлова.

Именно в дошкольном возрасте у детей преобладает наглядно-образная память. Чаще всего процесс запоминания происходит непроизвольно, просто потому, что какой-то предмет или явление попали в поле зрения ребенка. Если же он будет пытаться выучить и запомнить то, что не подкреплено наглядной картинкой, что-то абстрактное, то на успех рассчитывать не стоит. Мнемотехника для дошкольников как раз помогает упростить процесс запоминания, развить ассоциативное мышление и воображение, повысить внимательность. Более того, приемы мнемотехники в результате грамотной работы воспитателя приводят к обогащению словарного запаса и формированию связной речи.

**Основная часть.** Мнемотехнику в дошкольной педагогике называют по-разному: В. К. Воробьёва называет эту методику сенсорно-графическими схемами; Т. А. Ткаченко — предметно-схематическими моделями; В. П. Глухов — блоками-квадратами; Т. В. Большева — коллажем; Л. Н. Ефименкова — схемой складывания рассказа [1, с. 13].

Мнемотехника в переводе с греческого — «искусство запоминания» [2, с. 14]. Это система методов и приемов, которые обеспечивают успешное запоминание, сохранение и воссоздание информации, знаний об особенностях объектов природы, об окружающем мире, эффективное запоминание структуры рассказа и, конечно, развитие речи. Использование приемов мнемотехники основывается на наблюдательности и образном мышлении и направлено на осознанное создание ассоциативных связей между объектами.

Обосновывая полезность мнемотехники, специалисты-мнемонисты отмечают, что мозг человека лучше всего запоминает визуальные образы, поскольку основой психических процессов является визуальное (образное) мышление, а также связи между объектами (текстом, цифрами и т. п.) Поскольку у детей дошкольного возраста преобладает наглядно-образная память, они способны непринужденно усвоить приемы мнемотехники и научиться осознанно их применять [3, с. 39].

С помощью мнемотехники решаются следующие задачи: 1) развивать связную и диалогическую речь; 2) учить детей правильному звукопроизношению; 3) знакомить с буквами; 4) развивать у детей умственную активность, смекалку, наблюдательность, умение сравнивать, выделять существенные признаки; 5) развивать у детей психические процессы (мышление, внимание, воображение, память); 6) способствовать решению дошкольниками изобретательских заданий сказочного, игрового, экологического, этичного характера [4, с. 145].

Выделяют шесть направлений мнемотехники: народная мнемотехника; классическая мнемотехника; педагогическая мнемотехника; цирковая (эстрадная) мнемотехника; спортивная мнемотехника; современная мнемотехника.

Мнемотехника у дошкольников развивает такие процессы, как мышление с помощью ассоциаций, воображение, слуховую и зрительную память, а также внимание. Когда человек запоминает слово вместе с его графическим изображением (картинкой, фотографией, символом), мозгу более легко фиксировать взаимосвязь между ними. Соответственно, информация быстрее усваивается. Отличным методом для достижения этого эффекта является мнемотехника, ведь в ней процесс запоминания базируется на основе ассоциаций. Какие-то абстрактные вещи и явления заменяют образами, которые имеют аудиальное, визуальное или же кинестетическое воплощение. Для легкости и эффективности запоминания слова и понятия необходимо их наполнить смыслом, связав с понятными, известными и конкретными звуковыми или

© Литвиненко И. И., 2019



Репозиторий БарГУ

зрительными образами или же с яркими ощущениями. Когда это сделано, информация будет намного быстрее и более легко усваиваться (Т. Полянская) [5, с. 24].

Как любая работа, мнемотехника строится от простого к сложному. В обучении детей связной речи можно использовать следующие приемы мнемотехники.

1. Мнемодорожка. На первых этапах обучению связной речи удобнее всего пользоваться мнемодорожкой, так как она несет в себе учебную информацию в небольшом количестве. Мнемодорожка — это схема, на которой графически изображены герои или отдельные предметы, которым принадлежит важная роль в произведении. Мнемодорожка может быть как в цветном, картинном варианте с использованием цвета, так и в графическом варианте с легкими контурными линиями и штрихами.

2. Мнемотаблицы. Мнемотаблица — таблица, в которую заложена определенная информация, овладение приемами работы по которой значительно сокращает время обучения детей связной речи. Они учатся складывать рассказы, загадки, сказки любой сложности, придерживаясь тематичности, логичности и последовательности.

Мнемотаблицы могут быть предметные, предметно-схематические и схематические. Если дети справились с предметной моделью, то задание усложняется: дается предметно-схематическая модель. Этот вид мнемотаблиц предусматривает меньшее количество изображений. И только после этого дается схематическая мнемотаблица. Мнемотаблицы особенно эффективны при разучивании стихов.

3. Пиктограммы (мнемоквадраты). С их помощью дети обучаются изложению с опорой на картинку, которую рисует взрослый по мере рассказывания сказки. К пиктограммам можно отнести и рисование книги-раскладушки. Ее могут рисовать сами дети методом «быстрого рисунка» по ходу рассказа педагогом литературного произведения, загадки, стихов.

4. Коллаж. Коллаж — это лист картона, на который наносятся разные картинки, буквы, цифры, геометрические фигуры и т. п. Ребенок учиться связывать все картинки коллажа, устанавливать сюжеты по картинкам и т. д. [5, с. 35].

Наиболее распространенными являются мнемотаблицы. Их содержание — это графическое или частично графическое изображение персонажей сказки, явлений природы, определенных действий путем выделения главных смысловых звеньев сюжета рассказа. Главное — передать условно-наглядную схему, изобразить так, чтобы нарисованное было понятно детям.

Схемы служат своеобразным зрительным планом для создания монологов, помогают детям выстраивать сам рассказ, последовательность рассказа, лексико-грамматическую наполняемость рассказа.

Опираясь на опыт педагогов, разработаны мнемотаблицы для составления текстов-описаний об игрушках, посуде, одежде, овощах, фруктах, птицах, животных, насекомых. Такие схемы помогают детям самостоятельно определить главные свойства и признаки рассмотренного предмета, установить последовательность изложения выявленных признаков; обогащают словарный запас детей.

Для изготовления этих картинок не нужны художественные способности: любой педагог в состоянии нарисовать или, владея компьютером, сделать подобные символические изображения предметов и объектов к выбранному рассказу.

Для детей среднего дошкольного возраста используются цветные мнемотаблицы, так как у детей остаются в памяти отдельные образы: елка — зеленая, ягодка — красная. Позже усложняют или меняют другой заставкой — изображением персонажа в графическом виде. Для детей старшего возраста схемы создаются в одном цвете, чтобы не отвлекать внимание на яркость символических изображений.

Мнемотаблицы особенно эффективны при разучивании стихов. Суть заключается в следующем: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение); таким образом, весь стих подается схематически. После этого ребенок по памяти, используя графическое изображение, воссоздает стих. На начальном этапе предлагают готовый план-схему, а по мере обучения ребенок также активно привлекается к процессу создания своей схемы.

**Заключение.** Применение мнемотехники позволяет безошибочно запоминать любую точную информацию, которая считается тяжелой для запоминания, а также способствует подготовке ребенка к речевой деятельности в условиях современного информационного общества.

Репозиторий БарГУ

**Список цитируемых источников**

1. *Левшина, Н. И.* Роль проектной деятельности в речевом развитии дошкольников / Н. И. Левшина // Дошк. педагогика. — 2014. — С. 13.

2. *Кахаэва, Л. Э.* Мовленнєвий розвиток старших дошкільників / Л. Э. Кахаэва. — Харків : Основа, 2014. — 143 с.

3. *Коршенко, Н.* Запамятовуємо сюжет казки-зв'язки за допомогою мнемотаблиць / Н. Коршенко // Вихователь-методист дошк. закладу. — 2016. — № 4. — С. 39.

4. *Воннегут, К.* Мнемотехніка / К. Воннегут. — М. : АСТ, 2011. — 234 с.

5. *Полянская, Т. Б.* Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / Т. Б. Полянская // СПб. : Детство-Пресс, 2009. — 64 с.

УДК 115.4

**Ма Цзэ Цуу**
*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск*

# КАТЕГОРИИ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В ФИЛОСОФСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

**Введение.** В современном информационном обществе категориям пространства и времени придается важное значение. Внимание, которое уделяется данным категориям, является важной сущностной характерной особенностью современной системы знаний в различных областях науки, техники, искусстве, политике и др.

К исследованиям категории времени и пространства привлечено внимание большого количества научных школ в мировом образовательном пространстве. Человек в своей жизнедеятельности постоянно сталкивается с факторами времени и пространства во всех своих бытийных и профессиональных сферах.

**Основная часть.** Изучением категорий пространства и времени занимались философы, психологи, педагоги. Философом И. Кантом — основоположником немецкого классического идеализма — категория «время», как и «пространство», рассматривалась как априорная форма чувственного восприятия. «…Если мы возьмем предметы так, как они могут существовать сами по себе, то время есть ничто. Оно имеет объективную значимость только в отношении явлений, потому что именно явление суть вещи, которые мы принимаем за предметы наших чувств, но оно уже не объективно, если отвлечься от чувственной природы нашего созерцания, т. е. от свойственного нам способа представления, и говорить о вещах вообще» [1, с. 139]. И. Кант рассматривал время как априорный врожденный элемент познавательного аппарата, что не позволяло опытным путем познать эту категорию во всех ее проявлениях. Он писал, что «само время воспринять нельзя» [1, с. 249], и, как следствие, «сведения пространства и времени к одним лишь формам нашего чувственного созерцания» [1, с. 101].

В своих работах Ф. А. Ланге сделал попытку подтвердить положение И. Канта об априорности времени и пространства, указав, что эти категории имеют значение в рамках человеческого восприятия, ссылаясь на психофизическую организацию, присущую только человеку. В этой связи об этом говорит в одной из своих работ: «Если пространство и время, — и не суть готовые формы, которые наполняются материалом посредством нашего сношения с вещами, то они могут все-таки быть формами, которые в силу органических условий, может быть недостающих в других существах, необходимо возникают из нашего механизма ощущения. Едва ли даже в самом деле, возможно в этом более тесно ограниченном смысле сомневаться в априорности пространства и времени. Психофизическое устройство, в силу которого мы принуждены созерцать вещи в пространстве и времени, во всяком случае существует прежде всякого опыта» [2, с. 46].

Но его утверждения об априорности «психофизического устройства», с которым связана временная форма восприятия у «других существ», кроме человека, получили опровержение в физиологии высшей нервной деятельности в концепции отражения в свойствах организма временного параметра материального мира П. К. Анохина. С позиций философского обсуждения вопросов об «объективности времени» П. К. Анохин исходит из того, что временная структура объективной реальности оказывает формирующее влияние не только в плане возникновения тех или иных временных представлений и понятий. Более того, временная структура неорганического мира выступает объективным фактором, обусловливающим возникновение и развитие в ходе эволюции определенных черт организации живого, находящих свое выражение в условном рефлексе [3]. Сам условный рефлекс как таковой выступает с этой точки зрения как результат воздействия временного параметра внешнего мира, как форма общебиологической закономерности — «опережающего отражения действительности, являющейся следствием приспособления к временной структуре материального мира» [4, с. 20]. В домарксистской философии, а также в классической физике пространство нередко отрывалось от материи, рассматривалось как самостоятельная сущность или как внешнее условие существования и движения тел — субстанциональная концепция. В концепции И. Ньютона абсолютное пространство понималось как пустое вместилище тел; пространству приписывались некоторые субстанциональные признаки — абсолютная самостоятельность и самодостаточность существования; при этом пространство не рассматривалось как порождающая субстанция, на которой возникают все тела. Можно убрать из пространства все тела, и все же пространство останется, а свойства его сохранятся. И. Ньютон считал, что время и пространство существуют независимо от человека, поясняя это следующим образом: «Движение материальных вещей и явлений имеют отношение лишь к измерению времени и пространства в обыденной жизни, но не к самому их существованию и свойствам». Взгляды И. Ньютона на пространство иллюстрируют субстанциональную концепцию пространства, которую разделял не только он. Субстанциональная концепция пространства складывалась уже в античности во взглядах Демокрита, Эпикура и других древнегреческих философов, говорящих о существовании пустоты [5]. Возможность «пустого» пространства была опровергнута физикой в XIX в.: экспериментально было установлено, что свет распространяется не с бесконечной, а с конечной скоростью, в связи с чем пришлось «пустое» пространство мысленно заполнить «эфиром», т. е. материальной средой, в которой электромагнитные про-

© Ма Цзэ Цуу, 2019



Репозиторий БГПУ

цессы могли бы распространяться непрерывно с конечной скоростью. В противовес субстанциональному подходу в истории философии развивалась реляционная концепция пространства и времени [5].

Философский смысл реляционной концепции состоит в том, что пространство и время мыслятся здесь не как особые отдельные от материи сущности, а как формы существования материи. Еще Л. Фейербах отмечал, что пространство и время — не простые формы явлений, а коренные условия бытия [6]. В свою очередь, движущаяся материя не может двигаться иначе как в пространстве и во времени [7]. При этом пространство выражает: взаимное расположение материальных объектов впереди, позади, вне, внутри, около, далеко и т. д.; их способность занимать определенный объем, иметь протяженность — длину, ширину и высоту; свойство объектов иметь определенную форму, структуру. Пространство — это порядок расположения одновременно сосуществующих объектов. Ему присущи такие всеобщие свойства, как объективность, безграничность и бесконечность, единство прерывности и непрерывности, абсолютность и относительность [8]. Наряду с общими свойствами пространству присущи и качественно специфические свойства: трехмерность, симметрия и асимметрия, формы и размеры, местоположение, расстояние между телами, распределение вещества и поля.

Субстанциональная концепция пространства была опровергнута в работах А. Эйнштейна. В теории относительности было доказано, что пространство и время зависят от движения материальных объектов (поскольку длина тел и промежутки времени различны в покоящейся и движущейся системах отечета). Следовательно, пространство «творится» самим отношением между вещами и процессами, выражая их протяженности, отдаленности, порядок расположения относительно друг друга. Теория относительности обнаружила существенную сторону пространственно-временных отношений материального мира. Она выявила глубокую связь между пространством и временем, показав, что в природе существует единое пространство — время, а отдельно пространство и отдельно время выступают как своеобразие проекций, на которые оно по-разному расщепляется в зависимости от характера движения тел. Абстрагирующая способность человеческого мышления разделяет пространство и время, полагая их отдельно друг от друга. Но для описания и понимания мира необходима их совместность, что легко установить, анализируя даже ситуации повседневной жизни. В самом деле, чтобы описать какое-либо событие, недостаточно определить только место, где оно происходило, важно еще указать время, когда оно происходило [9, с. 8]. А. Эйнштейн — основоположник теории относительности — своими теоретическими исследованиями и экспериментальными работами доказал, что свойства времени, равно как и свойства пространства, не являются всегда и во всем «неизменными и тождественными самим себе» [9, с. 8].

А. Бергсон — один из основоположников гуманитарно-антропологического направления западной философии — противостоял взглядам А. Эйнштейна, изложенным в теории относительности. Характерным для бергсоновской философии являлось связывание «времени лишь с живой природой» и полное отрицание наличия времени в неживой природе. Он выступил также против экспериментального, опытного исследования времени. «Особенности времени… вообще не могут быть проверены на опыте» [10, с. 150]. Единодушным было мнение ряда физиков в отношении непризнания идеалистического учения А. Бергсона о времени: Ж. Беккереля, Л. де Бройля и др.

Переосмысливая категории пространства и времени, М. М. Бахтин ввел понятие хронотопа как конкретного единства пространственно-временных характеристик [11, с. 121—122].

**Заключение.** Краткий экскурс в историю о сущности времени и пространства показал, что данные категории в их рассмотрении в каждом отдельном периоде, случае, в каждой научной области должны рассматриваться с точки зрения материалистического и диалектического понимания.

Выявление сущности времени и пространства необходимо рассматривать с позиций диалектической связи между ними. Во-первых, потому что время и пространство, как было указано выше, являются всеобщими формами бытия материи; во-вторых, время и пространство находятся в органическом единстве друг с другом (не может быть события в пространстве без того, чтобы оно не происходило во времени, и наоборот). Однако, объединяя время и пространство в едином пространстве — времени, современная наука рассматривает эти формы и их специфичность.

**Список цитируемых источников**


1. *Кант, И.* Сочинения : в 6 т. / И. Кант ; под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. — М. : Мысль, 1964. — Т. 1, 4.
2. *Ланге, Ф. А*. История материализма и критика его значения в настоящее время : история материализма до Канта : в 2 т. — М. : URSS, 1899. — 746 с.
3. Избранные труды философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин [и др.]. — М. : Наука, 1978. — 400 с.
4. *Аскин, Я. Ф.* Проблема времени. Ее философское истолкование / Я. Ф. Аскин. — М. : Мысль, 1966. — 200 с.
5. *Мартынов, М. И.* Философия : вопросы и ответы / М. И. Мартынов, Л. Г. Кравченя, С. А. Киселёва. — Минск : ТетраСистемс, 2001. — 304 с.
6. *Волчек, Е. З*. Философия : учеб. пособие для вузов / Е. З. Волчек. — Минск : Экоперспектива, 1998.
7. *Кохановский, В. П.* Философия : учеб. пособие для студентов вузов / В. П. Кохановский. — Ростов н/Д : Феникс, 2003. — 576 с.
8. Введение в философию : учеб. пособие для вузов / Фролов И. Т. [и др.]. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Республика, 2003. — 623 с.
9. *Эйнштейн, А.* Сущность теории относительности / А. Энштейн. — М., 1955.
10. *Бергсон, А.* Длительность и одновременность. По поводу теории Эйнштейна / А. Бергсон ; пер. А. А. Франковский. — М. : Юрайт, 2017. — 156 с.
11. *Бахтин, М. М.* Формы времени и хронотопа в романе : очерки по исторической поэтике // Лит.-крит. ст. — М., 1986. — С. 121—122.


Репозиторий ВарГУ

УДК 372.3

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

# КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ТУРИСТСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Введение.** Использование такого средства физического воспитания, как туризм, является на современном этапе развития нашего общества жизненной потребностью, которую в полной мере должны осознавать педагоги и родители. Туризм — это общение с природой и понимание этой природы, физическая активность, в процессе которой ребенок может получить жизненно важный опыт, приобрести умения, жизненно важные для решения ситуаций в различных обстоятельствах.

**Основная часть.** Прежде чем рассмотреть концептуальные основы формирования туристских умений детей старшего дошкольного возраста, необходимо обратиться к понятию «умение». В психолого-педагогической литературе «умение» рассматривается как освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков или способность выполнять действие, не достигшее автоматизированности, по определенным правилам. Умение формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях [1, с. 873]. Умение рассматривается как промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующем правильному использованию этого знания в процессе решения определенного класса задач [2, с. 804—805]. Важно отметить, что в каждом из этих определений указывается на то, что умение как промежуточный этап еще не достигает уровня навыка. В этой связи его соотносят с тем уровнем, который на начальном этапе выражается в форме усвоенного знания.

Понятие «умение» авторами рассматривается с разных точек зрения: отдельная деятельность, направленная на достижение определенной цели (В. В. Давыдов, К. К. Платонов); качество личности (О. А. Абдуллина); сознательно контролируемые части деятельности, по крайней мере, в основных промежуточных пунктах и конечной цели; способность выполнять определенные действия с хорошим качеством и успешно справляться с деятельностью, включающей эти действия (Р. С. Немов); способность к действию, не достигшему наивысшего уровня сформированности, совершаемому полностью сознательно (И. Ф. Харламов). Л. Д. Глазырина определяет умение как освоенный субъектом способ выполнения любого действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков, формируемый путем упражнений [3, с. 307].

В целом процесс формирования умений можно представить условно в виде следующих этапов: первый — первоначальное умение: осознание цели действия и поиск способов его выполнения, опирающихся на ранее приобретенный опыт; второй — частично умелая деятельность, овладение умениями в выполнении отдельных приемов, операций. Уточнение необходимой системы знаний, сформированность специальной для данных действий навыков, появление творческих элементов деятельности; третий — творческое использование знаний и навыков с осознанием не только цели, но и мотивов выбора способов и средств ее достижения; четвертый — овладение умениями на уровне тактики соответствующей деятельности, в данном случае — туристской. Мастерство — овладение умениями на уровне стратегий туристской деятельности, творческое развитие способностей, самостоятельного определения цели — целеполагание, творческое использование различных умений [2, с. 806].

В последнее время интерес к проблеме формирования двигательных умений снизился. Неоднозначность в их трактовке по-прежнему остается при рассмотрении формирования. Авторы дают разные определения понятию «умение». Е. И. Бойко, К. К. Платонов, Г. Г. Голубев, В. В. Чебышева под умением понимают возможность человека осуществлять на профессиональном уровне какую-либо деятельность. В противоположность такому пониманию Е. В. Гурьянов, А. Пуни, П. А. Рудик, С. В. Янанец под умениями понимают возможность осуществлять какое-либо действие. М. В. Гамезо, И. А. Домашенко считают, что умение — это способность осознанно выполнять определенные действия.

Данные положения внесли определенный вклад в разработку концептуальных подходов к формированию туристских умений у детей старшего дошкольного возраста в досуговой деятельности, что потребовало рассмотрения теорий развития двигательных умений.

Известный ученый в теории и методике физической культуры и спорта Л. П. Матвеев считает, что *двигательное умение* представляет собой одну из типичных форм реализации двигательных возможностей человека, которая выражается в способности осуществлять двигательное действие на основе неавтоматизированных (или не доведенных до значительной степени автоматизации) целенаправленных операций [4, с. 117]. Такое определение несет в себе глубокую исследовательскую нагрузку, в которой весьма значимо и всесторонне охарактеризовано данное понятие.

© Мо Сяохэ, 2019



Репозиторий БарГУ

В словаре-справочнике, составителем которого является А. Л. Смотрицкий, выделено два вида умений: первоначальное и второго рода. Первоначальное умение рассматривается им как достаточно примитивная форма освоения приемов и действий, характеризующаяся отсутствием надежности, наличием серьезных ошибок, низкой эффективностью и требующая активного участия сознания. Умение второго рода — как новое, более сложное, чем первоначальное умение, включающее в себя в качестве частного элемента определенный навык [5, с. 143].

Автор многочисленных работ в области дошкольного физического воспитания Д. В. Хухлаева двигательное умение определяет как способность неавтоматизированно управлять движениями. При этом она отмечает, что в процессе физического воспитания приобретаются двигательные умения двух видов: умение выполнять отдельные движения различной сложности и умение осуществлять целостную двигательную деятельность. Умения выполнять отдельные движения переходят в навыки. Это характерно для детей дошкольного возраста. Гораздо сложнее у детей дошкольного возраста идет процесс формирования умения осуществлять целостные двигательные действия в деятельности, что связано с необходимостью решать неожиданно возникающие двигательные задачи в сложных, изменяющихся условиях (различные игровые ситуации) [6, с. 35—36].

Рассмотренные понятия «умение» и «двигательные умения» в теории и методике физической культуры и спорта позволяют сделать вывод о том, что двигательные умения:

– представляют собой одну из типичных форм реализации двигательных возможностей человека, которая выражается в способности осуществлять двигательное действие на основе неавтоматизированных целенаправленных операций (Л. П. Матвеев);

– являются относительно стабильной, но не устойчивой к действию сбивающих факторов системой двигательных действий, осуществляемой при сознательном управлении ее элементами (В. И. Гончаров);

– бывают разного порядка — первоначальные умения (характеризуются отсутствием надежности, наличием серьезных ошибок, низкой эффективностью, требующие активного участия сознания) и умения второго рода (более сложные, включающие в себя в качестве частного элемента определенный навык) (А. Л. Смотрицкий);

– проявляются в разных видах — умение выполнять отдельные движения различной сложности и умение осуществлять целостную двигательную деятельность (Д. В. Хухлаева).

**Заключение.** Рассмотренные основные проблемы, касающиеся туристских умений, нами осуществлялись на основе анализа теорий и концепций. Естественно, что эти походы необходимо сегодня развивать и совершенствовать в контексте современных требований к области физкультурно-оздоровительной работы в детском саду. Представленный в работе материал может послужить основанием для проведения различных форм осуществления физкультурно-оздоровительной работы в учреждениях дошкольного образования.

**Список цитируемых источников**


1. *Головин, С. Ю.* Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. — 2-е изд. — Минск : Харвест, 2007. — 976 с.
2. Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск : Соврем. слово, 2006. — 928 с.
3. *Глазырина, Л. Д.* Музыкально-педагогический словарь / Л. Д. Глазырина, Е. С. Полякова. — Минск : Беларус. навука, 2017. — 362 с.
4. *Матвеев, Л. П.* Теория и методика физической культуры / М. П. Матвеев. — М. : Физкультура и спорт, 1991. — С. 117.
5. Теория и методика физической культуры : сл.-справ. / сост. А. Л. Смотрицкий. — 3-е изд., доп. и испр. — Минск : РИВШ, 2009. — 172 с.
6. *Кенеман, А. В.* Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Дошкольная педагогика и психология». — Изд. 2-е, испр. и доп. — М. : Просвещение, 1978. — 272 с.


УДК 373.016

**В. В. Норикова**
*Херсонский государственный университет, Херсон, Украина*

## РОЛЬ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ

**Введение.** Взаимосвязь игровой и коммуникативно-речевой деятельности прослеживается учеными (Ш. Амонашвили, Л. Артёмова, А. Гилева, Е. Удальцова, Д. Узнадзе и др.) в проявлениях детской речевой активности, в играх, в частности, дидактических, используемых в учебных целях. Дидактические игры — это разновидность игр с правилами, специально созданными педагогами. Они направлены на решение конкретных задач в обучении и воспитании детей. Основная особенность дидактических игр определена их названием: это обучающие игры. Учебная задача воплощается авторами игры в соответствующем

© Норикова В. В., 2019



Репозиторий ВарГУ

смысле, реализуется с помощью игровых действий, которые выполняют дети. Ребенка привлекает в игре не учебное задание, которое в ней заложено, а возможность проявить активность, выполнить игровые действия, получить результат, выиграть. Однако если участник игры не овладеет знаниями, умственными операциями, которые определены учебными задачами, он не сможет успешно выполнить игровые действия, получить результат. Итак, активное участие и победа в дидактической игре зависят от того, насколько ребенок овладел знаниями и умениями, которые определены учебными задачами, и речью, что позволяет выполнить задание. Это побуждает ребенка быть внимательным, запоминать, сравнивать, классифицировать, уточнять свои знания. Дидактическая игра помогает детям учиться в легкой, непринужденной форме [1]. Такая непринужденная форма обучения получила название автодидактизма. Возможность обучать маленьких детей способом активной, интересной для них деятельности — отличительная особенность дидактических игр. Однако следует отметить, что знания и умения, которые получают игроки, являются не основным для них. Детей раннего и младшего дошкольного возраста привлекает игровое действие, а для детей старшего дошкольного возраста основным является решение игровой задачи, выигрыш.

**Основная часть.** Идея использования ведущей детской деятельности — игры для решения дидактических задач — получила значительное развитие в течение XX в. Разработке этих вопросов посвящены труды Ш. Амонашвили, Л. Артёмовой, Т. Марковой, Д. Менджерицкой, Е. Тихеевой, О. Сорокиной, Е. Удальцовой, А. Усовой. Заслуживает внимания положение Е. Тихеевой о развитии речи как социального фактора в процессе конкретной детской деятельности в связи с развитием моторики ребенка, его эмоций. Она утверждает, что речь — спутник всех действий ребенка; слово должно закреплять каждый навык, усвоенный ребенком. Мысли и поступки, впечатления и реакции, интеллектуальная жизнь и практическая деятельность обусловливают друг друга. Педагог утверждает, что речь ребенка проявляется наиболее ярко в игре, а через игру — в труде. Е. Усова считает игру большой находкой как обучающего средства. По этому поводу автор замечает, что «необходимо искать возможности построения таких дидактических игр, в которых были бы хорошо выраженные элементы прямого обучения. Важно насыщать игры новыми знаниями» [2, с. 35]. Дидактическую игру О. Сорокина рассматривает как форму организации обучения. Е. Удальцова пришла к выводу, что правила — это организующий элемент игры, а игровые действия стимулируют детскую активность, благодаря им дидактическая задача оформляется в игровое содержание, внимание направлено на игровое действие [3]. Именно в игре ребенок достигает максимально возможного уровня самоуправления. Этот фактор делает игру наиболее приемлемой деятельностью для обучения дошкольников. По словам Л. Артёмовой, удовлетворить детскую любознательность, привлечь ее к активному познанию, овладеть пониманием соотношения связей между предметами и явлениями поможет игра, прежде всего дидактическая. Автор предлагает использовать ее как звено между учебной и самостоятельной игровой деятельностью [4]. Как видим, дидактическая игра может выступить средством, что связывает различные виды деятельности: игровую, учебную, коммуникативно-речевую и учебно-речевую. Выделив игру как вид деятельности, которая занимает важнейшее место в развитии детей дошкольного возраста, заметим, что игра ребенка — это не только упоминание о пережитом, но и творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и отражение в речевом плане. Н. Луцан делает вывод, что можно говорить о речеигровой деятельности как виде деятельности детей дошкольного возраста и одновременно эффективном средстве речевого развития ребенка [5]. Речь сопровождает и творческие игры детей. Именно с появлением творческой игровой роли связана дифференциация функций и форм речи [5]. Ролевая игра, по Д. Б. Эльконину, способствует становлению и развитию регулирующей и планировочной функций речи (Л. С. Выготский), появлению и развитию новых форм речи (А. К. Маркова). В ролевых играх возникает потребность в контекстной, монологической речи, в ролевой игре совершенствуется диалогическая речь, звуковая культура, грамматическая правильность, активизируется лексический запас, стимулируется связная речь ребенка.

Итак, в интеракции деятельностей детей дошкольного возраста прослеживаются сложные взаимосвязи и взаимовлияния, которые нужно учитывать педагогам в организации учебно-воспитательного процесса в дошкольных учреждениях.

Теперь определим понятие речеигровой деятельности. Под речеигровой деятельностью подразумевают двухкомпонентное образование, в основе которого лежит развитие детской речи средствами игры (Н. Луцан) [5]. Как сложное педагогическое явление речеигровая деятельность базируется на игровых методах обучения детей дошкольного возраста.

В речеигровой деятельности выделяют такие ее аспекты:

– психологический — это специфический, сложный процесс в определенной степени опосредованного, субъективного отражения фактов, явлений, предметов в конкретно-чувственных представлениях, ассоциативно связанных друг с другом, реальных или созданных воображением в сознании говорящего в соответствии с игровыми задачами;

– лингвистический (лексико-семантический, коммуникативный) — сложный, специфический процесс использования в речевом общении игровой ситуации как стилистически нейтральных, приобретающих образный потенциал путем актуализации их значений, семантического сдвига, внесение в них различных смысловых, эмоционально-эстетических наслоений, которые достигаются в основном на лексико-семантическом уровне;

Репозиторий ВарГУ

– эстетический — такой сознательный творческий процесс использования языковых единиц, который стимулирует прежде эстетическое восприятие игровой деятельности, в котором рациональная и эмоциональная стороны находятся в единстве, обусловливают друг друга, а также способствуют формированию определенных убеждений, моральных качеств и эстетических вкусов говорящего;

– лингводидактический (практический) рассматривается как способность ребенка уместно использовать в игровых ситуациях связные высказывания, которые с помощью определенных эстетических свойств (необычность в сочетании слов, метафоричность, меткость) влияют на эмоционально-чувственную сферу их жизнедеятельности [6].

Качественными характеристиками речеигровой деятельности являются:

– доступность — точный отбор языковых средств для адекватного отражения мнений с учетом игровых задач. Признаком мастерства речевого взаимодействия выступает умение говорить просто о сложных вещах. Лишь углубленное знание предмета дает возможность «перевести» содержательный аспект в речеигровую деятельность;

– произвольность — высокий уровень речевой активности и способности к самоорганизации, отсутствие речевых штампов. Ребенок с высоким уровнем произвольности речеигровой деятельности чувствует себя уверенно и без предварительной подготовки может организовать игровую ситуацию, реализовать игровой замысел;

– вариативность — способность одно и то же задание реализовать с помощью различных игр на основе словесного материала;

– выразительность — умение вызвать с помощью речевого материала в сознании детей наглядные образы (использование метафор, сравнений). Образная выразительность, замена обобщенных фраз на конкретные существенно повышают влияние речевой информации на ребенка;

– эмоциональность — способность влиять на эмоции и чувства участников речеигровой деятельности;

– логичность — последовательность развертывания аргументации, соблюдения основной задачи, цели деятельности;

– уместность — соответствие смысловых и стилистических особенностей речевого высказывания ситуации взаимодействия [5].

**Заключение.** У детей дошкольного возраста речеигровая деятельность протекает в основном в различных видах игр, изучению которых будут посвящены наши дальнейшие исследования.

**Список цитируемых источников**


1. *Polevikova, O.* Organization of different kinds of play with preschoolers / O. Polevikova, T. Shvets // The 7th International youth conference. — Perspectives of science and education. — February 15, 2019, SLOVO\WORD, New York, USA, 2019. — P. 324—332.
2. *Усова, А. П.* Роль игры в воспитании детей / А. П. Усова — М. : Просвещение, 1976. — 96 с.
3. *Удальцова, Е. И.* Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников / Е. И. Удальцова. — Минск, 1976. — 125 с.
4. *Артёмова, Л. В.* Окружающий мир в дидактических играх дошкольников / Л. В. Артёмова. — М. : Просвещение, 1992. — 96 с.
5. *Луцан, Н. І.* Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку / Н. І. Луцан. — Одеса : ПНЦ АПН України : СВД М.П.Черкасов, 2005. — 319 с.
6. *Шведова, Н. Ю.* Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Н. Ю. Шведов. — М. : АН СССР, 1960. — С. 42.



УДК 373.24(075)



**К. О. Папуша**

*Херсонский государственный университет, Херсон, Украина*


## БЛОКИ ДЬЕНЕША КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Введение.** В условиях развития социальных и культурных сфер жизни общества особенно значимым становится изучение деятельно-речевого онтогенеза дошкольника в овладении элементарными математическими понятиями.

Актуальность проблемы освоения речи детьми дошкольного возраста отражается в многочисленных психолого-педагогических и лингвистических исследованиях. К этому времени сформированы психологические подходы к данной проблеме. Они основаны на изучении онтогенеза развития речи в различных аспектах: взаимосвязь речи и мышления (Ш. Бутон, К. Бюлер, Л. Выготский, А. Валлон, М. Доналдсон, Ж. Пиаже, С. Рубинштейн), механизмы порождения речевого высказывания (М. Жинкин, А. Леонтьев, А. Лурия), язык как средство общения (И. Зимняя, А. Леонтьев, М. Лисина). Различные аспекты проблемы формирования математической компетенции дошкольников раскрыты в работах Г. Белошистой, Л. Венгера, М. Вераксы, П. Гальперина, Г. Граммы, В. Давыдова, Л. Зайцевой, В. Изгаршевой, Г. Костюка.


© Папуша К. О., 2019





Репозиторий БарГУ

Интегрированный подход в обучении способствует расширению социально-познавательного опыта детей, интенсивному развитию когнитивных процессов; формированию активного отношения к событиям и явлениям действительности; способствует становлению личности в общественных отношениях; обеспечивает дошкольную зрелость [1, с. 15].

Осложнение взаимодействия между различными отраслями знаний как ведущая методологическая закономерность современного содержания обучения стимулирует развитие интеграционных процессов в дошкольном образовании. Для системы дошкольного образования характерна единодушная позитивная позиция принятия как жизненной необходимости внедрения интеграционных процессов в практику работы дошкольных учреждений (А. Богуш, А. Беленькая, Н. Гавриш, А. Кононко, К. Крутий, В. Кудрявцев).

Весомость и сложность задач математического и речевого образования детей дошкольного возраста, предусмотренных Базовым компонентом дошкольного образования в Украине, требует разработки новых нестандартных подходов, создания эффективных методик, направленных на обеспечение оптимального для дошкольного возраста развития речи в процессе обучения их элементам математики.

**Основная часть.** Одна из важнейших задач воспитания маленького ребенка — развитие его ума, формирование мыслительных умений и способностей, которые позволят легко освоить новое. На решение этой задачи должны быть направлены содержание и методы подготовки мышления дошкольников к школьному обучению. Однако возможностей формировать в комплексе все важные для умственного, в частности математического, развития умственные умения на протяжении всего дошкольного возраста относительно немного. Наиболее эффективным средством, по нашему мнению, являются логические блоки, разработанные венгерским психологом и математиком Дьенешем для ранней логической подготовки мышления детей к усвоению математики.

Логические блоки Дьенеша — абстрактно-дидактическое средство. Это набор фигур, отличающихся друг от друга цветом, формой, размером, толщиной. Эти свойства можно варьировать, однако чаще всего на практике используются три цвета: красный, желтый, синий; четыре формы: круг, квадрат, треугольник, прямоугольник; по две характеристики величины: большой и маленький; толщины: тонкий и толстый.

Задачи по использованию блоков Дьенеша комплексные: в процессе работы с ними, преимущественно в игре, у детей не только закрепляется представление о геометрических фигурах, признаки предметов, формируются умственные действия, но и развиваются психические процессы: мышление, память, внимание, речь [2, с. 21].

Робота с логическими блоками Дьенеша осуществляется в четыре этапа.

Первый этап работы с блоками Дьенеша предполагает самостоятельное ознакомление ребенка с логическими блоками, которое включает самостоятельные действия дошкольника, умение выбирать предметы по форме, цвету, величине, умение рассуждать и объяснять свой выбор. Это помогает одновременно развивать мышление и речь малышей. Сначала следует дать детям возможность самостоятельно ознакомиться с логическими блоками. В комплект блоков входят, как уже отмечалось, 48 фигур: 12 кругов — по 6 толстых и тонких, больших и маленьких кругов красного, синего, желтого цвета, а также 12 таких же квадратов, 12 прямоугольников, 12 треугольников. Наряду с логическими блоками в работе применяются карточки (5 × 5 см), на которых условно обозначены свойства блоков (цвет, форма, размер, толщина). Составляя из них разные силуэты, малыши фантазируют, экспериментируют, в результате выясняется, что блоки имеют различную форму, цвет величину и толщину [3, с. 5].

Второй этап предполагает ознакомление и выполнение игр по правилам, которые вызывают у детей живой естественный интерес, способствуют развитию самостоятельности мышления, а главное — освоению способов познания, активно влияют на формирование умственных действий, необходимых для познания окружающего мира и решения разного рода практических задач. Логические игры математического характера позволяют не только расширять знания дошкольников, но и закреплять представления детей о величине, геометрических фигурах и цвете. После ознакомления с блоками воспитатель вводит игры, в которых используется только один признак блока, а затем в те же игры добавляются другие признаки. В каждой игре сначала задействуют последовательно все признаки и только после этого переходят к следующей. Начинать можно с преподавания «дорожек» с чередованием блоков в игре «Продолжи ряд». Так, если первый блок был треугольным, то следующий может быть круглым, за ним пойдет квадратный и т. д. Таким образом, у каждого будет своя дорожка, свой вариант решения поставленной задачи. Главное — соблюсти правила: форма блока может меняться относительно предыдущего [3, с. 6].

Третий этап предусматривает работу с карточками-признаками и карточками-возражениями, которые способствуют развитию логического мышления смещать, моделировать свойства фигур, с помощью чего наглядно-образное мышление переходит в наглядно-схематическое. Воспитатель вместе с детьми «шифрует» с помощью какого-то изображения признаки блоков и таким образом создает карточки-признаки. Признак цвета можно, скажем, изобразить цветными пятнами, формы — геометрическими фигурами, величины — любыми предметами, различными по величине. Главное, чтобы рисунки были понятны детям, и они умели точно «читать» признаки по таким условными обозначениями. Сначала стоит предлагать дошкольникам «прочитывать» каждую карточку отдельно, потом, показывая две карточки с различными признаками цвета и формы, «читать» их одновременно, дальше, обеспечивая количество признаков, показывать три карточки и предлагать «прочитать» их одновременно. Продолжить работу с логическими

Репозиторий ВарГУ

блоками можно, введя карты с отрицанием уже известных признаков («не желтый», «не треугольный», «не большой»). Их используют вместе с картами-признаками, что способствует развитию логического мышления дошкольников.

Четвертый этап — использование таблиц и схем. На этом этапе дети используют таблицы и схемы, выполняя разного рода задачи. Параллельно используются игры с логическими цветами, которые имеют те же признаки, что и блоки; также в работе со старшими дошкольниками используются круги Эйлера. Это помогает реализовать логико-математическое, умственное и речевое развитие дошкольников. Например, «Заселение домика». Соединив по таблице признаки по вертикали и по горизонтали, дети находят соответствующий блок. «Построй дом» (аналогично игре «Лото»). В окошках таблицы изображены логические блоки. Воспитатель описывает блок (словесно или с помощью карточек-признаков). Если дети находят его в своей таблице, то закрывают фишкой (кирпичиком), если нет — пропускают ход. Игра продолжается до тех пор, пока не закроется последнее окошко. В играх блоки могут служить как заменители реальных объектов: видов транспорта, игрушек, конфет, печенья и пр. Это связывает логические блоки с любой образовательной линией в различных тематических неделях. Параллельно с логическими блоками Золтан Дьенеш предлагает использовать игры с логическими цветами, которые имеют те же признаки, что и блоки [3, с. 7].

**Заключение.** Блоки Дьенеша являются незаменимыми помощниками в освоении детьми программы по формированию элементарных математических представлений и развитию речи. Они помогают закреплять знания о цвете, форме, величине. Их можно использовать в аппликации, в рисовании, где они помогают ориентироваться на плоскости; в конструировании — ориентироваться в пространстве; в индивидуальной работе с детьми, а также в самостоятельной детской деятельности. Логические блоки хорошо обеспечивают наглядность, системность, изменение деятельности. С блоком Дьенеша могут играть дети разного возраста: от самых маленьких (с двух лет) до начальной школы. Как видим, такие несложные в изготовлении пособия позволяют реализовать комплексные задания логико-математического и речевого развития дошкольника.

**Список цитируемых источников**

1. *Зырянова, С. М.* Внедрение интегративных процессов в практику дошкольного образования / С. М. Зырянова // Концепт. — 2016. — С. 65—67.

2. *Коляда, О.* Формуємо граматичну компетенцію у грі / О. Коляда // Палітра педагога. — 2016. — № 5. — С. 20—24.

3. *Митник, О.* Розвиваємо мислення: блоки Дьєнеша / О. Митник, С. Задніпрянець // Дошк. виховання. — 2016. — № 10. — С. 4—7.

УДК 373.24

**А. А. Попова**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНОГО ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ОРИГАМИ

**Введение.** Одной из основных задач в области дошкольного образования является эстетическое развитие детей. Создание условий для проявления творческих способностей у детей — это сложный и длительный процесс. Актуальность проблемы формирования конструктивного творчества у детей дошкольного возраста приобретает значимый характер в образовательном процессе дошкольного образования. И одним из вариантов развития конструктивного творчества у дошкольников являются занятия оригами в изобразительной деятельности.

Творческие способности — далеко не новый предмет изучения. Исследования по этой проблеме проводили многие знаменитые ученые: Дж. Фриман, Н. Л. Кряшева, А. Каргин, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Р. С. Немов, Т. Самошина, Т. Шерснёва и др.

Проанализировав научные работы психологов Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, В. В. Давыдова, можно сделать вывод, что развитие творческих способностей — это основное психологическое новообразование у дошкольников.

**Основная часть.** На современном этапе развития педагогической теории и практики важной задачей является формирование и развитие творческой личности. Решать ее необходимо уже с дошкольного возраста — создать по возможности все условия для проявления и развития способностей детей, их разностороннего, гармоничного развития. Данная проблема подтолкнула к выбору темы исследования.

В целях определения педагогических условий формирования конструктивного творчества в процессе занятий оригами ставится ряд научно-практических задач: 1) раскрыть сущность понятий «творче-

© Попова А. А., 2019



Репозиторий БарГУ

ство», «конструктивное творчество», их особенности в старшем дошкольном возрасте; 2) охарактеризовать оригами как вид детской изобразительной деятельности; 3) определить педагогические условия организации образовательного процесса по формированию конструктивного творчества; 4) выделить методические особенности формирования конструктивного творчества у детей старшего дошкольного возраста в процессе занятий оригами; 5) изучить и исследовать уровни формирования конструктивного творчества у детей старшего дошкольного возраста; 6) разработать тематический план занятий по формированию конструктивного творчества у детей старшего дошкольного возраста в процессе занятий оригами.

На основании теоретических положений мы предположили, что развитие конструктивного творчества детей старшего дошкольного возраста будет более продуктивно в процессе занятий оригами, если рассматривать конструирование как одно из средств социально-эстетического развития дошкольников; постепенно и последовательно знакомить с разнообразными средствами конструктивного творчества; взрослым (воспитателям дошкольного образования, родителям) принимать участие в игре детей. Конструирование из бумаги в технике оригами позволяет превратить лист белой или цветной бумаги в объемную форму, используя только простой способ — сгибание. В процессе специально организованной деятельности уточняются знания детей о геометрических плоскостных фигурах, понятия о стороне, углах, центре. Методические особенности формирования конструктивного творчества у детей старшего дошкольного возраста в процессе занятий оригами связано с конструированием из бумаги. На первом этапе на занятиях по конструированию в технике оригами необходимо закрепить умения сгибать бумагу пополам. На втором этапе происходит формирование умений складывать квадрат в разных направлениях пополам (вдоль, поперек, по диагонали), научиться сгибать вчетверо, хорошо заглаживать сгибы; воспитывать у детей умение аккуратно выполнять все операции, проявляя старание при исполнении работ. Третий этап предполагает развитие творчества, выполняя поделки не только по образцу, но и самостоятельно, используя знакомые способы конструирования. Игрушки оригами, как правило, выполняются в основном из цветной двусторонней бумаги [1].

Все занятия в этой возрастной группе целесообразно сгруппировать по циклам. В каждом цикле осваиваются в основном одни и те же приемы создания игрушек оригами, у которых одна и та же основная форма. Это дает возможность добиться полноценного усвоения программных задач. К первой группе задач (чисто учебных) относятся просто задания на систематическое обогащение представлений детей о качествах и свойствах различных материалов и возможности их использования, а также навыки работы с инструментами. При этом педагог учреждения дошкольного образования учитывает, что для творческой деятельности детей необходимы качественные материалы разных видов. Каждый материал имеет свои, присущие только ему особенности: цвет, форму, фактуру и т. д., и чем лучше дети ориентируются в них, тем активнее реакция на материал, тем легче подбирать его для создания различных изделий [2]. Особое значение придается формированию навыков обследования. Для этого нужно периодически менять материалы, чтобы придать деятельности новизну, пробудить у детей интерес к новому и способствовать творческому использованию знакомых материалов. Через учебные задачи детям показываются и объясняются способы создания и художественно-декоративного оформления изделий из различных материалов. Ко второй группе задач относятся ориентировочно-поисковые задания, которые направлены на формирование у детей целостного видения предметов и объектов природы, желание находить различные варианты создания образов. Благодаря задаче третьего типа (сугубо творческой) ребенок самостоятельно создает различные изделия, комбинируя материалы. Это могут быть такие задачи, как выполнить игрушку по образцу с рисунком и внесением своих изменений и дополнений; изготовить несколько вариантов одной игрушки; выполнить игрушку по собственному замыслу [2].

Чтобы доказать эффективность влияния занятий оригами на развитие конструктивного творчества у детей старшего дошкольного возраста, мы провели педагогический эксперимент, который состоял из трех этапов исследования.

На первом этапе (констатирующем) была проведена диагностика в целях определения степени творческого потенциала у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах. Показателями творческих способностей были: оригинальность — умение представить предмет или образ и воплотить его в продукте творчества; беглость — показатель, который отражает способность продуцировать максимально большее количество идей; гибкость — представляет собой способность переключаться от одной идеи к другой. Они были выбраны нами на основе изучения работ Д. П. Гилфорда, который положил начало разработки структуры развития творческих способностей, и Э. П. Торренса, разработавшего «Тест оценки творческого мышления», в котором результатом выполнения заданий становится оценка способностей в показателях оригинальности, беглости и гибкости. В качестве диагностических методик мы воспользовались следующими:

1) Т. С. Комаровой «Дорисуй» — определяли оригинальность в образе рисунка;
2) Р. С. Немова «Скульптура» — «беглость» в создании образа;
3) Г. Роршаха «На что похоже» — показатели «гибкости» через нахождение сходства изображения с нечеткими очертаниями с реальными объектами и образами.

По результатам констатирующего этапа педагогического эксперимента нами был разработан комплекс тематических занятий оригами в специально организованной деятельности, направленный на формирование конструктивного творчества у детей старшего дошкольного возраста. Были выработаны следующие приоритеты в работе: продолжали знакомить детей с различными видами и свойствами бумаги, расширяли

Репозиторий БарГУ

знания детей о бумаге, истории возникновения бумаги; закрепляли навыки правил поведения и организации своего рабочего места; во время специально организованной и нерегламентированной деятельности дети обогащали свой опыт в отработке основных приемов работы с бумагой (складывание и фальцевание (сгибание)); способствовали развитию творчества и самостоятельности в окраске и декоративной обработке бумаги.

На третьем этапе эмпирического исследования по изучению эффективности формирования конструктивного творчества у детей старшего дошкольного возраста в процессе занятий оригами были проведены повторные диагностические мероприятия в экспериментальной и контрольной группах. В экспериментальной группе высокий результат стал у 5 ребят, что составило 50 %, а в контрольной группе остался на прежнем уровне — 20 %. Средний уровень творческих способностей детей в экспериментальной и контрольной группах на заключительном этапе увеличился до 40 и 50 % соответственно. Низкий уровень творческих способностей составил в экспериментальной группе 10 % (это 1 ребенок по причине частых пропусков по болезни), а в контрольной группе — 30 %. Показатели у экспериментальной группы стали значительно выше, чем у контрольной, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

**Заключение.** Определение педагогических условий формирования конструктивного творчества в процессе занятия оригами позволило нам разработать методику и рекомендации воспитателям дошкольного образования по организации регламентированной и нерегламентированной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

В результате тематический план по формированию конструктивного творчества у детей старшего дошкольного возраста в процессе занятий оригами может быть включен в профессиональную деятельность педагогов учреждений дошкольного образования, а также в деятельность педагогов в учреждениях дополнительного образования детей и молодежи.

**Список цитируемых источников**

1. *Акчурина-Муфтиева, Н. М.* Развитие детского творческого конструирования из бумаги / Н. М. Акчурина-Муфтиева. — Симферополь : Крым. учеб.-пед. гос. изд-во, 2008. — 188 с.

2. *Богатеева, З. А.* Чудесные поделки из бумаги : кн. для воспитателей дет. сада и родителей / З. А. Богатеева. — М. : Просвещение, 2010. — 208 с.

УДК 378.017

**М. В. Постолакина**
*Херсонский государственный университет, Херсон, Украина*

## ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ

**Введение.** Личностная ориентация современного образования предполагает приобщение молодого человека к эстетическому опыту человечества, к творческой деятельности, является основой эстетического развития личности. В связи с этим большое значение приобретает осмысление конкретных вопросов эстетического воспитания и эстетической деятельности, а также базовых теоретических основ формирования эстетической культуры личности.

Многие писатели, педагоги, деятели культуры (К. Ушинский, Л. Толстой, В. Сухомлинский, Д. Кабалевский) констатируют особое значение младшего дошкольного возраста. Эстетическое отношение человека к миру формируется и развивается в течение всей его жизни. Вместе с тем все периоды в жизни равноценны для эстетического развития. Проблема эстетического отношения детей к окружающему миру в эстетико-педагогическом аспекте широко представлена в наследстве выдающихся украинских педагогов и деятелей образования (Л. Рувинского, Р. Шацкого, В. Сухомлинского, К. Платонова).

**Основная часть.** Актуальность проблемы формирования эстетического отношения к окружающему миру у детей обусловлена тенденциями нового мировоззрения современного человека. Прагматическое отношение человечества к окружающей среде привело к возникновению угрожающей ситуации относительно условий его существования. Отсутствие чувственного, бескорыстного отношения к природе, умения видеть красоту в природе порождает черствость, равнодушие, а иногда и хаос в человеческих душах. «Вертикальное восхождение к вершинам духа», по определению Вернадского, является признаком коренного изменения научного мировоззрения, накладывает определенные обязательства на развитие духовной сферы человека, в частности дошкольника, а затем обеспечивает формирование чувственного (эстетического) отношения к действительности и к природе. Выработка его базируется на психологических механизмах формирования отношения, является результатом единства мышления и чувств [1, с. 79].

© Постолакина М. В., 2019



Репозиторий БарГУ

Понятие «эстетическое воспитание» в педагогической литературе рассматривается как неотъемлемая составляющая идейного, трудового, нравственного, физического воспитания, как систематическое, научно мотивированное обращение к человеческим эмоциям, которые развивают у детей такие способности, способствуют не только эстетическому восприятию прекрасного в жизни и искусстве, но и делают каждого из них создателем эстетических ценностей.

Анализируя механизм формирования у детей эстетического отношения, можно определить такие его психологические аспекты:

– эмоциональный непосредственный характер и высокая эмоциональность эстетического восприятия. По этому показателю дети старшего дошкольного возраста находятся ближе к художникам-профессионалам;

– зависимость силы и продолжительности эстетических чувств от уровня интеллектуального развития и индивидуальных особенностей ребенка;

– ассоциативные механизмы, лежащие в основе образования эстетических представлений ребенка во время восприятия им объектов и явлений природы и художественных картин;

– эстетическое восприятие завершается чувством, мыслью, идеей, мышлением. Эстетические чувства тесно связаны с познавательной стороной эстетического отношения личности к действительности, с процессами художественного мышления, с мыслями, которые существуют в форме эстетических суждений.

Итак, психологические исследования подтверждают способность детей дошкольного возраста к эстетическому восприятию, переживанию и проявлению эстетических чувств [2, с. 44].

Взаимосвязь эстетических чувств и эстетического отношения личности к окружающему имеет двусторонний характер. С одной стороны, эстетические чувства возникают в процессе эстетического отношения человека к действительности, с другой — в эстетическом чувстве проявляется отношение личности к действительности. Начало эстетического чувства лежит в эстетическом восприятии. Эстетическое восприятие завершается чувством, мыслью, идеей, размышлениями, созерцанием на высшем уровне. Эстетические чувства тесно связаны с познавательной стороной эстетического отношения личности к действительности, с процессами художественного мышления и с мыслями, которые существуют в форме эстетических суждений.

Учитывая педагогическую направленность, заслуживает внимания определение эстетического воспитания, которое подает А. Буров: «...целенаправленный, организованный процесс формирования у детей эстетического отношения, эстетической потребности в творческой эстетической деятельности» [3, с. 30].

Основой процесса эстетического воспитания является совместная деятельность педагога и ребенка, направленная на развитие у него способностей к восприятию прекрасного, художественных ценностей и продуктивной деятельности. К общим условиям эстетического воспитания относятся: организованная среда, в которой растет и воспитывается ребенок; использование в оформлении помещения дошкольного учреждения произведений искусства (репродукций картин, эстампов, скульптур и др.); привлечение детей к художественной деятельности; учет интересов, склонностей. Средствами эстетического воспитания являются отобранные педагогом и специально организованные для воспитания детей предметы и явления окружающей действительности.

Б. Лихачёв и Е. Квятковский трактуют эстетическое отношение к окружающему миру как целенаправленный процесс формирования личности, которая способна воспринимать и оценивать прекрасное, совершенное, гармоничное в жизни, природе, искусстве, жить и творить «по законам красоты», а также рассматривают и раскрывают содержание основных компонентов структуры эстетического воспитания [4, с. 10]. Ученый-педагог Б. Лихачев среди методов эстетического воспитания выделяет три группы: 1) методы обеспечения эстетического восприятия (демонстрация, анализ, повторное восприятие); 2) методы практического обучения (объяснение, показ, упражнения); 3) методы художественно-творческой деятельности (обоснование замысла, выполнение творческих заданий, критический анализ произведения) [5, с. 81].

Наиболее специфическая форма эстетической деятельности — художественное творчество, а наиболее высокий уровень эстетических способностей — творческие способности, способности к созданию чего-то нового, необычного. Итак, если рассматривать в психолого-педагогическом аспекте те внутренние условия или возможности личности, которые обеспечивают установленные эстетического отношения ее к миру, речь должна идти о способности к эстетическому восприятию, оценке и эстетической деятельности. Именно они могут рассматриваться как составные элементы сложной эстетической способности.

Итак, для того чтобы сформировать личность ребенка, воспитатель должен быть чувствительным к душевному состоянию своих воспитанников. Способность проникать во внутренний мир людей, понимать мотивы их действий и поведения называется в педагогике перцептивно-рефлексивными способностями. Без способности к рефлексивному отображению душевного состояния дошкольников, их настроений, желаний невозможно влиять на них, обеспечивать прочный контакт с коллективом, развивать их активность. Все это требует высокого развития эмпатии, педагогической интуиции, изменения тактики в различных жизненных ситуациях, правильной самооценки своих действий, поведения, чувств меры и такта [1, с. 206].

**Заключение.** Большинство исследователей считают, что система эстетического отношения к окружающему миру, связанная с формированием эстетических и духовных потребностей и интересов личности, развивается. Социум, природа, литература, изобразительное искусство, музыка, киноискусство, театр активно влияют на формирование личности дошкольников.

Репозиторий БарГУ

**Список цитируемых источников**

1. *Гришин, В. В.* Методики психодиагностики в учебно-воспитательном процессе / В. В. Гришшин, П. В. Лушин. — М. : Знание, 2009. — 64 с.
2. *Мясищев, В. Л.* Слово, музыка, образ / В. Л. Мясищев. — М. : Совет. шк., 2014. — 96 с.
3. *Буров, А. С.* Формирование у старшеклассников эстетического отношения к искусству / А. С. Буров // Совет. педагогика. — 2007. — № 5. — С. 21—23.
4. *Макаренко, А. Л.* Эстетика воспитания / А. Л. Макаренко. — М. : Педагогика,— 2013. — 196 с.
5. *Лихачёв, Б. Т.* Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачёв. — М. : Юрайт, 1999. — 464 с.

УДК 373

**Т. В. Прокопович**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ ОТ 5 ДО 6 ЛЕТ

**Введение.** Современная система дошкольного образования ориентирована на разностороннее развитие личности ребенка. Важную роль в полноценном развитии детей дошкольного возраста играет экологическое воспитание. Основным содержанием экологического воспитания в рамках учреждения дошкольного образования выступает формирование представлений о природе, развитие у ребенка осознанно-правильного отношения к природным явлениям и объектам, которые окружают его и с которыми он знакомится в дошкольном детстве. В процессе ознакомления детей дошкольного возраста с миром природы происходит не только приобщение ребенка к экологической культуре и формирование определенных экологических представлений, но и развитие эмоциональных чувств, воспитание гуманности и эстетического отношения к окружающему миру. Приобретенные в дошкольном возрасте экологические представления могут впоследствии преобразоваться в прочные убеждения личности.

**Основная часть.** Большое значение формированию у детей дошкольного возраста представлений о природе придавалось еще в советское время многими учеными и педагогами. Так, К. Д. Ушинский отмечал, что природа оказывает огромное влияние на формирование у ребенка патриотизма и эстетических чувств [1, с. 211].

Важным аспектом в процессе формирования представлений о природе у детей дошкольного возраста выступает правильная организация образовательного процесса. Организуя работу с детьми по формированию представлений о природе, необходимо помнить, что все многообразие живой и неживой природы предстает перед ребенком не в статичном виде, а в процессе своего роста, развития и увядания, что оставляет яркие эмоциональные впечатления и становится атрибутом окружающей ребенка природной действительности, которая, в свою очередь, способствует активизации познавательного интереса ребенка, развивает его стремление к получению новых знаний и опыта.

Процесс формирования представлений о природе у детей дошкольного возраста осуществляется прежде всего на основе чувственного восприятия природных объектов и явлений. При этом необходимо отметить, что многие природные объекты и явления не могут быть восприняты непосредственно. В данном аспекте в ознакомлении детей дошкольного возраста с природой важную роль играет разнообразие форм и методов, используемых педагогом в образовательном процессе учреждения дошкольного образования. Одним из таких методов выступает моделирование.

Моделирование представляет собой представление объекта в виде модели для того, чтобы получить информацию о данном объекте посредством различного рода экспериментов, проводимых с данной моделью.

Основной целью использования метода моделирования в процессе формирования представлений о природе у детей дошкольного возраста является обеспечение успешного усвоения детьми представлений о специфических особенностях природных объектов и явлений, их составляющих, а также понимание детьми связей и отношений, которые существуют в природе.

Модель — это представление исследуемого объекта в некоторой форме, отличной от формы его реального существования, изучение которой дает о нем новые представления и знания.

В контексте формирования представлений о природе, как указывает И. А. Иванова, модель выступает в качестве материального заместителя реальных предметов, явлений природы, который отражает их признаки, структуру, взаимосвязи между структурными частями или между отдельными компонентами [2, с. 38].

При этом А. И. Иванова также отмечает, что демонстрация моделей при формировании представлений о природе используется при условии предварительного ознакомления детей с объектами природы при помощи других методов [2, с. 39].

© Прокопович Т. В., 2019



Репозиторий БарГУ

Е. Е. Сапогова в данном аспекте пишет, что модель дает возможность создать образ наиболее существенных сторон объекта и отвлечься от несущественных в данном конкретном случае [3, с. 25].

Основными требованиями, которые предъявляются к модели, являются следующие. Во-первых, выступая в качестве наглядно-практического средства познания природного мира, модель должна облегчать познание, что обеспечивается за счет четкого и ясного отражения в ней основных свойств и характеристик объекта природы. Во-вторых, посредством модели должны быть отчетливо представлены свойства и отношения, которые должны быть освоены ребенком. Еще одним важным требованием является простота и доступность в создании модели и в действиях с ней.

Модели, которые используются педагогом при формировании представлений детей старшего дошкольного возраста о природе, можно представить в следующей классификации [2, с. 42]: по внешнему виду — объемные и плоскостные; по содержанию — модели биоценозов и процессов в них; по способу использования — статические и динамические; по месту расположения — настенные, настольные и напольные; по характеру моделирования: предметные, предметно-схематические и схематические.

Перечисленные выше критерии классификации не исключают друг друга. Модель может быть одновременно настенной, статической и объемной; предметно-схематической, плоскостной и динамической; плоскостной, динамической и предметно-схематической.

Использование моделирования в процессе формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о природе подразумевает совместную деятельность педагога и детей, которая заключается в выборе и создании моделей. Способ введения модели в образовательный процесс определяется педагогом. Например, модель может быть разрезана на части, что позволяет предложить детям задание самим собрать ее.

А. И. Иванова в данной связи отмечает, что в работе с детьми старшего дошкольного возраста целесообразно использовать модели биоценозов — тундры, пустыни, степи, джунглей и т. д., которые могут быть изготовлены педагогом с участием детей. Такие модели позволяют детям представить себе различные природные зоны, с которыми дети не сталкивались в реальной жизни, осознать систему связей и взаимоотношений между живыми организмами, которые формируют данный биоценоз [2, с. 39].

Одним из основных видов моделей, которые используются при работе с детьми старшего дошкольного возраста в процессе формирования представлений о природе, является календарь природы. Ребенок может создать календарь природы с помощью взрослого, а затем в процессе наблюдения за живой и неживой природой фиксировать в нем свои наблюдения.

Особый интерес в работе с моделями представляет работа с фланелеграфом, которая заключается не в том, чтобы как можно быстрее выставить детали на экран, а в том, чтобы понять суть процессов, происходящих в природе [4, с. 69].

Метод моделирования используется педагогом на различных этапах образовательного процесса, в ходе занятий, а также в нерегламентированной деятельности. Педагог может включать моделирование и в игровую деятельность дошкольников.

**Заключение.** Моделирование широко используется в процессе формирования представлений о природе у детей старшего дошкольного возраста. Основной целью использования моделирования выступает закрепление детьми представлений об особенностях развития объектов природы, их структуре, связях и отношениях, существующих между ними. Развивающий эффект использования моделирования при ознакомлении детей дошкольного возраста с окружающим миром обусловлен тем фактом, что использование данного метода позволяет раскрыть у ребенка ряд дополнительных возможностей в контексте развития его умственной активности. Моделирование представляет возможность самостоятельно находить информацию, которая соответствует цели, познавать и использовать освоенные способы действий. Использование моделей позволяет раскрыть важные особенности объектов природы и закономерные связи, существующие в ней. На этой основе у детей старшего дошкольного возраста формируются представления об объектах, явлениях природного мира, обобщение которых обеспечит формирование у дошкольников представлений о природе как целостном объекте. Таким образом, метод моделирования выступает как средство познания и основное условие эффективности усвоения детьми дошкольного возраста представлений о природе.

Репозиторий БарГУ

**Список цитируемых источников**

1. История педагогики и образования: от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века / под ред. А. И. Пискунова. — М. : Академия, 2001. — 482 с.

2. *Иванова, А. И.* Экологические наблюдения и эксперименты в детском саду : мир растений / А. И. Иванова. — М. : ТЦ Сфера, 2009. — 240 с.

3. *Сапогова, Е. Е.* Операция моделирования как условие развития воображения у дошкольников / Е. И. Сапогова // Вопр. психологии. — 1993. — № 3. — С. 24—31.

4. Наглядные методы ознакомления с природой и экологического воспитания дошкольников : практ. пособие для студентов пед. специальностей учреждений высш. образования / сост. Т. Г. Коледа. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014. — 93 с.

УДК 373.2/3.091.3

**Л. С. Рожанская**
*Херсонский государственный университет, Херсон, Украина*

# ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

**Введение.** В Украине процесс реформирования дошкольного и начального образования сопровождается имплементацией новых государственных стандартов, созданных на основе компетентностного подхода [1].

В соответствии с компетентностным подходом, Базовый компонент дошкольного образования предполагает формирование у дошкольников разных видов компетенций как конечного результата усвоения образовательных линий. Компетенции — это социально закрепленный результат образования, заданная социальная норма, требование к образовательной подготовке ребенка, необходимой в определенной сфере или деятельности. Результатом приобретения ребенком различных видов предметных компетенций является компетентность. Имея деятельностную и интегративную сущности, компетентность проявляется только в определенном контексте, в конкретной жизненной (учебной, бытовой, игровой) ситуации для решения задач. Как интегрированное личностное качество она состоит из знаний, умений, навыков, приобретенного жизненного опыта, сложившихся ценностей, отношений, которые целостно реализуются в процессе жизнедеятельности, т. е. охватывают когнитивный, деятельностный и личностный компоненты. Компетентностный подход ориентирует систему дошкольного образования на целостное развитие ребенка, требует четкого определения уровня усвоения ребенком содержания образовательных линий (знает, понимает, осознает, умеет, способен, применяет, придерживается, оценивает, проявляет отношение), приобретение жизненно важных компетенций в различных сферах (заданной нормы, требования к развитости, обученности и воспитанности) [2].

В настоящее время традиционной является точка зрения, что готовность к школе определяется комплексным показателем «школьной зрелости»: интеллектуальной, эмоциональной и социальной сферами психического развития ребенка. Но даже внутри каждой сферы различные авторы выделяют разнообразные компоненты готовности и требования к ним. Имеющиеся противоречивые подходы к критериям готовности к школьному обучению и обусловливают различные взгляды на психическое развитие ребенка в дошкольном периоде и на преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом.

**Основная часть.** Традиционный подход к проблеме преемственности реализуется двумя путями: первый опирается на тактику форсирования темпов детского развития и состоит в подгонке социально-педагогических задач дошкольного образования к требованиям и особенностям школьного обучения; второй основан на тактике доразвития в начальной школе знаний, умений, навыков, с которыми ребенок приходит из детского сада. Такая преемственность не содержит идеи развития и не решает данного противоречия (как сохранить и обеспечить). До сих пор остается открытым вопрос о том, каким же образом, не вытесняя специфические формы жизни ребенка-дошкольника, обеспечить поступательность его возрастного развития. С одной стороны, игра не должна уступать место обучению учебных навыков у дошкольников, а с другой — на «пустом месте» невозможно или очень трудно развивать у младшего школьника исходные формы теоретического мышления, что является предметом учебной деятельности.

Таким образом, становится необходимым сконструировать особый вид деятельности дошкольника, который являлся бы логическим переходом от игровой к учебной деятельности и смог бы решить изложенные выше противоречия.

Опыт исследования данной проблемы под углом зрения психологии развития дошкольного и младшего школьного возраста представителями отечественной (В. Г. Ананьев, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Г. С. Костюк, В. К. Котырло, С. Е. Кулачковская, С. А. Ладывир, А. Н. Леонтьев, С. Д. Максименко, Е. И. Машбиц, Л. Ф. Обухова, В. В. Репкин, В. И. Слободчиков, Ю. М. Швалб, Д. Б. Эльконин, С. Г. Якобсон) и зарубежной (Дж. Брунер, А. Гезелл, Л. Колберг, Ж. Пиаже, Э. Эриксон) психологии показал, что попытки представить «точку сопряжения» перехода от дошкольного возраста к младшему школьному в качестве самостоятельного предмета психолого-педагогического исследования предпринимались неоднократно и с разных теоретических позиций (В. В. Давыдов, Т. Н. Доронова, Т. Ковач, В. Т. Кудрявцев, В. И. Слободчиков, Н. Ф. Тарловская, Е. Е. Шулешко, Д. Б. Эльконин, С. Г. Якобсон). В работах указанных авторов понятие возраста опирается на концепцию развития и связывается со специальным его конструированием, которое включает не отражательный, а регулятивный смысл. Значит, цель развивающего дошкольного обучения должна состоять не в формировании учебных навыков (чтение, письмо, счет), а в создании универсальных генетических предпосылок учебной деятельности. При таком подходе к проектированию развивающего характера дошкольного образования может быть достигнут должный уровень психологической готовности детей к овладению основными формами учебной деятельности.

Критерием периодизации у одного из известнейших ученых Ж. Пиаже выступает мышление [3, с. 183]. Автор в своих исследованиях наблюдал качественное своеобразие детского мышления, особую детскую логи-

© Рожанская Л. С., 2019



Репозиторий ВГУ

ку и прослеживал, как мышление ребенка постепенно меняет свой характер на протяжении детства, при этом фиксации подлежали схемы действий, которые позволяли ребенку успешно решать познавательные задачи. Было установлено, что при решении любых задач ребенок использует два основных механизма — ассимиляцию и аккомодацию. В случае ассимиляции ребенок справляется с новой проблемной ситуацией без изменения наличных схем действия, а при аккомодации схемы действий изменяются так, чтобы можно было их применить к новой задаче. В процессе приспособления к новой проблемной ситуации ассимиляция и аккомодация объединяются, их сочетание дает адаптацию. Завершает адаптацию установление равновесия, когда требования среды (задачи), с одной стороны, и схемы действий, которыми ребенок владеет, — с другой, приходят в соответствие. Интеллектуальное развитие, по Ж. Пиаже, стремится к стабильному равновесию. На каждом возрастном этапе равновесие нарушается и восстанавливается, а полная логическая уравновешенность достигается только в подростковом возрасте, на уровне достижения стадии формальных операции.

Исходя из теории Ж. Пиаже, Дж. Брунер пересмотрел некоторые его представления об интеллектуальном развитии. Согласно Дж. Брунеру, развитие складывается не просто из ряда стадий, но предполагает последовательное овладение ребенком тремя сферами представлений, которые одновременно являются и способами познания окружающего мира: действием, образом и символом [4, с. 135].

Подобную точку зрения высказывал Л. М. Веккер: существует три «языка» переработки информации — знаково-словесный, образно-пространственный и тактильно-кинестетический [5, с. 454]. М. А. Холодная также считает, что представление человеком в своем опыте окружающего мира идет как минимум в системе трех основных модальностей: 1) через знак — словесно-речевой способ кодирования информации; 2) через образ — визуально-пространственный способ кодирования информации; 3) через чувственное впечатление — чувственно-сенсорный способ кодирования информации [6, с. 294].

Теперь обратимся к модели периодизации детского развития, предложенной Л. И. Божович [7, с. 98]. Критерием данной периодизации выступает феномен личностного новообразования. Автор сформулировала ряд положений, относящихся к тем центральным психологическим образованиям, которые, с ее точки зрения, характеризуют личность ребенка от 1 года до 17 лет. «Личностным новообразованием» Л. И. Божович называет то, что может служить показателем, свойственным субъекту действий и отношений, осознание себя социальным индивидом, его самосознание, выраженное во «внутренней позиции».

**Заключение.** При переходе от дошкольного возраста к младшему школьному ребенок должен оперировать образной сферой представления мира, так как это является основой для овладения знаково-словесной сферой, необходимой для успешного обучения. Поступление в школу стимулирует развитие словесно-знакового способа отображения мира, и тогда уже язык радикально перестраивает и обогащает действенно-практический и образный опыт школьника.

**Список цитируемых источников**


1. *Полевикова, О. Б.* Специфика обеспечения преемственности в обучении детей родному языку на основе словоцентризма / О. Б. Полєвікова // Proceedings of the 2nd International Academic Congress “Fundamental and Applied Studies in America, Europe, Asia and Africa” (USA, New York, 27 September 2014). Volume II. “Columbia Press”. — New York, 2014. — P. 196—200.
2. *Полевикова, О. Б.* Обоснование сущности словоцентричного похода к языковому образованию и речевому развитию детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / О. Б. Полевикова // Eastern European Scientific Journal (Gesellschaftswissenschaften): Düsseldorf (Germany): Auris Verlag, 2016. — P. 132—134.
3. *Пиаже, Ж.* Суждение и рассуждение ребенка / Ж. Пиаже. — СПб. : Союз, 1997. — 183 с.
4. *Бруней, Дж*. Развитие процессов представления у детей / Дж. Брунер // Вопр. психологии. — 1968. — № 5. — С. 135.
5. *Веккер, Л. М*. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. — М. : Смысл, 1998. — 454 с.
6. *Холодная, М. А*. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. — Томск : Том. ун-т, 1997. — 294 с.
7. *Божович, Л. И*. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Психология личности : хрестоматия. — Самара : Бахра, 1999. — Т. 2. — С. 95—145.



УДК 373



**К. С. Сироткина**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИГР-ЗАНЯТИЙ С ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУКЛОЙ

**Введение.** Социально-личностное развитие подрастающего поколения выступает как важнейшее направление развития личности, являющееся основой разностороннего развития каждого ребенка с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей. Именно социально-личностное развитие является основой успешного вхождения ребенка в социум, безболезненной и своевременной социализации, формирования общей культуры личности и ее поведенческого компонента.


© Сироткина К. С., 2019





Репозиторий ВарГУ

**Основная часть.** В исследовании мы используем термин «социально-личностная компетентность» ребенка. В понимании А. О. Блинова компетентность определяется как готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели [1, с. 15]. А. Г. Гогоберидзе отмечает, что социально-личностная компетентность ребенка представляет собой готовность самостоятельно решать задачи, связанные с общением и взаимодействием со сверстниками и взрослыми, а также совокупность развивающихся представлений ребенка о себе, его самооценки, определяющей выбор способов поведения и взаимодействия с социумом [2, с. 14]. С позиции Л. А. Петровской, компетентность рассматривается как качество личности, обладающей определенными знаниями в какой-либо области и умеющей их применить на практике [3, с. 201].

Актуальность формирования социально-личностной компетентности детей раннего возраста определяется пониманием ее важности как качества личности, обладающей определенными знаниями в какой-либо области и умеющей их применить на практике, обеспечить успешность деятельности. Это значит, что именно социально-личностная компетентность ребенка будет являться залогом его взаимодействия с окружающим миром на основе выработанных норм морали и правил поведения, что позволит ребенку стать полноценным членом общества.

Опираясь на исследования ученых, мы пришли к выводу о том, что социально-личностное развитие ребенка раннего возраста понимается в современной науке как целенаправленный процесс вхождения в мир социальных отношений, позволяющий ему на основе социокультурных норм, традиций получить личный опыт в способах познания, общения и деятельности. Данный процесс способствует удовлетворению потребности ребенка в положительных взаимоотношениях с окружающими людьми, формированию себя как субъекта социальных отношений. При этом учеными выделяются следующие особенности социально-личностного развития ребенка раннего возраста: ведущая предметная деятельность, возникновение игровой и продуктивной деятельности, бурное эмоциональное развитие ребенка, развитие сферы чувств, а также социальное развитие, в котором выделяются стремление к общению и взаимодействию с взрослыми и ровесниками, зарождение самооценки и значимости оценки со стороны взрослого, формирование зачатков произвольного поведения.

Целью нашего исследования является изучение педагогических условий формирования социально-личностной компетентности детей раннего возраста в процессе игр-занятий с дидактической куклой (на примере формирования культурно-гигиенических навыков). Экспериментальная работа проводилась на базе учреждения дошкольного образования «Ясли-сад № 27 г. Барановичи». Выборку испытуемых составили воспитанники раннего возраста (от 2 до 3 лет) в количестве 40 детей: 20 детей вошли в экспериментальную группу, 20 — в контрольную. В процессе осуществления данного исследования мы проводили проверку следующей гипотезы: игры-занятия с дидактической куклой будут эффективным методом формирования деятельностного компонента социально-личностной компетентности детей раннего возраста при соблюдении следующих педагогических условий: 1) организации обучения детей на основе принципов совместно-распределительной деятельности с подробным словесным сопровождением каждого действия; 2) организации дидактических игр в процессе нерегламентируемой деятельности, направленных на закрепление полученных в ходе игры-занятия; 3) использование в процессе игр-занятий художественного слова; 4) повторение усвоенных ранее знаний с постепенным усложнением предлагаемых действий.

Изучению на практике педагогических условий формирования социально-личностной компетентности детей раннего возраста было посвящено опытно-эмпирическое исследование, которое было организовано в три этапа. В качестве диагностического инструментария нами применялось наблюдение за сформированностью культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста. Наблюдение проводилось в процессе проведения с воспитанниками учреждения дошкольного образования режимных процессов: умывания, одевания и раздевания, приема пищи. На основании диагностики Е. О. Смирновой были выделены параметры наблюдения, а также критерии оценки, которые позволили выявить уровень развития культурно-гигиенических навыков [4, с. 215]. Инструментарием выступили поведенческий параметр, познавательная активность, включенность в общение с взрослым, целенаправленность. Показателями данных параметров выступили: поведенческий — ориентировочно-исследовательские действия, культурно-фиксированные действия; познавательная активность — эмоциональная вовлеченность и настойчивость, стремление к самостоятельности; включенность в общение с взрослым — стремление воспроизвести образец действия взрослого, ориентация на оценку взрослого, речевое сопровождение деятельности; целенаправленность — стремление добиться конечного результата.

Выявление общего уровня сформированности культурно-гигиенических навыков происходило путем подсчета общего числа баллов по всем параметрам. В результате были выявлены следующие уровни развития навыков личной гигиены у испытуемых:

– 0—7 баллов (низкий уровень) — у ребенка не развиты навыки личной гигиены, отсутствует интерес к данному виду деятельности, нет желания выполнить действия правильно и до конца;

– 8—12 баллов (средний уровень) — навыки личной гигиены развиты в средней степени, ребенок быстро теряет интерес к выполнению культурно-гигиенических процедур, желание добиться положительного результата неустойчивое;

Репозиторий ВарГУ

– 13—18 баллов (высокий уровень) — навыки личной гигиены развиты высоко, наблюдается эмоциональная вовлеченность в процесс выполнения культурно-гигиенических процедур, есть стремление выполнить действие хорошо и до конца.

Целью констатирующего этапа было изучить уровень сформированности деятельностного компонента социально-личностной компетенции у детей раннего возраста. На констатирующем этапе было выявлено, что дети обеих групп обладают низким и средним уровнями сформированности культурно-гигиенических навыков, причем одинаковые результаты выявлены как в контрольной, так и в экспериментальной группе. Исследование показало, что дети не проявляют самостоятельности в процессе умывания и одевания, не могут назвать словами выполняемые действия, достаточно слабо реагируют на слова взрослого.

Формирующий этап исследования был посвящен разработке и реализации в условиях практической педагогической деятельности с детьми из экспериментальной группы форм и педагогических условий организации работы по формированию культурно-гигиенических навыков с применением в игре-занятии дидактической куклы. Данная работа осуществлялась на принципах совместно-распределительной деятельности с подробным словесным сопровождением каждого действия; организации дидактических игр, направленных на закрепление полученных в ходе игры-занятия знаний, в процессе нерегламентируемой деятельности; с использованием в процессе игр-занятий художественного слова; с повторением усвоенных ранее знаний с постепенным усложнением предлагаемых действий.

Контрольный этап исследования позволил выявить эффективность проведенной нами работы. Так, было установлено, что в экспериментальной группе, с детьми которой проводилась специально организованная работа, направленная на формирование деятельностного компонента социально-личностной компетентности, уровень сформированности культурно-гигиенических навыков стал существенно выше (с 15 до 35 %), т. е. рост составил 20 %. При этом увеличилось и количество детей со средним уровнем — с 40 до 60 %. В то же время наблюдается существенное снижение количества детей с низким уровнем — с 45 до 5 %.

В контрольной группе также отмечен рост уровня сформированности культурно-гигиенических навыков, однако он менее существенен. Так, количество детей с высоким уровнем увеличилось с 15 % до 20 %. Количество детей со средним уровнем увеличилось с 40 до 50 %. При этом уменьшение количества детей с низким уровнем выражается с 45 до 30 %. Из этого следует, что проведенная нами работа оказалась эффективной, что и доказывает выдвинутую нами гипотезу.

**Заключение.** Наше исследование позволило установить, что социально-личностная компетентность является важным условием разностороннего развития личности ребенка раннего возраста, о чем говорят многочисленные работы педагогов и психологов.

Анализ научной литературы позволил выяснить, что формирование навыков личной гигиены на играх-занятиях с дидактической куклой будет эффективным педагогическим средством, если воспитатель создаст на занятии доброжелательную атмосферу игры и общения, сами игрушки будут вызывать эмоциональный отклик у ребенка, действия с дидактической куклой будут сопровождаться объяснением, а дети получат возможность самостоятельно выполнять действия с куклой.

**Список цитируемых источников**

1. *Блинов, А. О.* Ключевые компетенции — предмет обсуждения во всем мире / О. А. Блинов // Альмаматер. — 2012. — № 12. — С. 15—19.

2. *Гогоберидзе, А. Г.* Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста) / А. Г. Гогоберидзе // Управление в ДОУ. — 2006. — № 1. — С. 10—19.

3. *Петровская, Л. А.* Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. — М. : Моск. ун-т, 1989. — 216 с.

4. *Смирнова, Е. О.* Детская психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. О. Смирнова. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 368 с.

УДК 371.487

**В. А. Сокол**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ 5—6 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДВИЖНЫХ ИГР

**Введение.** Предпосылки развития организаторских способностей у детей 5—6 лет в подвижных играх заложены в философских, медицинских, педагогических исследованиях (П. Ф. Лесгафт, В. Г. Леви-Ториневской, Р. И. Жуковская, А. П. Усова, Д. Б. Менджерицкая, Е. В. Зворыгина, Н. Я. Михайленко), в работах, рассматривающих психологические аспекты способностей, структуру и содержание игр

© Сокол В. А., 2019



Репозиторий БарГУ

(Дж. Селли, В. Штерн, К. Левин, С. Слиозберг, Ж. Пиаже, З. Фрейд, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин).

В данном контексте изучение формирования организаторских способностей детей 5–6 лет способствует расширению научных представлений об использовании подвижных игр в образовательном процессе в учреждении дошкольного образования.

**Основная часть.** В целях изучения особенностей формирования организаторских способностей детей 5—6 лет средствами подвижных игр мы провели исследование и разработали методические рекомендации для воспитателей дошкольного образования и руководителей по физическому воспитанию.

Для достижения поставленной цели выдвинуты следующие задачи: 1) уточнить понятие «организаторские способности» и охарактеризовать особенности их формирования у детей 5—6 лет; 2) определить возможности использования подвижных игр в процессе формирования организаторских способностей
у детей 5—6 лет; 3) выявить уровень и динамику формирования организаторских способностей у детей 5—6 лет; 4) разработать методические рекомендации по формированию организаторских способностей у детей 5—6 лет в процессе использования подвижных игр.

Мы предположили, что формирование организаторских способностей у детей 5—6 лет может быть эффективным, если будут соблюдены условия включения индивидуальных, парных и соревновательных подвижных игр в ходе образовательного процесса в учреждении дошкольного образования.

Методологической основой исследования являются: теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста (Э. Я. Степаненкова); исследования развития игровой деятельности детей (Н. Я. Михайленко); культурно-историческая концепция развития высших психических функций (Л. С. Выготский); понятие подвижной игры в дошкольном возрасте (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, С. Л. Новосёлова, Е. В. Зворыгина, Е. М. Гельфан); характеристика возрастных особенностей развития психических процессов детей 5—6 лет средствами физического воспитания (А. С. Дворкин, Ю. К. Чернышенко).

Рассмотрим организаторские способности, под которыми мы будем понимать способности человека к организаторской деятельности. Отметим, что способность человека быть лидером во многом зависит от развитости у него организаторских и коммуникативных качеств. Итак, организаторские способности (способности к организаторской деятельности) включают: коммуникативные способности, практический ум, способность активизировать других, критичность, тактичность, инициативность, требовательность к себе и другим, самообладание, настойчивость. Организаторские способности подразумевают также возможность достижения высокого уровня мастерства в сфере управления, организации разного рода планов и мероприятий [1—4].

Различают общие и специальные способности. Общие способности необходимы для широкого круга занятий. К общим способностям относятся такие качества, как внимательность, сообразительность, целеустремленность, работоспособность и т. д. [1; 2; 4]. Организаторские способности у детей 5—6 лет включают в себя ряд простых организационных умений: выделить цель деятельности, планировать, реализовать намеченное, осуществить самоконтроль, осуществить самооценку [4; 5]. Хотя все они обладают свойством широкого переноса, в то же время в конкретном применении зависят от специфики выбранного детьми занятия, поскольку именно вид деятельности обусловливает содержательную сторону каждого организационного действия [4; 5].

Формирование организаторских умений заключается в обучении детей целеполаганию, планированию, самоконтролю, самокоррекции и самоанализу (рефлексии) [1—4]. Основными задачами в процессе формирования организаторских способностей детей 5—6 лет с использованием подвижных игр являются: обучение детей самоанализу, самоконтролю; воспитание интереса к окружающим людям, развитие эмпатии; навыков общения в различных ситуациях; формирование навыков вербальной и невербальной коммуникации; воспитание у детей положительных черт характера, способствующих лучшему взаимопониманию в процессе общения, коррекция негативных черт характера; развитие творческих способностей и воображения в процессе коммуникативной деятельности, развитие самостоятельности [6—10].

В результате теоретического анализа психолого-педагогической литературы мы определили следующие организационно-педагогические условия использования подвижных игр в процессе формирования организаторских способностей у детей 5—6 лет: предварительная подготовка детей к подвижным играм; руководство самостоятельной подвижной игровой деятельностью детей непосредственно в свободное время; стимулирование проявления организационных способностей в подвижной игровой деятельности.

Экспериментальное исследование проводилось в три этапа.

Первый этап: констатирующий эксперимент был организован в целях выявления уровня сформированности организаторских способностей у детей 5—6 лет посредством использования диагностического инструментария, включающего: наблюдение за коммуникативной деятельностью (протокол наблюдения «Коммуникативная сфера дошкольника»); тесты «Понимание ребенком состояния сверстника»; «Понимание ребенком задач деятельности»; «Картинки»; «Представление ребенка о способах выражения отношения к сверстнику»; «Представление ребенка о способах выражения отношения к взрослому», а также экспертная оценка организаторских способностей детей 5—6 лет (беседа с воспитателями, родителями детей экспериментальной и контрольной групп).

Репозиторий БарГУ

Второй этап: формирующий эксперимент направлен на формирование организаторских способностей у детей 5—6 лет в процессе использования подвижных игр. Была разработана и апробирована система работы по формированию организаторских способностей у детей 5—6 лет в процессе организации и проведения подвижных игр.

Методика направленного воздействия подвижных игр на формирование организаторских способностей детей 5—6 лет в экспериментальной группе включала в себя три группы игр (индивидуальные подвижные игры, парные подвижные игры, игры соревновательного характера). При этом дошкольники из контрольной группы продолжали заниматься в обычном режиме. Распределение подвижных игр в ходе эксперимента происходило на основе постепенного перехода от подвижных игр с преобладанием индивидуального характера действий участников к командным подвижным играм соревновательного характера, основу которых составляли совместные действия участников команд. Реализация методики осуществлялась в ходе образовательного процесса через специально организованную деятельность, физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме дня и активного отдыха с использованием игрового и соревновательного методов физического воспитания.

Третий этап: контрольный эксперимент был организован в целях повторного исследования уровня сформированности организаторских способностей у детей 5—6 лет в процессе использования подвижных игр с помощью методик, которые применялись на первом этапе. Проведена интерпретация полученных данных. Надежность и достоверность результатов исследования достигались обоснованностью выдвинутых нами научных предположений и общей логикой работы, возможностью экспериментальной проверки полученных данных, статистической обработкой с использованием компьютерной программы “Statistica 6.0”.

**Заключение.** Применение экспериментальной методики позволило улучшить показатели сформированности организаторских способностей детей экспериментальной группы, что свидетельствует о достоверности выдвинутой нами гипотезы: использование подвижных игр возможно в целях формирования организаторских способностей детей 5—6 лет.

Разработанные нами методические рекомендации могут быть использованы воспитателями дошкольного образования в специально организованной деятельности, на прогулках, в самостоятельной игровой
и подвижной деятельности детей в учреждении дошкольного образования.

**Список цитируемых источников**


1. *Абрамова, Г. С.* Возрастная психология : учеб. для студентов вузов / Г. С. Абрамова. — М. : Просвещение, 2000. — 520 с.
2. *Гельфан, Е. М.* От игры к самовоспитанию / Е. М. Гельфан, С. А. Шмаков. — М. : Педагогика, 1971. — 104 с.
3. *Дворкин, А. С.* Возрастные особенности развития психических процессов детей 3—6 лет средствами физического воспитания / А. С. Дворкин, Ю. К. Чернышенко // Физ. культура: воспитание, образование, тренировка. — 1997. — № 2. — С. 32—35.
4. *Урунтаева, Г. А.* Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. — М. : Просвещение, 1995. — 357 с.
5. *Шмаков, С. А.* Игры — феномен культуры / С. А. Шмаков. — М. : Новая шк., 2004. — 235 с.
6. *Панько, Е. А.* Физическая культура и развитие личности дошкольника / Е. А. Панько, В. Н. Шебеко // Пралеска. — 1999. — № 4. — С. 16—21 ; № 5—6. — С. 15—17.
7. *Усова, А. П.* Роль игры в воспитании детей / А. П. Усова. — М. : Просвещение, 1976. — 202 с.
8. *Чернышенко, Ю. К.* Научно-педагогические основания инновационных направлений в системе физического воспитания детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю. К. Чернышенко. — Краснодар, 1998. — 52 с.
9. *Черемисин, В. П.* Народные игры в системе воспитания детей и подростков / В. П. Черемисин. — М. : МГАФК, 2007. — 150 с.
10. *Черемисин, В. П.* Теоретико-методологические основы спортивных и подвижных игр / В. П. Черемисин. — М. : МГАФК, 2000. — 168 с.



УДК 37.017



**Х. А. Сорока**
*Херсонский государственный университет, Херсон, Украина*


## СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПРИНЦИП ГУМАНИЗАЦИИ» В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Введение.** Проблема гуманистического воспитания детей дошкольного возраста привлекает внимание многих ученых. Для нашего исследования важно рассмотреть принципы гуманистической направленности образовательно-воспитательной среды в дошкольном учреждении, указанные в работах И. Беха, А. Кононко, Т. Пониманской.

Необходимость воспитания гуманного поведения у детей старшего дошкольного возраста обусловлена тем, что этот возраст признан сенситивным для нравственного развития личности, основательно освещен


© Сорока Х. А., 2019





Репозиторий БГПУ

в трудах Л. Выготского, О. Запорожца. Несмотря на разнообразие исследований развития гуманной личности (В. Абраменко, И. Бех, А. Гончаренко, О. Кононко, Т. Пониманская, Н. Цуканов), проблема воспитания гуманного поведения у детей еще не получила сегодня всестороннего освещения.

**Основная часть.** Воспитание гуманистических основ личности начинается с первых лет его жизни. Относительно детей раннего возраста его смысл заключается в формировании опыта общения с близкими людьми в процессе совместной с ними предметной и игровой деятельности. Речь идет о воспитании интереса, доброжелательного отношения к собеседникам, выработки установки, что в семье всем стоит заботиться друг о друге [1, с. 81—80].

Остановимся на значениях понятий «гуманизм» и «гуманистическая направленность». Гуманизм означает признание определенным лицом самоценности других людей, любовь к ним и служение им. Не случайно под термином «гуманизм» изначально имелось в виду «человеколюбие» [2, с. 10]. То есть, гуманизм — выражение особого отношения к человеку как высшей ценности жизни; утверждение права человека на счастье, свободу, всестороннее развитие, проявление своих возможностей и способностей. Гуманистическая направленность это — отношение к личности как к высшей ценности, и признание его права на свободу, счастье, свободное развитие, проявление своих способностей [3, с. 92].

На современном этапе развития общества наметилась тенденция перехода на гуманистическую образовательную парадигму, предполагающую переориентацию на личностно ориентированные, гуманные образовательные технологии; реализацию «субъект-субъектных» отношений и сотрудничество между обучающими и обучающимися в педагогическом процессе. Принцип гуманизации базируется на постулатах философии, гуманизма и гуманистической психологии. В философии гуманизм понимается как процесс осознания человеком своей духовности, его взаимоотношений с внешним миром, а гуманизация представляется как понимание взаимоотношений материального и духовного, природы и человека [4]. Идея о необходимости гуманизации воспитания исследовалась в трудах Я. Коменского, но наиболее последовательно содержалась в трудах Ж.-Ж. Руссо и Л. Толстого. Принцип гуманизации предполагает последовательное отношение педагога к воспитаннику как к ответственному и самостоятельному субъекту собственного развития, субъект-субъектных отношений; реализуется в актах социализации и включает в себя собственно воспитание и саморазвитие личности.

Утверждение гуманистических ценностей в современном обществе выдвигает на приоритетные позиции ценность свободного развития самой личности. Как справедливо замечает Д. Фельдштейн, «…именно педагог призван осуществлять взаимодействие с обучающимися на идеях гуманизма и принятия ребенка как уникальной, значимой, неповторимой личности» [5]. В современном образовании гуманизация педагогики рассматривается с точки зрения изменения взгляда на ребенка (ребенок имеет потенциал для развития); переосмысления сущности процесса воспитания и его назначения (воспитание как процесс развития ребенка, когда педагог создает условия, помогая ему выйти за пределы своей ограниченности). Процессы гуманизации современного социума, поиск новых жизненно важных приоритетов развития личности в социокультурной среде выдвигают на первый план вопрос инкультурации личности (процесс становления культурной образованной личности) как один из приоритетных в педагогической науке.

В современной педагогике ценностные ориентации определяются как особое личностное образование, являющееся результатом освоения ребенком социально значимых моделей деятельности, трансформацию этих форм и моделей в свой индивидуальный опыт, помогающий личности занять позицию активного взаимодействии с обществом. Авторы ценностно-нормативной теории регулирования (М. Бобнева, Л. Божович, В. Водзинская, Т. Конникова, А. Ручка) обратили особое внимание на механизм интернализации («присвоения») норм-ценностей, связывая их со способами «заполнения» мотивов поведения позитивными образцами. Человек — «существо аксиологическое»: он «устроен» так, что не может подвергать оценке все, с чем ему приходится иметь дело (Е. Винарская, С. Рубинштейн) [6]. Оценка предполагает эталон для сравнения, т. е. норму-ценность, которая чаще всего имплицитна и подвижна. Норма навязывается индивидууму окружением, а затем, будучи модифицирована, она руководит его восприятием и поведением.

В соответствии с этим признается, что одним из основных направлений дошкольного образования является самоактуализация личности ребенка в различных видах детской деятельности. Следовательно, в педагогической системе актуализации развития детей дошкольного возраста отношения между субъектами строятся на основе признания ребенка высшей ценностью образования, обеспечения его прав на свободное развитие, создание условий для полного, активного и самостоятельного проявления способностей. Трансформация гуманитарного образования предусматривает изменение точки зрения как на сам процесс развития детей дошкольного возраста, так и на ребенка как субъекта собственной познавательной деятельности, который может развиваться результативно и эффективно в самостоятельной свободной деятельности.

Поэтому, как отмечает А. Пархоменко, обновления парадигмы содержания, форм и методов воспитания гуманистически направленной личности зависит от таких факторов, как цель воспитания; система воспитания, в основу которой положены особенности общественно-политической и социально-экономической жизни; время, отведенное на проведение внеурочной деятельности; наличие соответствующей материально-технической базы в образовательном заведении; возрастные особенности детей, их интересы и наклонности; связь воспитательного процесса учебного заведения с реальной ежедневной практикой [7, с. 128].

Опираясь на исследования А. Бойко, Т. Демьянюк, ученые считают, что в основу идеологии обновления содержания воспитания гуманистически направленной личности положены следующие идеи:

Репозиторий БарГУ

– реализм цели формирования человека-гуманиста, которая руководствуется абсолютными, вечными общечеловеческими ценностями;

– национальный подход к содержанию воспитания предполагает усвоение детьми достижений культурно-исторического развития украинского народа, его традиций, обычаев, обрядов, моральных ценностей, общепринятых норм и правил поведения, формирование гуманистических качеств личности;

– совместный поиск усилиями руководителя и воспитанников лучших образцов духовной культуры и формирование на этой основе собственных гуманистических ценностей.

Исходным здесь, отмечает А. Пархоменко, является развитие гуманистических черт и моральных качеств ребенка, которые, в свою очередь, помогают ей самореализоваться как личности, научиться формировать свою жизненную позицию и понимать себя и окружающих [7, с. 29—30].

Гуманность — внимание к людям, стремление к хорошим отношениям с ними, готовность оказывать помощь, проявлять сочувствие и сопереживание [2, с. 92—93].

Формирование гуманности в онтогенезе связано с развитием самосознания ребенка, выделение себя из социального окружения. Исследования показали, что огромное значение в становлении гуманности ребенка принадлежит сотрудничеству дошкольника сначала со взрослым, затем со сверстником. Совместная деятельность создает общность эмоциональных переживаний, а смена позиций в игре, общении формирует у ребенка гуманное отношение к другим [8].

**Заключение.** Гуманистические основы личности — это фундамент, на котором формируется воспитанная личность. Относительно детей дошкольного возраста их смысл заключается в правильном формировании опыта общения с близкими людьми, сверстниками и старшими по возрасту лицами в процессе совместной с ними деятельности.

**Список цитируемых источников**


1. *Мельникова, Н.* Дошкольный возраст: в первоначальном формировании моральных представлений и норм / Н. Мельникова // Дошк. воспитание. — 2006. — № 10. — С. 86.

2. *Артёмова, Л. В.* Нравственное воспитание дошкольников / Л. В. Артёмова. — М. : Просвещение, 1988. — 104 с.

3. *Пониманская, Т. И.* Дошкольная педагогика. Практикум : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений по специальности «Дошкольное воспитание» / Т. И. Пониманская, И. М. Дичкивская. — Киев : Слово, 2007. — 352 с.

4. Философский словарь / авт.-сост.: С. Я. Подопригора, А. С. Подопригора. — Ростов н/Д : Феникс, 2010. — 564 с.

5. *Фельдштейн, Д. И.* Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка в ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн. — М. : Воронеж, 2010. — 512 с.

6. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2003. — 712 с.

7. *Пониманская, Т. И.* Дошкольная педагогика : учебник / Т. И. Пониманская. — 2-е изд., доп. — Киев : Академвидав, 2013. — 464 с.

8. *Кононко, А. Л.* Психологические основы личностного становления дошкольника: системный подход / А. Л. Кононко. — М. : Стилос, 2000. — 336 с.



УДК 373.016:81



**Б. Н. Толочок**

*Херсонский государственный университет, Херсон, Украина*


## ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Введение.** Формирование нравственных взглядов, идеалов, убеждений, норм, определяющих повседневное поведение ребенка, осуществляется в условиях морального выбора в процессе жизнедеятельности. Как правило, воспитание детей должно опираться на соблюдение норм и принципов, регулирующих взаимоотношения людей, их социальное поведение. По сути, становление личности, становление ценностных ориентиров, формирование и развитие ребенка в современном социопространстве обусловлены социальными воздействиями, характером общества, в котором он живет, атмосферой семьи, потенциалом родителей, миром его развлечений, интересов, обычаев и традиций [1].

Процессы формирования ценностных ориентаций старших дошкольников обусловлены необходимостью критического осмысления и творческого применения теоретических положений структурно-функционального анализа ценностных ориентаций личности, имеющие определенную целостность и выполняющие регулирующую, интегрирующую и мировоззренческую функции. В связи с обоснованием системного подхода к изучению ценностных ориентаций, который отражен в исследованиях В. Алексеевой, Б. Додонова, А. Дробницкого, А. Здравомыслова, В. Ядова, были выделены компоненты ценностных ориентаций — когнитивный, эмоциональный, поведенческий, что сделало возможным в воспитательной практике развивать такие качества личности, как духовная активность, верность национальной идее, гуманность, правдивость, искренность, достоинство, самоуважение, эмпатия, эмоциональность.


© Толочок Б. Н., 2019





Репозиторий БарГУ

Ценностные ориентации ребенка предполагают выбор между добром и злом, который он осуществляет не в силу необходимости, а в силу своего личностного понимания этой необходимости. Именно свобода выбора является основой моральных ценностных ориентаций. Именно ценностные ориентации выступают регулятором поведения ребенка даже тогда, когда за ним никто не следит. Ценностные ориентации определяются сознанием и подсознанием, формируются в ходе обретения личного опыта. В сформированном состоянии они представляют индивидуальную иерархическую совокупность ценностей, определяющих направленность личности и избирательность ее поведения [2].

Важным и актуальным является концептуальное осмысление процесса формирования ценностных ориентаций старших дошкольников средствами искусства, которое превращает общественные ценности в их внутреннее достояние, личностное отношение к ним. Как раз искусство обеспечивает интериоризацию, присвоение ценностных аспектов художественных образов в индивидуальные, личностные образования [3].

Наиболее распространенным и доступным видом искусства является музыка, которая, непосредственно воздействуя на эмоциональную сферу личности, формирует выборочное, ценностное отношение к действительности, развивая систему ценностных ориентаций. Поэтому проблемы музыкального воспитания являются определяющими в формировании ценностных ориентаций и в целом, и в духовном развитии старших дошкольников.

**Основная часть.** В педагогических системах музыкального воспитания особое внимание уделено интонационному влиянию музыки на человека. Интонационная природа музыки является важнейшей характеристикой художественной стороны музыкального искусства. Музыковедческий аспект теории музыкальной интонации отражен в трудах Б. Асафьева, Л. Мазеля, В. Медушевского, Е. Назайкинского, К. Ручьевской, Ю. Холопова. Музыкальную интонацию рассматривают как материальный носитель художественного смысла музыки.

Специфика воздействия искусства на человека, на его духовный, внутренний мир связана, прежде всего, с художественным аспектом искусства. В социально-педагогических исследованиях обоснована концепция влияния искусства на социально-психологический уровень человека, который определяет духовное развитие человека, а точнее, его духовные потенциалы. «Влияние искусства на социально-психологический уровень человека — это не что иное, как влияние на его духовные потенциалы и деятельность» [4, с. 5].

Художественный потенциал человека, который формируется художественной природой искусства, определяется как центральный, объединяющий все духовные потенциалы человека. «Овладение искусством или “языком” второй действительности представляет собой некую синтезированную способность человека, в которой слиты воедино способности к познанию, создания, общения, ориентации в ценностях. Эту интегрированную способность можно считать пятым потенциалом — художественным» [5, с. 43]. Именно интонационная природа музыки как показатель ее художественных характеристик раскрывает определяющее влияние особенностей музыки на развитие внутреннего мира личности, ее духовных потенциалов и ценностных структур сознания.

Обобщенной категорией, которая определяет сущность музыки как искусства с его интонационной природой, является художественность музыкального искусства. В системе взаимоотношений «человек—искусство» феномен художественности музыкальных интонаций представлен как ценностно-художественная модель действительности. Поэтому в контексте проблемы формирования ценностных ориентаций старших дошкольников в процессе восприятия музыки мы выделили его как определяющий объективный фактор.

Важнейшей характеристикой музыкального искусства, его интонационной природы является естественная связь музыки с сознанием человека, его психикой. Особое значение для ценностного восприятия внемузыкальных интонационных характеристик имеют ассоциации и жизненный опыт ребенка. Ассоциации актуализируют, накапливают жизненный и художественный опыт, знания, чувства, музыкальные представления дошкольников, сопоставляют и обобщают их друг с другом, формируя ценностное отношение к музыке. Обобщение ассоциаций — постоянный процесс, который создает так называемый ассоциативный фонд. Знакомые ассоциации, которые закрепились в сознании детей в дошкольном возрасте, становятся поводырем, своеобразным кодом к постижению, внутреннему проникновению в художественность языка музыки [6, с. 5].

Формирование ценностных ориентаций старших дошкольников в процессе музыкального воспитания связано с восприятием детьми образа человека, характеристик его внешнего вида, действий, чувств, настроений. Обращение к музыкальным произведениям программного характера различных стилей и направлений дает возможность познакомиться с целой галереей человеческих портретов, образов всех социально-исторических культур. Дети дошкольного возраста, однако, еще не могут выделить существенные характеристики в образе человека, определить черты его характера, а тем более воспринимать художественные обобщения социальных характеристик человека.

В связи с этим формирование ценностных ориентаций старших дошкольников средствами музыки в процессе отношения к человеку, его желаний, эмоций, настроений, психического состояния основывается на таком уровне развития эмоциональных характеристик сознания детей, который соответствует эмоциональной готовности детей воспринимать как жизненные, повседневные, так и художественные,

Репозиторий БарГУ

музыкальные эмоции. Именно эти процессы обеспечивают оценочное отношение дошкольников к жизненным и художественным эмоциям человека.

Художественно-эстетическое сопереживание человека рассматривается как центральная задача музыкального воспитания и определяется учеными как умение «вступать в особую форму духовного общения с эстетически преобразованным и этически смысловым миром чувств, эмоций, жизненных реалий» [7, с. 90]. Музыкальное переживание, понимание детьми другого человека, сочувствие характеризует ценностно-эмоциональное отношение детей к человеку в целом, что, в свою очередь, актуализирует ценностное сознание детей и их самосознание. Ценностное сознание при этом имеет «стимул к действию, который оборачивается ценностной ориентацией» [8, с. 25].

**Заключение.** Теория коммуникативной функции музыки раскрывает те объективные факторы влияния музыки на детей, их внутренний мир и ценностные ориентации, которые связывают язык музыкального искусства с ее восприятием на семантическом и психологическом уровнях, конкретизируя основные проблемы теории и практики музыкального воспитания. Организация музыкальной деятельности дошкольников опирается на естественную основу музыкального искусства — его интонационность, формирует художественный уровень восприятия детьми музыкального искусства и воспитывает эмоционально-оценочное отношение как к многообразию окружающей действительности — природы, фантастических, сказочных явлений, человека, общества, так и к художественным ценностям музыкального искусства — музыкальных образов природы, человека, его действий, общества, фантастических образов.

**Список цитируемых источников**


1. Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі : навч.-метод. посібник / Т. О. Піроженко, Л. І. Соловйова [та ін.]. — Київ : Слово, 2016. — 248 с.
2. Сприйняття дитиною цінностей : посібник / Т. О. Піроженко [та ін.] ; за ред. Т. О. Піроженко. — Київ: Видавничий Дім «Слово», 2018. — 240 с.
3. *Луганська, Л. М.* Формування духовної культури та творчого потенціалу дошкільника засобами музичного мистецтва / Л. М. Луганська, І. В. Пирожкова // Обдарована дитина. — 2010. — № 8. — С. 53—58.
4. *Мещерська, Р.* Музика зцілює душу і тіло / Р. Мещерська // Дитячий садок. — 2012. — № 6. — С. 5—6.
5. Музичне виховання у дошкільному навчальному закладі : зб. метод. матеріалів / упор. І. А. Романюк. — Тернопіль : Мандрівець, 2008. — 104 с.
6. Музичні здібності та їх діагностика у дошкільному віці // Бібліотечка вихователя дитячого садка. — 2011. — № 6. — С. 4—9.
7. *Нечай, С.* Педагогічний потенціал музики як засіб природовідповідного і цілісного розвитку особистості / С. Нечай // Вища школа. — 2010. — № 7-8. — С. 86—95.
8. *Стеценко, І.* Виховання музикою / І. Стеценко // Дитячий садок. — 2007. — № 3. — С. 24—25.


УДК 373.21

**Н. И. Федюкович**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СОЗДАНИЮ РЕЧЕВЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МАЛЫХ ФОРМ

**Введение.** Разновидностью детского творчества является литературное, или словесное, творчество — т. е. деятельность детей, направленная на создание речевых произведений разных жанров и стилей, или, говоря словами О. С. Ушаковой, деятельность, «…возникшая под влиянием произведений искусства и впечатлений от окружающей жизни и выражающаяся в создании устных сочинений» [1].

Именно на этом этапе развития происходит становление всех видов художественной деятельности, делаются первые попытки создания новых произведений, на основе накопленного художественного и жизненного опыта, овладения различными видами творческого действия. Собственно словесное творчество, желание придумывать сказки, небылицы, рассказы отмечаются у детей ближе к пятилетнему возрасту.

Следует отметить, что вопросам развития детского словесного творчества, обучения детей созданию собственных произведений разных жанров в методике развития речи уделяется немало внимания. Также во многих программах для учреждений дошкольного образования сочинение сказок, рассказов, загадок и других литературных произведений рассматривается как проявление самостоятельной художественной деятельности детей, важный этап в формировании навыков связной монологической речи. И все же следует признать, что в практической деятельности учреждений дошкольного образования решению задач обучения дошкольников созданию литературных произведений уделяется недостаточное внимание.

© Федюкович Н. И., 2019



Репозиторий БарГУ

Таким образом, мы сталкиваемся с противоречием: с одной стороны, выступает необходимость создания творческой личности, с другой — недостаточное внимание к решению данной проблемы на ранних этапах развития личности. Указанными факторами и обусловлена актуальность нашего исследования.

**Основная часть.** В становлении творческой личности старшего дошкольника большое значение имеет словесное творчество, которое является продуктивной деятельностью дошкольника, выражающей создание и стремление детей отобразить в слове свое отношение к тем или иным явлениям, помогает раскрыть его внутренний мир, особенности представлений, интересов. Развитие в дошкольном периоде творческих способностей, постоянное совершенствование речевых навыков, овладение литературным языком являются необходимыми компонентами образованности и интеллигентности человека в дальнейшем. Воспитание высокообразованных людей является главным фактором развития общества, необходимым же компонентом этого воспитания, несомненно, должно быть овладение всеми богатствами родного языка. Следовательно, одной из приоритетных задач дошкольного образования является воспитание у детей самостоятельности и творческой инициативы, создание условий для развития творческих способностей дошкольников в области слова, т. е. словесного творчества [2].

Объектом нашего исследования является развитие речи детей старшего дошкольного возраста. Предметом выступают педагогические условия создания речевых произведений малых форм. Цель нашей работы — выявление педагогических условий обучения старших дошкольников созданию речевых произведений малых форм. Педагогический эксперимент был организован в три этапа.

1. На констатирующем этапе мы изучали первоначальный уровень сформированности умения сочинять фольклорные произведения детьми старшего дошкольного возраста. На данном этапе исследования было установлено, что дети старшего дошкольного возраста обладают низким уровнем умения создавать фольклорные произведения: не умеют определить жанр высказывания, дать название и выбрать тему для сочинения, используют малое количество лексических и грамматических средств выразительности, не справляются без помощи взрослого.

2. Формирующий этап состоял из таких компонентов, как проведение с детьми работы по обогащению художественного опыта; организация взаимодействия разных видов художественной деятельности; целенаправленная работа по обучению сочинению фольклорных произведений проводится на занятиях, что закрепляется в ходе индивидуальной работы с детьми.

На данном этапе проводилась специально организованная работа с детьми, направленная на обучение сочинению фольклорных произведений. Данная работа проводилась на основании выделенных нами педагогических условий и носила поэтапный характер, который строился на постепенном усложнении предлагаемого детям материала.

3. Контрольный этап — анализ и интерпретация результатов исследования. В экспериментальной группе изменилось соотношение детей с низким, средним и высоким уровнями умения сочинять фольклорные произведения, в то время как в контрольной группе существенных изменений не произошло. Экспериментальная группа: высокий уровень — 6 детей (30 %), средний — 6 (30 %), низкий — 8 (40 %). Контрольная группа: высокий — 4 ребенка (20 %), средний — 5 (25 %), низкий — 11 (55 %). Контрольный этап исследования позволил установить, что уровень сформированности умения создавать фольклорные произведения у детей из экспериментальной группы существенно повысился, в то время как в контрольной группе выявленные изменения малосущественны. Из этого следует, что работа, проведенная на формирующем этапе исследования, оказалась эффективной. Выдвинутая нами гипотеза доказана.

**Заключение.** Работа по формированию у старших дошкольников умения сочинять фольклорные произведения будет эффективной при учете следующих педагогических условий: учет психолого-лингвистических особенностей формирования связной речи; определение сущности детского словесного творчества; выявление методических аспектов обучения старших дошкольников сочинению фольклорных произведений.

**Список цитируемых источников**

1. *Веснина, О. А.* Развитие речевого творчества в старшем дошкольном возрасте / О. А. Веснина // Вопр. дошк. педагогики. — 2017. — № 2. — С. 4—6.

2. *Ельцова, О. М.* Детское речевое творчество на основе сказочного текста / О. М. Ельцова, Л. В. Прокопьева. — СПб. : Детство-Пресс, 2016. — 192 с.

Репозиторий БарГУ

УДК 372.3/.4

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

# ПОЛИМОТИВИРОВАННОСТЬ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Введение.** Различные виды жизнедеятельности человека дают возможность определить специфику способов его взаимодействия с окружающей природной и социальной средой. Любой из видов деятельности представляет собой форму активности человека, которая направлена на достижение определенного результата. Именно стремление к результату является внутренним мотивом деятельности.

Целью музыкальной деятельности детей старшего дошкольного возраста является формирование обобщенных способов музыкального мышления и деятельности в процессе творческого освоения музыки [1, с. 330]. Л. И. Божович отмечает, что «все стороны личности начинают формироваться очень рано, представляя собой на каждом возрастном этапе особое качественное своеобразие». Рассматривая различные возрастные этапы, автор указывает на то, что «стержнем возрастных изменений личности ребенка являются изменения, которые претерпевает его аффективно-потребностная сфера», и что «в каждом возрасте возникает своя специфическая для него констелляция мотивационных тенденций и особый характер ее иерархической структуры». Автор отмечает, что в раннем детстве поведение ребенка и его психическая жизнь определяются временным соподчинением непосредственных аффективных тенденций, в борьбе которых он не принимает сознательного участия. В дальнейшем «иерархия мотивов начинает складываться как более устойчивая, основанная на относительном постоянстве доминирующих потребностей и стремлений ребенка, возникших в результате его опыта».

**Основная часть.** Понятие «деятельность» является одним «из фундаментальных понятий классической философской традиции, фиксирующее в своем содержании акт столкновения целеполагающей свободной воли субъекта, с одной стороны, и объективных закономерностей бытия — с другой. Соответственно этому, в структуре деятельности выделяются субъектная (целеполагающий субъект) и объектная (предмет деятельности, орудия деятельности и ее продукт) компоненты» [2, с. 243]. В «Гуманитарной энциклопедии» деятельность рассматривается как «особая форма активного отношения человека к внешнему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование» [3].

В музыкальном словаре «исполнительская деятельность» представлена как «специально организованная, творчески активная форма самовыражения музыканта, направленная на достижение художественно-звукового результата и его эстетического восприятия… Исполнительская деятельность развивается не спонтанно, а под влиянием педагогического воздействия, различных методов и подходов, игровой практики. Исполнительская деятельность отличается следующими общими характерными особенностями: музыкант в системе игрового процесса выступает не только субъектом, но и объектом своей деятельности, т. е. посредником между композитором и слушателями; инструментальное исполнительство связано как с целенаправленным и длительным процессом овладения соответствующей тому или иному инструменту техникой игры и средствами музыкальной выразительности, так и с проявлением различных психических мотиваций и физических нагрузок» [4].

В. Ф. Щербаков рассматривает музыкально-исполнительскую деятельность как сложный многоступенчатый процесс, включающий: освоение музыкального сочинения, его внешней и внутренней формы; постижение мира художественных образов; достижение стадии сопереживания, сочувствия, сопричастности к осваиваемому художественному миру; вступление в фазу сотворческого преобразования; создание личностной интерпретации изучаемого музыкального сочинения [5].

В. П. Бубен, рассматривая инструментально-исполнительскую подготовку педагога-музыканта, отмечает, что теоретической основой инструментально-исполнительской деятельности, ее характерными чертами являются полиструктурность и многоуровневость. Автор указывает, что модель инструментально-исполнительской деятельности соотносится с моделями более высокого уровня: системой учебных занятий, интерпретацией музыкальных произведений, комплексного личностного развития, а также инструментально-исполнительской подготовки [6, с. 11].

В деятельности происходит совершенствование психических процессов у детей, обогащение форм познания окружающей действительности, усвоение общественного опыта. Е. С. Рапацевич отмечает, что в старшем дошкольном возрасте появляются элементы *трудовой* деятельности, связанной с выработкой весьма сложных по структуре навыков, *продуктивной*, связанной с развитием познавательных процессов (восприятия, наглядно-действенного, наглядно-образного мышления), и *познавательной*, связанной с усвоением опыта, накопленного предыдущими поколениями [7, с. 171].

Музыкальная деятельность детей в учебной программе дошкольного образования реализуется в образовательной области «Искусство» в рамках направления «Эстетическое развитие воспитанника» и представлена слушанием музыки, пением, музыкально-ритмическими движениями и элементарным

© Фэн Шуан, 2019

Репозиторий БарГУ

музицированием. Содержание данного направления предусматривает воспитание основ общей и художественной культуры, развитие эстетического отношения к миру, художественных способностей и эстетических чувств, детского творчества средствами различных видов искусства [1, с. 8]. Целью музыкальной деятельности детей старшего дошкольного возраста является формирование обобщенных способов музыкального мышления и деятельности в процессе творческого освоения музыки [1, с. 330].

Т. А. Затямина рассматривает исполнительскую деятельность как вид музыкальной деятельности, по «внутренней форме» представляющий собой совокупность трех основных сфер: *сферы ценностей* — ее содержательной основы (культурологический аспект), благодаря которой ребенок обращается к образам, идеалам, пространству, где «живут ценности»; *субъективно-личностной сферы*, которая является психологической опорой музыкальной деятельности (психологический аспект) и обращает ребенка к поиску, открытию собственных возможностей; *инструментальной сферы*, которая является «энергоносителем», действенным регулятором творческого самоосуществления (духовный аспект) [8].

**Заключение.** П. В. Халабузарь отмечает значимую роль музыкально-исполнительской деятельности в музыкальном воспитании детей, указывая на то, что данная роль одновременно воздействует позитивно на формирование общей и музыкальной культуры ребенка [9, с. 13]. Более широко сказано о роли музыкального искусства в развитии личности композитором Д. Д. Шостаковичем: «Любите и изучайте великое искусство музыки. Оно откроет вам целый мир высоких чувств, страстей, мыслей. Оно сделает вас духовно богаче, чище, совершеннее. Благодаря музыке вы найдете в себе новые, неведомые вам прежде силы. Вы увидите жизнь в новых тонах и красках» [10]. По мнению О. П. Радыновой, «отсутствие полноценных музыкальных впечатлений в детстве с трудом восполнимо впоследствии» [10, с. 3]. А. И. Катинене считает, что в музыкальной деятельности, частью которой и является музыкально-исполнительская деятельность, «формируются *эстетические чувства* как устойчивое отношение к музыке, содержащее в себе эмоциональную и познавательную природу», которые, по мнению автора, «имеются у каждого человека от рождения и могут развиваться в эстетической деятельности» [10, с. 44]. Потребность в музыкально-исполнительской деятельности для ребенка старшего дошкольного возраста является ориентиром его будущей жизнедеятельности в социуме.

**Список цитируемых источников**


1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. — 2-е изд. — Минск : НИО : Аверсэв, 2014. — 416 с.
2. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономия / гл. науч. ред. и сост. С. Ю. Солодовников. — Минск : Мин. ф-ка цв. печати, 2002. — 1008 с.
3. *Огурцов, А. П.* Деятельность / А. П. Огурцов, Э. Г. Юдин, А. Н. Симонов // Гуманитарная энциклопедия: концепты [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://gtmarket.ru/concepts/7082 . — Дата доступа: 23.04.2019.
4. Исполнительская деятельность [Электронный ресурс] // Музыкальный словарь. — Режим доступа: http://glossword.info/?a=term&d=22&t=17313 . — Дата доступа: 24.04.2019.
5. *Щербаков, В. Ф.* Музыкально-исполнительская деятельность : психолого-педагогический аспект / В. Ф. Щербаков // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения. — 2010. — № 16—1. — С. 116—120.
6. *Бубен, В. П.* Инструментально-исполнительская подготовка педагога-музыканта (баян, аккордеон) : учеб. пособие / В. П. Бубен. — Минск : БГПУ, 2017. — 108 с.
7. Психолого-педагогический словарь : ок. 2 000 ст. / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск : Соврем. слово, 2006. — 925 с.
8. *Затямина, Т. А.* Музыкальная деятельность как способ бытия человека в культуре [Электронный ресурс] / Т. А. Затямина // Изв. ВГПУ. — 2006. — № 4. — Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnaya-deyatelnost-kak-sposob-bytiya-cheloveka-v-kulture . — Дата доступа: 24.04.2019.
9. *Халабузарь, П. В.* Теория и методика музыкального воспитания : учеб. пособие / П. В. Халабузарь, В. С. Попов. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Лань, 2000. — 224 с.
10. *Радынова, О. П.* Музыкальное воспитание дошкольников : пособие для студентов пед. ун-тов, учащихся пед. училищ и колледжей, муз. руководителей и воспитателей дет. сада / О. П. Радынова, А. И. Катинене, М. Л. Палавандишвили ; под ред. О. П. Радыновой. — М. : Просвещение : Владос, 1994. — 223 с.


УДК 373.21

**Д. В. Хутко**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧИСЛЕ И ВЕЛИЧИНЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Введение.** Для современной образовательной системы проблема умственного воспитания чрезвычайно важна. По прогнозам ученых, третье тысячелетие, на пороге которого стоит человечество, будет ознаменовано информационной революцией, когда знающие и образованные люди станут цениться как истинное национальное богатство. Необходимость компетентно ориентироваться в возрастающем объеме знаний предъявляет иные, чем были 30—40 лет назад, требования к умственному воспитанию подрастающего поколения.

© Хутко Д. В., 2019



Репозиторий БарГУ

Воспитание и обучение детей в детском саду носит образовательный характер и учитывает два направления получения детьми знаний и умений: широкое общение ребенка со взрослыми и сверстниками и организованный учебный процесс.

**Основная часть.** Сообщение детям новых знаний, формирование более сложных умений позволяет воспитателю подчеркивать значение занятий для развития познавательных интересов. Каждый вид занятий определенным образом влияет на развитие личности ребенка.

Объектом нашей работы являются представления о числе и величине у детей дошкольного возраста. Предметом выступает процесс формирования представлений о числе и величине у детей дошкольного возраста методом моделирования.

Цель нашего исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность моделирования как метода формирования представлений о числе и величине у детей дошкольного возраста.

Обращая внимание на актуальность данного исследования, обучение детей дошкольного возраста измерению поможет устранить недостатки формирования представлений о числе, которые возникают при обучении счету только отдельных величин. Измерение дает практическое умение считать непрерывные величины, потребность в которых возникает ежедневно. В результате обучения измерительной деятельности дети обогащаются новыми математическими знаниями, учатся проникать в суть вещей и явлений, устанавливать причинные связи, видеть взаимосвязи. Дети учатся оформлять словами результаты своих наблюдений.

Обучение детей дошкольного возраста измерению поможет устранить недостатки формирования представлений о числе, которые возникают при обучении счету только дискретных (отдельных) величин. Измерение дает практическое умение считать непрерывные величины (жидкие, сыпучие, протяженные), потребность в которых возникает ежедневно. В результате обучения измерительной деятельности дети обогащаются новыми математическими знаниями, учатся проникать в суть вещей и явлений, устанавливать причинные связи, видеть взаимосвязи.

Экспериментальное исследование было проведено в 2018/2019 учебном году с детьми дошкольного возраста в учреждении дошкольного образования «Ясли-сад № 27 г. Барановичи». В исследовании участвовали дети экспериментальной и контрольной групп (далее – ЭГ и КГ соответственно), всего в количестве 48 человек.

Исследование проводилось в три этапа.

1. Констатирующий эксперимент. На данном этапе в ЭГ и КГ была проведена индивидуальная диагностика сформированности (несформированности) у детей понятия о зависимости между величиной меры и числом по различным параметрам объектов: длины, ширины, высоты, объема. С каждым ребенком индивидуально проведено по четыре диагностических опыта, состоящих из двух серий (в каждом — два варианта): серия 1 — измерение длины, серия 2 — измерение объема.

Колебания между результатами КГ и ЭГ несущественные. Это позволяет нам сделать выводы о том, что выборки в данном исследовании равнозначные.

Опираясь на данные констатирующего этапа педагогического эксперимента, мы предположили, что если реализовать педагогические условия, обозначенные в гипотезе, в процессе экспериментальной работы по формированию у детей ЭГ понимания функциональной зависимости между величиной меры и числом, то результаты диагностики на контрольном этапе будут выше в ЭГ и возможна их положительная динамика.

2. Формирующий эксперимент. Был разработан и проведен комплекс дидактических упражнений, направленных на формирование у детей понятия о зависимости между величиной меры и числом. Занятия проводились в ЭГ как фронтально, так и индивидуально один раз в неделю как часть занятий по математике в игровой форме. В группе была создана «математическая зона», содержащая материалы по развитию математических способностей, которая позволяет детям проявить возможности собственного развития через самодеятельность, соответствующую их индивидуальности. Работа по формированию понимания у старших дошкольников функциональной зависимости между величиной меры и числом проводилась поэтапно: 1 этап — непосредственное формирование умений и навыков измерительной деятельности; 2 этап — формирование представления о зависимости результата измерения длины от величины мерки; 3 этап — формирование представления детей об измерении объема с помощью мерки, о зависимости результата измерения от величины мерки; 4 этап — проведение детьми самостоятельных исследований по закреплению умения измерять величину предмета с помощью мерки.

Таким образом, под влиянием педагогического воздействия, направленного на формирование эталонных представлений о форме предметов, деятельность детей существенно изменяется.

Однако для получения достоверных данных о влиянии педагогических условий на формирование понимания функциональной зависимости между величиной меры и числом у детей ЭГ, организованных нами в процессе педагогического эксперимента в данном исследовании, требуется проведение контрольного эксперимента не только в ЭГ, но и в КГ детей, с которыми образовательный процесс осуществлялся обычным порядком.

3. Контрольный эксперимент. С двумя группами детей вновь проведено исследование по изучению сформированности понятия зависимости между величиной меры и числом. Детям предлагались индивидуально диагностические задачи, аналогичные тем, которые давались на первом этапе, но на другом материале (чтобы избежать шаблонных ответов). Методика проведения контрольного этапа аналогична

Репозиторий БарГУ

методике констатирующего этапа педагогического эксперимента. Контрольный эксперимент проводился в КГ и ЭГ. Детям предлагались задания, используемые в констатирующем эксперименте, но на другом материале (чтобы исключить узнавание, припоминание детьми образовательной ситуации при проведении нами констатирующего эксперимента два месяца назад).

Результаты диагностики показали, что в КГ произошли незначительные изменения в связи с тем, что дети занималась параллельно с ЭГ, однако занятия проводились с ними по общепринятой методике. У детей ЭГ существенно повысился уровень понимания функциональной зависимости между величиной меры и числом. Анализ динамики в целях проверки гипотезы о том, что формирование понимания функциональной зависимости между величиной меры и числом у старших дощкольников будет проходить эффективнее, если подобрать специальные дидактические упражнения; создать развивающую среду, учитывающую особенности психического развития детей и способствующую пониманию старшими дошкольниками функциональной зависимости между величиной меры и числом; организовать работу с педагогами, направленную на сообщение им знаний научно-теоретического и методического характера по использованию метода моделирования при формировании представлений о числе и величине. Это свидетельствует о том, что метод моделирования является эффективным способом формирования представлений детей о числе и величине, что подтверждается приростом в показателях ЭГ.

**Заключение.** Анализ результатов констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента позволил выявить, что создание педагогических условий формирования понимания функциональной зависимости между величиной меры и числом у старших дошкольников дает положительную динамику в развитии детей.

УДК 373.2.016

**Ж. И. Шурда**
*Херсонский государственный университет, Херсон, Украина*

## ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

**Введение.** Проблема речевой активности детей дошкольного возраста изучалась в лингводидактике Украины в различных аспектах: обучение языку, развитие родной речи и формирование культуры речи и общения детей дошкольного возраста (О. П. Аматьева, А. М. Богуш, С. К. Хаджирадева), развитие речевой деятельности (А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Н. В. Горбунова, Л. А. Калмыкова, К. Л. Крутий, Т. А. Пироженко).

**Основная часть.** Прежде выясним сущность понятия «активность». Ученые исследуют активность человека в различных аспектах: философском (изучают преимущественно формы внешнего проявления человеческой активности), психологическом (исследуют активность на личностном уровне), педагогическом (изучают активность с позиции ее роли в обучении, т. е. познавательную активность), психолингвистическом (рассматривают процессы речевой и мыслительной активности), лингводидактическом (исследуют речевую активность), физиологическом (изучают биологические факторы развития человеческой активности). Различают активность личности как существа биологического и социального: биологическая активность, по мнению И. П. Павлова, является врожденной, обеспечивает приспособление организма к окружающей среде, выступает важнейшей предпосылкой развития активности личности. Социальная же активность определяется как инициативность, деловитость, творческое отношение к разным сторонам жизни общества, она не является врожденной, а может изменяться с изменениями личности и той среды, в которой она развивается, что позволяет целенаправленно формировать активность личности [1].

Интегральная характеристика активности личности — активная жизненная позиция человека, которая проявляется в ее принципиальности, последовательном отстаивании своих взглядов, инициативности, деловитости, психологическом настрое на деятельность. Активность — это процессуальная сторона, предпосылкой которой являются более глубокие психические образования: энергичность, темп, особенности ментальности. А. Ф. Лазурский выделил ведущую сущностную характеристику активности — ее принадлежность субъекту. Ученый определяет активность человека как ее отношение к окружающей среде, которое, в свою очередь, является мерой устойчивости субъекта к воздействию внешней среды и, соответственно, степени воздействия на среду [2]. Считают, что деятельность неразрывно связана с активностью, вне деятельности активность человека теряет смысл дальнейшего развития. Ученые выделяют такие ведущие позиции определенного положения: 1) активность является свойством, проявляется на всех уровнях материи; 2) активность и реактивность соотносятся друг с другом, прежде всего, как две формы движения: самодвижение (активность) и несамодвижение (реактивность); 3) активность является

© Шурда Ж. И., 2019



Репозиторий БарГУ

жизнедеятельностью (деятельность, поведение, общение являются формами проявления активности субъекта); 4) активность является основным источником и способом существования, проявления и развития человека как субъекта; 5) человек активен всегда, начиная с момента внутриутробного развития [3] .

Активность — это результат процесса актуализации значений, смыслов, мотивов, это развертывание сил индивида в соответствии с законами природы, ее закономерностей, это готовность через деятельность вносить определенные изменения в нее; деятельность и активность находятся в диалектической взаимосвязи, деятельность составляет содержательную сторону активности, имеет цель, средства ее достижения, результат, с другой стороны, деятельность предоставляет активности целесообразность и способствует выработке определенной позиции. В. З. Коган определяет активность как сознательную, целенаправленную деятельность личности, ее целостное социально-психологическое качество, которые, будучи диалектически взаимосвязаны, определяют и характеризуют степень или меру целенаправленных воздействий субъекта на предметы, процессы и явления окружающей среды [4]. Итак, активность тесно взаимосвязана с деятельностью.

Ученые (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, М. М. Поддьяков, С. Л. Рубинштейн, С. Д. Смирнов, Е. С. Субботский) определяют источник развития познавательной активности — познавательную потребность — как свойство личности ребенка, которое проявляется в его положительном отношении к содержанию и процессу обучения, эффективном овладении знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели [4, с. 25]. В обучении ведущую роль играет мотивация, которая имеет различные уровни активности: воспроизведение (характеризуется стремлением детей понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами их применения по образцу), интерпретация (связанная с желанием ребенка понять содержание изученного, установить связи между явлениями и процессами, овладеть способами применения знаний в меняющихся условиях), творческий (предполагает стремление ребенка к теоретическому осмыслению знаний, самостоятельному поиску решения проблем, проявление познавательного интереса). Познавательная активность, по мнению А. М. Богуш, является состоянием готовности организма к познавательной деятельности. Развитием же этой активности выступает обогащение количества объектов, на которые она направляется, и совершенствование ее регуляции [6, с. 72]. Познавательная активность является мощным возбудителем активности личности, в результате чего особенно интенсивно протекают все психические процессы, а деятельность становится продуктивной.

В психологии существует три подхода к принципу активности: 1) наиболее традиционный состоит в том, что в нем исследуется зависимость познания мира человеком от различного рода ценностей, установок, потребностей, эмоций и прошлого опыта, которые определяют избирательность и направленность деятельности субъекта; 2) второй подход является антиподом различных представлений о поведении, основанном на принципе активности; 3) третий подход раскрывает активность как самодвижение деятельности [6, с. 102—105]. Активность учащихся в обучении — дидактический принцип, требующий от педагога такой организации процесса обучения, которая способствует воспитанию у них инициативности и самостоятельности, прочному и глубокому усвоению знаний, выработке необходимых умений и навыков, развитию у них наблюдательности, мышления и речи, памяти и творческого воображения [5, с. 25]. А. М. Богуш отмечает, что в процессе обучения детей дошкольного возраста родному языку, развитию речи воспитатели руководствуются принципом максимальной речевой активности. Ученый определяет речевую активность как наличие у ребенка познавательных интересов, соответствие его знаний требованиям программы (или превышение требований), сформированность умения концентрировать внимание на предлагаемом материале и действовать в соответствии с указаниями педагога; заинтересованность в решении общей задачи, наличие потребности отвечать, обращаться с вопросами, дополнять ответы сверстников, исправлять ошибки [6, с. 166—167]. Таким образом, формирование речевой активности возможно при наличии потребности в педагогическом стимулировании приоритетов ребенка к общению в ситуациях «взрослый—ребенок», «ребенок—взрослый», «ребенок—дети»; установлении положительного эмоционального контакта.

**Заключение**. Речевое развитие детей тесно связано с развитием мышления, о чем свидетельствует формирование обобщений, которое осуществляется более эффективно, когда усвоение названий предметов, явлений окружающей среды, их свойств и признаков входит в активную познавательную деятельность дошкольников, опирающуюся на наглядность с максимальным использованием сенсорной сферы ребенка. Активность (познавательная, речевая, художественная) выступает в двух формах — активации и активизации. Активация — это нейрофизиологический и психический процессы усиления активности организма; зависит от внутренних и внешних факторов, выступающих в процессе взаимодействия организма с окружающей средой [5, с. 25]. Активация в познавательной деятельности — это перевод личности из состояния недеятельности (пассива) в деятельное состояние (актив). Активация речевой деятельности — это перевод взаимосвязи говорения и слушания (восприятия речи) из состояния их отсутствия в существующее положение (И. Зимняя). Активизация процесса обучения — это совершенствование методов и организационных форм учебно-познавательной деятельности детей, которое обеспечивает активную и самостоятельную теоретическую и практическую деятельность учащихся во всех звеньях учебного процесса [5, с. 25]. Активизация познавательной деятельности — это увеличение удельного веса активности личности в процессе самой деятельности. Итак, речевая активность детей старшего дошкольного возраста выступает движущим фактором в формировании их речевой активности.

Репозиторий ВарГУ

**Список цитируемых источников**

1. *Павлов, И. П.* Полное собрание сочинений / И. П. Павлов. — М., 1949. — Т. 3. — 476 с.
2. *Лазурский, А. Ф.* К учению о психической активности. Новые экспериментальные данные / А. Ф. Лазурский. — М., 1916. — 278 с.
3. *Асмолов, А. Г.* Психология личности : [учебник] / А. Г. Асмолов. — М. : МГУ, 1990. — 367 с.
4. *Брушлинский, А. В.* Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. — М. : Ин-т психологии РАН, 1994. — 109 с.
5. *Клобукова, Л. П.* Феномен языковой личности в свете лингводидактики / Л. П. Клобукова // Язык. Сознание. Коммуникация. — М., 1997. — Вып. 1. — С. 27—36.
6. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : [підручник] / за ред. А. М. Богуш. — Київ : Вища шк., 2007. — 542 с.
7. *Полевикова, О. Б.* Научно-педагогические концепты А. М. Богуш как содержательные компоненты языкового образования и речевого развития детей дошкольного возраста / О. Б. Полевикова // Наука і освіта. — 2014. — № 10/CXXVII. — С. 166—170. — (Серія «Психологія і педагогіка»).

УДК 37.035.6

**Н. Г. Щебет**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА

**Введение.** Резкое падение значимости патриотизма как одной из высших ценностей нашего народа связано с особенностями общественного развития и уклада жизни, провоцирующих смену ценностных ориентиров под влиянием процессов глобализации и интеграции. Тенденции развития современного общества в XXI в. актуализируют необходимость собственного осмысления каждым гражданином понятий патриотизма, особенно среди учащейся молодежи.

Учебная деятельность, занимая практически все годы становления личности, кроме получения индивидом образования, призвана способствовать его всестороннему развитию, которое предполагает формирование патриотических чувств. Формирование у школьников патриотических чувств является основополагающим стержнем реализации одной из главных задач обучения и воспитания — развития общей культуры личности. Педагогу в данном процессе отведена главенствующая роль, которая предполагает организацию и осуществление последовательной и ненавязчивой деятельности школьников по усвоению патриотического наследия своего народа и государства.

**Основная часть.** Вопросы, касающиеся проблем утраты молодым поколением духовно-нравственных качеств, формирования патриотизма, осуществления патриотического воспитания, рассмотрены в трудах различных исследователей: А. А. Аронова, Т. С. Буториной, Н. М. Карамзина, Т. А. Касимовой, Л. Н. Котруца, С. И. Морозова, Т. А. Орешкиной, И. А. Пашковича, Д. Г. Ряхова, К. И. Шик, Т. В. Яровововой и др.

Мы согласны с мнением исследователей, которые в своих работах отмечают, что в настоящее время в общественном сознании получили широкое распространение равнодушие, эгоизм, индивидуализм, цинизм. Истинный патриотизм по своей сущности гуманистичен, включает в себя уважение к другим народам и странам, к их национальным обычаям и традициям и неразрывно связан с культурой межнациональных отношений [1, с. 31].

Проблема реализации патриотического воспитания школьников в процессе их трудовой и технологической подготовки, по нашему мнению, не нашла должного отражения в научной литературе, поэтому требует дополнительного исследования, что делает ее актуальной и значимой. Для подтверждения данного факта нами было осуществлено социологическое исследование в форме анкетирования учителей (ГУО «Средняя школа № 3 и № 20 г. Бреста» — 14 и 16 респондентов) и среди будущих учителей (студентов учреждения образования «Барановичский государственный университет», обучающихся по специальности «Обслуживающий труд и изобразительное искусство», I—IV курсов — 26 респондентов). Всего в анкетировании участвовало 56 респондентов.

Целью данного анкетирования было выявление условий продуктивной реализации патриотического воспитания и возможностей включения в содержание учебной программы «Трудовое обучение. Обслуживающий труд» (5—9 классы) элементов, направленных на патриотическое воспитание школьников.

При выявлении понимания участниками анкетирования феномена исследования «патриотизм» нами были получены следующие результаты:

– 20 % опрошенных отдали свое предпочтение трактовке патриотизма как любви к Родине, Отечеству, родной земле, народу и культурной среде;

– 14,5 % респондентов выбрали уважительное отношение к историческому прошлому Родины;

– 13,5 % опрошенных согласились с трактовкой, что патриотизм связан с уважением государственных символов, традиций, обычаев народа и страны;

© Щебет Н. Г., 2019



Репозиторий БарГУ

– 10,9 % респондентов выбрали гордость за социальные и культурные достижения своей страны;

– 10,2 % респондентов считают, что патриотизм — это чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос;

– 9,0 % отпрошенных выбрали вариант «служение Родине, готовность к самопожертвованию для ее блага, забота об ее интересах»;

– 7,3 % анкетируемых считают, что патриотизм — это ответственность за судьбу Родины и своего народа, их будущее;

– 6,5 % респондентов выбрали деятельность по развитию и процветанию Родины;

– 4,5 % выбрали вариант, трактующий патриотизм как стремление сохранить родной язык, служить интересам Родины;

– 3,6 % набрал вариант «преданность Родине».

Результаты данного этапа исследования позволили нам констатировать, что патриотизм является ведущим компонентом становления и раскрытия потенциала личности в современном государстве.

Большинство опрошенных респондентов (84,6 %) отметили, что на уроках трудового обучения имеются благоприятные условия для осуществления патриотического воспитания учащихся, так как труд является одним из компонентов патриотического воспитания. Мнения оставшихся участников (15,4 %) равномерно распределись по позициям затруднения дать ответ и несогласием с тем, что на уроках трудового обучения можно осуществить патриотическое воспитание школьников продуктивно, считая более подходящими для этого учебные дисциплины гуманитарного цикла.

В рамках нашего исследования мнение учителей непосредственно обслуживающего труда наиболее значимо, поэтому в качестве дополнительного метода исследования нами было использовано интервьюирование. Результаты интервьюирования с Василевской Лидией Александровной — учителем обслуживающего труда государственного учреждения образования «Средняя школа № 20 г. Бреста», стаж работы — 29 лет, считаем целесообразным привести ниже.

Содержательный компонент понятия «патриотизм», по мнению учителя: «Быть преданным своей стране, своему народу, работе, семье. Воспитывать и формировать это чувство, в том числе и личным примером, у молодого поколения. Только духовно богатая личность является настоящим носителем патриотизма».

Таким образом, мнение опытного педагога совпадает с полученными нами ранее результатами анкетирования и анализа научной литературы, в соответствии с которыми мы считаем патриотизм одной из высших ценностей, включающей в себя духовно-нравственный компонент.

При выявлении мнения Л. А. Василевской по поводу возможностей осуществления патриотического воспитания в рамках уроков трудового обучения и внеклассной деятельности мы получили следующий ответ: «Реализовывать патриотическое воспитание школьников возможно по всем темам программы, знакомиться с историей прошлого, посещать музеи, выставки народного творчества; готовить блюда белорусской национальной кухни; изготавливать изделия, используя технологии самобытного прошлого».

Таким образом, результаты интервьюирования совместно с результатами анкетирования подтверждают сделанные нами на основании анализа научной литературы выводы о широких возможностях процесса трудовой и технологической подготовки школьников в патриотическом воспитании.

Основу патриотического воспитания составляет выработка взглядов и убеждений, привычек, поведения и поступков [2, с. 17]. Учитывая предметную направленность патриотизма, нами предлагается при выборе объектов трудовой деятельности руководствоваться нравственно-духовными традициями белорусского народа и государства. Целесообразно использовать серию опережающих домашних заданий исследовательского типа, в соответствии с которыми школьникам предоставляется возможность ощутить на себе преемственность поколений в способах обработки материалов. Через приобретение общественно-исторического опыта по обработке материалов в соответствии с народными традициями и сложившейся национальной культурой происходит патриотическое воспитание школьников на занятиях обслуживающего труда. Освоение народного творчества через исследование истории отдельных промыслов и ремесел, использование их в преобразовательной деятельности современности на уроках трудового обучения создают большие возможности для формирования патриотизма школьников.

**Заключение.** Результаты нашего исследования констатируют факт больших возможностей для реализации патриотического воспитания в рамках трудового обучения школьников. Используемые в его содержании традиции народной культуры обладают огромным педагогическим потенциалом, который способен оказать значительное влияние на приобщение школьников к истинным патриотическим ценностям.

Приобщение школьников к народным традициям на занятиях обслуживающего труда переводит их в активную субъектную позицию, позволяющую формировать патриотическую культуру на уровне сознания, чувств и деятельности. Таким образом, в процессе трудового обучения формируется интегративное качество личности школьников, включающее в себя национально-патриотические ценностные убеждения, знание и уважение традиций своего и других народов, ответственную гражданскую позицию, культуру межнационального общения. Овладение технологиями создания национальных ценностей существенно усиливает влияние народных традиций в противовес негативным социальным тенденциям: воспитывает преданность к месту проживания и толерантность к проживающим на ее территории народам — чувства истинно гуманистического патриотизма.

Репозиторий БарГУ

**Список цитируемых источников**

1. *Пашкович, И. А.* Патриотическое воспитание : система работы, планирование, конспекты уроков, разработки занятий / И. А. Пашкович. — Волгоград : Учитель, 2006. — 169 с.
2. *Аронов, А. А.* Воспитывать патриотов : кн. для учителя. — М. : Просвещение, 2009. — 175 с.

УДК 373.21

**A. S. Matyas**
*Baranovichi state university, Baranovichi*

## THE FORMATION OF THE BASES OF PLANETARY THINKING IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

**Introduction.** Based on the study and analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature, we came to the conclusion that at the present stage of development of education, the formation of planetary thinking in preschool children is an urgent problem in the theory and practice of preschool pedagogy, as well as one of the main tasks facing teachers and consists in the formation of socially significant activity of the individual, suggesting a high consciousness and demanding of both himself and his environment. Through a series of studies, we have determined that planetary thinking is a culture of thinking of an individual, which consists in the ability to see the world in its integrity, as well as to feel oneself its valuable and system-forming part [1—5].

Due to the inadequacy of studying this problem, we turn to the most important ideas and concepts on the research topic.

**Main part.** In the educational technologies proposed by Selevko G. K., it is said that the development of moral and aesthetic culture contributes to the growth of the personality and its self-realization, the development of higher forms of consciousness (planetary, ecological, civil, noospheric) [6, p. 25].

Based on the above, we can draw the following conclusion: planetary thinking, being the highest form of consciousness, plays a huge role in the assimilation of social rules and norms, self-knowledge, the study of the surrounding reality by the individual.

According to N. V. Samersova, the formation of planetary thinking implies the development of the following components of personality: cognitive (cognitive), axiological (value), emotional-sensual, moral, ethical-normative, activity-based [5, p. 70—72].

According to the method of N. V. Samersova, the development of these personality components should take place in their interrelationship, taking into account the age characteristics of children. Compliance with these conditions allows you to form a planetary thinking in children, starting with the younger preschool age.

Children transform human values into their personal beliefs; they assimilate the ideas, social rules and norms that have been accumulated by mankind for thousands of years and which regulate the behavior and attitudes of an individual in society and nature. As they master knowledge, children learn to put them into practice as a necessary regulator of their activities. All this contributes to the formation of a versatile and harmoniously developed personality.

Kozlova S. A., studying this problem, singled out that the region in which the child was born and grows especially influences the formation of planetary thinking. In the formation of planetary thinking, it is important to acquaint the child with the traditions and culture of both his people and the culture of our common home — the Earth [7, p. 157].

The problem of the formation of planetary thinking in children of preschool age as one of the components of the socialization of the individual is also seen in the works of such scientists as Barabash S. I., Demchenko O. N., Mytil A. V., Khudyakova N. L. and others. The researchers assert that a child of pre-school age can form a picture of the world by using traditional and non-traditional forms of work, taking into account the age characteristics of children [1; 8; 9].

The problem of the formation of planetary thinking in a preschool child is the need to develop and introduce such pedagogical technologies with which the child will form ideas about the integrity of the surrounding world, the place of humanity and man in it, feeling like a valuable and system-forming part of this world; in the organization of such conditions of interaction between a teacher and a pupil, in which the diverse and harmonious development of the child's personality will proceed most favorably, both on the basis of the cultural values of his people and the cultures of different countries and peoples of the world.

**Conclusion.** Thus, the urgency of the problem on the formation of planetary thinking in preschool children is not in doubt, since it is primarily aimed at the socialization of the future generation, assimilation and further transfer of sociocultural values, understanding and benevolent attitude to the people of different countries. In

© Matyas A. S., 2019



Репозиторий БарГУ

our opinion, further study of this problem is necessary, the development of methods and techniques aimed at shaping planetary thinking in preschoolers, the rationale for the chosen tools that contribute to the most effective formation of a harmoniously developed personality, the development of performance criteria for the work being carried out, as well as their practical application.

**References**


1. *Barabash, S. I.* School of Planetary Thinking / S. I. Barabash, L. R. Mironova // Education in the Developing World : an Integration Approach to the Development of Planetary Consciousness : Abstracts of Intern. scientific. — practical. conf. — SPb., 1997. — P. 38—39.

2. *Belozertsev, E.* Education: a historical and cultural phenomenon : a course of lectures / E. Belozertsev,S. — Pb. : Legal Center Press, R. Aslanov, 2004. — 704 p.

3. *Nikolaeva, S. N.* The system of environmental education for preschoolers : Proc. allowance for stud. n ped. studies. institutions / S. N. Nikolaeva. — 2nd ed., Corr. — M. : Academy, 2001. — 184 p.

4. *Romantsova, E. B*. Education of the ecology of the child's inner world / E. B. Romantsova // Primary School with the Practice tab : Journal. — 2014. — № 6. — P. 53—58.

5. *Samersova, N. V.* On the Road to Planetary Thinking / N. V. Samersova // Folk Asveta: Journal. — 2008. — № 11. — P. 70—72.

6. *Lomonosova, N. V.* The essence and main features of the formation of planetary consciousness in children at preschool age. Preschool Pedagogy : materials of XV All-Russia. scientific-practical conf. undergraduate and graduate students: Days of Science (Sochi, March 24—26, 2016) / N. V. Lomonosova // Young Scientist. — 2016. — № 9.3 (113.3). — P. 16.

7. *Kozlova, S. A.* Theory and methods of familiarizing preschoolers with social reality : Proc. allowance for stud. n ped. institutions / S. A. Kozlova. — M. : Academy, 1998. — 157 p.

8. *Demchenko, O. N.* Social identification and adaptation of the personality / O. N. Demchenko // Sociological studies. — 1995. — № 6. — P. 110—119.

9. *Khudyakova N. L.* Formation and development of the value world of children of preschool age / N. L. Khudyakova // Actual problems of pre-school education: development prospects : materials IV Vseros. mezhvuz. scientific-practical conf. — Chelyabinsk : CSPU, 2006. — P. 132—141.


Репозиторий БарГУ

УДК 574.34/57.084.1:595.768.2

**А. С. Антонов, К. В. Земоглядчук**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ЗАВИСИМОСТЬ СКОРОСТИ РОСТА ПОПУЛЯЦИИ АМБАРНОГО ДОЛГОНОСИКА *SITOPHILUS GRANARIUS* L. (COLEOPTERA: CURCULIONIDAE) В ЛАБОРАТОРНЫХ УСЛОВИЯХ ОТ МАССЫ ЗЕРНА

**Введение**. Ежегодно от деятельности различных вредителей повреждается до 30 % зерна на хранении [1]. Именно поэтому защита урожая зерновых во время хранения рассматривается как один из факторов продовольственной безопасности.

Амбарный долгоносик (*Sitophilus granarius* L.) — это самый распространенный вредитель зерна на хранении на территории Беларуси и сопредельных государств. Внутрь зернохранилища данный вредитель попадает вместе с завозимым туда зерном. Личинки амбарного долгоносика развиваются внутри зерновок, выедая их содержимое.

Существует большое количество публикаций, посвященных изучению способов борьбы с этим вредителем с помощью различных средств: от традиционных инсектицидов до таких перспективных, как например, диатомит [2] или микроволновое излучение [1]. Известно, что жизненный цикл долгоносика длится от нескольких месяцев до года, а развитие личинки при температуре 25°С составляет 40 дней [3]. Имеются работы, посвященные изучению размножения амбарного долгоносика в лабораторных условиях (R. W. Howe и B. D. Hole [4]). По данным этих авторов, популяция из 160 особей долгоносика за одну генерацию увеличится до 3 600—4 000 особей. Однако R. W. Howe и B. D. Hole изучали рост популяции только в порциях зерна фиксированной массы, которая составляла 300—320 г, и на одинаковом начальном количестве особей.

Данная работа посвящена изучению популяции амбарного долгоносика, развивающейся в малых порциях зерна, массой 5—30 г. Такие небольшие порции зерна могут появляться вблизи склада или в соседних со складом помещениях в результате неизбежной потери некоторой части зерна при его транспортировке и загрузке на склад. Так как они остаются необработанными инсектицидами, то в дальнейшем могут становиться источниками распространения вредителей.

Цель данной работы — изучить зависимость между общей массой порции зерна и скоростью роста численности обитающей в ней популяции амбарного долгоносика. Результаты работы могут быть использованы при составлении прогнозов зараженности зерна на хранении и потери урожая от амбарного долгоносика.

**Основная часть**. Опыт проводился в лабораторных условиях и был заложен в четырех повторностях — для 5, 15, 25 и 30 г зерен. Для каждой повторности было использовано по три пробирки. Таким образом, всего для опыта было использовано 12 пробирок. В пробирки, наполненные зерном пшеницы, помещались десять особей амбарного долгоносика. Затем пробирка закрывалась ватно-марлевой пробкой. Долгоносики содержались в пробирках при температуре 18—20 °С. Численность долгоносика в пробирке подсчитывалась через каждые 40 дней в период появления имаго очередной генерации долгоносика. Для этого зерно из пробирки высыпалось на лист белой бумаги и перебиралось. Затем эти же зерна и находившиеся в пробирке долгоносики снова помещались в эту же пробирку. Длительность проведения опыта составила 2,5 месяца.

В конце опыта нами была измерена масса поврежденного долгоносиками зерна. По причине того, что масса зерновки, в которой развивается личинка долгоносика, неизбежно уменьшается, подсчет массы зерна напрямую на весах был невозможен, поэтому масса подсчитывалась косвенным образом. Масса поврежденного зерна определялась как произведение количества поврежденных зерновок на массу одной неповрежденной зерновки. В нашем опыте мы использовали пшеницу со средней массой зерновки 0,06 г.:

$$m_c = N_c 0{,}06,$$

где $m_c$ — масса поврежденного зерна, $N_c$ — количество поврежденных зерновок.

Статистическая обработка результатов опыта производилась с помощью электронных таблиц LibreOffice Calc.

Опыт показал, что размножение долгоносика происходило во всех пробирках. При этом, как и следовало ожидать, скорость роста популяции была максимальной в повторности с наибольшей массой зерна — 30 р.

© Антонов А. С., Земоглядчук К. В., 2019



Репозиторий БарГУ

Зависимость между массой зерна, доступного для питания особям долгоносика, и численностью популяции данного вида отражена на графике (рисунок 1).

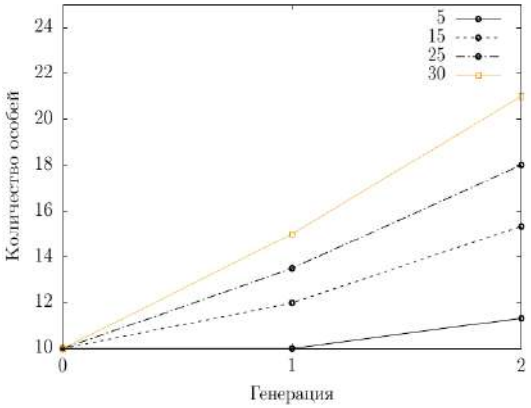



Рисунок 1 — Увеличение численности особей в зависимости от массы доступного зерна

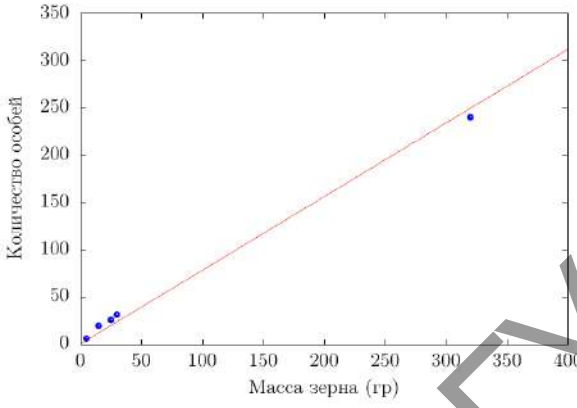



Рисунок 2 — Зависимость между скоростью роста популяции амбарного долгоносика и массой зерна

За два месяца в пробирках, содержащих 5 г зерна, численность популяции увеличилась всего лишь на одну особь либо не изменилась совсем. Поэтому можно предположить, что в порции зерна такой массы развитие популяции амбарного долгоносика маловероятно.

Заметный рост численности популяции наблюдался уже в пробе зерна массой 15 г. В пробах же массой 30 г численность долгоносика в течение двух генераций увеличилась практически в два раза (*см.* рисунок 1). Установлено, что средняя скорость роста в пробах с 5 г зерна составила 0,67 особей за генерацию, или 5,88 %, а в пробах с 30 г зерна — 5,5 особей за генерацию, или 30,95 %.

Наши расчеты в целом согласуются с данными, полученными R. W Howe и B. D. Hole [4]. Так, анализ данных этих авторов показывает, что численность популяции долгоносиков в 320 г зерна в их опыте увеличилась в 21,5—24 раза и составила 3 500—4 000 особей. Мы использовали данные этих авторов, найдя теоретическое количество особей в популяции долгоносиков из 10 особей, обитающих на 320 г зерна после первой генерации. Так как в таком количестве зерна количество особей должно увеличиться в 24 раза, то численность долгоносиков после первой генерации должна увеличиться с 10 до 240 особей (рисунок 2).

Установлено, что зависимость между скоростью роста популяции и массой зерна описывается линейным уравнением $V_g = 0{,}78 \cdot m_c$, где $V_g$ — скорость роста популяции, выраженная в количестве особей, появившихся в популяции в течение одной генерации,

Степень аппроксимации линии тренда данной зависимости на графике к точкам составила 0,98.

Опираясь на данную зависимость, можно рассчитать, что популяция долгоносиков, обитающая в 1 000 г зерна, будет увеличивать свою численность на 780 % за генерацию.

Подсчет поврежденного долгоносиками зерна показал, что к концу опыта в каждой из пробирок была повреждена примерно одинаковая доля зерна — 17,4 ± 2,4 % от всей массы. Это можно объяснить тем, что количество отложенных долгоносиками яиц находится в прямой зависимости от количества доступных им зерен. Такая зависимость была выявлена M. Danho и соавторами на примере кукурузного долгоносика *Sitophilus zeamais* Motschulsky, 1855 [5]. Авторы установили, что самка долгоносика старается отложить яйца на как можно большее количество доступных зерновок.

Опираясь на то, что в каждой из использованных нами порциях зерна после 2 месяцев развития долгоносиков масса поврежденных зерен составляла 17,4 %, можно предположить, что в порции зерна массой 1 000 г 10 особей амбарного долгоносика станут причиной потери 174 г зерна.

**Заключение.** Минимальная масса зерна, в которой возможно размножение амбарного долгоносика, составляет 15 г. Увеличение скорости роста при увеличении массы зерна описывается линейным уравнением. Масса поврежденного зерна зависит не от численности популяции долгоносика, а от массы пробы. Расчеты показывают, что в 1 000 г зерна численность долгоносика будет увеличиваться на 780 % за каждую генерацию.

**Список цитируемых источников**

1. Высокочастотная технология защиты зерна от амбарных вредителей / В. А. Кутовой [и др.] // Вопр. атом. науки и техники. — 2001. — Ч. 2, № 80. — С. 129—132.

2. Борьба против вредителей запасов с использованием диатомовой земли / Е. Г. Фетюхина [и др.] // Интерактив. наука. — 2017. — Ч. 5, № 15. — С. 19—24.

Репозиторий ВарГУ

3. *Plarre, R*. An attempt to reconstruct the natural and cultural history of the granary weevil, Sitophilus granarius (Coleoptera: Curculionidae) / R. Plarre // European Journal of Entomology. — 2010. — Vol. 107, № 1. — P. 1—11.

4. *Howe, R. W*. The yield of cultures of Sitophilus granarius at 25 °C and 70 per cent relative humidity with some observations on rates of oviposition and development / R. W. Howe, B. D. Hole // Journal of Stored Products Research. — 1967. — Vol. 2, № 4. — P. 257—272.

5. *Danho, M.* The impact of grain quantity on the biology of Sitophilus zeamais Motschulsky (Coleoptera: Curculionidae): Oviposition, distribution of eggs, adult emergence, body weight and sex ratio / M. Danho, C. Gaspar, E. Haubruge // Journal of Stored Products Research. — 2002. — Vol. 38, № 3. — P. 259—266.

УДК 711.1+711.4

**А. С. Башкиров**

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

# РАЗВИТИЕ УРБАНИСТИКИ В ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

**Введение.** С каждым годом научное сообщество уделяет все больше внимания проблеме городов, урбанистики и урбоэкологии. Ввиду сложности изучения городских систем и их компонентов возникла урбанистика — наука, посвященная развитию компонентов городских систем, их взаимодействию между собой и с жителями города. Одной из предпосылок, которая привела к образованию урбанистики, является идея анализа города как огромной фабрики, в которой можно рассмотреть и вычислить основные характеристики жизнедеятельности, спланировать развитие и разработать решение потенциальных проблем системы и ее компонентов. В основе урбанистики находится большое количество различных научных направлений: история, экономика, социология, архитектура, городское строительство, транспортная инженерия, ландшафтная архитектура, экологическая инженерия и геоинформатика. Урбанистика направлена на получение теоретических и практических знаний, способствующих пониманию и решению городских проблем современного общества.

**Основная часть.** Городская наука стала популярной благодаря расширению территорий городов и быстрому росту населения. Чтобы понять современный город, ученым необходимо собрать статистические данные, позволяющие определить численность городского населения, средний возраст, доминирующий пол, число детей, рожденных в год, годовой уровень смертности и многие другие характеристики. Эта информация позволяет ученым, изучающим город, прогнозировать будущие тенденции и изменения, а также выявлять и «смягчать» проблемы городов, которые могут возникнуть. Своевременно полученная адекватная, разнообразная и содержательная информация о негативных аспектах городской жизни может позволить урбанологам эффективнее реагировать на нее, смягчить или вовсе преодолеть неблагоприятные городские тенденции.

Самые ранние признаки городской эволюции появились около 12 000 лет назад. Они совпали с достижениями в сельском хозяйстве, производящем излишки продовольствия, которые можно было использовать для питания жителей городов и поселков. Городское население со временем резко увеличилось, так как города и поселки привлекали все большую долю населения. В настоящее время в городах проживает около 55 % жителей Земли, но на них приходится 70 % энергопотребления Земли, что делает их основным источником загрязнения воздуха и воды.

Первые известные истории труды, которые можно причислить к урбанистической тематике, принадлежат греческим философам. Платон писал об идеальной модели города, основываясь на философских рассуждениях о взаимоотношениях между людьми. Аристотель проанализировал функционирование нескольких городов-государств (полисов) и предоставил вычисления по оптимальной численности населения городов. Итальянский архитектор, скульптор и теоретик архитектуры эпохи Возрождения Филарете (Антонио Аверлино) посвятил ряд своих трудов системе улиц и каналов, нормам в жилых помещениях, правилам осуществления торговли. В более поздний период к достижениям урбанистики можно отнести создание таких городов, как Петербург и Вашингтон. Изначально для этих городов был разработан план, в соответствии с которым они строились. Французский архитектор Пьер Ланфан под руководством президента Томаса Джефферсона разработал план Вашингтона. Строительство города было выполнено в стиле барокко. Город включает широкие улицы, пролегающие поперек прямоугольной сетки улиц. Благодаря такой планировке остается много свободного места для открытых пространств, ландшафтно-рекреационных и лесопарковых зон. Реконструкция Парижа после событий французской революции происходила не просто исходя из эстетических соображений, а по более сложной схеме. Главной задачей здесь была организация инженерной составляющей — инженерной инфрастуктуры, которая должна была включать водовод протяженностью 30 км, подземную канализацию, газопровод, газовые фонари уличного освещения. Во время реконструкции, а также по ее завершении возникло большое количество литературно-аналитической критики, а урбанистика стала широко известной наукой, получив своеобразный дополнительный толчок к развитию. В 1876 г. были опубликованы труды Рейнхарда Баумастера «Расширение городов в техническом, строительно-полицейском и хозяйственном отношениях», Ильдефонса Серды «Теория городской дорожной сети»,

© Башкиров А. С., 2019



Репозиторий БарГУ

а немного позже — Камилло Зитте «Художественные основы градостроительства». В 1909 г., в Лондоне появилась первая в мире кафедра городского планирования [2, с. 312—341].

В начале XX в. формирование урбанистики разделяется по трем направлениям. Согласно первому, придерживаясь взглядов Камилло Зитте, внимание сконцентрировано на форме города и разновидностях его композиционной структуры. Второе (технологическое) рассматривает проблемы городской инфраструктуры, включая транспортную, экономическую, эволюционную составляющие города. Третье рассматривает социальные проблемы города, в том числе вовлеченность горожан в процесс городского планирования.

В России третье направление нашло свое отражение в книге Ивана Озерова «Большие города». На Западе наибольший интерес вызвало второе (технологическое) направление. Крупномасштабная автомобилизация привела к снижению спроса на общественный транспорт и, как следствие, к его вытеснению. Данное обстоятельство породило множество проблем, требующих решения. Третье направление (социальное) на Западе почти не развивалось вплоть до 1962 г., когда вышла книга Джейн Джекобс «Смерть и жизнь больших американских городов», которая хорошо показала положительные и отрицательные стороны функционирования городов, а также недостатки существующих систем и архитектурных взглядов. В Европе,большой интерес вызвали идеи интеграции эстетики и планово-нормативной составляющей. Популярность приобрели идеи модерна Ле Корбюзье, реализованные архитекторами разных городов: Бразилиа (Федеративная Республика Бразилия), Актау (Казахстан), Набережные Челны (Россия), Чандигарх (Индия), Тольятти, Навои (Узбекистан), Ханты-Мансийск (Россия).

Феномен города ученые разных стран пытались осмыслить на протяжении всего Нового времени. Изначально объектами научных исследований были крупнейшие города Европы и Америки. С ростом населения Земли таких городов становилось все больше. Заметим, что до начала XX в. проблемы городов волновали лишь архитекторов и экономистов, а представителям других наук эти проблемы казались малозначимыми. Начало индустриальной революции в Европе в середине XIX в. позволило расширить область научных поисков в отношении городов. По мере роста промышленного производства старые города перестали вмещать всех желающих, прежние системы транспорта и коммунального обслуживания стремительно устаревали. Это приводило к неудобствам и обусловило необходимость приложения инженерно-технической мысли к решению городских проблем: в это время в Лондоне и Нью-Йорке появился метрополитен, в ряде других крупных (в том числе нестоличных) центров — электрический трамвай, телефон, первые автомобили. Повсеместная электрификация и санитарное благоустройство уменьшили временные и финансовые издержки населения на бытовое обслуживание, расширили возможности трудовой и общественной активности.

Успешное решение задач благоустройства крупнейших городов к началу XX в. способствовало их дальнейшему росту. Однако завершение индустриальной революции подарило городам нагромождение инженерных систем, площадей, предназначенных для нужд промышленности, превышающих селитебную площадь, что усилило разрыв природы и человека, привело к экологическим проблемам. Жизнь в европейском и американском индустриальном городе к 1930-м гг. перестала быть комфортной. В больших, чем ранее, темпах в городах стали селиться люди, чуждые городскому образу жизни. Так, к экологическим проблемам прибавились социальные конфликты.

О проблеме функционирования социума в быстрорастущем городе одними из первых задумались в 30-е г. XX в. американские социологи Нелс Андерсон, Эрнст Берджесс и Рут Шонл Кэйван, работавшие в Чикагском университете. Их совместная деятельность получила обобщенное наименование «Чикагская школа социологии» и заложила основы исторической урбанистики. Первые труды в этом направлении представляли собой исторические обзоры формирования современного им города Чикаго [1; 3].

Дальнейшее решение проблем городов было прервано событиями Второй мировой войны, а позднее население самостоятельно решало их в соответствии со своими финансовыми возможностями. Представители среднего класса покупали личные автомобили и переселялись в пригород, крупные бизнесмены и инвесторы переносили принадлежащие им заводы в местности, власти которых предъявляли меньше требований к экологичности производства. Освободившиеся кварталы и районы подвергались джентрификации и ревитализации. Местные власти внесли свою лепту путем установления повышенных экологических сборов и налогов на транспорт. Результатом таких действий явилась некоторая разгрузка центров крупнейших европейских и американских городов от промышленного загрязнения. Города стали превращаться из промышленных в офисно-деловые центры. Характерными явлениями своего времени стали: субурбанизация, достигшая наибольших масштабов в США; создание зеленых зон, интегрированных систем общественного транспорта; функциональное перестроение городских районов. Таким образом, процесс джентрификации, начавшись в середине XX в., вовлек в решение проблем городов представителей экологии и психологии.

**Заключение.** В настоящее время остро стоит вопрос создания, развития и функционирования городских экосистем. Этот вопрос стал особенно важным в связи с глобальными и локальными геоэкологическими проблемами, в том числе в связи с глобальным изменением климата. Становится все заметнее необходимость в более точном и подробном исследовании всех частей и сфер жизнедеятельности огромной городской системы. Городские системы развиваются и становятся все более сложными для изучения. Выработка стратегий устойчивого развития городов, рациональное природопользование — это первостепенные задачи, стоящие перед учеными и специалистами градостроительства.

Репозиторий БарГУ

**Список цитируемых источников**

1. *Вебер, М*. История хозяйства. Город / М. Вебер. — М. : Канон-Пресс-Ц : Кучково поле, 2001. — 576 с.
2. *Перцик, Е. Н*. Геоурбанистика / Е. Н. Перцик. — М. : ACADEMIA, 2009. — 432 с.
3. *Burgess, E. W*. The Urban Community: Selected papers from the proceedings of the American sociological society / E. W. Burgess. — Chicago : University of Chicago Press, 1927. — 529 p.

УДК 63.71

**Я. А. Воробьёва, Н. Н. Матвиенко, Е. В. Чурилов**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ПРОБЛЕМАМ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

**Введение.** В последние годы нарастает тенденция к ухудшению состояния здоровья учащихся старшего школьного возраста. Это обусловлено социально-экономическим и экологическим положением, неправильным образом жизни, низким уровнем санитарно-гигиенической культуры, а также недостаточной двигательной активностью школьников.

В выполнении необходимого двигательного режима целесообразно использовать все формы физического воспитания старших школьников в целях обеспечения эффективного объема двигательного режима. Одной из таких форм физического воспитания учащихся старшего школьного возраста являются внеурочные индивидуальные занятия, где самостоятельно используются средства физической культуры, спорта и туризма.

Несмотря на то, что в последние годы накоплен достаточно обширный материал по вопросам методики самостоятельных занятий физической культурой старших школьников, значительная часть ее разделов, касающихся структуры и содержания самостоятельных занятий, техники базовых упражнений, развитие функциональных возможностей, характеризующих эффективность самостоятельных занятий с различной направленностью, не получила достаточно углубленной научной разработки.

**Основная часть.** Самостоятельные занятия — занятия физическими упражнениями, обусловленные задачами необходимого для жизнедеятельности человека объема двигательной активности. Целью данных занятий является укрепление здоровья, коррекция форм тела, активный отдых, достижение спортивных результатов и др. [1].

Самостоятельные занятия физической культурой, на наш взгляд, являются основополагающим фактором в формировании здорового образа жизни старших школьников. Данные занятия призваны решать следующие задачи:

1) укрепление здоровья, повышение уровня физической подготовленности и работоспособности старшеклассников за счет увеличения бюджета времени на физическую культуру;

2) привитие устойчивого интереса и потребности обучающихся к повседневным занятиям физическими упражнениями и спортом через индивидуализацию выбираемых видов и форм физической деятельности;

3) обеспечение в совокупности с обязательными учебными занятиями по физической культуре оптимальной непрерывности и эффективности физического воспитания, получение дополнительных знаний в области физической культуры;

4) привитие навыков самостоятельной организации своей мышечной деятельности, а также привлечение к ней своих товарищей и членов семьи [2].

Включение старших школьников в самостоятельные занятия физическими упражнениями предполагает: предварительную совместную деятельность учителя и обучающихся; определение задач самостоятельных занятий физическими упражнениями; определение средств решения поставленных задач с учетом индивидуальных способностей; осуществление самоконтроля.

Разработка и внедрение системы планомерного приобщения старших школьников к активным самостоятельным занятиям во внеучебное время в течение всего периода обучения, воспитание потребности к физической культуре — главные пути совершенствования учебного процесса по физическому воспитанию.

Чтобы выяснить отношение к самостоятельным занятиям по физической культуре, определить мотивы и формы занятий, был проведен анкетный опрос среди обучающихся 10—11 классов ГУО «СШ № 21 г. Барановичи».

Предложенная учащимся анкета состояла из утверждений, каждое из которых школьникам предлагалось оценить по пятибалльной системе в зависимости от степени своего согласия с ними по следующему критерию: 5 баллов — согласен полностью, 1 балл — не согласен совсем.

Анализ полученных результатов осуществлялся путем вычисления среднего показателя по каждому из предложенных утверждений.

© Воробьева Я. А., Матвиенко Н. Н., Чурилов Е. В., 2019



Репозиторий БарГУ

Средний показатель утверждения «Самостоятельные занятия физическими упражнениями уже стали моей привычкой» (занятия) составил 2,4 балла. Показатель выше среднего в данном утверждении выявлен у 70 % учащихся, ниже среднего — у 30 %. Средний показатель утверждения «Я всегда интересуюсь физкультурно-спортивной работой и принимаю в ней участие» (физкультурно-спортивная работа) составил 2 балла. Показатель выше среднего отмечен у 53,4 %, ниже среднего — у 46,6 %. Средний показатель утверждения «Активный отдых в выходные дни, прогулки и подвижные игры — это моя привычка» (активный отдых) составил 2,5 баллов. Показатель выше среднего отмечен у 66,6 % испытуемых, ниже среднего — у 33,4 %.

Следующая группа вопросов позволила выявить мотивы старших школьников к самостоятельным занятиям физической культурой. Представим полученные результаты в виде иерархического списка.

1. Получение удовольствия от занятий физкультурой и спортом (3 балла).
2. Улучшение настроения и самочувствия; возможность развиваться физически; поднятие эмоционального тонуса (2,9 балла).
3. Возможность одержать победу в соревнованиях (2,8 балла).
4. Возможность воспитания волевых качеств (смелости, решительности, самодисциплины) (2,6 балла).
5. Польза для здоровья (2,5 балла).
6. Возможность использовать полученные знания в дальнейшей жизни; престижность занятий спортом (2 балла).

Таким образом, стремление обучающихся к самостоятельным занятиям физической культурой в первую очередь вызвано получением эмоционального удовольствия от данных занятий.

В ходе анкетирования мы также выяснили, что многие учащиеся занимаются в спортивных секциях. При этом было установлено, что мотивом для данных занятий является возможность получения высоких результатов, побед и достижений. Следует отметить, что такой мотив как мода, престиж занятий спортом, оказался в иерархическом списке на последнем месте. Это означает, что данный мотив не играет существенной роли в мотивационной структуре обучающихся.

**Заключение.** Проведенное исследование показало понимание старшими школьниками в целом полезности самостоятельных занятий физическими упражнениями, положительную их мотивацию. Учащиеся старших классов положительно относятся к урокам физической культуры, понимают их ценность и решительно настроены на преодоление возможных препятствий на пути к занятиям спортом. Это говорит о высоком уровне целеустремленности и потребности учащихся старших классов к самостоятельным занятиям физической культурой.

Таким образом, процесс самостоятельных занятий физической культурой должен носить не стихийный, а направленный характер. Для того чтобы в ходе самостоятельных занятий обучающийся получал ожидаемый результат, он должен обладать определенным уровнем знаний в данной области, особенно методического характера, и иметь соответствующую мотивацию к систематическим занятиям.

**Список цитируемых источников**

1. *Машарская, Н. М.* Обучение учащихся самостоятельным занятиям физическими упражнениями / Н. М. Машарская // Фізіч. культура і здароўе. — 2012. — № 1. — С. 47—51.

2. *Коледа, В. А.* Самостоятельное применение умений и навыков физического воспитания и спорта в процессе обучения студентов в вузе / В. А. Коледа // Вопросы физического воспитания студентов вузов : сб. науч. тр. и метод. рекомендации / отв. ред. Р. Н. Медников ; Белорус. гос. ун-т. — Минск, 2001. — С. 9—14.

УДК 796.323.2

**Р. А. Дюфур, А. Л. Протасюк, О. В. Шило**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ КАЧЕСТВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Введение.** Одним из важнейших качеств волейболистов является быстрота — способность выполнять движения в минимальный для данного условия отрезок времени. В спортивной практике различают общую и специальную быстроту. Общая быстрота — это способность моментально реагировать на различные раздражители с достаточной скоростью. Специальная быстрота — это способность выполнять с очень большой скоростью соревновательные действия, элементы и части движений [1].

Скоростные способности спортсмена проявляются в трех основных формах: в латентном времени двигательной реакции, скорости одиночного движения, частоте движений. Сочетание этих трех форм и определяет все случаи проявления быстроты [1].

© Дюфур Р. А., Протасюк А. Л., Шило О. В., 2019



Репозиторий БарГУ

По мнению специалистов, скоростные способности в большей степени являются врожденными и меньше всего подвергаются изменениям в процессе тренировки. Установлено, что добиться повышения скорости можно не только использованием специальных методов и средств, направленных на развитие собственно скоростных способностей, но и косвенным путем, развивая силовые качества, скоростно-силовые способности, улучшая технику движений и т. д.

**Основная часть.** Методика воспитания скоростных способностей — это, прежде всего, выполнение хорошо освоенного задания на предельных скоростях, что позволяет спортсмену сосредоточить все усилия на скорости, а не на способе выполнения упражнений. Упражнения на скорость надо прекращать при первых признаках утомления.

Ю. Д. Железняк условно разбил все упражнения, используемые для развития скоростно-силовых качеств, на три группы:

– упражнения с преодолением собственного веса тела: быстрый бег по прямой, быстрые передвижения боком, спиной, перемещения с изменением направления, различного рода прыжки на двух ногах, с ноги на ногу, на одной ноге, в глубину, в высоту, на дальность, а также упражнения, связанные с наклонами, поворотами туловища, выполняемыми с максимальной скоростью;

– упражнения, выполняемые с дополнительным отягощением (пояс, жилет, манжетка, утяжеленный снаряд). К этим упражнениям можно отнести различного рода бег, всевозможные прыжковые упражнения, метания и специальные упражнения, близкие по форме к соревновательным движениям;

– упражнения, связанные с преодолением сопротивления внешней среды (вода, снег, ветер, мягкий грунт, бег в гору и т. д.).

Система упражнений скоростно-силовой подготовки направлена на решение основной задачи — развитие быстроты движений и силы определенной группы мышц. Решение этой задачи осуществляется по трем направлениям: скоростному, скоростно-силовому и силовому.

Скоростное направление предусматривает использование упражнений первой группы, с преодолением собственного веса, упражнений, выполняемых в облегченных условиях. К этому же направлению можно отнести методы, направленные на развитие быстроты двигательной реакции (простой и сложной): метод реагирования на внезапно появляющийся зрительный или слуховой сигнал; расчлененный метод выполнения различных технических приемов по частям и в облегченных условиях.

Скоростно-силовое направление ставит своей целью развитие скорости движения одновременно с развитием силы определенной группы мышц и предполагает использование упражнений второй и третьей группы, где используются отягощения и сопротивление внешних условий среды.

Выполняя упражнения скоростно-силового характера, необходимо придерживаться следующих методических рекомендаций:

– техника, рисунок, ритм при выполнении упражнений не должны нарушаться;

– добиваться направленного воздействия на определенные группы мышц, «обслуживающие» кисть, плечевой, голеностопный, коленный и тазобедренный суставы, мышцы спины, брюшного пресса и т. д.;

– акцентировать внимание на предварительном растягивании мышц, использовать их эластичные свойства, проявляя усилия при смене направления движения;

– вес отягощения не должен нарушать структуру движения (пояс, жилет — 0,25—0,5 % от веса спортсмена). Важнейшим фактором повышения нагрузки является увеличение отягощения на 2—3 % в каждом микроцикле;

– каждая серия скоростно-силовых упражнений с отягощением должна заканчиваться выполнением этого же упражнения без отягощения (2—3 раза) или ускорением и прыжками.

Большинство упражнений, применяемых для развития физических качеств волейболиста, оказывает разностороннее воздействие на опорно-мышечный аппарат спортсмена. В то же время физические упражнения преимущественно воздействуют на развитие скоростно-силовых качеств, быстроту, выносливость, гибкость и ловкость занимающихся.

Упражнения общего и специального воздействия даются с учетом их избирательного воздействия при решении конкретных задач, стоящих в процессе развития физических качеств волейболиста.

В период обучения избегают больших нагрузок, а упражнения выполняются посредством повторно-переменного метода с интервалами отдыха и применением упражнений, способствующих расслаблению мышц.

Для развития скоростно-силовых качеств, необходимых волейболисту при выполнении всех технических приемов, в особенности нападающих ударов, нужно развивать силу мышц рук, верхнего плечевого пояса, груди, живота, спины. Для того чтобы высоко прыгать, следует применять упражнения скоростно-силового характера, направленные на развитие силы и быстроты сокращения мышц нижних конечностей.

Анализ научно-методической литературы позволил нам выявить разновидности упражнений для развития скоростно-силовых качеств (отягощением является собственная масса тела): разновидности бега в максимальном темпе; бег на месте, у опоры, у опоры с высоким подниманием бедра, в сторону и спиной вперед; через набивные мячи, по обручам, по полосам, по решетке, по номерам, по матам, через резиновые шнуры.

Разновидности прыжков: прыжки через скакалку на месте в максимальном темпе, через скакалку с продвижением вперед; с двойным вращением скакалки; с ноги на ногу с продвижением вперед; ноги

Репозиторий БарГУ

врозь и вместе, на месте и с продвижением вперед с подниманием коленей; с продвижением боком и спиной вперед, по ступенькам, с доставанием мяча головой, в «зонах» с доставанием рукой резинового бинта; через барьеры разной высоты, с подкидного мостика в кружок, с доставанием ногой подвешенного мяча, с доставанием ногой резинового бинта.

**Заключение.** Скоростно-силовые способности проявляются в действиях, где наряду с силой требуется высокая скорость движений. Формы проявления скоростно-силовых способностей во многом зависят от характера напряжения мышц в том или ином движении, который выражается в различных движениях скоростью развития силового напряжения, его величины и длительности. Определенное влияние на проявление скоростно-силовых способностей оказывают биомеханические и физиологические факторы.

Система упражнений скоростно-силовой подготовки направлена на решение основной задачи — развитие быстроты движений и силы определенной группы мышц. Большинство упражнений, применяемых для развития физических качеств волейболиста, оказывает разностороннее воздействие на опорно-мышечный аппарат спортсмена. В то же время физические упражнения преимущественно воздействуют на развитие скоростно-силовых качеств, быстроты, выносливости, гибкости и ловкости.

**Список цитируемых источников**

1. *Курамшин, Ю. Ф.* Теория и методика физической культуры : учебник. — М. : Совет. спорт, 2003. — 464 с.

УДК 582.26/27

**Ю. В. Каленкович**
*Государственное учреждение образования «Средняя школа № 7 г. Барановичи», Барановичи*

## АНТРОПОГЕННОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА РАЗВИТИЕ ХЛОРОФИЦИЕВЫХ ЗЕЛЕНЫХ ВОДОРОСЛЕЙ ПОЧВ УЛИЦ ГОРОДА БАРАНОВИЧИ

**Введение.** Почвенные водоросли являются обязательным компонентом почвенных биогеоценозов. Они обладают рядом приспособительных особенностей, которые помогают существовать в почве [1]. Видовой состав и состав доминирующих видов водорослей изменяется в зависимости от вида и степени антропогенной нагрузки, что может быть использовано при оценке состояния почвенного покрова, это и обусловливает актуальность данного исследования. Первое место среди почвенных водорослей занимают зеленые водоросли, среди которых доминируют водоросли из класса хлорофициевые.

Объект исследования: хлорофициевые зеленые водоросли почв.

Предмет исследования: видовой состав хлорофициевых водорослей придорожных газонов некоторых улиц города Барановичи.

Цель работы: анализ видового состава хлорофициевых водорослей почв некоторых улиц города Барановичи.

Практическое значение: полученные данные могут в дальнейшем использоваться при преподавании биологических дисциплин в школе, для организации работы ботанического кружка, при оценке состояния почв урбанизированных территорий.

Пробы для альгологического исследования отбирали в 2018 г. на неполивных газонах некоторых улиц Баранович на расстоянии 1 и 5 метров от проезжей части. Отбор проб проводили на улицах, отличающихся интенсивностью транспортного потока и количеством полос движения: улицы Крупской, Войкова, Домейко. При определении почвенных водорослей был использован определитель В. М. Андреевой [2]. Систематическое положение объектов приведено по монографии И. Ю. Костикова с соавторами [3].

**Основная часть.** В почвах исследуемых улиц города Барановичи выявлено 14 видов хлорофициевых зеленых водорослей, относящихся к 4 порядкам, 8 семействам и 9 родам.

По соотношению представленности порядков в почвах исследуемых улиц преобладают водоросли порядков *Volvocales*, *Chroococcales* и *Protosiphonales* — по 4 вида (29 %). На долю водорослей порядка *Scenedesmales* приходилось 2 вида (13 %).

В семейственном спектре хлорофициевых зеленых водорослей преобладают водоросли семейства *Chlamydomonadaceae* — 4 вида (29 %). Менее представленным является семейство *Chlorococcaceae* — 3 вида (22 %). В состав семейства *Chlorosarcinaceae* входит 2 вида (14 %). Наименее представленным семейством являются *Actinochloridaceae*, *Neospongiococcaceae*, *Cylindrocapsaceae*, *Bracteococcaceae*, *Oocystaceae* — по 1 виду (7 %). Среди родов наиболее широко представлен род *Chlamydomonas* (4 вида).

При сравнении состава почвенных хлорофициевых водорослей наибольшее видовое богатство почвенных водорослей класса *Chlorophyceae* выявлено в почве улицы Крупской — 12 видов, наименьшее —

© Каленкович Ю. В., 2019



Репозиторий БарГУ

улицы Домейко — 8 видов (рисунок 1). Вероятнее всего, это связано с отрицательным влиянием выбросов из автомобильного транспорта в почву.

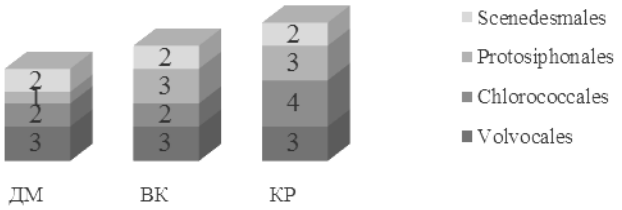



Рисунок 1 — Сравнение состава почвенных хлорофициевых зеленых водорослей

По мере уменьшения транспортной нагрузки (ДМ → ВК → КР) наблюдалось увеличение количества хлорофициевых водорослей в почве.

**Заключение.** В ходе проведенного исследования были определены группы видов, приуроченных к различным категориям участков:

1) индифференты — виды, активно вегетирующие на всех участках (виды из родов *Chlamydomonas*, *Chlorococcum*, *Tetracystis*, *Chlorosarcinopsis*);

2) устойчивые виды — развивающиеся в почве на расстоянии 1 метра от проезжей части. К данной группе относится один из видов рода *Chlamydomonas*;

3) чувствительные виды — развивающие в почве на расстоянии 5 метров от проезжей части (виды из родов *Tetracystis*, *Chlorosarcinopsis*, *Neospongiococcum*, а также *Chlamydomonas gelatinosa* и *Geminella terricola*).

**Список цитируемых источников**

1. *Голлербах, М. М.* Почвенные водоросли / М. М. Голлербах, Э. А. Штина. — Л. : Наука, 1969. — 228 с.
2. *Андреева, В. М.* Почвенные и аэрофильные зеленые водоросли / В. М. Андреева. — СПб. : Наука, 1998. — 351 с.
3. Водоросли грунтов Украины / И. Ю. Костиков [и др.]. — Киев : Фотосоциоцентр, 2001. — 300 с.

УДК 796.2

**О. А. Карпович, А. С. Лукьянчик, К. П. Прокопчук**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## ПОДВИЖНАЯ ИГРА КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Введение.** В настоящее время одной из основных задач физического воспитания детей младшего школьного возраста является обеспечение разносторонней физической подготовленности каждого школьника, приобретение запаса прочных знаний, умений и двигательных навыков, необходимых человеку на протяжении всей его жизни для труда и активного отдыха.

Развитие физических качеств способствует целенаправленному воздействию на комплекс естественных свойств организма детей, оказывает значительное воздействие на совершенствование регуляторных функций нервной системы, способствует преодолению или ослаблению недостатков физического развития, моторики, повышению общего уровня работоспособности, укреплению здоровья [1].

Целенаправленное развитие координационных способностей в соответствующие сензитивные периоды способствует наиболее полной реализации двигательного потенциала обучающихся младших классов. При этом необходимо использовать средства и методы физического воздействия, адекватные возрасту и физической подготовленности занимающихся. Высокий уровень развития координационных способностей — основная база для овладения новыми видами двигательных действий, успешного приспособления к трудовым действиям и бытовым операциям.

Цель исследования — изучить влияние подвижных игр на развитие координационных способностей у обучающихся младших классов.

Объект исследования — физическое воспитание обучающихся младшего школьного возраста.

Предмет исследования — влияние подвижных игр на развитие координационных способностей у школьников младших классов.

© Карпович О. А., Лукьянчик А. С., Прокопчук К.П., 2019



Репозиторий БарГУ

**Основная часть.** Экспериментальная работа проводилась на базе ГУО «СШ № 9 г. Барановичи». Суммарная выборка испытуемых составила 38 младших школьников 4-х классов. Из них 19 учеников контрольной группы (КГ) и 19 учеников экспериментальной группы (ЭГ).

Исследование проводилось в три этапа.

1 этап (октябрь, 2018 г.) — констатирующий эксперимент — был направлен на изучение современных тенденции воспитания координационных способностей у обучающихся младшего школьного возраста, особенностей развития детей младшего школьного возраста.

На данном этапе исследования для определения уровня развития координационных способностей у обучающихся младшего школьного возраста было проведено тестирование. Данное тестирование включало три теста: «Ловля линейки», «Прыжок с поворотом на максимальное число градусов», тест по методике Е. Я. Бондаревского (проба Ромберга).

2 этап (март—апрель, 2019 г.) — формирующий эксперимент — заключался в подборе и апробации подвижных игр, направленных на развитие координационных способностей младших школьников и разработке методических рекомендаций к использованию подвижных игр и игровых упражнений в процессе физического воспитания младших школьников.

3 этап — (апрель, 2019 г.) — контрольный эксперимент — заключался в повторном определении уровня координационных способностей учащихся младших классов КГ и ЭГ. На данном этапе осуществлялась обработка результатов экспериментального исследования и анализ предложенного игрового материала для обучающихся младших классов.

Анализ научно-методической литературы и экспериментальной работы исследования по изучаемой проблеме позволил сделать следующие выводы.

1. Целенаправленное развитие координационных способностей в соответствующие сенситивные периоды способствует наиболее полной реализации двигательного потенциала обучающихся младших классов. При этом необходимо использовать средства и методы физического воздействия, адекватные возрасту и физической подготовленности занимающихся. Высокий уровень развития координационных способностей — основная база для овладения новыми видами двигательных действий, успешного приспособления к трудовым действиям и бытовым операциям.

2. Использование подвижных игр в процессе физического воспитания обучающихся младших классов является эффективным средством рекреации и социальной адаптации. В результате грамотно построенной физкультурно-оздоровительной работы у школьников младших классов происходит коррекция нарушений в физическом развитии, нормализуются мышечный тонус и моторика, развивается ручная и двигательная умелость, регулируется психическое состояние.

3. Исследование координационных способностей у младших школьников 9—10 лет до и после эксперимента показало достоверное улучшение результатов в ЭГ, тогда как в КГ прирост показателей оказался незначительным.

**Заключение.** Результаты исследования экспериментально доказали, что многочисленные специально организованные подвижные игры и игровые упражнения, двигательные задания и формы физического воспитания положительно влияют на динамику развития координационных способностей обучающихся младшего школьного возраста.

Следовательно, полученные данные эксперимента имеют определенное значение для практики физического воспитания, так как облегчают более дифференцированный подход к оценке координационных способностей детей младшего школьного возраста. Это позволит тщательно подбирать и планировать соответствующие средства, которые будут содействовать эффективному развитию координационных способностей обучающихся младших классов с учетом их физических особенностей.

Вместе с тем, по нашему мнению, полученные в ходе исследования результаты будут полезны учителям физической культуры, начальных классов, педагогам-организаторам.

На основании проведенного исследования и анализа полученных положительных результатов мы предлагаем следующие *рекомендации:*

1) эффективность методики развития координационных способностей, установленная в ходе исследования, позволяет рекомендовать использование данной методики не только на уроках физической культуры и здоровья с младшими школьниками, но и на занятиях в спортивных секциях;

2) учителям физической культуры рекомендуем вести контроль по основным показателям координационных способностей в течение учебного года в целях отбора эффективных средств и методов воздействия на данные способности, так как уровень их развития определяет готовность обучающихся к овладению новыми, более сложными двигательными действиями.

Таким образом, критериями эффективности проделанной работы исследования являются: полноценное физическое развитие обучающихся младших классов; оптимальная двигательная активность младших школьников; восстановление и совершенствование психофизических способностей; повышение уровня координационных способностей.

Репозиторий БарГУ

**Список цитируемых источников**

1. *Портных, Ю. И.* Использование метода игрового проектирования в процессе обучения игровой соревновательной деятельности / Ю. И. Портных, С. Л. Фетисова // Ученые зап. ун-та им. П. Ф. Лесгафта. — 2010. — № 1. — С. 85—88.

УДК 796.01

**Р. А. Короваевич, А. А. Мацукевич, Е. В. Жанкевич**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ОРГАНИЗАЦИЯ КРУГОВОЙ ТРЕНИРОВКИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЗДОРОВЬЯ С ДЕТЬМИ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Введение.** В практике физического воспитания обучающихся центральное место занимают проблемы, связанные со снижением активности школьников, замедлением их физического и психического развития, ухудшением здоровья учащихся, а также с низким уровнем их мотивации к обучению.

Правильно построенные уроки физической культуры и здоровья способствуют формированию необходимых умений и навыков, волевых качеств, росту интереса школьников к занятиям физическими упражнениями.

Перед учителем физической культуры и здоровья стоит задача обеспечить высокий уровень активности обучающихся на уроках физической культуры, разнообразить средства и методы проведения занятия, используя для развития физических качеств разнообразные и меняющиеся от урока к уроку средства физического воспитания.

В физическом воспитании круговая тренировка дает возможность самостоятельно приобретать знания, формировать физические качества, совершенствовать отдельные умения и навыки. В этом процессе одна из важнейших задач учителя должна заключаться, с одной стороны, в моделировании специальных комплексов и выработке алгоритмического предписания для их выполнения, с другой — в умении организовать и управлять самостоятельной деятельностью учащихся на уроках физической культуры и здоровья [2].

Цель исследования — изучить разновидности и особенности применения круговой тренировки на уроках физической культуры и здоровья с обучающимися среднего школьного возраста.

**Основная часть.** В настоящее время круговая тренировка представляет собой комплексную организационно-методическую форму, включающую ряд частных методов строго регламентированного упражнения с избирательным и общим воздействием на организм занимающегося.

Метод круговой тренировки представляет собой строгое выполнение конкретных упражнений, определенным образом подобранных и сконцентрированных в заданном временном интервале, обеспечивающих необходимое воздействие, быстрое развитие двигательных качеств за относительно короткий промежуток времени. Отличительной чертой круговой тренировки является серийное повторение упражнений, объединенных в единый комплекс и выполняемых в порядке последовательной смены по замкнутому контуру. На каждой станции повторяется один вид движений или действий. Большинство из них имеет относительно локальный или региональный характер, воздействуя преимущественно на определенную мышечную группу [1].

Анализ научной литературы позволил нам выявить основные разновидности круговой тренировки: по методу непрерывного упражнения (преимущественная направленность на выносливость); по методу интервального упражнения с жесткими интервалами отдыха (преимущественная направленность на силовую и скоростную выносливость); по методу интервального упражнения с полными интервалами отдыха (преимущественная направленность на силу, ловкость и специализированную выносливость) [1].

В зависимости от поставленных задач круговую тренировку можно планировать в подготовительной, основной или заключительной части урока. Ее построение будет зависеть от контингента обучающихся, от года обучения, от физической подготовленности и уровня технического мастерства каждого класса.

Круговая тренировка на уроках физической культуры и здоровья хорошо увязывается с программным материалом по легкой атлетике, спортивным играм, гимнастике, способствует повышению не только плотности урока, но и положительно воздействует на организм в целом. Эффективность концентрации нагрузки позволяет в кратчайший срок успешно развивать общую и специальную физическую подготовку.

При прохождении программного материала по легкой атлетике в школе часто приходится сталкиваться с тем, что основная масса обучающихся имеет слабые показатели по видам легкой атлетики: бег на короткие дистанции, бег на средние дистанции, прыжки в длину, прыжки в высоту, метание малого мяча. После проведения контрольных испытаний учитель должен определить, в каком направлении следует вести физическую подготовку учащихся, чтобы успешно выполнить требования учебной программы и сдать контрольные нормативы.

Перспективность применения круговой тренировки в этом плане очевидна, и она с успехом может использоваться на уроках легкой атлетики в школе.

© Короваевич Р. А., Мацукевич А. А., Жанкевич Е. В., 2019



Репозиторий БарГУ

Основными особенностями применения круговой тренировки на уроках легкой атлетики являются:

– переход к проведению круговой тренировки можно осуществить после усвоения круговой тренировки на уроках гимнастики или спортивных игр; следует учитывать целесообразность расположения станций с учетом имеющегося в наличии оборудования, прыжковых ям, беговых дорожек, секторов для метания. При наличии гимнастического городка отдельные станции можно располагать на его территории, что позволит разнообразить комплекс круговой тренировки на уроках легкой атлетики;

– специализированные комплексы круговой тренировки по легкой атлетике строятся из 10—15 станций и включают упражнения, способствующие развитию физических качеств: быстроты, координации, общей и скоростной выносливости, скоростной силы, тесно связанной с укреплением опорно-двигательного аппарата;

– направленность комплекса определяется показателями обучающихся на приемных контрольных испытаниях, и здесь преимущественное положение должны занять упражнения, обеспечивающие разностороннюю физическую подготовку подростков;

– при проведении круговой тренировки по разделу «Легкая атлетика» на уроках физической культуры и здоровья следует учитывать степень физической подготовки обучающихся. В отдельных случаях при слабой физической подготовке необходимо рекомендовать учащимся дополнительные упражнения;

– домашнее задание обучающихся следует контролировать на последующих уроках;

– первые занятия по легкой атлетике следует проводить по упрощенному варианту, в дальнейшем можно переходить к более сложным вариантам, требующим учета и записи результатов;

– срок действия комплексов — 4—6 занятий. Замену отдельных станций можно производить, учитывая конкретные условия, а также изучаемый материал на уроке;

– при проведении круговой тренировки на спортплощадке или стадионе следует изготовить станционные плакаты и футляры к ним для хранения в ненастную погоду.

**Заключение.** Организация круговой тренировки возможна при наличии определенных условий, связанных с местом ее проведения, наличием инвентаря, необходимостью предварительной подготовки и ознакомлением учащихся с новой организационной формой.

Таким образом, круговая тренировка в условиях урока физической культуры и здоровья приобретает особое значение, так как позволяет большему числу обучающихся упражняться одновременно и самостоятельно, используя максимальное количество инвентаря и оборудования.

Круговая тренировка как метод позволяет более полно реализовать образовательную направленность урока в сочетании с высокой моторной плотностью и служит эффективным способом в комплексном развитии физических качеств. Включение в соответствующий комплекс разнообразных по своей форме и структуре физических упражнений способствует формированию у школьников интереса к урокам физической культуры и здоровья.

**Список цитируемых источников**

1. *Гуревич, И. А.* 1 500 упражнений для моделирования круговой тренировки. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Выш. шк., 1985. — 256 с.

2. *Старцева, Р. Л.* Круговая тренировка на уроках / Р. Л. Старцева // Физ. культура в шк. — 2009. — № 5. — С. 23.

УДК 796.323

**Ю. В. Курлович, Я. Ф. Комяк**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ КРУГОВОЙ ТРЕНИРОВКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРЫГУЧЕСТИ У БАСКЕТБОЛИСТОВ 15—16 ЛЕТ

**Введение.** Для совершенствования специальной физической подготовки баскетболистов, а именно скоростно-силовых способностей, проявлением которых является прыгучесть, требуется разработка новых эффективных методик развития прыгучести игроков.

Специалисты отмечают, что одним из резервов результативности соревновательной деятельности является совершенствование специальной физической подготовки баскетболистов скоростно-силовых способностей, проявлением которых является прыгучесть [1].

Таким образом, налицо противоречие между повышением требований к уровню прыгучести баскетболистов в современных условиях с одной стороны и недостаточностью существующих методик развития прыгучести игроков — с другой.

© Курлович Ю. В., Комяк Я. Ф., 2019



Репозиторий БарГУ

Цель исследования — теоретически обосновать и разработать методику развития прыгучести баскетболистов на этапе спортивного совершенствования.

Задачи исследования:

1) изучить анатомо-физиологические и психологические особенности детей старшего школьного возраста;

2) проанализировать теоретическое и практическое состояние проблемы развития прыгучести баскетболистов;

3) теоретически обосновать и разработать содержание методики в соответствии с преимущественной направленностью на развитие прыгучести у баскетболистов на этапе спортивного совершенствования;

4) проверить опытно-экспериментальным путем эффективность влияния дифференцированных упражнений на развитие прыгучести в процессе совершенствования физической подготовки баскетболистов.

Гипотеза исследования: процесс развития прыгучести баскетболистов станет более динамичным и эффективным, если использовать комплексы упражнений методом круговой тренировки, направленные на ее совершенствование.

**Основная часть.** Результаты анализа различных аспектов силовой и специальной скоростно-силовой подготовки в спортивных играх (в том числе и баскетболе) позволяют выделить некоторые закономерности этого процесса. В частности, в процессе специальной физической подготовки следует развивать силу отдельных мышечных групп избирательно, в зависимости от степени участия каждой из них в двигательных действиях, выполняемых в том или ином виде легкой атлетики. При этом следует иметь в виду, что силу одних мышц следует развивать и совершенствовать преимущественно в направление скоростно-силовых усилий (мышцы ног), другие же мышцы — преимущественно в направлении собственно силовых усилий (мышцы спины).

Прыгучесть является одним из важнейших физических качеств баскетболистов и характеризует способность игрока максимально высоко выпрыгивать при различных игровых ситуациях (броски в прыжке, подборы мяча у щита, спорные броски, накрывания бросков соперника и т. д.).

Результаты исследований позволили констатировать более высокий прирост прыгучести в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной. По двум тестам в экспериментальной группе мы наблюдаем достоверное улучшение вертикального прыжка в тесте 1 на 7,67 %, в тесте 2 — горизонтального прыжка на 1,27 %. В контрольной группе прирост показателей прыгучести значительно ниже: в тесте 1 — на 0,37; в тесте 2 — на 0,5.

Следует обратить внимание на результаты при использовании круговой тренировки, когда значительно повысились результаты вертикального прыжка, соответственно, горизонтальный прыжок оказался не таким результативным. По результатам наблюдений вертикальный прыжок более важен в игре, поэтому эта методика достаточно хорошо подойдет юношам для развития прыгучести.

Таким образом, результаты педагогического эксперимента доказывают эффективность использования упражнений средством применения круговой тренировки на развитие прыгучести в процессе совершенствования физической подготовки баскетболистов 15—16 лет.

**Заключение.** Анализ научно-методической литературы позволил выявить специфические особенности прыгучести, которыми являются взрывная сила, быстрота и ритм движений. Для развития прыгучести баскетболистов используют упражнения в динамических скоростных режимах: специальные прыжковые упражнения, толкания и броски ногами тяжелых предметов, упражнения с отягощениями.

В результате исследований определен удельный вес игровых действий, структурно связанных с проявлением прыгучести, в общем объеме соревновательной деятельности баскетболистов 15—16 лет: 81 % — юноши производят в прыжке, броски мяча в движении осуществлялись главным образом в прыжке при отталкивании одной ногой и составили 28,4 %.

Добивание и подбор мяча баскетболистами производился в основном в прыжке, их вклад составлял у юношей 96 % и 93 % соответственно. На долю действий, выполняемых с места и в движении, у юношей пришлось, соответственно, 4 и 7 %.

Разработана методика развития прыгучести для баскетболистов-юношей средством применения круговой тренировки. Данная методика применима на тренировках спортивного совершенствования в подростковом возрасте, она позволила увеличить высоту прыжка у юношей 15—16 лет.

В процессе педагогического эксперимента доказана эффективность экспериментальной методики развития прыгучести баскетболистов 15—16 лет.

Репозиторий ВГПУ

**Список цитируемых источников**

1. *Селевко, Г. К.* Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. — М. : Нар. образование, 1998. — 256 с.

УДК 504.05

**Д. Н. Лахвич, Р. В. Маковик**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ВЛИЯНИЕ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ НА ЗДОРОВЬЕ НАСЕЛЕНИЯ

**Введение.** Жизнедеятельность населения, качество труда людей, отдых, здоровье во многом обусловлены качеством окружающей среды. В развивающихся странах немного уделяют внимания окружающей среде, показатели производительности труда всегда будут ниже, чем у развитых стран. Окружающая среда оказывает влияние на все сферы жизни общества. Загрязнение окружающей среды является глобальной проблемой. Люди должны понимать, что наш мир развивается, появляются огромные свалки мусора с электронной техникой и так далее.

Люди из бедных стран готовы за копейки разбирать мусор, а это оказывает очень сильное влияние на их здоровье. Они не задумываются о том, какой большой вред наносят своему здоровью. Даже в состоянии окружающей среды мы можем увидеть социальную пропасть между бедными и богатыми.

Окружающая среда включает в себя совокупность природных и антропогенных факторов. Антропогенный фактор представляет собой фактор, порожденный человеком и его хозяйственной деятельностью и оказывающий преимущественно негативное воздействие на человека.

Из-за загрязнения окружающей среды происходит снижение плодородия почв, деградация и опустынивание земель, гибель растительного и животного мира, ухудшение качества атмосферного воздуха, поверхностных и подземных вод. В совокупности это приводит к исчезновению с лица Земли целых экосистем и биологических видов, ухудшению здоровья населения и уменьшению продолжительности жизни людей.

**Основная часть.** Много заболеваний современного человека связано с неблагоприятными условиями окружающей среды, возникающими по его же вине. Мало того, что катастрофически падает здоровье людей: появились ранее неизвестные заболевания, причины их бывает очень трудно установить. Многие болезни стали излечиваться труднее, чем раньше [1].

Каждый человек может немного помочь в улучшении окружающей среды. Например, сортировать мусор, экономить пресную воду. Если каждый начнет соблюдать такие простые правила, то будет хороший результат. Нас должно заботить то, какую окружающую среду мы оставим будущему поколению.

Статья 20 Закона Республики Беларусь Об охране окружающей среды предусматривает следующее.

Нормативы качества окружающей среды устанавливаются на уровне, обеспечивающем экологическую безопасность, и применяются для оценки состояния окружающей среды и нормирования допустимого воздействия на нее.

К нормативам качества окружающей среды относятся: 1) нормативы предельно допустимых концентраций химических и иных веществ; 2) нормативы предельно допустимых физических воздействий; 3) нормативы предельно допустимых концентраций микроорганизмов; 4) иные нормативы качества окружающей среды.

Нормативы качества окружающей среды утверждаются и вводятся в действие Министерством здравоохранения Республики Беларусь по согласованию с Министерством природных ресурсов и охраны окружающей среды Республики Беларусь, иными государственными органами в соответствии с законодательством Республики Беларусь.

На особо охраняемых природных территориях, природных территориях, подлежащих специальной охране, и территориях биосферных резерватов могут устанавливаться более жесткие, чем действующие на других территориях, нормативы качества окружающей среды [2].

Главными факторами, которые влияют на здоровье населения являются: климат, загрязнения воздуха и воды промышленными предприятиями, качество питания, состав атмосферного воздуха.

Окружающая среда — это комплекс окружающих человека или другой какой-нибудь живой организм физических, биологических, географических, культурных, социальных и политических условий, который определяет характер и форму его существования [3].

1. Климатические факторы.

Влияние на самочувствие и хорошую работоспособность человека оказывают погодные условия. Например, если температура воздуха существенно снизилась, то нужно защитить тело от переохлаждения. Но если не сделать этого, то человек рискует заболеть острыми респираторными заболеваниями. Такие факторы среды, как изменение влажности воздуха атмосферного давления, электромагнитного поля планеты, осадки, циклоны, приводят к изменению самочувствия. Такие факторы могут вызывать головные боли, перепады артериального давления, обострение заболеваний суставов.

2. Загрязнения воздуха и воды промышленными предприятиями.

Техногенная деятельность людей вызывает увеличение выбросов в окружающую среду отходов производства. Химические соединения из отходов попадают в грунт, водное и воздушное пространства,

© Лахвич Д. Н., Маковик Р. В., 2019



Репозиторий БарГУ

а потом через употребление загрязненной пищи и воды, вдыхания воздуха, насыщенного вредными элементами, поступают в организм. В результате все органы человека, в том числе мозг, содержат по несколько миллиграмм ядов, отравляющих жизнь. Воздействие веществ может вызвать кашель, тошноту, головокружение. Если они регулярно попадают внутрь, то возможно развитие хронического отравления.

3. Качество питания.

Поступление питательных веществ, которые необходимы для нормальной жизнедеятельности, происходит из внешней среды. От качества и количества пищи во многом зависит здоровье организма. Организм ежедневно нуждается в определенном количестве белковых соединений, жиров, углеводов и витаминов. Если питание неполноценное, возникают условия для развития заболеваний сердечно-сосудистой системы, пищеварительных каналов, нарушение обменных процессов. Мы должны быть бдительны в том, какие продукты употребляем в пищу.

4. Состав атмосферного воздуха.

Отрицательное воздействие на здоровье людей и окружающую среду оказывают промышленные предприятия, расположенные на территории города вблизи жилых районов. В результате хозяйственной деятельности человека в атмосфере отмечают наличие различных твердых и газообразных веществ. Поступающие в атмосферу оксиды углерода, серы, азота, углеводороды, соединения свинца, пыль и т. д. оказывают различное токсическое воздействие на организм человека. Наряду с органами дыхания загрязнители поражают органы зрения и обоняния. Загрязненный воздух раздражает большей частью дыхательные пути, вызывая бронхит, астму, ухудшается общее состояние здоровья человека: появляются головные боли, тошнота, чувство слабости, снижается или теряется трудоспособность.

Что касается загрязнения атмосферного воздуха, то в настоящее время почти у каждой семьи есть своя машина, а может быть не одна. Выбросы выхлопных газов тоже являются проблемой в нормальном состоянии окружающей среды. На сегодня при диагностировании технического состояния двигателя организация, которая осуществляет техосмотр транспортного средства, руководствуется ГОСТ 17.2.2.03-87, по которому для транспортных средств установлены единые нормы содержания CO (1,5 %) и CH (1 200 Млн$^{-1}$). Например, в странах Европейского союза самым новым стандартом является ЕВРО-6. Согласно его нормам, выбросы углекислого газа должны быть не более 130 г / км пути.

В Европе наиболее строгое экологическое законодательство действует в Германии. Свод таких законов содержится в Уголовном кодексе (раздел 29) под названием «Преступления против окружающей среды». В разделе рассматриваются такие правонарушения, как загрязнение водоемов, загрязнение почвы, загрязнение воздуха. За умышленные преступления предусматривается наказание в виде лишения свободы сроком до пяти лет, за особо тяжкие деяния — до десяти лет. За преступления по неосторожности можно получить до трех лет заключения.

Во Франции в 2008 г. была введена система штрафов для владельцев автомобилей, наносящих вред экологии. Автомобилист, приобретающий новую машину, которая выбрасывает в атмосферу более 160 г углекислого газа за 1 км движения, должен заплатить штраф в размере до 2 600 евро. Для тех же, чьи машины загрязняют атмосферу не более чем на 130 г углекислого газа на 1 км, предусмотрен бонус в размере 200 евро. Владельцам электромобилей полагается «супербонус» — 5 тыс. евро.

**Заключение.** Влияние окружающей среды на здоровье человека — это один из основных факторов окружающей среды. Мир не стоит на месте и постоянно развивается. Происходит огромный выброс отходов в атмосферу, и люди должны научиться контролировать выбросы и сводить их к минимуму.

Законодательство в области окружающей среды экономически развитых государств предусматривает как административную, так и уголовную ответственность.

**Список цитируемых источников**

1. Влияние окружающей среды на здоровье человека [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.prinas.org/article/2024 . — Дата доступа: 31.03.2019.

2. Об охране окружающей среды [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь, 26 нояб. 1992 г., № 1982-XII : в ред. закона от 17 июля 2002 г. № 126-З // Эталон. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2016. — Режим доступа: http://www.ncpi.gov.by/ . — Дата доступа: 31.03.2019.

3. Окружающая среда [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.un.org/ru/youthink/environment.shtml . — Дата доступа: 31.03.2019.

Репозиторий БарГУ

УДК 796.325

**А. Л. Протасюк, В. С. Юхимович, Н. И. Филимонова**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ВОЛЕЙБОЛ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Введение.** В Республике Беларусь уделяется особое внимание проблеме укрепления здоровья детей и учащейся молодежи. Физическая культура является мощным оздоровительным фактором, средством повышения физических возможностей человека, стимулирующих к отказу от вредных привычек и пристрастий.

Цель учебного предмета «Физическая культура и здоровье» в общеобразовательных учреждениях — привить учащимся знания по физической культуре, развить двигательные навыки и умения в соответствии с требованиями Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь, сформировать у обучающихся убеждение в том, что забота человека о своем здоровье и физическом развитии является не только его личным делом, но и общественным долгом [1].

Цель исследования — определение значимости занятий волейболом в физическом развитии обучающихся.

**Основная часть.** Занятия волейболом занимают одно из важных мест в решении задач, стоящих перед физической культурой в общеобразовательных учреждениях. Их используют в целях совершенствования форм и функций организма, укрепления здоровья, развития физических способностей, формирования и совершенствования необходимых в жизни двигательных навыков и содействия духовному развитию человека.

Содержание занятий волейболом определяет их влияние на дееспособность организма, на выработку навыков и умений. Систематические, целесообразно организованные физические упражнения обеспечивают овладение наиболее совершенными формами движений и ведут к повышению функциональных возможностей человека в самых разнообразных видах его деятельности. Под влиянием занятий волейболом перестраивается работа всего организма. Приведем несколько примеров такой перестройки.

Физические упражнения связаны, прежде всего, с усиленной работой мышц. При каждом движении (повороте головы, сгибании руки, приседании) сокращается и напрягается та или иная группа мышц. В работающей мышце усиливается обмен веществ, поэтому она нуждается в большем притоке кислорода и питательных веществ, которые с кровью доставляются во все органы и ткани организма.

Снабжение работающей мышцы кровью увеличивается потому, что при усиленном обмене веществ образуется большое количество продуктов распада — веществ ненужных, а иногда и вредных. Продукты распада должны быть удалены из мышцы опять-таки кровью. Это достигается двумя путями. Во-первых, во время работы мышцы расширяется просвет мелких кровеносных сосудов — увеличивается кровяное русло. Во-вторых, суживаются сосуды в тех мышцах и в других органах, которые в данный момент не работают, в результате оттуда часть крови переходит в работающие мышцы.

Усиленное снабжение мышцы кровью происходит благодаря току крови. Во время выполнения физических упражнений и технических приемов сердце сокращается сильнее и чаще, в результате кровь движется по кровеносным сосудам с большей скоростью. Если в спокойном состоянии сердце сокращается примерно от 64 до 72 раз в минуту, то во время занятий, требующих большого физического напряжения, частота пульса может доходить до 150—190 ударов в минуту. После небольшого отдыха пульс возвращается к норме [2].

Работающие мышцы поглощают больше кислорода. Организм получает кислород с вдыхаемым воздухом; следовательно, чтобы удовлетворить возросшую потребность организма в кислороде, должна быть усилена работа органов дыхания. Дыхание становится более частым и более глубоким. При этом через легкие каждую минуту проходит больше воздуха, поэтому больше поглощается и кислорода: во время занятий волейболом количество поглощенного кислорода увеличивается в несколько раз. Работа мышц всегда сопровождается образованием тепла. Чтобы температура тела не повышалась, организм должен терять больше тепла, чем в покое.

Отсюда можно сделать вывод, что влияние занятий волейболом не ограничивается развитием мышц, которые непосредственно осуществляют то или иное движение. Выполнение упражнений всегда сопровождается усилением работы сердечно-сосудистой системы и органов дыхания, соответствующим образом перестраивается деятельность других органов. Приспособление работы разных органов к новым условиям осуществляется благодаря центральной нервной системе, которая регулирует работу всех органов в зависимости от изменений во внешней среде и в самом организме.

Известно, что систематически повторяемые упражнения ведут к укреплению и развитию мускулатуры. Развивается сила мышц и их выносливость. Но благотворное воздействие систематических упражнений этим не ограничивается. Регулярное выполнение физических упражнений и непосредственно игра в волейбол подготавливают его к более резким и внезапным напряжениям, которые не развитое упражне-

© Протасюк А. Л., Юхимович В. С., Филимонова Н. И., 2019



Репозиторий БарГУ

ниями сердце могло бы не вынести. Работа сердечно-сосудистой системы становится более совершенной: сердце тренированного человека отвечает на те же требования с меньшим напряжением, чем сердце нетренированного. Сердце спортсмена более развито и увеличивает свою работу не столько за счет учащения ритма, сколько за счет увеличения количества крови, выбрасываемой при каждом сокращении. Оно не так скоро утомляется, как сердце человека, не привычного к физическим упражнениям.

Подавляющее большинство физических упражнений благотворно влияет и на дыхательную систему, способствуя развитию грудной клетки и дыхательных мышц.

Правильно проводимые занятия волейболом благоприятно сказываются на деятельности, развитии и росте всех органов, способствуют укреплению нервной системы, которая участвует при выполнении каждого физического упражнения: влияет на сокращение, напряжение и расслабление мышц, обеспечивает согласованную деятельность всех органов, способствует выработке двигательных навыков при систематически повторяющихся упражнениях.

**Заключение.** Привлекая учащихся к занятиям, следует руководствоваться рядом методических рекомендаций, основанных на учете возрастных и половых особенностей занимающихся:

– при выполнении любых упражнений следует постепенно переходить от менее продолжительных и легких упражнений к более длительным и сложным;

– постепенно увеличивать количество выполняемых упражнений;

– занятия с детьми младшего школьного возраста требуют целенаправленного подхода к дозированию и характеру физической нагрузки в связи с высоким уровнем развития их двигательной деятельности и некоторым отставанием в развитии отдельных вегетативных функций.

Следовательно, методика проведения занятий волейболом с юными волейболистами требует специального подбора упражнений и создания условий для их выполнения.

Систематические занятия волейболом помогают укрепить здоровье, повышают работоспособность, регулярные и правильные занятия физическими упражнениями накладывают заметный отпечаток на весь внешний облик человека. Люди, с детства занимающиеся различными физическими упражнениями, отличаются красивым, соразмерно развитым телом.

**Список цитируемых источников**

1. *Беляев, А. В.* Волейбол на уроке физической культуры / А. В. Беляев. — 2-е изд. — М. : Фис : СпортАкадемПресс, 2005. — 143 с.

2. *Железняк, Ю. Д.* Спортивные игры: совершенствование спортивного мастерства : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Ю. Д. Железняк, Ю. М. Портнов. — М. : Академия, 2004. — 400 с.

УДК 504.055

**А. А. Сиверская, М. С. Передня**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## ПРОБЛЕМА РАДИОАКТИВНОГО ЗАГРЯЗНЕНИЯ ТЕРРИТОРИИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

**Введение.** Одна из крупнейших экологических проблем Республики Беларусь — радиоактивное загрязнение. Проблема радиоактивного загрязнения территории является наиболее масштабной по занимаемой площади в результате аварии на Чернобыльской АЭС.

Наиболее остро эта проблема стоит в Гомельской и Могилевской областях, где радионуклидами загрязнено 68 и 35 % территории. В Брестской, Гродненской и Минской областях радиоактивное загрязнение занимает 13,7 и 5 % их площади, в Витебской — менее 1 % [1].

**Основная часть.** Территория радиоактивного загрязнения — это часть территории Республики Беларусь, на которой в результате катастрофы на Чернобыльской АЭС возникло долговременное загрязнение окружающей среды радиоактивными веществами с плотностью загрязнения почв радионуклидами цезия-137, стронция-90 или плутония-238, 239, 240 1,0; 0,15; 0,01 Ки / км$^2$ и более, а также иные территории, на которых среднегодовая эффективная доза облучения населения может превысить (над естественным и техногенным фоном) 1,0 мЗв в год, и территории, на которых невозможно получение продукции, содержание радионуклидов в которой не превышает республиканских допустимых уровней [2, с. 250].

Территория радиоактивного загрязнения делится по следующим критериям: 1) возможность проживания населения (величина среднегодовой эффективной дозы облучения населения); 2) уровень радиоактивного загрязнения территории (плотность загрязнения почв радионуклидами); 3) возможность получе-

© Сиверская А. А., Передня М. С., 2019



Репозиторий БарГУ

ния продукции, содержание радионуклидов в которой не превышает республиканских допустимых уровней (сельскохозяйственной, лесохозяйственной, торфа, вод и других видов продукции и сырья).

В зависимости от плотности загрязнения почв радионуклидами и степени воздействия (величины эффективной дозы) радиации на население территории радиоактивного загрязнения подразделяются на следующие зоны.

1. Зона эвакуации (отчуждения) — территория вокруг Чернобыльской АЭС, с которой в 1986 г. в соответствии с существовавшими нормами радиационной безопасности было эвакуировано население (30-километровая зона и территория, с которой проведено дополнительное отселение в связи с плотностью загрязнения почв стронцием-90 выше 3 Ки / км$^2$ и плутонием-238, 239, 240 — выше 0,1 Ки / км$^2$).

2. Зона первоочередного отселения — территория с плотностью загрязнения почв цезием-137 от 40 Ки / км$^2$ либо стронцием-90 или плутонием-238, 239, 240 3,0; 0,1 Ки / км$^2$ и более соответственно.

3. Зона последующего отселения — территория с плотностью загрязнения почв цезием-137 от 15 до 40 Ки / км$^2$, стронцием-90 от 2 до 3 Ки / км$^2$ или плутонием-238, 239, 240 от 0,05 до 0,1 Ки / км$^2$, на которых среднегодовая эффективная доза облучения населения может превысить (над естественным и техногенным фоном) 5 мЗв в год, и другие территории с меньшей плотностью загрязнения вышеуказанными радионуклидами, где среднегодовая эффективная доза облучения населения может превысить 5 мЗв в год.

4. Зона с правом на отселение территория с плотностью загрязнения почв цезием-137 от 5 до 15 Ки / км$^2$ либо стронцием-90 от 0,5 до 2 Ки / км$^2$ или плутонием-238, 239, 240 от 0,02 до 0,05 Ки / км$^2$, на которых среднегодовая эффективная доза облучения населения может превысить (над естественным и техногенным фоном) 1 мЗв в год, и другие территории с меньшей плотностью загрязнения вышеуказанными радионуклидами, где среднегодовая эффективная доза облучения населения может превысить 1 мЗв в год.

5. Зона проживания с периодическим радиационным контролем — территория с плотностью загрязнения почв цезием-137 от 1 до 5 Ки / км$^2$ либо стронцием-90 от 0,15 до 0,5 Ки / км$^2$ или плутонием-238, 239, 240 от 0,01 до 0,02 Ки / км$^2$, где среднегодовая эффективная доза облучения населения не должна превышать 1 мЗв в год [3].

Последствия аварии являлись катастрофическими, хотя и прошло более 30 лет. Выразились они в загрязнении огромных регионов радионуклидами с различными периодами полураспада; радиационном облучении огромного количества людей; нанесен вред землям, которые признаются радиационно опасными, на которых не обеспечивается производство продукции, соответствующей республиканским допустимым уровням содержания радионуклидов или межгосударственным экономическим соглашениям; отселение людей из особо опасных территорий; возрастание огромного количества соматических и онкологических заболеваний; развитие стрессов, переживаний, которые влияют на психическое здоровье людей.

Правовой режим территорий Республики Беларусь, подвергшихся радиоактивному загрязнению в результате Чернобыльской АЭС, устанавливает Закон Республики Беларусь «О правовом режиме территорий, подвергшихся радиоактивному загрязнению в результате катастрофы на Чернобыльской АЭС» [3]. Закон направлен на снижение радиационного воздействия на население и экологические системы, на проведение природовосстановительных и защитных мероприятий, на рациональное использование природного, хозяйственного и научного потенциала этих территорий. Закон регулирует режим территорий радиоактивного загрязнения, условия проживания, осуществление хозяйственной, научно-исследовательской и другой деятельности на этих территориях.

В соответствии с Государственной программой Республики Беларусь по преодолению последствий катастрофы на Чернобыльской АЭС на 2011—2015 годы и на период до 2020 года проводятся меры по обеспечению радиационной безопасности. В них включено: радиационный контроль сельскохозяйственной и лесной продукции; проведение мероприятий по реабилитации территорий с радиационными загрязнениями; захоронение радиоактивных отходов и отходов дезактивации; соблюдение предприятиями, учреждениями, гражданами требований законодательства Республики Беларусь с целью обеспечить снижение радиационного воздействия на людей и окружающую среду [4].

Природные процессы распада радионуклидов за 33 года, после аварии на Чернобыльской АЭС, которые прошли и внесли изменения в структуру распределения радионуклидов на территории Беларуси. За этот период уровни и площади загрязнения Cs и Sr сократились. Хотя в то же время долгоживущие изотопы — $^{137}$Cs и $^{90}$Sr — основные радионуклиды, которые формируют радиационный фон, в течение многих лет будут определять радиационную обстановку, которая сложилась на загрязненных территориях, что приводит к проведению больших мер по обеспечению радиационной безопасности.

**Заключение.** Необходимы разработка и внедрение мер, направленных на улучшение и формирование знаний в области охраны окружающей среды в Республике Беларусь; реализация программы в области охраны окружающей среды, комплекс мероприятий по обеспечению информационно-психологической защиты населения; создание штатных региональных информационно-аналитических центров; проведение мероприятий по технике безопасности и защиты населения от радиационных загрязнений.

Репозиторий БарГУ

**Список цитируемых источников**

1. Радиоактивное загрязнение территории Беларуси [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://vuzlit.ru . — Дата доступа: 11.04.2019.
2. *Масловский, О. М.* Экологические проблемы Беларуси / О. М. Масловский, Е. Н. Ярошевич. — Минск : Технология, 2006. — 327 с.
3. О правовом режиме территорий, подвергшихся радиоактивному загрязнению в результате катастрофы на Чернобыльской АЭС [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь от 26 мая 2012 г. № 385-З // Эталон. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2019. — Режим доступа: http://www.ncpi.gov.by/ . — Дата доступа: 11.04.2019.
4. Об утверждении Государственной программы по преодолению последствий катастрофы на Чернобыльской АЭС на 2011—2015 годы и на период до 2020 года» [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 31 дек. 2010 г. № 1922 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2019. — Режим доступа: http://www.ncpi.gov.by/ . — Дата доступа: 11.04.2019.

УДК 598.2:574.589

**А. В. Силицкая**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОРНИТО- И ТЕРИОФАУНЫ ВОРОНОВСКОГО РАЙОНА

**Введение**. Видовое разнообразие, обусловленное длительным процессом эволюции, составляет основу целостности экосистем и биосферы в целом. В ходе эволюции у птиц и млекопитающих сформировались сложные формы поведения и взаимосвязей с окружающей средой. Они являются важными элементами естественных и искусственных экосистем, распространители плодов и семян растений. Часть из них является переносчиками различных инфекционных заболеваний, таких как бешенство, орнитоз и т. д. Отдельные виды используются как объекты охоты. Ряд представителей птиц и млекопитающих являются объектами экотуризма.

**Основная часть.** Вороновский район расположен на северо-западе Гродненской области. Его площадь составляет 1,4 тыс. км$^2$. Территория района с его реками принадлежит бассейну реки Неман. Основными притоками реки Неман являются реки Дитва и Жижма — правые притоки Немана. На территории района 66 малых рек и ручьев. Леса занимают 26 % территории района. Преобладают хвойные и еловые леса. Рельеф преимущественно равнинный [2].

Основой для работы послужил материал, собранный в 2017—2019 гг. с 42 полевых выходов (общей протяженностью более 320 км) по территории Вороновского района. Для изучения животных использовались такие методы, как радиальные и полевые выходы, методы учета с одной площадки, маршрутный учет, учет млекопитающих по следам, точечный метод учета птиц.

При проведении орнитологических исследований на территории района было зафиксировано 177 видов птиц, относящихся к 17 отрядам и 44 семействам. Наибольшим количеством видов представлены семейства *Anatidae* (20), *Scolopacidae* (13), *Turdidae* —13), *Sylviidae* (13); наименьшим — *Sturnidae* (1), *Troglodytidae* (1), *Bombycillidae* (1), *Apodidae* (1), *Caprimulgidae* (1), *Gruidae* (1), *Phalacrocoracidae* (1). Из них на территории района гнездится 145 видов (17 отрядов).

Проведено разделение орнитофауны на шесть экологических групп [4]: типично наземные — зафиксировано 28 видов, относящихся к 3 отрядам, 10 семействам; прыгающие наземные — 3 вида, относящиеся к 2 отрядам, 2 семействам; наземно-древесные — 1 вид, относящийся к 1 отряду, 1 семейству; подземные — 1 вид, относящийся к 1 отряду, 1 семейству; летающие — 4 вида, относящиеся к 1 отряду, 1 семейству; водные — 4 вида, относящиеся к 2 отрядам, 3 семействам.

При проведении териологических исследований на территории района было зафиксировано 39 видов млекопитающих, относящихся к 6 отрядам и 15 семействам. Наибольшим количеством видов представлены семейства *Mustelidae* — 9, *Muridae* — 7; наименьшим — *Suidae* — 1, *Erinaceidae* — 1, *Dipodidae* — 1, *Sciuridae* — 1, *Muscardinus Avellanarius* — (1).

Проведено разделение териофауны на четыре экологические группы [3]: лесные — зафиксировано 67 видов, относящихся к 12 отрядам, 24 семействам; открытых пространств — 25 видов, относящихся к 7 отрядам, 14 семействам; болот и побережий — 30 видов, относящихся к 6 отрядам, 10 семействам; водные — 56 видов, относящихся к 10 отрядам, 19 семействам.

Разнообразные экологические условия, формирующиеся сочетанием различных экосистем, создают условия для присутствия на территории района ряда редких и охраняемых видов птиц и млекопитающих. Так, на исследуемой территории было зафиксировано 29 видов птиц, занесенных в Красную книгу Республики Беларусь [1], относящихся к 10 отрядам, 14 семействам. В ходе проведения исследования было отмечено 3 вида птиц семейства *Anatidae*, 1 — *Podicipedidae*, 2 — *Ardeidae*, 1 — *Ciconiidae*,

© Силицкая А. В., 2019



Репозиторий БарГУ

3 — *Accipitridae*, 4 — *Falconidae*, 2 — *Rallidae*, 1 — *Gruidae*, 3 — *Scolopacidae*, 1 — *Laridae*, 2 — *Sternidae*, 3 — *Strigidae*, 1 — *Coracidae*, 2 — *Pisidae*. Из них на территории района гнездится 16 видов (8 отрядов). К 1-й категории охраны Красной книги Республики Беларусь относится 1 вид (*Mergellus albellus*), 2-й — 6, 3-й — 14, 4-й — 8.

Млекопитающих, занесенных в Красную книгу Республики Беларусь [1], было зафиксировано 3 вида, относящихся к 2 отрядам, 2 семействам.

**Заключение.** На территории района отмечено 177 видов птиц, относящихся к 17 отрядам, 44 семействам. Из них в Красную книгу Республики Беларусь занесено 29 видов (10 отрядов, 14 семейств). Млекопитающих на исследуемой территории отмечено 39 видов, относящихся к 6 отрядам, 15 семействам. В Красную книгу занесено 3 вида (2 отряда, 2 семейства).

**Список цитируемых источников**


1. Красная книга Республики Беларусь. Животные : редкие и находящиеся под угрозой исчезновения виды диких животных / пред. редкол. И. М. Качановский ; М-во природ. ресурсов и охраны окружающей среды Респ. Беларусь ; Нац. акад. наук Беларуси. — 4-е изд. — Минск : Беларус. Энцыкл. імя П. Броукі, 2015. — 317 с.
2. География. Вороновский район [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://voronovo.grodno-region.by/ru/geografy-ru/ . — Дата доступа: 23.04.2019.
3. Экологические группы млекопитающих [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://biofile.ru/bio/15735.html . — Дата доступа: 15.10.2018.
4. Экологические группы птиц [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.yaklass.ru/p/biologia/zhivotnye/tip-khordovye-15494/klass-ptitcy-15480/re-dd52433c-b14d-4520-a09b-b3de99c19e63 . — Дата доступа: 15.10.2018.



УДК 595.793



**И. П. Стрелковская**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## ТАКСОНОМИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА СТРЕКОЗ (ODONATA) СЛОНИМСКОГО РАЙОНА ГРОДНЕНСКОЙ ОБЛАСТИ И БАРАНОВИЧСКОГО РАЙОНА БРЕСТСКОЙ ОБЛАСТИ

**Введение.** Стрекозы играют важную роль в пресноводных и околоводных экосистемах. Они активно участвуют в трофических сетях и вносят существенный вклад в круговорот вещества и энергии, являясь важным компонентом экосистем. Даже на небольших водоемах в течение года стрекозы способны трансформировать многие тонны биогенного вещества. Адаптивные способности, обилие в водных и околоводных биоценозах, высокая морфологическая специализация стрекоз отличают их от других крылатых насекомых.

Стрекозы (Odonata) — одна из древнейших групп наземных членистоногих. Ископаемые остатки стрекозоподобных обнаружены в геологических отложениях каменноугольного периода, что указывает на их примерный возраст свыше трехсот миллионов лет. Они активно участвуют в трофических сетях и вносят существенный вклад в круговорот вещества и энергии, являясь важным компонентом экосистем. Даже на небольших водоемах в течение года стрекозы способны трансформировать многие тонны биогенного вещества.

**Основная часть.** Основой для работы послужил материал, собранный на территории Слонимского и Барановичского районов в различных экосистемах (пойменный луг, суходольный луг, мелколиственный лес и др.) в весенне-осенний период 2017—2018 гг. Камеральная обработка материала заключалась, прежде всего, в определении собранных насекомых. Для этого использовались бинокулярный микроскоп МБС и современные определители. Отлов осуществлялся при помощи энтомологического сачка методом кошения по зарослям макрофитов. Материал умерщвлялся в морилке (широкогорлая склянка с герметично закрывающейся пробкой (обычно корковой), служащая для умерщвления собранных насекомых). Для фиксации насекомых использовали этилацетат.

Проанализированы данные по стрекозам, полученные С. К. Рындевичем [3].

Слонимский район расположен на юге Гродненской области и граничит на западе с Зельвенским, на севере — с Дятловским районом Гродненской области, на востоке и юге — с Барановичским, Ивацевичским и Пружанским районами Брестской области. Западная часть района располагается в границах Слонимской возвышенности, северо-восточная — на окраине Новогрудской возвышенности, северная — в Неманской низине, восточная и южная части — на Барановичской равнине. Большая часть района находится на высоте 180—200 м над уровнем моря. В северо-восточной части наивысший пункт — 223 м [1].

Барановичи — город областного подчинения, административный центр Барановичского района Брестской области. Расположен на Барановичской равнине в междуречье Щары и ее притока Мышанки.


© Стрелковская И. П., 2019





Репозиторий БарГУ

Барановичи лежат на равнинной местности, где перепад высот не превышает 20 м (от 180 до 200 м над уровнем моря). Высота города над уровнем моря составляет 193 м [2].

Ниже приведена таблица с отмеченными видами в двух районах (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Таксономическая структура стрекоз Барановичского и Слонимского районов

| Семейство / вид | Барановичский район | Слонимский район |
|---|---|---|
| Lestidae / *Lestes sponsa* (Hansemann, 1823) | + | — |
| Lestidae / *Lestes dryas* (Kirby, 1890) | + | + |
| Calopterygidae / *Calopteryx splendens* (Harris, 1782) | + | — |
| Calopterygidae / *Calopteryx virgo* (Linnaeus, 1758) | + | — |
| Libellulidae / *Libellula quadrimaculata* (Linnaeus, 1758) | + | + |
| Libellulidae / *Libellula depressa* (Linnaeus, 1758) | + | + |
| Libellulidae / *Orthetrum cancellatum* (Linnaeus,1758) | + | — |
| Libellulidae / *Sympetrum flaveolum* (Linnaeus, 1758) | + | + |
| Libellulidae / *Sympetrum pedemontanum* (Mueller in Allioni, 1766) | + | — |
| Libellulidae / *Sympetrum sanguineum* (Mueller, 1764) | + | + |
| Libellulidae / *Sympetrum vulgatum* (Linnaeus, 1758) | + | + |
| Aeschnidae / *Aeshna cyanea* (Mueller, 1764) | + | + |
| Aeschnidae / *Aeshna viridis* (Eversman, 1836) | + | + |
| Aeschnidae / *Aeshna grandis* (Linnaeus, 1758) | + | — |
| Aeschnidae / *Aeshna mixta* (Latreille, 1805) | + | — |
| Aeschnidae / *Anax imperator* (Leach, 1815) | + | — |
| Aeschnidae / *Brachytron pratense* (Mueller, 1764) | + | — |
| Coenagrionidae / *Enallagma cyathigerum* (Charpentier, 1840) | + | + |
| Coenagrionidae / *Coenagrion puella* (Linnaeus, 1758) | + | + |
| Coenagrionidae / *Coenagrion hastulatum* (Charpentier, 1825) | + | — |
| Coenagrionidae / *Coenagrion pulchellum* (Van der Linden, 1825) | + | — |
| Coenagrionidae / *Ischnura elegans* (Vander Linden, 1820) | + | — |
| Coenagrionidae / *Pyrrhosoma nymphula* (Sulzer, 1776) | + | — |
| Corduliidae / *Somatochlora metallica* (Vander Linden, 1825) | + | — |
| Corduliidae / *Somatochlora flavomaculata* (Vander Linden, 1825) | + | — |
| Corduliidae / *Epitheca bimaculata* (Charpentier, 1825) | + | — |
| Platycnemididae / *Platycnemis pennipes* (Pallas, 1771) | + | + |
| Comphidae / *Ophiogomphus cecilia* (Fourcroy, 1785) | + | — |
| Coenagrionidae / *Ischnura pumilio* (Charpentier, 1825) | — | + |

Репозиторий БарГУ

Особенностями сезонной динамики стрекоз (Odonata) являются начало и окончание лета особей вида. Наиболее распространенными месяцами активности стрекоз (Odonata) являются май, июнь, июль, август, сентябрь. В зависимости от пониженной температуры и повышенной влажности в апреле отмечается небольшая активность лета стрекоз видов, относящихся к родам *Libellula*, *Orthetrum*, *Pyrrhosoma*, *Coenagrion*. В мае отмечается активность большинства стрекоз видов, относящихся к родам *Calopteryx*, *Libellula*, *Orthetrum*, *Sympetrum*, *Aeshna*, *Brachytron*, *Enallagma*, *Coenagrion*, *Ischnura*, *Pyrrhosoma*, *Somatochlora*, *Epitheca*, *Platycnemis*, в связи с изменением погодных условий — повышением среднесуточной температуры. Максимальный пик активности стрекоз наблюдается в июне. Июль, август, сентябрь также отмечаются как месяцы, максимально активные для лета стрекоз. Падение числа видов начинается в сентябре, а к концу октября — началу ноября лето стрекоз вовсе прекращается, что можно объяснить снижением среднесуточной температуры до 9—10 °С, в ноябре эти показатели колеблются в пределах 3—4 °С. В весенний период в основном преобладают виды, относящиеся к родам *Libellula*, *Coenagrion*. К летне-осенней фенологической группировке стрекоз будут относиться виды стрекоз, относящиеся к родам *Aeshna*, *Anax*, *Sympetrum*, *Lestes*. Стрекозы, приведенные выше, приурочены к таким биотопам, как суходольный луг, пойменный луг, берег реки, берег мелиорационных каналов, берег озера,

берег водохранилища, берег родника, затопленные торфоразработки, хвойный лес, мелколиственный лес, широколиственный лес, низинное болото и песчано-гравийный карьер. Наиболее распространенными биотопами в двух исследуемых районах являются берег родника, берег озера и реки, а также низинное болото. Стрекозы родов *Lestes*, *Libellula*, *Orthetrum*, *Brachytron*, *Coenagrion*, *Ischnura*, *Pyrrhosoma* предпочитают более спокойные, тихие и стоячие воды с развитой луговой растительностью (тростниковой). Стрекозы рода *Sympetrum* предпочитают участки, связанные с заболоченной местностью, сезонно затопленные луга с богатой растительностью. Встречаются рядом с карьерами. Избегают кислых сред и предпочитают все виды стоячей воды. Стрекозы рода *Aeshna* предпочитают также заболоченные территории, но менее чем стрекозы предыдущего рода. Данный род стрекоз также предпочитает тихие и спокойные воды с богатой растительностью. Стрекозы рода *Enallagma* отдают предпочтение всем видам озер, прудов, а также медленным рекам и кислым водам без рыбы. Стрекозы рода *Somatochlora* предпочитают не только болотистую местность, но и влажные луга, медленные реки и берега озер, где произрастает пышная растительность. Некоторые виды предпочитают местность рядом с карьерами с редкой растительностью, а также временные и небольшие пруды. Стрекозы рода *Platycnemis* предпочитают поймы рек и ручьев, а также искусственные местообитания (каналы, рыбные пруды, карьеры).

**Заключение.** Исходя из собственных исследований и литературных данных на исследуемых территориях, было отмечено 29 видов стрекоз (128 экземпляров), 8 семейств: Lestidae, Calopterygidae, Libellulidae, Aeschnidae, Coenagrionidae, Corduliidae, Platycnemididae, Comphidae. На территории Барановичского района было отмечено 2 вида стрекоз семейства Lestidae, 2 — Calopterygidae, 7 — Libellulidae, 6 — Aeschnidae, 6 — Coenagrionidae, 3 — Corduliidae, 1 — Platycnemididae, 1 — Comphidae, в тоже время на территории Слонимского района был отмечен 1 вид стрекоз семейства Lestidae, 1 — Calopterygidae, 5 — Libellulidae, 3 — Aeschnidae, 5 — Coenagrionidae, 1 — Platycnemididae. Из них доминирующими в двух районах являются виды стрекоз, относящиеся к семейству Lestidae (*Lestes dryas*), Aeschnidae (*Aeshna cyanea*), Coenagrionidae (*Ischnura elegans*), Libellulidae (*Sympetrum flaveolum*, *S. Sanguineum*).

**Список цитируемых источников**

1. Характеристика района [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://slonim.grodno-region.by/ru/xarakteristika-rayona-ru/ . — Дата доступа: 23.04.2019.

2. Краткая характеристика Барановичского района [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.barturizm.by/istoricheskie-sobytiya/kultura-i-obshchestvo/147-kratkaya-kharakteristika-baranovichskogo-rajona/ . — Дата доступа: 23.04.2019.

3. *Рындевич, С. К.* Стрекозы и прямокрылые (INSECTA: ODONATA, ORTHOPTERA) пойменных экосистем реки Исса заказника Стронга / С. К. Рындевич, А. О. Лукашук. — Барановичи : РИО БарГУ, 2009. — Ч. 2. — 214 с.

Репозиторий БарГУ

# СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

УДК 371.388

**В. Я. Бартош**
*ГУО «Пинковичская средняя школа имени Якуба Коласа» Пинского района, д. Пинковичи*

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПРИ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ, ОБУЧАЮЩИМИСЯ НА НИЗКОМ УРОВНЕ

**Введение.** Одной из главных проблем, которую необходимо решать педагогам учреждений общего среднего образования, является работа с учащимися с низкой учебной мотивацией, испытывающими трудности в изучении конкретных учебных предметов.

Работая традиционно на среднего учащегося, педагоги понимают и приходят к выводу, что много образовательных задач не решается: учащиеся, обучающиеся на низком уровне, теряют интерес к занятиям, а высокомотивированные учащиеся, наоборот, не могут развивать свой потенциал без внимания со стороны учителя. Так как успешность усвоения знаний зависит не только от деятельности учителя, но и от познавательных возможностей и способностей каждого учащегося, то важно понять, что необходимо найти оптимальный вариант решения этой проблемы. Одним из основных средств работы с учащимися является индивидуально-дифференцированный подход.

**Основная часть.** Индивидуальная образовательная траектория — персональный путь реализации личностного потенциала каждого учащегося в образовании, т. е. совокупности его организационных, деятельностных, познавательных, творческих и иных способностей.

Условиями движения учащегося по индивидуальной образовательной траектории являются: определение индивидуального смысла изучения учебных предметов; умение ставить собственные цели в изучении конкретной темы или раздела; способность выбирать оптимальные формы и темпы обучения; применять те способы учения, которые наиболее соответствуют его индивидуальным способностям; рефлексивно осознавать полученные результаты, осуществлять оценку и корректировку своей деятельности.

Условием достижения целей-задач личностно-ориентированного обучения является сохранение индивидуальных особенностей учащихся, их уникальности, разноуровневости и разноплановости. Это могут быть такие способы: а) индивидуальные задания учащимся на уроках; б) организация парной и групповой работы; в) формулировка открытых заданий, которые предполагают их выполнение индивидуально каждым учащимся.

Основные элементы индивидуальной образовательной деятельности учащегося: смысл деятельности (зачем я это делаю); постановка личной цели (предвосхищающий результат); план деятельности; реализация плана; рефлексия (осознание собственной деятельности); оценка; корректировка или переопределение целей.

В самом общем виде технология реализации индивидуальной образовательной траектории может быть представлена следующими этапами:

1) диагностика учителем уровня развития и степени выраженности личностных качеств учащихся, необходимых для осуществления тех видов деятельности, которые свойственны данной образовательной области;

2) фиксирование каждым учащимся, а затем и учителем, фундаментальных образовательных объектов в образовательной области;

3) выстраивание системы личностного отношения учащегося по отношению к предстоящей к освоению образовательной области или теме;

4) программирование каждым учащимся индивидуальной образовательной деятельности по отношению к «своим» и общим фундаментальным образовательным объектам;

5) деятельность по одновременной реализации индивидуальных образовательных программ учащихся и коллективной программы;

6) демонстрация личных образовательных продуктов учащихся и коллективное их обсуждение;

7) рефлексивно-оценочный этап.

Дифференцированный подход к обучению предусматривает использование соответствующих дидактических материалов: обучающих таблиц, плакатов, карточек и схем для самоконтроля и самооценки; карточек-заданий, определяющих условие задания, предлагаемого учащимся для выполнения; карточек с текстами получаемой информации, сопровождаемой необходимыми разъяснениями, пояснениями,

© Бартош В. Я., 2019



Репозиторий БарГУ

чертежами; карточек, в которых показаны образцы правильного решения; карточек-инструкций, в которых даются указания к выполнению заданий.

При работе с учащимися, испытывающими трудности в обучении, используются следующие приемы: развертывание внешних действий с последующим их переводом во внутренние; устные упражнения; самостоятельная работа по неоднократному заполнению и составлению классификационных таблиц, схем, диаграмм; профилактика ошибок и описок; ведение индивидуальной карты учета «достижений».

Обязательным шагом является оказание своевременной помощи учащимся с низким уровнем обучения на различных этапах урока.

Используются следующие виды помощи в учении:

– создание атмосферы особой доброжелательности при опросе;
– снижение темпа опроса, разрешение дольше готовиться у доски;
– предложение учащимся примерного плана ответа;
– разрешение пользоваться наглядными пособиями, помогающими излагать суть материала;
– стимулирование оценкой, отметкой, подбадриванием, похвалой;
– поддержание интереса учащихся с низкой мотивацией к учебе с помощью вопросов, выявляющих степень понимания ими учебного материала;
– привлечение учащихся в качестве помощников при подготовке приборов, опытов и т. д.;
– привлечение к высказыванию предложений при проблемном обучении, к выводам и обобщениям или объяснению сути проблемы, высказанной учащимся, обучающимся на достаточном и высоком уровнях;
– разбивка заданий на дозы, этапы, выделение в сложных заданиях ряда простых, ссылка на аналогичное задание, выполненное ранее;
– напоминание приема и способа выполнения задания;
– указание на необходимость актуализировать то или иное правило;
– ссылка на правила и свойства, которые необходимы для решения задач, упражнений;
– инструктирование о рациональных путях выполнения заданий, требованиях к их оформлению;
– стимулирование самостоятельных действий учащихся, испытывающих трудности в обучении;
– более тщательный контроль деятельности учащихся, указание на ошибки, проверка, исправления;
– выбор для групп учащихся с низкой успеваемостью наиболее рациональной системы упражнений, а не механическое увеличение их числа;
– более подробное объяснение последовательности выполнения задания;
– предупреждение о возможных затруднениях, использование карточек-консультаций, карточек с направляющим планом действий.

Задания, используемые учителями при работе с учащимися, испытывающими трудности в обучении.

1 Задания, направленные на организацию восприятия.

1.1 На начальном этапе урока дается задание на релаксацию.

1.2 Многократное, различное по форме акцентирование внимания на одних и тех же вопросах.

1.3 Особая эмоциональная атмосфера урока.

1.4 Особый характер общения, обеспечивающий эмоциональную поддержку обучающимся.

2 Задания, обеспечивающие развитие различных видов мышления.

2.1 Выделение существенных признаков.

2.2 Обобщение по различным признакам.

2.3 Задания на классификацию.

3 Задания на развитие воображения.

3.1 Упражнения с разрывами в описании.

3.2 Описание фантастических образов.

4 Задания на развитие различных аспектов памяти.

4.1 Задания на развитие зрительной памяти.

4.2 Задания на развитие слуховой памяти.

4.3 Задания на развитие моторной памяти.

Работа с учащимися с низким уровнем учебной мотивации, обучающимися на низком уровне, должна вестись систематически, может включать в себя следующие мероприятия:

1) детальный анализ контрольных работ учащихся с низким уровнем учебной мотивации, испытывающих трудности в обучении, в целях определения фактического уровня знаний детей; выявление пробелов в знаниях учащихся, в целях быстрой ликвидации выявленных пробелов;

2) установление причин неуспеваемости учащихся через встречи с родителями, беседы со школьными специалистами: директором, заместителем директора по учебной работе, классным руководителем, психологом, социальным педагогом, врачом, логопедом и обязательно с самим ребенком;

3) составление индивидуального плана работы по ликвидации пробелов в знаниях учащегося на текущую четверть;

4) использование дифференцированного подхода при организации самостоятельной работы на учебном занятии, включение посильных индивидуальных заданий;

Репозиторий БарГУ

5) ведение тематического учета знаний учащихся, обучающихся на низком уровне;

6) организация индивидуальной работы с учащимися, обучающимися на низком уровне, учителями-предметниками.

В течение учебной четверти педагогам и руководству учреждения образования необходимо иметь на постоянном контроле вопрос успеваемости учащихся, обучающихся на низком уровне, еженедельно отслеживая текущую успеваемость по учебным предметам, проводя разъяснительную работу через анализ индивидуальных личных достижений учащегося или, наоборот, неудач, по тому или иному учебному предмету, через формулирование рекомендаций и поручений учащемуся, исходя из конкретной ситуации.

Коллектив нашего учреждения образования ведет большую работу в данном направлении, что позволило значительно уменьшить количество учащихся, обучающихся на низком уровне, по итогам учебного года.

**Заключение.** Индивидуальная работа приносит положительный результат, однако не нужно ожидать и рассчитывать на быстрое изменение ситуации в лучшую сторону. Это длительная, систематическая, планомерная, непрерывная, трудоемкая, кропотливая работа по преодолению неуспеваемости и повышению качества знаний.

УДК 378.046.4

**Ю. В. Гизун**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## ОСОБЕННОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Введение.** Ныне в Республике Беларусь система дополнительного образования взрослых является одним из важнейших факторов социально-экономического развития страны и представляет собой гибкую, мобильную и постоянно развивающуюся систему. Она решает задачи обеспечения отраслей экономики профессиональными кадрами требуемого уровня квалификации, кадровой поддержки инновационных процессов, удовлетворения потребностей граждан в профессиональном совершенствовании.

В систему дополнительного образования взрослых входят государственные органы, подчиненные или подотчетные Президенту Республики Беларусь, республиканские органы государственного управления, иные государственные организации, подчиненные Правительству Республики Беларусь, местные исполнительные и распорядительные органы.

**Основная часть.** Отличительной особенностью системы дополнительного образования взрослых в Республике Беларусь в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании является включение в нее наряду с учреждениями образования иных организаций, а также индивидуальных предпринимателей, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность. Следовательно, образовательные программы дополнительного образования взрослых могут реализовывать в установленном законодательством порядке не только учреждения дополнительного образования взрослых, но и иные учреждения образования, иные организации, а также индивидуальные предприниматели.

В развитии системы дополнительного образования активную роль играют ведущие учреждения высшего образования Беларуси. На сегодня в них работают институты (факультеты) повышения квалификации и переподготовки кадров в соответствии с их профилем. Таким учреждением является и Институт повышения квалификации и переподготовки учреждения образования «Барановичский государственный университет».

Важным для республики является организация обучения безработного и незанятого населения. В Беларуси с учетом опыта других стран сформирована сеть региональных служб занятости, организовано обучение безработных на базе действующих учреждений образования. Ежегодно в них оказывается помощь более 26 тысячам безработных [1].

К основным задачам совершенствования системы дополнительного образования взрослых относятся:

– обеспечение эффективного взаимодействия широкого круга социальных партнеров (министерств, местных органов власти, учреждений образования, организаций и т. д.);

– совершенствование нормативной правовой базы;

– маркетинговые исследования потребностей отраслей экономики в рабочих, служащих, специалистах, изучение рынков труда;

– оптимизация структуры системы дополнительного образования взрослых в соответствии с реальными потребностями в регионах, отраслях и республике в целом;

© Гизун Ю. В., 2019



Репозиторий БарГУ

– совершенствование учебно-методического, информационного и материально-технического обеспечения системы дополнительного образования взрослых с учетом современных тенденций развития этой деятельности;

– расширение масштабов международного сотрудничества и др. [1].

Среди наиболее перспективных направлений развития системы дополнительного образования взрослых в Республике Беларусь исследователи называют:

– разработку нормативного и методического обеспечения образовательного процесса в форме дистанционного, гибкого и открытого обучения;

– создание отраслевых и территориальных систем развития дополнительного образования взрослых;

– проведение мониторинга реализации всех видов образовательных программ в целях выявления эффективности их функционирования и координации возможных изменений нормативной правовой базы;

– введение обобщающего термина (взамен «повышение квалификации»), включающего всю совокупность отечественных и по возможности зарубежных образовательных программ дополнительного образования взрослых;

– совершенствование научно-методического обеспечения системы [1].

Работая со взрослой аудиторией, следует учитывать особенности протекания психических процессов данной категории обучающихся.

Внимание. У взрослых людей объем запоминаемых объектов составляет в среднем от 6 до 11, о чем следует помнить преподавателю, подбирая материал. Переключение с одного вида деятельности на другой происходит более продуктивно, если новое задание интересно для участников аудитории. Концентрация внимания происходит успешнее, если используются приемы поддержания эмоционального фона (юмор, афоризмы, крылатые слова), информация носит актуальный характер, а также используются разные каналы восприятия.

Память. При подаче нового материала следует учитывать «эффект края» или «эффект первого впечатления», когда информация, прозвучавшая в начале и в конце объяснения, запоминается лучше, чем та, которая преподносится в середине изложения. Нужно помнить и о следующем свойстве психики взрослого человека: запоминается лучше та информация, которая не имеет законченного действия, так называемый «эффект Зейгарник». Учеными был проведен эксперимент, в ходе которого испытуемые выполняли задания, в определенный момент экспериментатор работу прерывал (якобы происходили случайные накладки), после окончания эксперимента испытуемого просили назвать те задания, которые он выполнял. В результате оказалось, что работа, которая была прервана, запоминались в два раза лучше, чем та, которую удалось завершить [2, с. 510—511].

Работоспособность. Эффективность усвоения нового материала повышается, если он разбит на несколько занятий, каждое из которых длится не более 1,5 часа. Следует учитывать этапы работоспособности взрослого человека: в начале занятия (до 20 минут) происходит «включаемость» в работу, поэтому материал должен быть достаточно облегчен для восприятия. Далее следует фаза максимальной работоспособности, которая длится 30—40 минут. В последующие 30 минут происходит спад активности, внимание слабеет, запоминание происходит менее продуктивно. И последние 10 минут характеризуются истощением психических процессов, однако, помня об «эффекте края», на этом отрезке работы следует повторить все, изложенное на занятии, что поможет лучшему запоминанию материала [2, с. 511—512].

Объективная экономическая ситуация в современном мире обострила значимость разрешения противоречий в жизнедеятельности посредством образования взрослых, которое приняло массовый характер и рассматривается как «образование через всю жизнь». При этом образование может быть в любой предметной сфере. На данном этапе оно особенно актуально и востребовано в сфере социализации в пожилом возрасте. Современные ученые предлагают концепцию социализации лиц пожилого возраста двух типов.

***Первый тип*** характеризуется тем, что пожилые люди стремятся реализовать себя в новых жизненных обстоятельствах. Планируют свое будущее исходя из стремлений приносить пользу другим. Их отличает более выраженная вера в себя. В рамках этого типа социализации завязываются новые контакты, дружеские связи, появляются новые занятия, новые интересы и способности.

***Второй тип*** характеризуется пассивным восприятием жизни, сужением круга интересов, отчуждением людей от окружающего мира. Власть прошлого (субъективно успешного) мешает адекватному восприятию настоящего, тем самым возможности для внутреннего развития снижаются, растет неудовлетворенность жизнью [3].

Необходимо учитывать и особенности восприятия информации пожилыми слушателями. Учиться — значит: воспринимать некую информацию (о чем идет речь); анализировать информацию (почему это происходит, какова связь между явлениями); решать вопрос о применении полученных знаний (что из этого следует, как эти знания связаны с практикой).

**Заключение.** Исследования в области психологии обучения свидетельствуют, что во время занятий необходимо воздействовать, насколько это возможно, на все органы чувств обучающихся, чтобы улучшить их восприятие и запоминание информации, следуя знаменитому афоризму Конфуция: «Я слышу — и я забываю, я вижу — и я запоминаю, я делаю — и я понимаю» [3].

Репозиторий БарГУ

Следует подчеркнуть, что для нормального функционирования и дальнейшего развития системы непрерывного образования взрослых необходимо правильно организованное нормативное правовое, финансово-экономическое, материально-техническое, организационное, кадровое, информационное, психолого-педагогическое и научно-методическое обеспечение.

**Список цитируемых источников**

1. Отдел дополнительного образования взрослых. Официальный ресурс Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://edu.gov.by/vi-ru/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-professionalnogo-obrazovaniya/dop-obr/ . — Дата доступа: 12.04.2019.

2. *Мандель, Б. Р.* Педагогика высшей школы: история, проблематика, принципы : учеб. пособие для обучающихся в магистратуре / Б. Р. Мандель. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2017. — 618 с.

3. *Кошарная, Г. Б.* Особенности обучения пожилых людей / Г. Б. Кошарная, Е. В. Щанина ; Пенз. гос. ун-т» // Integration of education. — 2013. — № 4.

УДК 374.73

**Е. А. Клещёва, А. В. Черник**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ МАТЕРИ И ВЫБИРАЕМОЙ ЕЮ СТРАТЕГИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

**Введение.** Традиционно основным источником воспитания является семья. Семья как первичная ячейка является воспитательной колыбелью человечества. Отношения родителя с ребенком, как и с каждым человеком, глубоко индивидуальны и неповторимы. Родители составляют первую общественную среду ребенка. Специфика чувств, возникающих между детьми и родителями, определяется главным образом паттернами поведения родителя в отношении ребенка, его родительской позицией, совокупностью представлений родителя в отношении ребенка, что отражается в его воспитательной стратегии. Став взрослыми, дети строят свои собственные семьи в соответствии с представлением и образом своей родительской семьи. Полученный опыт структурирования взаимоотношений с родителями переносится ребенком в свою супружескую семью и отражается на собственной стратегии семейного воспитания уже собственных детей. Указанные тезисы являются основой организации семейного воспитания, особенно при выборе форм организации детей, оставшихся без попечения родителей.

Важность семьи как источника воспитания обусловлена тем, что для значительной части жизни ребенка и продолжительности воздействия на его личность ни одно из учреждений образования не может сравниться с семьей, что закладывает основу для личности ребенка.

**Основная часть.** В настоящее время альтернативой семье, подверженной повышенному социальному риску, представляющей собой основной источник появления социальных сирот, является создание замещающей семьи как наиболее приемлемой формы организации семьи для детей, не относящихся к биологической семье. Там, где детям, оставшимся без попечения родителей, предоставляется платформа для физического, психического, духовного и морального здоровья, есть место семейным ценностям и традициям.

Исследователи давно обратили свои научные изыскания в область функционирования замещающей семьи. Так, И. И. Осипова рассматривает замещающую семью не только как форму семейного воспитания, но и реабилитации детей, нуждающихся в государственной защите, включая в нее семейные воспитательные группы и семейные детские дома [1, с. 71]. С точки зрения Т. А. Гурко, понятие «замещающая семья» объединяет в себе все практикуемые семейные формы устройства детей, лишенных родительского попечения. Ею вводится понятие «система замещающей опеки», включающее и семьи усыновителей [2, с. 9]. Н. А. Хрусталькова интерпретирует это понятие следующим образом: замещающая семья — это любой тип семьи, выполняющей обязанности биологической семьи ребенка, потерявшего опеку своих родителей.

Профессионально-замещающая семья в целом рассматривается как патронатная, приемная семья или семейная воспитательная группа, где воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является профессиональной обязанностью замещающих родителей [3, с. 223]. Интерпретируя профессиональную замещающую семью через приемную опеку и воспитание, т. е. как компенсированную форму семьи, В. Н. Ослон и А. Б. Холмогорова приходят к выводу, что эта форма семейного образа жизни является ответом на проблему интеграции детей-сирот в общество и образование [4, с. 89].

Одним из важнейших направлений деятельности замещающей семьи становится обеспечение успешной социализации ребенка, формирование вторичной привязанности к приемным родителям взамен потери исходной, т. е. к кровным родителям, которая, как правило, и приводит к нарушению формирования личностных качеств. Становление института профессиональной замещающей семьи позволяет при-

© Клещёва Е. А., Черник А. В., 2019



Репозиторий БарГУ

остановить отрицательную тенденцию роста социального сиротства и, как следствие, безнадзорности, сократить количество воспитанников детских домов, социальных приютов, учреждений несемейного воспитания. Таким образом, замещающая семья выполняет одну из основных задач государственной политики — выполнение социального заказа общества на воспитание высокообразованной, всесторонне развитой личности, способной проявлять активность, целеустремленность, самостоятельность, готовой принимать решения в ситуации выбора и брать на себя ответственность в его осуществлении.

Однако для полноценной адаптации приемного ребенка к замещающей семье и его воспитания родители должны быть готовы преодолеть возможные трудности, связанные с тем, что опыт родительской депривации в прошлом негативно влияет на развитие ребенка [5; 6]. Педагогическая готовность к принятию ребенка является важным условием его успешной адаптации к приемной семье.

Для доказательства истинности данного утверждения нами было проведено исследование, направленное на выявление стратегии семейного воспитания замещающего родителя и их взаимосвязи с уровнем педагогической компетентности замещающего родителя. Выборку исследования составили 30 женщин Брестской области, исполняющих роль профессионально-замещающих родителей, в возрасте от 30 до 54 лет. В исследовании применялись следующие методики: методика «Стратегия семейного воспитания» Р. В. Овчаровой, опросник «Какой Вы родитель» Л. В. Меньшикова.

Уровень педагогической компетентности исследовался с помощью опросника «Какой Вы родитель» Л. В. Меньшикова. Изучив полученные результаты, мы можем говорить о том, что для большинства (47 %) испытуемых характерен низкий уровень педагогической компетентности, который может являться признаком довольно смутного представления респондентов о воспитании и необходимости углубления знаний в этой области. У 36 % наблюдается средний уровень педагогической компетентности, что указывает на наличие знаний о формах и методах, адекватных поставленным целям и задачам воспитания в семье. Респонденты не делают грубых ошибок в выборе воспитательной тактики. Высокий уровень педагогической компетентности выявлен у 17 % испытуемых, что свидетельствует о наличии у них комплекса профессиональных знаний, способов и приемов реализации педагогической деятельности, а также профессионально значимых личностных качеств, необходимых для воспитания и развития ребенка.

Полученные результаты по методике «Стратегия семейного воспитания» Р. В. Овчаровой свидетельствуют о том, что для 53 % выборки характерен авторитетный стиль поведения. Данных респондентов отличает твердый контроль над детьми при поощрении растущей автономии воспитанников и обсуждения в кругу семьи правил поведения, установленных для них. Авторитарный стиль поведения выявлен у 23 % выборки. Для этих респондентов характерно подчинение собственного поведения жестким правилам и навязывание этих правил своим воспитанникам, а также исключение детей из процесса принятия решений в семье. Либеральный стиль поведения наблюдается у 20 % выборки. Стиль воспитания этих респондентов отличается почти полным отсутствием контроля над детьми при добрых, сердечных отношениях с ними. Наименее выраженный в данной выборке стиль поведения — индифферентный (4 %). Приемные матери характеризуются отсутствием интереса к выполнению родительских функций или к воспитанникам, в том числе и к собственным детям.

Для выявления характера взаимосвязи между уровнем педагогической компетентности приемной матери и стратегией семейного воспитания в профессионально-замещающей семье был использован корреляционно-регрессионный анализ. Таким образом, прямая значимая взаимосвязь установлена между показателями по общей шкале методики «Какой Вы родитель» Л. В. Меньшикова и показателями общей шкалы методики «Стратегия семейного воспитания» Р. В. Овчаровой ($r$ = 0,728, $p$ = 0,000003). Следовательно, чем выше уровень педагогической компетентности, предполагающий наличие у замещающей матери комплекса профессиональных знаний, способов и приемов реализации педагогической деятельности, а также профессионально значимых личностных качеств, необходимых для воспитания и развития ребенка, тем выше вероятность проявления авторитетного стиля поведения, характеризующегося осознанием своей важной роли в становлении личности ребенка, признанием права на саморазвитие за ним (ребенком) самим, адекватной оценкой своих требований, готовностью пересматривать свои позиции в разумных пределах.

**Заключение.** Результаты исследования, представленные в весьма сжатых тезисах, однозначно подтверждают необходимость дальнейшего изучения специфики профессиональной замещающей семьи. Однако мы доказываем, что педагогическая компетентность родителя имеет тесную взаимосвязь с выбираемой стратегией семейного взаимодействия. Знания родителя о стратегии развития своего приемного ребенка, о его специфике социализации, методах и приемах воспитательного воздействия однозначно способствуют авторитетной стратегии взаимодействия с ребенком. Это заключение может стать перспективным направлением оказания профессиональной педагогической и психологической помощи потенциальным родителям на этапе приема ребенка в замещающую семью.

**Список цитируемых источников**

1. *Осипова, И. И.* Замещающая семья в России / И. И. Осипова // Психологическая наука и образование. — №2. — 2006. — С. 71.

2. *Гурко, Т. А.* Система замещающей опеки над детьми, лишенными родительского попечения временно и навсегда: проблемы реформирования / Т. А. Гурко // Профессиональные замещающие семьи в современной России: опыт, проблемы, направления

Репозиторий ВарГУ

совершенствования. Патронатная семья как форма семейного устройства детей: материалы Всероссийского научно-практического семинара (г. Уфа, 18 — 19 декабря 2014 г.) / Отв. ред. Ф. Б. Бурханова. Уфа: РИЦ БашГУ. — 2015. — С. 9.

3. *Хрусталькова, Н. А.* Современные подходы к организации педагогической работы с профессионально-замещающей семьей / Н. А. Хрусталькова // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. — 2006. — №3. — С. 223.

4. *Ослон, В. Н.* Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России / В. Н. Ослон, А. Б. Холмогорова. — С. 89.

5. *Киселёва, Н. А.* Проблема адаптации приемных детей и родителей в замещающих семьях // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки / под ред. О. А. Соболевой. — Псков : Псковский государственный университет, 2014. — № 4. — С.134 – 138.

6. *Конева, О. Б.* Психологические особенности социально-эмоциональных нарушений личности детей-сирот // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология / под ред. Н. А. Батурин. – Челябинск : ЮУрГУ, 2009. — №30 (163). — С. 59 – 65.

УДК 378

**Е. С. Ковалевич**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ КУЛЬТУРНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА

**Введение.** В связи с тем, что 2018—2020-е гг. объявлены в Беларуси как Годы малой родины, а также внедрением передовых технологий в учебный процесс необходима подготовка специалистов высокой квалификации, способных творчески подходить к решению образовательных задач в области культурно-познавательного туризма. Также важна роль воспитательных мероприятий в учреждениях образования, направленных на формирование гражданской культуры у обучающихся, сохранения историко-культурного и духовного наследия нашей страны.

Активизируется процесс поиска новых стратегий и педагогических технологий обучения студентов педагогической специальности в данной области. Однако при этом важно, чтобы в условиях модернизации высшего образования удалось подготовить специалистов широкой профессиональной квалификации, которые бы приобретали в процессе университетского обучения набор компетенций, обеспечивающих им большую мобильность и конкурентоспособность. В этом смысле подготовка грамотного специалиста в области культурно-познавательного туризма представляется весьма своевременной и перспективной.

Появляется необходимость уточнения, а в некоторых случаях и пересмотр целей и задач в направлении обеспечения продуктивности подготовки специалистов в области культурно-познавательного туризма и, соответственно, оптимизации содержания высшего образования, направленной на удовлетворение потребности общества в профессионалах высокого уровня, обладающих такими конкурентно значимыми качествами, как компетентность, адаптивность, самостоятельность, творческая инициатива и др.

Современный педагог, классный руководитель, учитель физической культуры должны быть профессионально эрудированными, обладать фундаментальными теоретическими знаниями и одновременно в совершенстве владеть практическими компетенциями по специальности, по научной организации труда, компетентными в области культурно-познавательного туризма, так как данный вид туризма на сегодня является эффективной формой организации образовательного и воспитательного процесса обучающихся, имеет большие возможности в решении задач воспитания, оздоровления и развития обучающихся. Культурно-познавательный туризм развивает способности обучающихся действовать с познавательных позиций в окружающем их мире, непосредственно воспринимать и изучать жизненные явления и процессы, помогает формировать эмоциональные качества. Данный вид туризма связан с учебным материалом разных предметов, ориентирован на познание культуры, истории родного края через посещение исторических, культурных или географических достопримечательностей нашей страны [3, с. 31].

Таким образом, возросшая потребность в специалистах по культурно-познавательному туризму, способных расширить масштабы и обеспечить качество туристской работы в учреждениях образования, обусловили необходимость формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в данной области.

**Основная часть.** Формирование профессиональной компетентности у будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма — это процесс развития отдельных сторон личности, качеств и свойств характера, определенных знаний, умений и навыков в данной сфере.

Данный вид профессиональной компетентности охватывает широкий круг вопросов решения профессиональных и личностных задач, способствующих развитию личности обучающихся. В связи с вышесказанным на будущих учителей возлагается большая ответственность за обучение и воспитание подрастающего поколения, будущего члена общества.

© Ковалевич Е. С., 2019



Репозиторий БарГУ

Формирование профессиональной компетентности у будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма — постоянно изменяющийся процесс, который происходит на протяжении всей жизни: от выбора профессии до окончания профессиональной деятельности [1, с. 46].

В основу профессиональной компетентности у будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма положены базовые деятельности педагога: ставить цели и мотивировать (деятельность обучающихся); планировать и проектировать (учебный процесс, процесс формирования навыка, способа деятельности); подготавливать (материал к занятию, в том числе аудио- и видеоэксперименты); реализовывать (занятия, проекты, экскурсии), контролировать (результаты обучения); профессионально самосовершенствоваться (осваивать новые информационные и коммуникационные технологии, создавать с их помощью дидактические и методические пособия).

Профессиональная компетентность у будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма формируется при конструировании и применении учебных видеороликов, коллажей и комментариев к ним в виде видеофайлов, веб-сайтов с использованием информационных технологий. У будущих педагогов есть уникальная возможность попробовать себя в роли экскурсовода, режиссера-постановщика, художника-постановщика, учителя-предметника, специалиста по монтажу с помощью аудиовизуальных и информационных технологий, т. е. применить все знания во взаимосвязи (психолого-педагогические, информационно-технологические, предметные) и свои профессиональные качества и навыки при создании дидактического материала в сфере культурно-познавательного туризма. Создание и использование аудио- и видеоматериалов по результатам своей деятельности является мотивирующим механизмом побуждения познавательного интереса обучающихся. Личный опыт, который они приобретают во время организации культурно-познавательного туризма, выступает как ориентированная основа их профессиональной деятельности.

Структурно процесс формирования профессиональной компетентности в области культурно-познавательного туризма можно разделить на три уровня.

Первый уровень (начальный) — это формирование психолого-педагогических знаний и умений, необходимых для осуществления воспитательной и образовательной деятельности в школе. Это этап приобретения начального опыта взаимодействия с учащимися, знаний и умений, необходимых для организации культурно-познавательной туристской деятельности, овладения аудиовизуальными и информационно-коммуникационными технологиями, необходимыми для создания дидактических и методических материалов, используемых в учебной и внеучебной деятельности.

Второй уровень (рефлексивно-практический) нацелен на актуализацию знаний и умений по предметам «Краеведение» и «Туризм», по психолого-педагогическим дисциплинам, начального опыта взаимодействия с обучающимися по достижению целей учебного процесса, использование аудиовизуальных и информационно-коммуникационных технологий обучения для отработки отдельных методических способов, приемов достижения педагогических целей. Это уровень, когда будущий педагог уже попробовал себя на практике и может рефлексировать свои знания и умения, управлять ситуацией, изменяться непосредственно в процессе самосовершенствования. Здесь профессиональная компетентность в области культурно-познавательного туризма постепенно наполняется содержательно, становится более полной как за счет получения знаний и умений, так и в ходе приобретения практического опыта.

Третий уровень (профессиональный) — это этап формирования опыта применения в совокупности знаний и умений в области культурно-познавательного туризма, по психолого-педагогическим дисциплинам, начального опыта взаимодействия с обучающимися по достижению целей учебного процесса для создания методических и дидактических материалов. Это овладение студентами основными видами деятельности, обеспечивающими решение профессиональных задач педагога, характеризуется «готовностью» к выполнению профессиональной деятельности [2, с. 59].

**Заключение.** Процесс формирования профессиональной компетентности в области культурно-познавательного туризма у будущих педагогов — это целенаправленный педагогический процесс овладения студентами методическими способами, приемами и технологиями достижения педагогических целей.

Репозиторий БарГУ

**Список цитируемых источников**

1. *Змеев, С. И.* Андрогогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. — М. : ПЕРСЭ, 2003. — 218 с.

2. *Киселёв, А. В.* Социально-педагогические условия формирования методической компетентности у начинающих преподавателей высших учебных заведений / А. В. Киселёв. — М., 2010. — 167 с.

3. *Кусков, А. С.* Основы туризма : учебник / А. С. Кусков, Ю. А. Джаладян. — М. : КНОРУС, 2016. — 396 с.

УДК 378.018

**Н. В. Козленко**
*Образовательная организация высшего профессионального образования «Горловский институт иностранных языков», Горловка, Донецкая Народная Республика*

# ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

**Введение.** Внедрение дистанционного обучения в зарубежных странах начиналось с актуальной идеи и поддержки alma mater современными коммуникациями. Широкий интерес к такой форме обучения со стороны абитуриентов привел к созданию нового поколения образовательных технологий и выделению самостоятельного подразделения в структуре учебного заведения.

Изучение вопроса дистанционного обучения показывает, что основная мысль получения знаний заложена в интерактивном общении между преподавателем и обучающимся на расстоянии. Сферу дистанционного обучения за рубежом исследовали Густав Лангеншайд, Анна Элиот Тикнор.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы рассмотреть примеры использования дистанционного обучения в сфере образования зарубежных стран.

**Основная часть.** Дистанционное обучение — это совокупность технологий (педагогических, информационных, компьютерных, телекоммуникационных и т. д.), методов и средств, обеспечивающих обучение без посещения учебного заведения, но с обязательными консультациями у преподавателей (тьюторов).

Самыми популярными вузами, где можно обучаться online, считаются Harvard University, University of California, Berkeley University, Yale University, Columbia University, University of Southern California, Princenton University, Oxford University, Massachusets Institute of Technology, The University of Sheffield, University of the People.

University of the People является одним из первых мировых интернет-вузов дистанционного обучения, который предлагает степени бакалавра в направлениях по компьютерным специальностям и бизнес администрированию. Online-лекции читают магистры, доктора практически всех американских и канадских университетов. К 2017 г. более 1 500 студентов со 141 страны мира были приняты в высшие учебные заведения. Учебное заведение обеспечивает студентов учебно-методическими комплексами, учитывающими особенности обучения на расстоянии. Такой подход позволяет снизить время на поиски необходимой информации, что является весьма привлекательной стороной дистанционного обучения для работающего населения [2, с. 38].

European University Bisness School — международная частная рейтинговая школа, основанная в 1973 г. в Швейцарии. На сегодняшний момент университет имеет четыре кампуса в трех странах мира: два в Швейцарии (в Женеве и Монтре), один в Испании (в Барселоне) и один в Германии (в Мюнхене). Все кампусы расположены в центральных районах городов.

В 2012 г. Европейский университет разработал и запустил программу обучения Online MBA, которая позволяет получить степень магистра делового администрирования.

Все больше европейских и американских исследований подтверждают, что дистанционное обучение не менее эффективное, чем очное. Ведь помимо аудио- и визуальных компонентов, которые делают видеолекцию равнозначной очной, дистанционное обучение включает интерактивные задания и ролевые игры. Программа Online MBA Европейского университета занимает первое место в глобальном рейтинге международного издания CEO magazine. Авторитетное издание China Economic Review включает Европейский университет в двадцатку лучших бизнес-школ мира. Гибкость этой программы заключается в том, что зачисление проходит три раза в год (январь, март, октябрь); основными направлениями подготовки являются международный бизнес, связи с общественностью, международный маркетинг, международный бизнес и финансы, туристический менеджмент, предпринимательство, лидерство, сетевой бизнес, спортивный менеджмент, управление человеческими ресурсами.

Одной из основных особенностей дистанционной формы обучения в университете считается то, что к группе студентов прикрепляется преподаватель, который читает лекции, дает задания, проверяет их выполнение студентами. Все занятия ведутся через Интернет. Обучение ведется на английском языке и длится один год (один год обучения включает три триместра, длительность одного триместра составляет 10 недель). Система обучения построена таким образом, что девять недель студенты (слушатели) обучаются удаленно, а десятая неделя обучения проходит на кампусе. Первые девять недель студенты обучаются online примерно 30—40 часов в неделю, слушают семинары, обсуждают материал на форумах со своими преподавателями (тьюторами) и сокурсниками. Web-портал доступен круглосуточно с открытым доступом к учебным программам, справочникам, материалам лекций. На десятой неделе все студенты должны прибыть на кампус университета для сдачи экзаменов и посещения лекций. Обязательно требуется личное присутствие на сессиях. За весь период обучения студенты должны набрать 72 кредита. Кредит — это единица измерения учебного времени, которое студент провел, изучая тот или иной предмет.

© Козленко Н. В., 2019



Репозиторий БелГУ

Обычно это 1 час лекций в неделю и 2—4 часа практической работы. После успешного окончания учебного заведения слушателю выдается диплом международного образца [1, с. 39].

Процесс дистанционного обучения с применением современных информационных телекоммуникационных технологий в Пекинском университете делится на следующие категории: обучение, ориентированное на образовательный ценз, и обучение, ориентированное на необразовательный ценз. Отправной точкой в обучении, ориентированном на образовательный ценз, являются основные предметы средней школы высшей ступени. Отправной точкой в специальном курсе высшего учебного заведения являются основной курс и аспирантура. Контроль знаний студентов (слушателей) в Пекинском университете в форме дистанционного обучения проводится поэтапно. При поступлении на учебу слушателям выдается индивидуальный план обучения, где указано расписание лекций. По окончании плана слушатель, который прошел все лекции, допускается к прохождению контроля знаний. Пекинский университет использует в дистанционной форме обучения технический вариант спутниковой связи с компьютерной сетью. Лекции транслируются через спутниковые цифровые радиопередачи, Интернет. В университете открыты аудитории прямой трансляции, т. е. по плану через спутник ведется трансляция лекций преподавателей различных высших школ. Помимо этого, с помощью системы конференц-совещаний у каждого слушателя есть возможность вести дискуссии с преподавателем (тьютором) [3, с. 128].

**Заключение.** Анализ сайтов зарубежных учебных заведений показал, что зачастую главным преимуществом использования технологий дистанционного обучения считается предоставление знаний большему числу территориально разобщенных студентов. Представители общественности и чиновники добиваются успеха в уменьшении стоимости на обучение дистанционно и таким образом предоставляют возможность обучаться всем желающим.

Опыт развития дистанционного обучения в зарубежных странах показывает, что подобный процесс обучения популярен как у обучающихся, так и у педагогов. Благодаря регулярно оказываемой поддержке и помощи не только администрации учебных заведений, но и правительств, дистанционное обучение становится эффективным и популярным наравне с традиционным обучением.

**Список цитируемых источников**

1. *Бершадская, М. Д.* Роль мегауниверситетов в развитии дистанционного образования / М. Д. Бершадская, О. М. Карпенко, Ю. А. Вознесенская // Труды современной гуманитарной академии, 2008. — С. 36—54.

2. *Потапова, Р. К.* Система образования с европейской спецификой / Р. К. Потапова // Нар. образование. — 2004. — № 7. — С. 38—45.

3. *Сяохуань, А.* Образование в Китае — реформы и новшества / А. Сяохуань. — КНР, 2002. — С. 126—132.

УДК 159.9(075)

**А. В. Кот**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ЮНОШЕЙ К СЛУЖБЕ В АРМИИ

**Введение.** Актуальным направлением развития теории и практики социально-психолого-педагогической и государственной деятельности является подготовка молодых людей к службе в армии. В настоящее время в молодежной среде наблюдаются тенденции к преобладанию агрессивных поведенческих стандартов, ориентирование на специфическую элитарность материального достатка и незамедлительное удовлетворение социальных запросов, юношеский инфантилизм, игнорируются государственные и общественные интересы и цели [1]. Период социального развития современной молодежи совпал со временем образования неблагоприятной социальной среды, оказывающей негативное воздействие на процессы социализации и интериоризации молодых людей в интересах Вооруженных Сил Республики Беларусь. Опросы лиц призывного и допризывного возраста, а также их родителей свидетельствуют о том, что до 80 % респондентов к необходимости прохождения службы в армии относятся отрицательно. Работники военкоматов отмечают, что из призванных на военную службу юношей до 35 % не соответствуют нормам по показателям здоровья, физической подготовленности; многие отличаются повышенным уровнем тревожности, депрессивным состоянием [2]. Подавляющее большинство призывников оказываются физически, психологически и нравственно не готовыми к исполнению своего конституционного долга. Решить данную проблему только методами государственного регулирования порядка призыва на срочную военную службу невозможно, необходим комплекс педагогических мер по физической, психологической и нравственной подготовке юношей к службе в армии.

© Кот А. В., 2019



Репозиторий БарГУ

**Основная часть.** Армия — совокупность вооруженных сил, состоящая из сухопутных, морских, воздушных войск, направленных на защиту интересов государства от внешних и внутренних врагов [2]. Армия является неотъемлемым атрибутом государственного устройства и основным инструментом, гарантирующим его сохранение. Военная служба — основной вид воинской службы, заключающийся в непосредственном исполнении гражданами воинской обязанности (конституционного долга по защите Республики Беларусь в составе Вооруженных Сил и других воинских формирований). Военная служба по призыву — обязательная военная служба граждан мужского пола, признанных в установленном порядке годными к ее прохождению.

Молодой человек, достигший 16 лет, должен встать на первичный учет в военном комиссариате. Его называют допризывником, он еще не достиг возраста службы в армии. Когда юноша достигает 18 лет, то по закону он обязан отслужить в армии. Молодой человек получает от военкомата повестку о необходимости пройти комиссию, по результатам которой будет выявлена степень его пригодности к службе и род войск, в которые он может быть зачислен. С этого момента он становится призывником. Призывник — лицо мужского пола, достигшее 18 лет, обязанное законодательно нести военную службу.

При помощи опроса нам удалось выявить три основные причины отрицательного отношения юношей к службе в армии: наличие неуставных отношений; нежелание тратить время на службу в армии; боязнь потерять интимно-личностные отношения с определенными людьми.

Среди второстепенных причин можно выделить: нежелание подчиняться кому-либо, лень, некоторые юноши считают современную армию бесполезной.

При помощи анкетирования мы изучили степень готовности юношей к службе в армии. В анкетировании приняли участие 55 молодых людей допризывного возраста. Анализ результатов показал, что 28 (50,9 %) респондентов точно не пойдут в армию по причине плохого состояния здоровья; 25 (45,47 %) пока не могут дать конкретный ответ, 2 (3,63 %) человека планируют пойти в армию. Нами определено, как юноши оценивают свою готовность к службе в армии: 3 (5,46 %) участника анкетирования считают, что полностью готовы; 38 (69,09 %) затрудняются ответить и 14 (25,45 %) считают себя не готовыми. Занимаются подготовкой к службе в армии 3 (5,46 %) юноши, 52 (94,54 %) респондента не готовятся к службе в армии, так как считают этот вопрос неважным на данном этапе их жизни. Полученные результаты показывают, что у большинства молодых людей не сформирована готовность к службе в армии.

Готовность молодежи к военной службе представляет собой социальное явление, состоящее из двух структурных элементов — предрасположенности и подготовленности. Предрасположенность — склонность или тенденция действовать определенным образом. Предрасположенность является врожденной: воспитание и среда не могут ее изменить, но они могут тормозить или содействовать ее развитию. В психологии под предрасположенностью понимают совокупность возможностей определенным образом реагировать на воздействие среды; эта способность передается по наследству [3]. Подготовленность — наличие необходимых знаний, умений, навыков, опыта в определенной области, приобретаемых путем систематического обучения чему-либо или изучения чего-либо. Готовность к службе в армии включает в себя физическую, психологическую и нравственную подготовленность.

Физическая подготовленность юношей к службе в армии связана с состоянием их физического развития и здоровья. Физическая подготовленность — это результат физической подготовки, достигнутый при выполнении двигательных действий, необходимых для освоения или выполнения человеком определенного вида деятельности. Физическая подготовка — это воспитание физических качеств, способностей, необходимых в военной деятельности, совершенствование физического развития, укрепление и закаливание организма [4]. Основным содержанием физической подготовки юношей к службе в армии является развитие физических качеств [5].

Физические качества — социально обусловленные совокупности биологических и психических свойств человека, выражающие его физическую готовность осуществлять активную двигательную деятельность [6]. К числу основных физических качеств относят силу, выносливость, ловкость, гибкость и быстроту. Каждому из них присущи те черты, которые в целом характеризуют двигательные способности человека.

Главная черта, характеризующая высокий уровень физической подготовленности, — это умение сознательно владеть движениями своего тела, достигая наибольших результатов в кратчайшие сроки при наименьшей затрате сил. Показатели физической подготовленности: степень владения техникой движений и уровень развития двигательных (физических) качеств [7].

Нами разработаны рекомендации по повышению уровня физической подготовленности юношей к службе в армии.

1. Важно подбирать такие упражнения, которые способствовали бы совершенствованию функций организма в нужном направлении и в то же время положительно влияли на формирование необходимых физических качеств юношей допризывного возраста. В занятия по физической подготовке необходимо включать следующие упражнения: передвижение по пересеченной местности в пешем порядке и на лыжах (кроссовый бег), преодоление препятствий (бег с грузом на полосе препятствий), плавание, комплексные силовые упражнения. Физические упражнения помогают развивать такие важные качества личности, как устойчивость, переключаемость, распределение внимания, способность к чувственному отражению действительности в форме ощущений, восприятий, преобразований сенсорной информации, развития эмоционально-волевой устойчивости.

2. При работе по повышению физической подготовленности юношей допризывного возраста необходимо учитывать возрастные и физиологические особенности учащихся.

Репозиторий ВГУ

3. При определении интенсивности нагрузок, обеспечивающих оптимальный тренировочный эффект повышения физической подготовки, необходимо рациональное сочетание интенсивных нагрузок с малоинтенсивными.

4. Занятия необходимо проводить по принципу непрерывности, который представляет собой общую последовательность, преемственность физических упражнений.

5. Систематически использовать на уроках физкультуры военно-прикладные упражнения (бег на выносливость индивидуально и в строю, преодоление элементов полосы препятствий и др.). Двигательные умения и навыки часто без особых проблем переносятся на военно-прикладные упражнения (метание мяча — метание гранаты; движение рук в спортивной ходьбе — движение рук в строевом шаге). Минимальный набор военно-прикладных двигательных умений позволит быстрее адаптироваться к военной службе с наименьшими физическими затруднениями.

6. Организовать военно-спортивные игры, например пейнтбол [8]. Пейнтбол — современная военно-спортивная командная игра, суть которой заключается в том, чтобы поразить противника шариком с желатиновой оболочкой, наполненной краской, выпущенным из специального оружия — маркера. Она отличается высокой эффективностью при формировании специфических военно-прикладных умений и навыков: умение стрелять и находить позицию; передвигаться бегом и в полуприседе; переползать и преодолевать препятствия; видеть тактическую обстановку и реализовывать задачу в команде; определять ход развития учебного боя. Подобные умения и навыки позволят быстрее адаптироваться во время учебных занятий на полигоне и во время учений. Формируются основы безопасного поведения и правильного обращения с оружием.

7. Организовывать спортивные соревнования.

Под психологической готовностью к прохождению военной службы понимается необходимый и достаточный уровень психологического развития, достигаемый юношами к 18-летнему возрасту. Основная цель формирования психологической готовности у допризывников — профилактика развития психической дезадаптации в процессе прохождения военной службы. Основные составляющие психологической готовности юношей к службе в армии: адаптационный потенциал личности и стратегии преодоления стрессовых ситуаций. Личностный адаптационный потенциал включает в себя следующие характеристики: нервно-психическую устойчивость, уровень развития которой обеспечивает толерантность к стрессу; самооценку личности, которая является ядром саморегуляции и определяет степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей; ощущение социальной поддержки, обусловливающее чувство собственной значимости для окружающих; уровень конфликтности личности, опыт социального общения. Чем выше уровень развития этих характеристик, тем выше вероятность успешной адаптации человека, и тем значительнее диапазон факторов внешней среды, к которым он может приспособиться [9].

Стратегии преодоления стрессовых ситуаций — актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу как способ управления стрессором; действия, предпринимаемые человеком в ситуациях угрозы физическому, личностному и социальному благополучию [10]. К стратегиям преодоления стрессовых ситуаций можно отнести: противостоящее поведение; дистанцирование; избегание; плановое решение проблемы; самоконтроль; поиск социальной поддержки; принятие ответственности; позитивную переоценку [10].

Психологическая подготовленность юношей к службе в армии проявляется в выраженной нервно-психической устойчивости, развитых коммуникативных способностях, а также ряде личностных особенностей (оптимизм, активность, доминантность, настойчивость, самостоятельность) в сочетании с использованием продуктивных стратегий (проблемный анализ, сохранение самообладания, оптимизм, сотрудничество, конструктивная активность, обращение).

В качестве рекомендаций по повышению уровня психологической подготовленности юношей к службе в армии отнесены:

1) разработка цикла занятий по психологической подготовке юношей к службе в армии. На первом занятии можно провести психодиагностическое обследование в целях выявления индивидуальных психологических особенностей юношей. Остальные занятия рекомендуется посвятить обучению навыкам эмоционально-волевой саморегуляции в стрессовых ситуациях. При проведении данных занятий можно использовать ролевую игру, психогимнастику, дыхательную гимнастику и др.;

2) проведение индивидуальных и групповых консультаций с юношами для приобретения молодыми людьми навыка самодиагностики неблагоприятных психических состояний и использования ими методов саморегуляции психоэмоционального состояния, позволяющих снять усталость, эмоциональное напряжение, улучшить настроение;

3) развитие у юношей таких качеств личности, как мужество, ответственность, оптимизм путем создания обучающих ситуаций, способствующих формированию данных качеств;

4) ведение психологического паспорта допризывника, где можно отмечать результаты его психодиагностики, определять дальнейший ход работы с ним, отмечать те психологические новообразования, которые сформировались у него в процессе данной работы и др.

Нравственная подготовленность — наличие нравственных ценностей, внутреннее состояние человека, его жизненные установки, позволяющие совершать любые поступки, основываясь на совести. На формирование нравственной подготовленности юношей к службе в армии значительное влияние оказывает патриотическое воспитание. Патриотическое воспитание — систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти, общественных организаций (объединений) по форми-

Репозиторий БарГУ

рованию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Патриотизм включает в себя: патриотические чувства (переживание чувства привязанности к тем местам, где родился и вырос; любовь к Родине); патриотическое сознание (сформированность понятий «Родина», «гражданский долг», «Отечество» и др.; вера в силу духа и мужества своего народа); патриотическое поведение (готовность защищать Родину, служить ей, подчиняя свои интересы интересам страны и народа).

Рекомендации по повышению уровня нравственной подготовленности юношей к службе в армии:

1. Организовать систематическое изучение отечественной истории, в ходе которого будет происходить формирование гражданской позиции. Можно предложить юношам найти интересные факты из жизни белорусских воинов.

2. Организовать для юношей просмотр фильмов на военную тематику («Брестская крепость», «В бой идут одни старики», «Битва за Севастополь», «Офицеры»).

3. Организовать встречу с ветеранами Великой Отечественной войны.

4. Обеспечить участие юношей в военно-исторических праздниках (День Победы, День Независимости Республики Беларусь и др.).

5. Организовать экскурсии в воинскую часть и военкомат (в целях знакомства юношей с реальной жизнью воинских частей и общения с военнослужащими). Продемонстрировать службу солдат, сержантов, офицеров, организовать встречи с учениками суворовских и кадетских училищ.

6. Предложить юношам разработать мероприятия на военную тематику и провести их в классе на уроках допризывной подготовки или истории.

**Заключение.** Для формирования положительного отношения юношей к службе в армии необходимо активизировать работу социальных институтов: семьи, школ, учреждений образования, средств массовой информации и др. Прежде всего, необходимо создавать условия для повышения уровня нравственной подготовленности молодых людей к службе в армии. Наличие правильных ценностей, понимания того, что служба в армии — священный долг каждого гражданина, будет стимулировать юношу к самостоятельному совершенствованию своей физической подготовленности к службе в армии, а через различные физические упражнения и военно-спортивные игры у молодого человека будет происходить развитие психологической подготовленности, формирование таких важных качеств, как смелость, выносливость и др.

**Список цитируемых источников**


1. *Ткаченко, И. Н.* Проблемы формирования системы морально-нравственных ценностей у современной российской молодежи / И. Н. Ткаченко, З. В. Берсунькаева // Молодой ученый. — 2017. — № 15. — С. 518—520.
2. *Усаков, В. И.* Физическая подготовка юношей к службе в армии : учеб. пособие / В. И. Усаков. — М. : Директ-Медиа, 2016. — 191 с.
3. *Ильин, Е. П.* Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2008. — 432 с.
4. *Астафьев, Н. В.* Интеграция всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» в квалификационную систему по физической подготовленности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации / Н. В. Астафьев, В. А. Глубокий // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. — 2018. — № 1. — С. 3—11.
5. *Гаврилюк, В. К.* Психологические основы физической подготовки и спорта : лекцион. курс / В. К. Гаврилюк. — Л. : КВИФК и С, 1959. — 150 с.
6. *Загорский, Б. И.* Физическая культура : учеб. пособие / Б. И. Загорский, И. П. Залетаев, Ю. П. Пузырь. — М. : Высш. шк., 1989. — 382 с.
7. *Барабанщиков, А. В.* Военная педагогика и психология / А. В. Барабанщиков. — М. : Воениздат, 1986. — 239 с.
8. *Зиамбетов, В. Ю.* Военно-спортивная игра пейнтбол как эффективное средство военно-прикладной физической подготовки молодежи / В. Ю. Зиамбетов // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. — 2011. — № 4. — С. 399—400.
9. *Маклаков, А. Г.* Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психолог. журн. — 2001. — № 1. — С. 16—24.
10. *Бодров, В. А.* Проблема преодоления стресса / В. А. Бодров // Психолог. журнал. — 2006. — № 2. — С. 113—123.



УДК 37.035



**Р. А. Круковский**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ЭКСТРЕМИЗМА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

**Введение.** В современном мире проблема распространения идеологии экстремизма и терроризма в молодежной среде признается как в Беларуси, так и за рубежом актуальной и значимой. В последнее время наблюдается увеличение уголовных, административных и гражданских дел, связанных с экстре-


© Круковский Р. А., 2019





Репозиторий БарГУ

мизмом, что показывает опасность данного явления как для Беларуси, так и для мирового сообщества. Опасность экстремизма заключается, с одной стороны, в проявлении крайних взглядов, непосредственно связанных с насилием или призывами к насилию в отношении личности, общества или государства, с другой стороны, в отсутствии общедоступного для простых граждан понимания разницы между свободным изложением собственного мнения по острым вопросам и экстремизмом.

Молодежная среда в силу своих социальных характеристик и остроты восприятия окружающей обстановки является той частью общества, в которой легче приживаются радикальные взгляды и убеждения, наиболее быстро происходит накопление и реализация негативного протестного потенциала, поэтому молодые граждане часто становятся мишенью экстремистских организаций, использующих молодежь в своих интересах.

Доступность разнообразной информации в Интернете для подростков и молодежи позволяет легко проводить идеи религиозно-политического экстремизма, терроризма и национализма, однополых браков и других отношений, отрицающих основные постулаты морали и нравственности. Рост экстремистских проявлений в молодежной среде является следствием разрушения культуры и деформации морали.

**Основная часть.** Экстремизм — это приверженность к крайним мерам и взглядам, радикально отрицающим существующие в обществе нормы и правила, как совокупность насильственных проявлений, совершаемых в политических целях отдельными лицами и специально организованными противоправными группами и сообществами.

В расширенной трактовке экстремизм рассматривается как всеохватывающее, исторически изменяющееся социально-политическое явление, представляющее собой систему организаций, идеологических положений и установок, а также практических действий, для которых характерным является использование насилия или угрозы его применения по отношению к органам власти, политическим образованиям, отдельным гражданам, населению страны или региона в целях принуждения государственных и политических структур к совершению выгодных экстремистским силам действий.

По мнению Л. С. Арутюнова, отсутствие четких критериев квалификации экстремистской деятельности или публичной информации как экстремистской позволяет правоприменителям находить все новые признаки экстремизма, увеличивая количество возбужденных и рассмотренных дел, из-за которых искусственно завышается статистика, создавая иллюзию повышения уровня борьбы с экстремизмом в стране [1].

Экстремистская деятельность не отграничена от схожих с ней проявлений иной общественно-политической активности в виде полемики, дискуссии и т. д., которые не преследуются по закону, а составляют фактически часть демократии и свободы слова, свободы выбора убеждений и вероисповедания.

Таким образом, все это приводит к расширительной трактовке экстремизма и позволяет превратить противодействие экстремизму в подавление инакомыслия в политической, религиозной или любой другой сфере человеческой жизни.

Исследователи проблемы выделяют факторы, способствующие экстремистским проявлениям в молодежной среде:

1) обострение социальной напряженности в молодежной среде. Экстремизм постоянно подпитывается неопределенностью положения молодого человека и его неустановившимися взглядами на происходящее;

2) криминализация ряда сфер общественной жизни (широкое вовлечение молодых людей в криминальные сферы). Экстремизм возникает и развивается чаще в тех обществах и группах, где отсутствуют самоуважение и уверенность в себе или же условия существования способствуют игнорированию прав личности;

3) изменение ценностных ориентаций (значительную опасность представляют зарубежные и религиозные организации и секты, насаждающие религиозный фанатизм и экстремизм, отрицание норм и конституционных обязанностей, а также чуждые нашему обществу ценности). Экстремизм характерен для общностей не столько с так называемым низким уровнем культуры, сколько с культурой разорванной, деформированной, не являющей собой целостности;

4) использование в деструктивных целях психологического фактора (агрессия, свойственная молодежной психологии, активно используется опытными лидерами экстремистских организаций для осуществления акций экстремистской направленности). Молодой человек озабочен желанием найти свою группу, поиском собственной идентичности, которая формируется по примитивной схеме «мы—они». Его психика неустойчива, он легко подвергается внушению и манипулированию;

5) использование Интернета в противоправных целях (обеспечивает радикальным общественным организациям доступ к широкой аудитории и пропаганде своей деятельности, возможность размещения подробной информации о своих целях и задачах, времени и месте встреч, планируемых акциях) и др. [5].

Наиболее опасным периодом для вхождения в поле экстремистской активности является подростковый и юношеский возраст. На это время приходится развитие самосознания, максимализма, обострение чувства справедливости, определение смысла и ценности жизни. Неудачные попытки найти смысл жизни, неуверенность в себе ведут к желанию сформировать круг близких по духу людей, найти ответственного за все свои беды и неудачи.

Профилактика молодежного экстремизма становится основным методом борьбы с распространением идеологии экстремизма, так как только воспитательные, пропагандистские меры, направленные на предупреждение экстремистской деятельности, способны дать наилучшие результаты. В последние годы за рубежом, в СНГ и Беларуси развиваются и апробируются различные направления профилактики экстремизма. Однако работа по многим профилактическим программам не дает положительных результатов.

Репозиторий ВарГУ

Это связано с несколькими причинами: недостатком теоретически обоснованных моделей, отсутствием достаточного числа апробированных технологий, точного определения предмета воздействия. Во многих странах, в том числе и в Беларуси, профилактика экстремистской деятельности осуществляется в основном юридическими и силовыми методами, необходимость которых очевидна, однако они не могут заменить психопрофилактические. В Беларуси также слабо развита сама социальная работа, которая именно в этой стране крайне необходима, не говоря уже о таком направлении, как профилактика экстремизма.

Профилактикой экстремизма в молодежной среде является система мер, направленных на:

– выявление и устранение либо ослабление и нейтрализацию причин экстремизма, отдельных его видов, а также способствующих им условий;

– выявление и устранение ситуаций на определенных территориях и в социальной среде, непосредственно мотивирующих или провоцирующих на совершение экстремистских действий;

– выявление среди молодежи групп повышенного риска;

– выявление лиц, поведение которых указывает на реальную возможность совершения экстремистских действий, и оказание на них (а в случае необходимости и на их ближайшее окружение) сдерживающего и корректирующего воздействия [5].

Профилактика молодежного экстремизма складывается из семейного воспитания, полученного молодым человеком. Нередко именно в сфере семейного воспитания закладывается нетерпимость, формируются экстремистские настроения, приводящие к совершению экстремистских посягательств. В таких случаях рекомендуется проведение бесед специалистом, занимающимся профилактикой экстремизма в молодежной среде, с родителями радикально настроенного молодого человека, предупреждение их о недопустимости нарушения требований закона.

В. Е. Семёнов среди эффективных мер профилактики экстремизма выделяет: создание мест в университетах для талантливой молодежи; разработку долгосрочной программы в сфере молодежной политики по противодействию экстремизму; усиление роли патриотического воспитания среди молодежи; использование родовых связей для воздействия на радикально настроенную молодежь; возвращение былого авторитета слова старших; профилактику терроризма, которой должны заняться также и институты гражданского общества [2].

С. С. Гонарова приводит следующие меры профилактики экстремизма:

– правовое воспитание молодежи, повышение уровня правовой культуры, преодоление правового нигилизма;

– подготовка и переподготовка специалистов по работе с молодежью по вопросам профилактики экстремизма и ксенофобии;

– сотрудничество с различными конфессиями по противодействию экстремизму;

– обновление форм воспитательной работы с молодежью;

– организация виртуальных дискуссионных площадок в виде «веб-конференций» по молодежной проблематике, размещенных на базе областных правительственных порталов, а также популярных и наиболее посещаемых молодежью интернет-ресурсах [3].

И. Н. Ткаченко выделяет следующие меры профилактики экстремизма в молодежной среде: пресечение негативного влияния уличной контркультуры; воспитание толерантности и культуры межэтнического общения через досуговые организации, клубы по интересам, спортивные секции; развитие института психологической помощи в школах (консультирование детей и координирование преподавательского состава); формирование структуры национальной (культурно-политической) идентичности посредством СМИ; декриминализация виртуального пространства посредством совместной деятельности с интернет-провайдерами по поиску и удалению сайтов экстремистского содержания; доработка действующего антиэкстремистского законодательства; усиление работы по дискредитации экстремистских групп [4].

Организация работы по профилактике экстремизма в образовательной организации, как и любая профилактическая работа в школе, должна начинаться с анализа исходной ситуации. Для этого проводятся социологическое исследование, анкетирование, интервьюирование и другие способы опроса учащихся, родителей и педагогов в целях выяснения наличия либо отсутствия проблемы, ее глубины, актуальности для конкретной аудитории, осведомленности всех участников образовательного сообщества по данной теме и т. п.

Следующим этапом организации профилактической работы в школе является планирование деятельности с учащимися, родителями и педагогами.

Анализ методик показывает, что можно выделить три категории субъектов, с которыми необходимо организовать работу в школе по профилактике экстремизма и межнациональной розни:

1. Работа с детьми: (общая воспитательная педагогическая работа с детьми; работа с детьми «группы риска»; работа с детьми, принимавшими участие в противоправных акциях);

2. Работа с педагогическим составом: (подготовка учителей к ведению профилактической работы; организационно-методическая профилактическая работа);

3. Работа с родителями: (информирование и консультирование родителей по данной проблеме; индивидуальная работа с семьями) [6].

Наиболее распространенными формами реализации мероприятий по профилактике экстремизма в образовательных учреждениях являются:

Репозиторий БарГУ

– организация работы методических объединений по вопросам формирования толерантности;

– внедрение специальных курсов, а также элементов программ в общих курсах предметов для педагогов в целях воспитания толерантности учащихся;

– разработка памятки для родителей учащихся с разъяснениями юристов, психологов, социальных педагогов, сотрудников правоохранительных органов;

– организация и проведение смотра-конкурса программ и методических разработок в образовательном учреждении по профилактике противоправного поведения детей и подростков;

– организация недели правовых знаний;

– создание в образовательных учреждениях ученического самоуправления;

– создание в образовательных учреждениях общественных формирований правоохранительной направленности из числа учащихся 8—11-х классов.

Реализация программ профилактики экстремизма требует достаточно высокого уровня подготовки субъектов, их интеграции в систему общей и специальной профилактики делинквентного поведения, а также умения и готовности адаптировать планы и программы с учетом быстро изменяющихся условий жизнедеятельности учащихся, местных и групповых особенностей.

**Заключение.** К сожалению, профилактика экстремизма в молодежной среде зачастую ограничивается проведением формальных мероприятий с использованием скудного арсенала технологий. Следовательно, задача разработки эффективных технологий профилактики, действующих во всем спектре возможных причин экстремизма, остается по-прежнему актуальной.

Целесообразным является использование в профилактической работе книг, фильмов и интернет-ресурсов подходящей тематики, формирующих ценности толерантности, ненасилия. Необходимо иметь такой список рекомендованных фильмов и книг для профилактической работы, формировать коллекции таких материалов. Здесь же можно использовать такое средство профилактики экстремизма, как включение молодежи в самостоятельную исследовательскую работу, например, подготовку рефератов, эссе, конкурсных научных работ по вопросам социального взаимодействия и толерантности.

**Список цитируемых источников**

1. *Арутюнов, Л. С.* Профилактика асоциальных проявлений этнического характера в молодежной среде / Л. С. Арутюнов. — Минск : Асар, 2004. — 525 с.

2. *Семёнов, В. Е.* Искусство как межличностная коммуникация / В. Е. Семёнов. — СПб. : Питер, 2003. — 208 с.

3. *Гончарова, С. С.* Социально одобряемые способы преодоления негативных ситуаций в представлении юношей и девушек / С. С. Гончарова // Психотерапия и клин. психология. — 2005. — № 3. — С. 5—7.

4. *Ткаченко, И. Н.* Проблемы формирования системы морально-нравственных ценностей у современной белоруской молодежи / И. Н. Ткаченко, З. В. Берсунькаева // Молодой ученый. — 2017. — № 15. — С. 518—520.

5. Социальная работа с ребенком и семьей : пособие для учителей, соц. педагогов и специалистов органов охраны детства / сост. С. С. Бубен [и др.]. — Минск : Нар. асвета, 2000. — 176 с.

6. *Тищенко, Ю. В.* Влияние семейных отношений на самосознание ребенка / Ю. В. Тищенко, М. В. Иванкова // Психолог в дет. саду. — 2005. — № 2. — С. 99—113.

УДК 37.0(075.8)

**Е. В. Лукашевич**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## ИГРЫ СМЕРТИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Введение.** В настоящее время большое внимание уделяется «социальным играм». Говоря о подобных играх в социальных сетях, важно понимать, что Интернет — это площадка, где подростки объединяются в группы по интересам и играют. До появления Интернета подростки общались в школе и во дворах, в кружках и секциях — и опасных игр тоже хватало: игры в заброшенных зданиях и на стройках, опасные «разборки» и пр. Эти явления объединяет базовая идея: подростки ищут свое место в мире, хотят проверить свои «границы», а потом ищут адреналин и приключений. Кроме того, подростку не хочется выбиваться из круга близких ему людей, он стремится быть похожим на свое социальное окружение.

В настоящее время интернет-игры приобрели чрезвычайно опасный для жизни подростков характер. Поэтому изучение особенностей игр смерти и суицидального поведения подростков является актуальной социально-педагогической проблемой.

**Основная часть.** Подростковый возраст наиболее привлекателен своими изменениями и постоянно меняющимися ценностными ориентациями. Переоценка ценностей происходит намного чаще, чем в остальные периоды жизни. Именно в этом возрасте понятие «смерть» обычно воспринимается весьма абстрактно,

© Лукашевич Е. В., 2019



Репозиторий БарГУ

как что-то временное, похожее на сон, отстраненное от собственной личности. Большинство подростков, особенно нынешнего, тщательно оберегаемого от стрессов поколения, не имеют опыта контакта со смертью. А значит, даже прямая угроза жизни может быть воспринята неадекватно [1; 2].

Недостаток внимания, признания и поддержки со стороны родителей, проблемы в общении со сверстниками, проблемы в школе, «одинокое» переживание своих психологических проблем часто толкают подростков к необдуманным поступкам и попыткам любым способом привлечь к себе внимание [2]. Эти факторы учитывают авторы игр смерти и, манипулируя особенностями подростковой психики, толкают их на суицид. Распространение знаний об игре приобрело вирусный «характер» за счет реакции в Интернете и подростковой среде, а также благодаря средствам массовой коммуникации.

Виртуальная зависимость давно беспокоит взрослых. Однако она не была столь опасна до последнего момента, последствием чего стали случаи ухода подростков из жизни.

Самая известная на данный момент игра — «Синий кит». Такие игры строятся по типу пирамиды: есть администратор, который управляет множеством кураторов, непосредственно воздействующие на участников-подростков сообщества. Подросток в течение 50 дней получает в специальных «группах смерти» и через личные сообщения задания куратора, последнее из которых — совершить самоубийство. Подростка ежедневно погружают в атмосферу, которая даже взрослого человека способна склонить к самоубийству. Подъемы в 4 : 20 утра, ежедневное прослушивание в это время депрессивной музыки, ужасающих видео, задания сидеть на краю крыш высоких домов или строительных кранов, совершение порезов тела. Если после получения 50-го задания или ранее игрок отказывается его выполнять, ему отправляют гиперссылку, перейдя по которой, злоумышленники узнают фактический адрес жертвы. Куратор сообщает его подростку, чем естественно шокирует, а затем шантажирует: «Если ты не покончишь с собой, мы убьем твою семью». Ребенок верит, хочет «спасти» родителей из страха за них или желания быть значимым — героем. Также он может бояться наказания от родителей за участие в опасной игре, быть отвергнутым ими.

Основные причины, почему подобные игры увлекают подростков:

– в большинстве игр смерти главное — не говорить ничего родителям. Эти правила особо приятны подросткам. Они чувствуют себя отдельными и значимыми, понимают, что даже глобальные проблемы, вроде жизни и смерти, они могут решать самостоятельно, и это, разумеется, их манит;

– подростку необходимо продемонстрировать себе и окружающим, что он смелый, сильный и способный бросить вызов всему;

– на этом этапе жизни у ребенка нет ощущения ценности жизни, а любовь и привязанности еще по-детски зависимые;

– у подростка пока нет крепких отношений за пределами семьи, только родители, от которых ему хочется как можно скорее отделиться.

Можно сказать, что причин для суицидального поведения множество, но ни одна сама по себе не является решающей. Стоит отметить, что подростки могут совершить суицид по самым незначительным поводам. Для взрослого ситуация может восприниматься как несерьезная, а подросток видит многие события совершенно иначе. В этой связи важно научить ребенка преодолевать трудности, воспринимать их как некий жизненный опыт.

Потенциальных игроков можно разделить на две группы:

– те, кто играет из интереса. Как правило, используют для игры реальную страницу, но могут заходить и с дополнительных «фейковых» аккаунтов. На странице, как правило, будут подписки на нейтральные подростковые группы и видео. Наряду с обычным контентом может присутствовать несколько групп с «мрачным» контентом;

– те, кто действительно думает о суициде или о самоповреждении. Как правило, играют с дополнительной страницы, возможно, анонимной, реже — с основной. На странице достаточно мрачный контент: видео, картинки, музыка с депрессивной окраской. В подписках можно найти сообщества, в которых также публикуются подобные материалы. В постах могут присутствовать мотивы самоповреждения, кровь, синяки.

В настоящее время сложно оценить масштаб и опасность происходящего. Первое, что необходимо предпринять, — не создавать паники. Это может быть не просто, но важно понять, что тревожные допросы с пристрастием не помогут, а могут заставить ребенка еще больше закрыться [3].

Выяснить принадлежность к играм смерти можно следующим путем:

– прислушаться к разговорам подростка, возможно, он часто говорит о смерти, синих китах и других подобных вещах, а также часто рисует их;

– ребенок будет выглядеть постоянно уставшим, даже если идет спать рано. Родители должны обязательно проверить, спит ли он рано утром, ориентируясь на основное время этой игры — четыре часа утра;

– признаки «игры» можно найти на страничке ребенка в социальной сети. Для этого необходимо просмотреть сообщества, в которых состоит ребенок. Если такая информация является скрытой, то это должно насторожить;

– осмотреть тело подростка, возможно, на нем есть необъяснимые повреждения и самое главное — рисунок в виде кита.

Репозиторий БарГУ

Однако никакой перечень не является окончательным и всеобъемлющим. Никто лучше родителей не может знать своего ребенка, его привычки и поведение, поэтому им необходимо просто быть рядом с подростком, интересоваться его жизнью и оказывать должную поддержку, давать ему понять, что они его любят, чтобы не случилось, а из любой трудной ситуации нужно выбираться вместе.

Социальному педагогу в профилактике суицидального поведения подростков важно ориентироваться на три основных направления: формировать у ребенка позитивное восприятие окружающего мира; найти нишу наибольшего проявления склонностей и интересов подростка, направив туда его активность; формировать антисуицидальные факторы личности подростка (работа с семьей).

Социально-педагогические рекомендации родителям во избежание подобных ситуаций:

– отнестись к проблеме серьезно, взвешенно и без паники. Исходя из социальной актуальности проблемы, каждый родитель должен вникнуть в деятельность подобных игр, узнать как можно больше информации, чтобы правильно оценить ситуацию со своими детьми и степень их участия в таких играх;

– подробно, в доверительной форме, без давления разговаривать с ребенком о его активности в социальных сетях. Узнать его интересы, искренне поинтересоваться тем, что им нравится в социальных сетях, как и с кем они общаются в Интернете. Выстроить прямой и открытый диалог с ребенком и рассказать о сути данных игр (лучше он это узнает от вас и вами будет подготовлен к этой информации);

– внимательно отследить реакцию ребенка на разговор. Подросток может стесняться, закрываться, уходить от разговора. Во многом это может зависеть от степени вашей близости с ребенком и формы диалога, которую вы выберете. Зная своего ребенка, можно понять возможные причины его поведения и почувствовать, насколько угроза реальна для вашей семьи;

– если у вас возникает ощущение, что ребенок явно уходит от разговора или присутствует символика игр смерти, берите под пристальный контроль жизнь ребенка, по возможности соберите всю возможную информацию о его жизни (в школе, с друзьями, в социальных сетях), обдумайте, что происходит «не так» в вашей семье;

– необходимо вернуть близкий и доверительный контакт с ребенком. Найти с ним общий язык, вникнуть в проблемы ребенка, стараться больше проводить с ним времени, общаться;

– строго контролировать длительность работы ребенка за компьютером, а также чередовать ее с другой деятельностью;

– вовлекать ребенка в активную внеурочную деятельность (секции, кружки). Способствовать развитию интересов у ребенка, творческих способностей;

– прививать любовь к здоровому образу жизни;

– в конце учебного дня предоставлять ребенку время для разгрузки, не используя для этого компьютер;

– объяснить детям, что если в Интернете что-либо беспокоит их, то им следует не скрывать этого, а поделиться с вами своим беспокойством.

Суицидальное поведение является неким «криком» подростка о помощи. Предотвратить суицид можно, если быть внимательным к нуждам и потребностям ребенка. Разглядеть его трудности и вовремя оказать помощь можно, если видеть и слышать. Ребенок со стабильной психикой не станет играть в игры со смертью. Видя поддержку близких, он сможет противостоять внешним манипуляциям.

Если родители или педагоги заметили участие ребенка в данной игре, необходимо принимать экстренные меры: ни в коем случае не давить на ребенка, не осуждать и стимулировать к откровенному разговору; беседу проводить в спокойном тоне, нейтральном эмоциональном состоянии, выражая поддержку и надежду на разрешение ситуации; в беседе напрямую спросить подростка, есть ли у него мысли о смерти; выяснить, насколько серьезны у него намерения и когда назначена «дата смерти»; в случае высокого суицидального риска не оставлять подростка одного; проконсультироваться с психологом или психотерапевтом; важно переключить подростка на интересную и безопасную для него деятельность; создать атмосферу любви, заботы, участия, понимания; установить категорический запрет на участие в данных играх; на ночь рекомендуется забирать у ребенка телефон, так как именно в этот период психика нестабильна, кураторы игр смерти проводят работу с ребенком; выяснить причины участия в подобных играх. На основе выявленных потребностей и проблем подростка строить дальнейшее взаимодействие.

В профилактике суицидального поведения большая роль отводится образовательным учреждениям. Сегодня каждый педагог должен владеть информацией о том, как уберечь обучающегося от суицида. Школа должна эффективно выстраивать коммуникацию с обучающимся, тем самым способствуя сохранению его психического здоровья.

**Заключение.** Опасные социальные игры — это еще одно подростковое увлечение. Желание участвовать в подобных играх возникает из-за отсутствия важного элемента в жизни: это могут быть проблемы с друзьями или неудачная влюбленность, проблемы в школе или семье, недостаточная «яркость» жизни. Каждый случай индивидуален, требует комплексного анализа и работы как с самим подростком, так и с его семьей. Запреты, давление — все это только помешает решить проблему, поможет только открытый честный разговор с подростком и работа со специалистами. Сейчас существует множество способов контролировать своих детей в Сети. Каждый родитель способен выбрать лучший вариант для себя и своей семьи.

Репозиторий БарГУ

**Список цитируемых источников**

1. *Круг, Э. Г.* Насилие и его влияние на здоровье / Э. Г. Круг. — М. : Весь Мир, 2003. — 376 с.
2. *Тищенко, Ю. В.* Влияние семейных отношений на самосознание ребенка / Ю. В. Тищенко, М. В. Иванкова // Психолог в дет. саду. — 2005. — № 2. — С. 99—113.
3. *Фурманов, И. А.* Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. — Минск : Тесей, 1996. — 340 с.

УДК 37.0(075.8)

**Е. В. Лукашевич**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# МУЛЬТФИЛЬМЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ

**Введение.** В последнее время часто возникают дискуссии о толерантном мире, так называемом мире без насилия и жестокости, в котором главной ценностью является единственная в своем роде и неприкосновенная человеческая личность [1]. Но мало произносить красивые слова, толерантность нужно воспитывать путем развития хороших привычек, манер, культуры межличностного общения. Каждый ребенок, каким бы он ни был, — это, прежде всего, уникальная личность. И, несмотря на особенности развития, он имеет равные с другими детьми права.

**Основная часть.** Воспитание толерантной личности — одна из важнейших задач на современном этапе развития общества. Человеку, способному признать, принять и понять людей, отличающихся по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям, намного легче установить общение и найти взаимопонимание с окружающими людьми. А умение строить взаимоотношения с окружающими на основе сотрудничества, бесконфликтного и конструктивного взаимодействия, в свою очередь, составляет основу успешной, гармоничной и безопасной жизни человека. Дети бывают жестоки по отношению к другим, особенно, если рядом с ними кто-то «особенный». И не обязательно речь идет о детях с особенностями психофизического развития: обидно и грубо дразнят детей, которые носят очки, обижают полных или с необычной внешностью — будь то рыжие волосы или другой цвет кожи. Задача родителей — научить своего ребенка относиться ко всем детям с уважением и дружелюбием, а ведь это довольно непросто из-за детской непосредственности и легкомыслия.

Проблема воспитания толерантности детей многоаспектна. Она находит отражение в исследованиях философов, психологов и педагогов. Формирование толерантных взаимоотношений особенно актуально в младшем школьном возрасте, поскольку именно в этот период учащиеся впервые сталкиваются с проблемами взрослого сообщества, усваивают элементарные морально-нравственные требования, приучаются к их выполнению. Наблюдения показывают, что многим современным школьникам свойственны недоброжелательность, озлобленность, агрессивность, нежелание понять и принять другого человека как личность со своей культурой, логикой мышления и поведения. В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных методов и средств воспитания детей в духе терпимости, уважения прав и свобод других людей, механизмов формирования толерантного сознания и поведения. Одним из таких средств являются мультипликационные фильмы. Они задействуют два органа чувств одновременно — зрение и слух (по наблюдениям психологов, в этом случае запоминается 65 % воспринимаемой информации), в доступной форме знакомят детей с этическими правилами, нормами и принципами. Через мультфильмы дети получают различные эмоции: радуются, огорчаются, сопереживают, плачут. Наблюдая за поведением любимых мультипликационных героев, школьники начинают им подражать: говорить их языком, вести себя, как они. Мультфильмы по содержанию соответствуют возрасту детей, просты и понятны для восприятия, герои мультфильмов говорят правильным и выразительным языком, передающим гамму чувств и эмоций, их поступки можно использовать в качестве понятного детям примера или антипримера [3].

Мультфильмы — один из первых источников, в которых ребенок видит, каким может быть мир, и свое место в нем [2]. И многих взрослых пугает то, как сильно мультики изменились за последние годы, какие модели поведения теперь показывают мультяшные герои. Иметь свое мнение и уметь отстаивать его перед кем бы то ни было, уважать других и находить взаимопонимание с разными людьми, трудиться ради своей мечты, увлекаться интересным делом, быть собой, сильным или слабым, но собой — всему этому учат современные мультфильмы.

Можно привести примеры мультфильмов, направленных на развитие толерантности.

«Аккуратная история» (Россия, 2014) — этот российский короткометражный мультфильм будет интересно посмотреть детям всех возрастов. Главный герой — мальчик Никита, который в этом году собирается пойти в школу. Но он боится, что не понравится другим детям из-за того, что у него редкое заболевание кожи, и ему всегда нужно быть предельно осторожным. Родители рассказывают ему о том, что не стоит стесняться своих особенностей, причем рассказывают все на понятных детских примерах. К тому же сюжет рассказан в такой легкой форме, что похож на самый обычный мультик. Такой

© Лукашевич Е. В., 2019



Репозиторий БарГУ

просмотр научит детей быть терпеливыми к другим, а если у малыша есть свои особенности, то мультфильм поможет ему стать более уверенным в себе.

«Подарок» (Германия, 2015) — этот короткометражный мультфильм быстро набрал популярность в Сети. Сначала мы видим обычного мальчишку, который поглощен игрой в гаджеты, как и многие современные дети. И даже когда мама приносит ему в подарок щенка, ребенок ведет себя довольно грубо и эгоистично — отталкивает кроху и снова погружается в игру. Он раздражен, что щенок оказался трехлапым и не умеет многое из того, что делают другие маленькие сородичи. Однако постепенно щенок все же покоряет мальчишку своей жизнерадостностью и дружелюбием. В конце мультфильма мы узнаем, что у этого ребенка тоже есть своя особенность, с которой ему было сложно смириться, пока в его жизни не появился пушистый друг.

«Про Диму» (Россия, 2016) — в этой короткометражке затронута очень важная тема: как научить детей не обижать, а дружить с особыми детьми. Девочка Мира очень любознательна и открыта, поэтому она решает спросить у мамы, почему их соседский мальчик Дима не такой, как все. Мудрая мама рассказывает, почему мальчик особенный, и дает совет о том, что дружить с таким ребенком можно и даже нужно. Откровенный и очень добрый мультфильм.

«Маленькая кастрюлька Анатоля» (Франция, 2014) — эта короткометражка скорее для взрослых, потому что в ней довольно напряженная музыка, которая может смутить ребенка. Но родителям его смотреть обязательно — здесь рассказан удивительно простой способ рассказать ребенку об особенных детях. Главный герой Анатоль живет непростой жизнью — к его руке привязана кастрюлька, которую нельзя убрать. Она гремит и волочится по полу, когда он идет, она мешает ему кататься вместе с другими детьми на горках, и многие, глядя на него, лишь раздраженно цокают. Но однажды рядом появилась добрая и мудрая девочка, которая помогает ему полюбить себя и научиться жить вместе с этой кастрюлькой.

«Струны» (Испания, 2014) — красивая история о равенстве, солидарности, дружбе и детской мудрости, которой стоит поучиться даже взрослым. Мультфильм был удостоен премии «Гойя» за лучший короткометражный анимационный фильм. Его создатель, Педро Солис, хотел обратить внимание на важность инклюзивного образования.

«Тамара» (США, 2013) — этот трогательный короткометражный мультфильм расскажет про девочку Тамару, которая мечтает стать танцовщицей. Она танцует под звуки музыкальной шкатулки, не замечая ничего вокруг. Но Тамара не слышит музыку — она глухая. Прекрасный мультфильм о том, что дети живут мечтой, и благодаря этому могут бороться с разными сложностями на своем пути.

Эти короткометражные анимационные фильмы стоит посмотреть каждому человеку, независимо от его возраста, национальности и жизненной позиции. Смысл каждого мультфильма надо осознать и просто сделать соответствующие выводы.

Рекомендуется родителям задуматься и следить за тем, что смотрят их дети, потому что мультфильмы должны: учить любить животных; учить дружить; помогать изучать окружающий мир; учить выполнять свои обязанности, поэтому герои должны быть примером и показывать, как нужно выполнять простые действия; уважать интересы других.

Взрослый выступает как образец, поэтому в формировании толерантности на него возлагается огромная ответственность. Необходимо, чтобы сами взрослые личным примером показывали толерантное отношение и проявляли его в поведении. Целенаправленное вовлечение педагогов и родителей в процесс формирования толерантности позволяет активизировать их педагогическую позицию и способствует изменению взрослыми собственного оценочного отношения и поведения.

Герои мультфильмов должны быть привлекательны, положительны. Ведь от того, какой фильм смотрит ребенок, и будет зависеть формирование у него тех или иных нравственных качеств. Не стоит забывать, что ребенок по-другому воспринимает мультфильм, нежели взрослый. Выход один — подбирать мультфильмы с учетом возраста и особенностей характера ребенка.

Тема толерантности, которая все чаще фигурирует в обществе, отражается в современных мультфильмах и на примерах мультяшных героев показывает, что для счастливой и гармоничной жизни человеку нужно избавиться от предрассудков и принять себя и других такими, какие они есть на самом деле. Мультфильмы перестали быть продолжением детских сказок, где есть черное и белое и все упрощено до предела. Теперь дети видят мир таким, какой он есть, с реальными сложностями и проблемами.

**Заключение.** Мультипликационные фильмы как вид киноискусства, обладая яркой зрелищностью, эмоциональностью, динамичностью, являются эффективным средством воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста. Они создают условия, при которых школьники в доступной, образной и понятной форме одновременно получают представление о нормах и правилах толерантного взаимоотношения с окружающими и приобретают опыт для выстраивания собственного поведения в той или иной жизненной ситуации.

**Список цитируемых источников**

1. *Круг, Э. Г.* Насилие и его влияние на здоровье / Э. Г. Круг. — М. : Весь Мир, 2003. — 376 с.
2. *Луман, Н.* Реальность массмедиа / Н. Луман // Отечеств. зап. — 2000. — № 4. — С. 431.
3. *Романенко, Н.* Особенности восприятия телеинформации школьниками / Н. Романенко // Педагогика. — 2003. — № 4. — С. 28.

Репозиторий БГПУ

УДК: 612.017:371.212(045)

**Т. П. Маховицкая**
*Образовательная организация высшего профессионального образования «Горловский институт иностранных языков», Горловка, Донецкая Народная Республика,*
*Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Донецкий педагогический институт», Донецк, Донецкая Народная Республика*

# К ВОПРОСУ О ФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ I КУРСА

**Введение.** Обучение студентов в педагогическом вузе предполагает создание условий для развития гармоничной личности со сложившимся мировоззрением, четкой позицией относительно цели обучения и формирования профессиональных компетенций. Следовательно, руководство и профессорско-преподавательский состав вуза заинтересованы в ускорении процесса адаптации студентов-первокурсников к обучению в высшей школе.

Эффективность процесса адаптации и создание благоприятного адаптационного периода является первостепенной задачей всего образовательного процесса вуза и всего педагогического состава, вовлеченного в работу с первокурсниками [2; 6].

**Основная часть.** Адаптация — это универсальное явление в жизни человека, а также других живых существ в целом, которое выражается в процессе приспособления к новым условиям. Однако в отличие от животных, у которых адаптация проявляется в рефлекторных изменениях функционирования организма (работе легких, органов пищеварения, сердца и т. д.) и бессознательных переменах в поведении, основанных на пробах и ошибках, человек в дополнение к вышеперечисленному имеет возможность активно участвовать в процессе адаптации — сознательно изменять свое поведение и создавать необходимые для самого человека условия.

Процесс адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе затрагивает все уровни жизни, общения и деятельности человека. На его эффективность оказывает влияние целый ряд факторов: специфика учебной деятельности, новые условия проживания, фактор привыкания к педагогической системе, т. е. адаптация к новой системе образования, контроля, требований, а также такие особенности личности, как механизмы психологической защиты, черты характера, темперамент и т. д. К тому же требования учебного процесса, изменения в области коммуникации, новые социальные роли требуют умения быстро ориентироваться, осваивать новые виды деятельности, проявлять гибкость по отношению к иным ценностям, нормам и правилам поведения [1, с. 67].

С точки зрения физиологии адаптация — это устойчивый уровень активности, а также корреляция между контрольными механизмами, обеспечивающими нормальное функционирование организма студента со стороны непрерывности в системах, органах и тканях.

Процесс адаптации развивается в форме взаимодействия регуляторных систем, и их нарушение вызывает функциональные и органические изменения в организме. Небольшие перемены в способности студента к адаптации могут привести к серьезным изменениям в состоянии здоровья. Понижение аккомодационных возможностей организма является фактором риска высокой заболеваемости.

Период, который связан с разрушением старых стереотипов, в первое время может привести к снижению производительности (низкий уровень успеваемости) и недовольству общением. Многолетний привычный стереотип, который в своей основе имеет психофизиологическое явление (по И. П. Павлову), — это динамический стереотип, при разрушении которого происходит нервный срыв и стрессовые реакции. Формирование нового стереотипа у одних людей развивается равномерно, в то время как у других оно развивается скачкообразно.

В случае неуспешного процесса адаптации развитие неудовлетворенности обучением в профессиональном учебном заведении и нарушений психических функций (мышление, память, внимание, восприятие) происходит по принципу усиливающей обратной связи: чем больше накапливается нарушений, тем больше они усугубляют процесс дальнейшей дезадаптации. Случаи глубокого нарушения адаптации могут приводить к развитию болезней, срывам в учебной, профессиональной деятельности, антисоциальным поступкам. Признаками нарушения процесса адаптации могут быть снижение работоспособности, усталость, сонливость, головные боли, доминирование подавленного настроения, возрастание уровня тревожности, заторможенность или, напротив, гиперактивность, которая сопровождается нарушениями дисциплины, систематическое невыполнение домашних заданий, пропуски занятий, отсутствие мотивации учебной деятельности [4, с. 156].

По мнению В. А. Романенко, успешность адаптации напрямую зависит от такого психофизиологического показателя, как адаптивность.

Адаптивность, т. е. способность приспосабливаться к изменяющимся условиям природной, производственной и социальной среды, пропорциональна общей психической активности и обратно пропорциональна эмоциональности [5, с. 55]. Адаптивность не связана с соматическими признаками. Адаптивные учащиеся превосходят неадаптивных по физическому состоянию, работоспособности и аэробной произ-

© Маховицкая Т. П., 2019



Репозиторий ВарГУ

водительности. Организм адаптивных студентов реагирует на стандартную нагрузку менее выраженной интенсификацией кровообращения, поэтому к ее окончанию сохраняет повышенный резерв этой функции.

В целях изучения прохождения первокурсниками адаптационного периода было проведено психолого-педагогическое исследование методом анкетирования. В анкетировании принял участие 71 студент-первокурсник ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт» очного отделения специальностей «Специальное дефектологическое образование», «Дошкольное образование», «Начальное образование». Возраст респондентов — 16—18 лет.

Помимо прочего, диагностировалось изменение образа жизни по субъективным ощущениям студентов. Так, 41,2 % студентов утверждают, что их образ жизни полностью изменился; 28,5 % — изменился незначительно; 30,3 % — практически не изменился. Это значит, что более чем две трети поступивших в вуз столкнулись с проблемой адаптации.

Следует обратить внимание на то, что 31,5 % студентов отмечают ухудшение состояния здоровья в первом семестре обучения; 52,3 % ухудшений не заметили; 16,2 % затрудняются ответить.

После периода первого семестра обучения и сдачи первой сессии 67,3 % чувствуют себя полностью адаптировавшимися к учебе в вузе; 22,6 % — частично адаптировавшимися; 14,6 % считают, что процесс адаптации у них затруднен [3, с. 147].

**Заключение.** Эффективность процесса адаптации и создание благоприятного адаптационного периода является важнейшей задачей всего образовательного процесса вуза и педагогического состава, вовлеченного в работу с первокурсниками [2, с. 31].

Одним из путей решения проблемы является разработка программы адаптации студентов I курса с учетом специфики профессионального образования, поскольку уровень овладения навыками будущей профессии напрямую зависит от успешности обучения. Особое значение приобретает создание психологического комфорта, а следовательно, выявление психологических состояний, возникающих на начальном этапе обучения. Целью такой программы должно являться осуществление системных педагогических и социально-психологических мероприятий, благоприятствующих успешной адаптации студентов-первокурсников к новой образовательно-воспитательной среде, учебному процессу и внеучебной деятельности.

**Список цитируемых источников**


1. *Андреева, Д. А.* О понятии адаптации. Исследования адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д. А. Андреева // Человек и общество. — Л. : ЛГУ, 1973. — Вып. 13. — С. 62—69.
2. *Гришанов, Л. К.* Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / Л. К. Гришанов // Психолого-едагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе / Л. К. Гришанов, В. Д. Цуркан. — Кишинев, 1990. — С. 29—41.
3. *Маховицкая, Т. П.* К вопросу об адаптации студентов первого курса к обучению в вузе и необходимости психофизиологического тестирования / Т. П. Маховицкая // Ценностно-личностные и профессиональные ориентиры студентов нового поколения : материалы III Респ. науч.-практ. интернет-конф. с междунар. участием (Горловка, 13—24 февр. 2018 г.) / отв. ред. С. Э. Зябрева. — Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2018. — С. 144—149.
4. *Мирзаянова, Л. Ф.* Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы упреждения и смягчения) / Л. Ф. Мирзаянова ; под науч. ред. Т. М. Савельевой. — Минск : Беларус. навука, 2003. — 271 с.
5. *Романенко, В. А.* Психофизиологический статус студенток / В. А. Романенко. — Донецк : Изд-во ДонНУ, 2013. — 195 с.
6. *Смирнов, С. Д.* Учеба — в радость: психологические факторы успешной учебы студентов / С. Д. Смирнов // Студенчество: диалоги о воспитании. — 2011. — № 4 (58). — С. 9—11.



УДК 373.5



**В. А. Нікішова**

*Установа адукацыі «Сярэдняя школа № 7 г. Баранавічы»*


## ФАРМІРАВАННЕ МАТЫВАЦЫІ ДАСЛЕДЧАЙ АКТЫЎНАСЦІ ВУЧНЯЎ ПРАЗ ВЫКАРЫСТАННЕ АДКРЫТАЙ АДУКАЦЫЙНАЙ ПРАСТОРЫ

**Уводзіны.** Навучанне шляхам даследаванняў у сучаснай адукацыйнай практыцы — адзін з самых эфектыўных спосабаў пазнання навакольнага свету вучнямі. Таму праблема ўключэння школьнікаў у даследчую дзейнасць аказваецца вельмі актуальнай. Самастойна знойдзены адказ — маленькая перамога дзіцяці ў спазнанні складанага свету прыроды, якая надае ўпэўненасць у сваіх магчымасцях, якая стварае станоўчыя эмоцыі, ухіляе неўсвядомленае супраціўленне працэсу навучання. Самастойнае адкрыццё найменшай крупіцы ведаў вучнем надае яму велізарнае задавальненне, дазваляе адчуць свае магчымасці, узвышае яго ва ўласных вачах. Вучань самасцвярджаецца як асоба. Гэту станоўчую гаму эмоцый школьнік захоўвае ў памяці, імкнецца перажыць яшчэ і яшчэ раз. Так узнікае цікавасць не проста да прадмета, а, што больш каштоўна, да самога працэсу пазнання — пазнавальная цікавасць, матывацыя да ведаў.


© Нікішова В. А. , 2019





Репозиторий БарГУ

**Асноўная частка.** Даследчая дзейнасць з'яўляецца найбольш эфектыўным відам дзейнасці школьнікаў. Яна звязана з вырашэннем вучнямі творчай, даследчай задачы з загадзя невядомым рашэннем і мяркуе наяўнасць асноўных этапаў, характэрных для даследавання. Крыніцай даследчай актыўнасці з'яўляецца патрэба ў навізне, нявызначанасці, гатоўнасць да выхаду за межы ўжо вядомага. Сэнс даследавання ў сферы адукацыі заключаецца ў тым, што яно з'яўляецца навучальным. Гэта азначае, што яго галоўнай мэтай зяўляецца развіццё асобы, максімальнае раскрыццё яе творчага патэнцыялу. Каб стымуляваць рост асобаснага развіцця дзіцяці і правакаваць яго да даследчай актыўнасці, неабходна стварыць прадметна-развіваючы асяродак. Для гэтага ў дзяржаўнай установе адукацыі «Сярэдняя школа № 7 г. Баранавічы» ёсць умовы для супрацоўніцтва з установамі вышэйшай адукацыі, установамі дадатковай адукацыі дзяцей і дарослых.

Паводзіны чалавека залежаць ад таго, якія патрэбы прымушаюць яго дзейнічаць, да чаго ён імкнецца і якія ў яго для гэтага ёсць магчымасці. Існуе шэраг тэорый, якія разглядаюць працэс пабудовы матывацыі і магчымасці яе рэалізацыі для дасягнення жаданых вынікаў. Згодна з палажэннямі тэорыі працэсу матывацыі, чалавек, усвядоміўшы задачы і магчымае ўзнагароджанне за іх рашэнне, суадносіць гэтую інфармацыю са сваімі патрэбамі, матывацыйнай структурай і магчымасцямі, настройвае сябе на пэўныя паводзіны і ажыццяўляе дзеянні, якія прыводзяць да пэўнага выніку, характарызуюцца пэўнымі якаснымі і колькаснымі характарыстыкамі [5].

А. М. Лявонцьеў пад матывацыяй разумее«...тое, што з'яўляецца адзіным стымулам накіраванай дзейнасці, значыць не сама па сабе патрэба, а прадмет, які адказвае дадзенай патрэбе» [2, с. 13]. Матыў — гэта альбо кароткачасовы стан, альбо стабільная якасць асобы. Калі чалавеку раптам захацелася нешта зрабіць, тады можна гаварыць аб кароткачасовым стане. Калі ж яму так хочацца рабіць і паступаць заўсёды — гэта складовая частка якасці асобы [1, с. 67].

Таму адна з найбольш істотных задач — вырашэнне пытання пра спосабы фарміравання ўнутранай матывацыі, гэта значыць пераклад знешняй неабходнасці пошуку невядомага ва ўнутраную патрэбу. Усе намаганні па арганізацыі сістэмы даследчай дзейнасці вучняў павінны быць накіраваны менавіта на гэтую задачу, а не на абстрактную падрыхтоўку вучня да дарослага жыцця, да развіцця ў яго тых ці іншых уменняў і навыкаў, да атрымання пэўных спецыяльных ведаў [3, с. 66]. Як адзначаюць М. Г. Аляксееў, Т. К. Аляксандрава, А. В. Леантовіч, «вялікая сацыяльная значнасць ярчэй праяўляецца ў тым выпадку, калі матыў правядзення даследавання з'яўляецца ўнутранай патрэбай вучня, а праблема, якую ён раскрывае, — суб'ектыўна цікавая і значная для яго» [4, с. 59].

У даследаваннях В. С. Ратэнберга паказана, што асноўным кампанентам паводзін, які вызначае ўстойлівасць арганізма да разнастайных вонкавых уздзеянняў, з'яўляецца пошукавая актыўнасць. Пошукавай актыўнасцю называецца дзейнасць, накіраваная або на змяненне непрымальнай сітуацыі, або на змену свайго стаўлення да яе [6].

Правільна арганізаваная матывацыя — залог каласальнага поспеху. Менавіта арганізаваная, бо вялікая роля ў фарміраванні матывацыі адводзіцца менавіта настаўніку. Вельмі важна, калі настаўнік неабыякавы да свету навукі, мастацтва, неабыякавы да свету людзей, любіць сам паўдзельнічаць у розных конкурсах, у агульным — «запальніца» і з'яўляецца шчаслівым чалавекам, які смела ідзе наперад, не баючыся пройгрышу. Наколькі будзе пераканаўчы сам настаўнік, напрыклад, апавядаючы пра конкурсы, наколькі ён будзе сам сапраўды захоплены тым, што ён спрабуе данесці дзецям (а гэта выдатна адчуваецца і чытаецца па бляску вачэй, натхнёнаму голасу і інш.). Наколькі ён сам будзе выразна ўяўляць каштоўнасць таго ці іншага мерапрыемства, роўна настолькі настаўнік знойдзе водгук у сэрцах сваіх вучняў.

На працягу апошніх гадоў вучні і настаўнікі дзяржаўнай установы адукацыі «Сярэдняя школа № 7 г Баранавічы» ўзаемадзейнічаюць з установамі вышэйшай адукацыі, установамі дадатковай адукацыі дзяцей і дарослых, ажыццяўляючы сінергетычны падыход для фарміравання матывацыі даследчай актыўнасці вучняў.

Адкрытая адукацыйная прастора выкарыстоўваецца педагогамі і вучнямі дзяржаўнай установы адукацыі «Сярэдняя школа № 7 г. Баранавічы» шляхам узаемадзеяння з рознымі навучальнымі ўстановамі (табліца 1).

Удзел і перамогі ў конкурсах, квілтах, семінарах, праектах, арганізаваных установамі вышэйшай адукацыі, установамі дадатковай адукацыі дзяцей і дарослых, пакідаюць незабыўныя ўражанні, даюць стымул для далейшага ўдасканалення.

Удзел у навуковых канферэнцыях прыводзіць да фарміравання ўстойлівай станоўчай матывацыі даследчай актыўнасці. Акрамя таго, у вучняў фарміруецца актыўная жыццёвая пазіцыя; павышаецца цікавасць да вывучэння прадмета; развіваецца творчае мысленне; фарміруюцца інфармацыйная, лінгвістычная, даследчая кампетэнцыі.

Юныя даследчыкі вучацца прадстаўляць вынікі сваёй працы і атрымліваць яе ацэнку. І любы вынік сумеснай дзейнасці настаўніка і вучня прыносіць задавальненне. Калі ў нас не ўсё атрымалася, то мы абмяркоўваем, што не атрымалася, і будуем планы на будучыню. Хлопчыкі і дзяўчынкі, якія ўдзельнічаюць у конкурсах, заўсёды заахвочваюцца: ацэньваюцца па прадмеце, да якога належыць конкурс, або прадстаўляецца праца сваіх юных даследчыкаў настаўнікам-прадметнікам для ацэньвання. Абавязкова ўручаюцца граматы або дыпломы дзецям — удзельнікам конкурсаў і канферэнцый. Усё гэта матывуе іх да ўдзелу ў розных конкурсах і канферэнцыях.

Репозиторий ВарГУ

Т а б л і ц а 1 — Узаемадзеянне педагогаў і вучняў дзяржаўнай установы адукацыі «Сярэдняя школа № 7 г. Баранавічы» з рознымі навучальнымі ўстановамі

| Адкрытая адукацыйная прастора | Падзея | Удзельнікі | Перыядычнасць удзелу | Прадукт узаемадзеяння | Выніковасць узаемадзеяння |
|---|---|---|---|---|---|
| Акадэмія паслядыпломнай адукацыі | Трэнінг «Цьютарскае суправаджэнне індывідуальных адукацыйных праграм развіцця прафесійных кампетэнцый педагогаў» | Педагогі | Аднаразова | Асэнсаванне паняццяў | Пасведчанне аб павышэнні кваліфікацыі |
| | Семінар-практыкум «Метадычныя рэкамендацыі па арганізацыі інавацыйнай дзейнасці ва ўстанове агульнай сярэдняй адукацыі, якая рэалізуе інавацыйны праект “Укараненне мадэлі цьютарскага суправаджэння даследчай дзейнасці вучняў праз узаемадзеянне ўстаноў агульнай сярэдняй і вышэйшай адукацыі”» | Педагогі, псіхолаг | Аднаразова | Уяўленне пра сістэму інавацыйнай дзейнасці | |
| Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт, факультэт педагогікі і псіхалогіі | Міжнародная навукова-практычная канферэнцыя маладых даследчыкаў «Садружнасць навук. Баранавічы-2017» | Педагогі, вучні | Штогод | Прадстаўленне вопыту даследчай дзейнасці | Публікацыя артыкула ў зборніку канферэнцыі |
| | Навучальны семінар «Адукацыйная тэхналогія “партфоліа” ва ўмовах падрыхтоўкі будучых спецыялістаў» | Педагогі, псіхолаг, вучні | Аднаразова | Азнаямленне з паняццямі | |
| Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт сумесна з рэдактарам аддзела, членам-карэспандэнтам часопіса «Народная асвета» І. Я. Паючэнка | Семінар-майстар-клас «Павышэнне інфармацыйнай культуры педагогаў: падрыхтоўка матэрыялаў да публікацыі ў навукова-педагагічным часопісе» | Педагогі | Аднаразова | Азнаямленне і асэнсаванне паняццяў | Папка-партфоліа з тэматычнымі рэкамендацыямі |
| Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, філалагічны факультэт | Міжнародная навукова-практычная канферэнцыя «Ідэі. Пошукі. Рашэнні» | Педагогі | Штогод | Прадстаўленне вопыту даследчай дзейнасці | Публікацыя артыкула ў зборніку канферэнцыі |
| | Міжнародная навукова-практычная канферэнцыя «Свет моў: ракурс і перспектыва» | Педагогі | Штогод | Прадстаўленне вопыту даследчай дзейнасці | Публікацыя артыкула ў зборніку канферэнцыі |
| Інстытут тэалогіі імя святых Мяфодзія і Кірыла Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта | Конкурс творчых літаратурных работ вучняў, прымеркаваных 500-годдзю выдання Бібліі Францыскам Скарынам | Вучні | Штогод | Прадстаўленне вопыту творчай дзейнасці | Дыпломы III ступені, падзяка |
| | Конкурс творчых літаратурных работ, прымеркаваных да знамянальных дат у гісторыі Праваслаўя на беларускіх землях | Вучні | Штогод | Прадстаўленне вопыту творчай дзейнасці | Дыпломы III ступені |
| | Рэспубліканскі конкурс сачыненняў вучняў сярэдніх школ «Вера ў серцы маім» | Вучні | Аднаразова | Прадстаўленне вопыту творчай дзейнасці | Падзяка |
| Вучэбна-метадычны кабінет г. Баранавічы | Рэспубліканскі конкурс сачыненняў, эсэ, вершаў «Мая Беларусь. Мая будучыня» | Вучні | Аднаразова | Прадстаўленне вопыту творчай дзейнасці | Сертыфікат удзельніка |



Рэпозиторий БарГУ

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Навукова-практычная канферэнцыя «Моладзь. Творчасць. Інтэлект» | Педагогі, вучні | Штогод | Прадстаўленне вопыту даследчай дзейнасці | Дыпломы I ступені |
| Брэсцкі абласны інстытут развіцця адукацыі | Галерэя «Эфектыўная адукацыя Брэсцкай вобласці» | Педагогі | Аднаразова | Прэзентацыя вопыту педагагічнай дзейнасці | |
| | Навукова-практычная канферэнцыя «З навукай у будучыню» | Вучні | Штогод | Прадстаўленне вынікаў даследчай дзейнасці | Дыпломы, сертыфікаты |
| Малоткавіцкая сярэдняя школа сумесна з В. П. Ізбіцкай | Семінар-практыкум «Цьютарства як рэсурс індывідуальна-асобаснага развіцця суб'екта ў адукацыйным працэсе» | Педагогі | Аднаразова | Фіксацыя паняццяў | Адукацыйнае партфоліа з тэматычнымі рэкамендацыямі |
| Рэспубліканскі інавацыйны праект «Укараненне мадэлі фарміравання чытацкай кампетэнтнасці вучняў у працэсе сеткавага ўзаемадзеяння» | Літаратурны квілт «Чытаем пра вайну» | Вучні | Аднаразова | Прадстаўленне літаратурнага творчага вопыту | Сертыфікаты |
| V З'езд настаўнікаў і работнікаў адукацыі дзяржаў-удзельнікаў СНД | Педагагічная майстэрня «Тэхналогіі прафесійнага росту педагога» | Педагогі | Аднаразова | Прэзентацыя творчага вопыту | Сертыфікат удзельніка, публікацыя артыкула ў зборніку педагагічнай майстэрні |



Репозиторий БарГУ

Яшчэ адна ўмова, над чым трэба працаваць настаўніку, — падтрымка бацькоў. Усё, што робіць дзіця ў школе, бацькам павінна быць важна і дорага. У школе педагогі кансультуюць законных прадстаўнікоў вучняў-даследчыкаў, таксама бацькі абавязкова наведваюць прэзентацыі прац сваіх дзетак, бываюць на іх выступленнях. Штогод у школе адбываюцца круглыя сталы па асаблівасцях адукацыйнага працэсу ў навучальным годзе ва ўмовах супрацоўніцтва з установамі вышэйшай адукацыі, установамі дадатковай адукацыі дзяцей і дарослых з удзелам законных прадстаўнікоў непаўналетніх вучняў-даследчыкаў.

**Заключэнне.** Фарміраваць і развіваць матывацыю — значыць не закласці гатовыя матывы і мэты ў галаву вучня, што магло б прывесці да маніпулявання іншым чалавекам, а паставіць яго ў такія ўмовы і сітуацыі разгортвання актыўнасці, дзе пажаданыя матывы і мэты складваліся б і развіваліся з улікам мінулага вопыту, індывідуальнасці, унутраных памкненняў самога вучня [5].

**Спіс цытаваных крыніц**


1. *Ильин, Е. П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — Питер, 2002. — С. 512.
2. *Леонтьев, А. Н.* Эмоции. Мотивы. Личность : изб. психолог. произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. — М., 1983.
3. *Леонтович, А. В.* К проблеме исследований в науке и образовании / А. В. Леонтович // Развитие исследовательской деятельности учащихся : метод. сб. — М. : Нар. образование, 2001.
4. *Маркова, А. К.* Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. В. Орлов. — М. : Просвещение, 1990.
5. От проектной и исследовательской деятельности учащихся — к научно-исследовательской работе : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 4—5 марта 2013 г.) / под ред. Т. А. Лопатик ; М-во образования Респ. Беларусь, Акад. последиплом. образования, БА «Конкурс», БОО «Развивающее обучение». — Минск : АПО : Белорус. ассоц. «Конкурс», 2013.
6. Сайт психофизиолога Вадима Ротенберга. Генетические предпосылки поискового поведения [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http:// www.rjews.net/v_rotenberg/ . — Дата доступа: 26.03.2019.



УДК: 81’246.2



**П. Р. Прокурат, Я. В. Щерба**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## ДЕТСКИЙ БИЛИНГВИЗМ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Введение.** Двуязычие — это владение и пользование двумя различными языками в речевой практике. Двуязычие начинается тогда, когда человек в состоянии высказать свои мысли и понять некоторое сообщение на двух языках. В Республике Беларусь наиболее широко представлено белорусско-русское (если исходить из языка титульного этноса в составе белорусской нации) и русско-белорусское двуязычие (если базироваться на массовом использовании в речи второго государственного языка) [1, с. 323].

Синонимичным термином двуязычия считается билингвизм, что обозначает реализацию способности пользоваться попеременно двумя языками; практику попеременного общения на двух языках. Существует узкое и широкое понимание билингвизма [3, с. 30].

Билингвизм в узком смысле — это более или менее свободное владение двумя языками: родным и неродным, а в широком смысле — относительное владение вторым языком, способность пользоваться им в определенных сферах общения. С этой точки зрения минимальным уровнем владения вторым языком можно считать уровень, достаточный для выполнения индивидом речевых действий, в процессе которых реализуются те или иные функции второго языка [3, с. 30].

Л. В. Щерба под билингвизмом, или двуязычием, понимал способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках. Это значило, по его мнению, принадлежать одновременно к двум различным группировкам, т. е. в семье употребляется один язык, в общественных кругах — другой. В этом случае двуязычие называлось чистым. Когда же люди постоянно переходят от одного языка к другому и употребляют то один, то другой язык, сами не замечая того, какой язык они в каждом данном случае употребляют, говорят о смешанном двуязычии. А. А. Залевская и И. Л. Медведева различают понятия естественного (бытового) и искусственного (учебного) билингвизма [7, с. 9].

**Основная часть**. Усвоение детьми белорусского языка осуществляется в уникальной ситуации русско-белорусского близкородственного двуязычия. Для большинства детей дошкольного возраста русский язык является первым языком, на котором они учатся говорить, думать, общаться со взрослыми и сверстниками [2, с. 10].

Белорусский язык для белорусских детей осознается в обществе как родной язык, на основе которого осуществляется их национально-культурная социализация [2, с. 10]. Специфическая особенность речевой ситуации в Беларуси — наличие двуязычия. Как известно, расширение получило смешанное белорусско-русское говорение [4, с. 210].


© Прокурат П. Р., Щерба Я. В., 2019





Репозиторий БарГУ

Для того чтобы выявить, считаются ли люди, живущие в двуязычной стране, билингвами, нами был проведен опрос в учреждении образования «Барановичский государственный университет» студентов факультета славянских и германских языков. Было опрошено 107 студентов.

Большинство студентов считают, что человек, живущий в двуязычной стране и владеющий двумя языками этой страны, считается билингвом. Также большинство людей относят и себя к билингвам. На вопрос «Считаете ли Вы детей, живущих в двуязычной стране и владеющих двумя языками этой страны, билингвами?» положительно ответили 69 % опрошенных.

Дети, которые живут в двуязычной стране, могут попадать в следующие ситуации:

1) ребенок разговаривает на белорусском языке, но ходит в русскоязычный сад/школу/университет;

2) ребенок, который в семье разговаривает на русском языке, а в школе/саду/университете — на белорусском языке;

3) ребенок, который в семье с папой разговаривает на русском языке, а с мамой — на белорусском языке и наоборот.

Билингвы, изучая языки в таких ситуациях, могут иметь ряд проблем:

– нагрузка на нервную систему. Освоение двух языков дает огромную нагрузку на центральную нервную систему, поэтому дети-билингвы больше склонны к нервным срывам и заиканию, чем их сверстники;

– нарушения речи. При использовании обоих языков у ребенка появляется акцент, он начинает делать ошибки в словах, использовать неправильные грамматические и синтаксические конструкции;

– трудности с освоением чтения и письма;

– языковая путаница.

До 3—4 лет ребенок не в состоянии «разделить» языки и не смешивать части слов и выражений [8].

Барбара Зюрер Пирсон, автор книги “Raising a bilingual child”, описывает три основные модели, позволяющие ребенку нормально освоить два языка, не путаясь в них, и не создающие чрезмерной нагрузки на нервную систему. Родителям стоит выбрать одну и строго ее придерживаться [5; 9].

Первая модель: «Один родитель — один язык». В этом случае ребенка стоит последовательно приучать к тому, что с мамой он разговаривает на одном языке, а с папой — на другом. Между собой супруги могут разговаривать на любом из них, но с ребенком правило должно соблюдаться неукоснительно, вне зависимости от того, где находится семья: дома, в гостях, на улице и т. д.

Вторая модель: «Время и место». Этот принцип предполагает «деление» языков по времени или месту использования. К примеру, дома и в магазине родители разговаривают с детьми на родном языке, а на детской площадке и в гостях — на языке страны проживания. Или же утро и вечер — время родного языка, а в промежутке между обедом и ужином семья говорит на местном. Эта система, с одной стороны, более гибкая, с другой — имеет много недостатков.

Третья модель: «Домашний язык». Дома родители говорят с ребенком только на родном языке, в остальных местах он общается на языке страны проживания. Это помогает сохранить «в активе» родной язык, в то же время осваивая новый и беспрепятственно общаясь со сверстниками. Со временем ребенок, все более активно осваивающий второй язык, попытается перейти на него и дома. В этот момент родителям стоит проявить твердость.

**Заключение.** Билингвизм представляет собой непосредственно языковую составляющую, смысл которой — одинаковое владение лексико-грамматическими системами двух языков, обусловливающее интеллектуальную гибкость и широкие языковые компетенции. У двуязычных детей улучшается речь, память, они способны лучше схватывать не только структуру языка, но и его содержательную часть. Билингвы обладают более развитым металингвистическим восприятием, т. е. способны чаще узнавать неправильные речевые конструкции, понимать грамматические правила [6, с. 115].

**Список цитируемых источников**


1. Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / редкол.: Н. П. Баранова [и др.]. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. — Т. 1 : А—М. — 735 с.

2. *Михед, Т. И.* Речевое воспитание в условиях близкородственного двуязычия / Т. И. Михед // Пралеска. — 2013. — № 1.

3. *Азимов, В. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий : теория и практика обучения языкам / В. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М. : ИКАР, 2009. — 448 с.

4. Русско-белорусский словарь / АН Беларуси, Ин-т языкознания им. Я. Коласа. — 5-е изд., испр. — Минск, 1994. — Т. 1 : А—Л.

5. *Чиршева, Г. Н.* Детский билингвизм : одновременное усвоение двух языков / Г. Н. Чиршева. — СПб. : Златоус, 2015. — 488 с.

6. *Бабина, С. П.* Детский билингвизм как педагогическая проблема / С. П. Бабина // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. — 2007. — Вып. 4 (67). — С. 114—117.

7. *Салихова, Э. А.* Моделирование процессов овладения и пользования психологической структурой значения слова при билингвизме : автореф. дис. … д-ра филол. наук : на правах рукописи / Э. А. Салихова. — Уфа, 2007. — 50 с.

8. SelfMadeTrip [Электронный ресурс] / Интернет-журнал о путешествиях, волонтерских программах, обучении за границей и иммиграции. — Режим доступа: https://selfmadetrip.com/ . — Дата доступа: 12.03.2019.

9. *Barbara Zurer Pearson.* Raising a Bilingual Child (Living Language Series). — U. S. : Living Language, 2008.


Репозиторий БарГУ

УДК 37.018.1

**В. В. Скрунда**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# СОХРАНЕНИЕ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Ведение.** Ускоренный темп современной жизни, низкая социально-психологическая культура общения приводят иногда к нарушениям отношений между родителями и детьми. Зачастую семья, в которой воспитывается ребенок, не способна поддерживать традиционные семейные ценности: ориентацию на полную семью, поиск компромисса в решении семейных конфликтов, сохранение авторитета отца и матери. Весьма неблагоприятное влияние на наши традиционные семейные ценности в последнее время оказывает и либеральная Европа [2].

К сожалению, в последние годы наблюдается значительное снижение качества воспитательной работы в школе, особенно в сфере семейного воспитания учащейся молодежи. В содержании воспитания слабо представлены ценностные основы традиционной семьи, ее приоритеты в развитии личности. Не хватает методических пособий и рекомендаций, требует совершенствования подготовка и переподготовка педагогических кадров для работы со школьниками и их семьями. Все более возникает потребность в грамотном, квалифицированном помощнике — социальном педагоге, готовом к решению самых разнообразных семейных проблем. Современная семья нуждается в профессиональной поддержке [1].

**Основная часть.** Семья и семейные ценности во всех странах мира всегда лежали в основе любого общества. Независимо от культурных особенностей, дети рождались, воспитывались и подрастали в семьях, постепенно перенимая опыт и традиции старшего поколения, становясь полноправными представителями своего народа.

Семейные ценности (также традиционные семейные ценности) — культивируемая в обществе совокупность представлений о семье, влияющая на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия. Сторонники традиционных семейных ценностей часто придают семье статус единственной морально допустимой ячейки общества.

От того, какие результаты по сохранению и формированию семейных традиционных данных ценностей будут достигнуты, во многом зависит как развитие отдельной личности, так и культура современного общества в целом. Будучи первичным институтом воспитания и становления человека, семья передает подрастающему ребенку не только знания, но и формирует его мировоззрение и миропонимание таким образом, чтобы всякий человек, став взрослым, чувствовал ответственность не только за себя, но и за жизни окружающих его людей. Именно в семье мы учимся заботиться о ближних, доверять, любить, правильно выражать свои чувства и эмоции, быть справедливыми и честными, жить в коллективе и ставить интересы общества выше интересов отдельной личности.

Многие исследователи утверждают, что современная семья испытывает кризис, что связано в первую очередь трудностями материальными. Однако, как совершенно справедливо утверждает большинство исследователей, не они самые главные в пагубном влиянии на семейное воспитание.

Существенная проблема современного общества — изменение нравственности и духовности, норм морали, жизненных ценностей. В настоящее время все большую роль в жизни каждого играет его положение в социуме, наличие финансов, карьера. Воспитание детей уходит на задний план. Родители с активной жизненной позицией теряют контакт со своим ребенком, нарушают и без того хрупкие детско-родительские отношения.

Проблема сохранения традиционных ценностей семьи в духовной культуре белорусского народа — актуальная и социально значимая по нескольким причинам. Прежде всего потому, что семейные ценности выражают особенности национальной идентичности белорусов, их национального характера и менталитета, являются основой воспитания детей. Национальное наследие белорусского народа востребовано в современных условиях как никогда ранее: обостряющиеся вызовы нового времени, угрозы и опасности формируют в общественном мнении потребность в устойчивых традициях как фундаментальных основах бытия.

Семья — один из социальных институтов, благодаря которому человечество осуществляет функции воспроизводства населения, преемственности поколений, социализации детей. Собственно, семья — это краеугольный камень человеческой жизни. Поэтому вполне можно утверждать, что семья и сохранение традиционных семейных ценностей является объектом пристального внимания представителей различных отраслей знания. В процессе рассмотрения данного направления выявляется неоднозначная трактовка проблем семьи. Одни авторы утверждают, что институт семьи обнаруживает явные симптомы упадка, дезинтеграции и скоро вовсе перестанет существовать, так как потерял свое зна-

© Скрунда В. В., 2019



Репозиторий БарГУ

чение, другие — наоборот, считают, что никакого кризиса семьи нет, что ей якобы ничто не угрожает, она будет существовать вечно.

Многочисленные данные свидетельствуют: психологическая атмосфера в современной семье не может обеспечить полноценного развития ребенка, формирования у него ценностного отношения к семье. И в этом виновата, прежде всего, педагогическая несостоятельность многих родителей, в частности, их неумение или нежелание решать внутрисемейные конфликты. Поведение же родителей и школьников в конфликтной ситуации может быть различно.

Ценностная проблематика является актуальной, поскольку она ориентирована на выявление человеческого содержания культурных форм и социальных отношений. По системе ценностей можно судить не только о материальных и духовных потребностях человека, но и о состоянии нашего общества. Глобализация и информатизация ускоряют процесс заимствования культурно-институциональных образцов, делают совершенствование национальных экономических и социальных механизмов основным условием выживания страны. Процессы модернизации по сути своей есть подгонка под единый стандарт, включение в единую мировую систему общечеловеческих ценностей. Перспективы развития Республики Беларусь во многом зависят от активной позиции современной личности, впитавшей в себя систему традиционных ценностей. Возрастает сложность воспитательной работы по формированию мировоззренческих позиций и ценностей духовной культуры личности молодого человека [3].

Для сохранения традиционных семейных ценностей необходимо решение следующих задач: проводить активную пропаганду здорового образа жизни среди всех членов семьи; формировать представления о семейных ценностях, гендерных семейных ролях и уважения к ним; знакомить семьи с культурно-историческими и этническими традициями белорусской семьи; осуществлять профилактику негативного семейного воспитания.

Сама семья как малая социальная группа — ценность. Поэтому наряду с реализуемыми мерами государственной политики необходимо в рамках школьного, профессионального образования проводить мероприятия по семейному воспитанию в целях подготовки их к семейной жизни; скорректировать содержание школьного патриотического воспитания — сделать упор на приобщение школьника к малой родине, семье; уделить внимание проблеме семейного досуга. Роль организации семейного досуга заключается в помощи родителям обрести истинные ценности. Важно продолжать традиции семейного досуга предков, устраивать семейные праздники и участвовать всем членам семьи в организации и проведении массовых праздников светских, религиозных [2]. Контролировать информацию СМИ, так как они тиражируют модели и образцы поведения людей, которые в дальнейшем в сознании человека начинают выступать ориентиром для их жизни и деятельности. Демонстрируемые модели поведения становятся примером для молодежи при создании семьи [3]. Но все это требует переосмысления показателей успешности современного человека. Важно отойти от материального воплощения успешности к духовно-нравственному: найти комфортное для души место проживания, определить свою миссию и создать семью.

**Заключение.** Для формирования семейных традиционных ценностей у подрастающего поколения необходимо проводить большую воспитательную работу с молодыми, а также потенциальными родителями в семье. Семейное воспитание является важной составляющей в становлении личности ребенка как гражданина и как будущего семьянина.

В семейных отношениях должно быть ценно взаимное уважение и доверие, чувствовать любовь и заботу друг о друге, иметь возможность реализовать себя вне семьи, семейное единство и сплоченность, общение, возможность получить поддержку в трудную минуту, дружеские отношения детей и родителей.

Семья остается самым лидирующим из всех социальных институтов, которые являются составляющими государства, по формированию и развитию основных общечеловеческих ценностей, направленных на становление личности. В самом общем смысле ценности — это представления о чем-то как о существенно и принципиально предпочитаемом, как о благе, т. е. о том, что не просто отвечает каким-то потребностям, интересам, намерениям, целям, планам личности, но выражает ее представления об идеальном, совершенном [3]. Под это определение подходят и семейные ценности. Нравственный кризис, который существует сегодня в нашей стране, становится опасным не только для отдельной личности, но и государства в целом [2]. Поэтому одна из приоритетных задач государства — укрепление ценности семьи, сохранение нравственности среди молодежи, противостояние деструктивным изменениям внутри института семьи. И роль общества, в том числе учреждений образования, научить молодых людей более ответственно и осознанно относиться к самому факту создания и сохранения семьи и, как следствие, возрождение и поддержание ценности семьи.

**Список цитируемых источников**

1. *Куликова, Т. А.* Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студ. средних и высших пед. учебных заведений / Т. А. Куликова. — М. : Академия, 1999. — 232 с.

2. *Соколова, Е. Т.* Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей / Е. Т. Соколова, И. Г. Чеснова // Вопр. психологии. — 1986. — № 2. — С. 19—118.

3. *Семёнов, В. Е.* Искусство как межличностная коммуникация / Л. С. Семёнов. — СПб. : Питер, 2003. — 208 с.

Репозиторий БарГУ

УДК 38.0

**К. К. Столяревская**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# РОЛЬ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО В СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

**Введение.** В современных условиях учреждение образования — это второй по значимости после семьи, а в ряде случаев главный институт формирования личности человека.

Современная школа представляет собой социально и личностно развивающую образовательно-воспитательную систему, создающую условия для социального становления человека, развития разносторонней, творческой личности, включенной в систему общественных отношений.

**Основная часть.** Проблемы общественного воспитания изучает социальная педагогика. В настоящее время соответствующая функция в школе закреплена за социальным педагогом.

К должностным обязанностям и требованиям квалификации педагога социального относят:

– осуществление комплекса мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите личности;

– своевременное оказание социальной поддержки и помощи нуждающимся в опеке и попечительстве, с ограниченными физическими возможностями, девиантным поведением, попавшим в экстремальные ситуации;

– роль посредника между обучающимися и учреждением, семьей, средой, специалистами различных социальных служб;

– участие в подготовке родительских собраний и консультативной помощи родителям.

Педагог социальный работает с такими категориями населения, как дети, молодежь, взрослые, пожилые люди в разных социокультурных сферах.

Авторы пособий, учебников, справочников по социальной педагогике (Н. Ф. Басов, В. И. Загвязинский, И. П. Подласый, Т. А. Шишковец и др.) указывают, что за социальным педагогом закреплены следующие функции: аналитико-диагностическая, прогностическая, организационно-коммуникативная, коррекционная, социально-профилактическая и реабилитационная, координационно-организационная, социально-педагогической помощи и поддержки, охранно-защитная, психотерапевтическая, посредническая.

Педагог социальный — это специалист, осуществляющий следующие виды профессиональной деятельности: научно-методическую, социально-педагогическую, культурно-просветительскую, коррекционно-развивающую, управленческую.

Педагог социальный изучает психолого-педагогические особенности личности и ее микросреду, условия жизни, выявляет интересы и потребности, трудности и проблемы, конфликтные ситуации, отклонения в поведении и своевременно оказывает социальную помощь и поддержку обучающимся, выступает посредником между личностью и образовательным учреждением, семьей, органами власти.

Важную роль педагог социальный играет в учреждении образования при организации социальной защиты воспитанников, способствует реализации прав и свобод обучающихся, обеспечению охраны жизни и здоровья, пропаганде здорового образа жизни.

Социальная педагогика является одним из направлений социальной работы, которая рассматривается как теоретический базис социальной работы, выступает частью общей педагогики, изучающей социальное воспитание в контексте социализации, является педагогикой среды, интегрирующей научные достижения смежных наук и реализующей их в практике общественного воспитания, определяется системой организованного педагогического влияния в недрах социума; является социологией воспитания и образования, является отраслью педагогического знания, исследующей явления и закономерности целесообразно организованного педагогического влияния (социальное воспитание, социальное обучение, социально-педагогическая помощь и др.) на социальное развитие, становление, формирование человека независимо от того, протекает ли оно в условиях «нормы», либо «отклонения от нормы», отрасль педагогической науки, изучающая закономерности социального воспитания и социального обучения детей в процессе их социализации, теория и практика социального становления и дальнейшего совершенствования личности, общественных групп в процессе социализации.

Анализ информации из литературных источников, посвященных различным аспектам социальной педагогики, позволил нам согласиться с А. В. Мудрик, по мнению которой социальная педагогика изучает социальное воспитание человека, которое осуществляется фактически на протяжении всей его жизни. Определить место и роль социального воспитания в жизни человека можно, лишь соотнеся его с такими процессами, как развитие и социализация. Развитие — это реализация имманентных (внутренне присущих) задатков, свойств человека. Развитие человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды в самом общем виде можно определить как процесс и результат его социализации, т. е. усвоения

© Столяревская К. К., 2019



Репозиторий БарГУ

и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живет. Социализация происходит: а) в процессе стихийного взаимодействия человека с обществом и стихийного влияния на него различных, порой разнонаправленных обстоятельств жизни; б) в процессе влияния со стороны государства на обстоятельства жизни тех или иных категорий людей; в) в процессе целенаправленного создания условий для развития человека, т. е. воспитания; г) в процессе саморазвития, самовоспитания человека [1].

**Заключение.** Таким образом, можно считать, что развитие — общий процесс становления человека; социализация — развитие, обусловленное конкретными социальными условиями.

Социальные педагоги — неравнодушные, способные к саморазвитию специалисты. Безусловно, проблемы развития социальной педагогики в образовательных учреждениях обусловлены тем, что на уровне руководства образовательных учреждений, управления народного образования нет четкого представления о работе данных специалистов, а существует также проблема загруженности формальной «бумажной» работой.

**Список цитируемых источников**

1. *Мудрик, А. В.* Социальная педагогика : учеб. для студентов пед. вузов / А. В. Мудрик. — М. : Академия, 2002. — 200 с.

УДК 374.73

**А. В. Черник**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИЕМНОЙ МАТЕРИ И СТРУКТУРНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕ

**Введение.** Семья — это особый коллектив, который играет важную, долгосрочную, а главное, решающую роль в воспитании. Сущность семьи отражается в ее функциях, структуре и ролевом поведении ее членов [1].

Родители составляют первую общественную среду ребенка. Специфика чувств, возникающих между детьми и родителями, определяется главным образом тем, что забота родителей необходима для поддержания самой жизни ребенка.

В англоязычных источниках приводятся в основном два определения феномена родительства — “parenting” и “parenthood”. “Parenting” используется для раскрытия понятия родительской роли, как совокупности воспитания и заботы о детях, в то время как термин “parenthood” раскрывает понятие родительства как отражение родительского долга и родительских чувств [2, с. 90—97].

Воспитание детей-сирот — актуальная педагогическая проблема. В связи с этим огромную важность приобретает характер педагогической помощи лицам, воспитывающим или собирающимся взять на воспитание сирот. Сложность данной проблемы также заключается в ее игнорировании и, как следствие, отсутствии достаточных педагогических исследований, что может привести к тяжелым жизненным последствиям как для детей, так и для взрослых.

**Основная часть.** Социальные сироты — это дети, у которых есть родители, но они остаются без присмотра. К сожалению, в последние годы число таких детей и подростков неуклонно растет. Государство заботится о них [3].

Ребенок, оставшийся без родительской опеки вследствие каких-либо причин, имеет право на обеспечение необходимого ему уровня жизни, ухода и воспитания, которые может предоставить замещающая семья. Подготовка лиц, желающих взять ребенка-сироту на воспитание в свою семью, приобрела в Республике Беларусь значимость государственного социального заказа. Воспитание любого ребенка связано с различного рода проблемами, тем более воспитание детей-сирот. Во-первых, большинство детей, находящихся в сиротских учреждениях, — это дети с проблемами в развитии, нередко пережившие тяжелые психологические травмы. Взрослые зачастую сами ставят барьеры на пути к ребенку, как, например, стереотип неблагоприятной наследственности, которой они склонны объяснять поведение детей, тем самым прикрывая собственный неуспех. Следовательно, у замещающих родителей появляется необходимость в квалифицированной помощи специалистов, работа с которыми поможет получить недостающие знания и восполнить необходимые ресурсы для разрешения неизбежно возникающих проблем в воспитании.

© Черник А. В., 2019



Репозиторий БарГУ

Анализ зарубежного и отечественного опыта авторов, исследующих проблемы межличностного взаимодействия «ребенок—родитель» в приемной семье (Г. М. Андреева, П. А. Лунев, Л. А. Петровская, П. А. Пунаев, В. А. Соснин, М. И. Станкин, Я. Яноушек), свидетельствует, что существуют определенные сложности взаимопонимания между родителями и детьми в приемных семьях, высокий уровень требовательности родителей по отношению к детям, выраженное контролирующее поведение, отсутствие сотрудничества между родителями и детьми, конфликты и отсутствие взаимопонимания, случаи настраивания детей против другого родителя, нетерпимость и непримиримость в отношениях с детьми. Эти проблемы возможно преодолеть при должном обучении замещающего родителя, направленном на повышение уровня педагогической компетентности. Другими словами, педагогическая готовность к принятию ребенка является важным условием его успешной адаптации к приемной семье.

Для доказательства истинности данного утверждения нами было проведено исследование, направленное на выявление структурно-содержательных характеристик родительского отношения замещающего родителя к приемному ребенку и их взаимосвязи с уровнем педагогической компетентности замещающего родителя. Выборку исследования составили 30 женщин Брестской области, исполняющих роль профессионально-замещающих родителей, в возрасте от 30 до 54 лет. В исследовании применялись следующие методики: «Тест-опросник родительского отношения (ОРО)» А. Я. Варга, В. В. Столина, опросник «Какой Вы родитель» Л. В. Меньшикова.

Изучив полученные результаты исследования уровня педагогической компетентности с помощью опросника «Какой Вы родитель» Л. В. Меньшикова, мы можем говорить о том, что для большинства (47 %) испытуемых характерен низкий уровень педагогической компетентности, который может являться признаком довольно смутного представления респондентов о воспитании и необходимости углубления знаний в этой области. У 36 % наблюдается средний уровень педагогической компетентности, что указывает на наличие знаний о формах и методах работы, адекватных поставленным целям и задачам воспитания в семье. Это говорит о том, что данные респонденты не делают грубых ошибок в выборе воспитательной тактики. Высокий уровень педагогической компетентности выявлен у 17 % испытуемых, что свидетельствует о наличии у них комплекса профессиональных знаний, способов и приемов реализации педагогической деятельности, а также профессионально значимых личностных качеств, необходимых для воспитания и развития ребенка.

Полученные результаты по методике тест-опросника А. Я. Варга, В. В. Столина свидетельствуют о том, что у 63 % выборки выявлен *средний уровень эмоционального принятия ребенка*. Для этих матерей общение с ребенком может носить непоследовательный характер. Взрослые порой чересчур строги, в других случаях — излишне мягки.

По шкале «Кооперация» для 67 % респондентов характерен *средний уровень кооперации*, т. е. такие качества, как терпимость, интерес ко внутреннему миру ребенка, стремление меняться, развиты у данных испытуемых чуть ниже необходимого уровня.

По шкале «Симбиоз» для большей части выборки наблюдается *средний уровень* (60 %), т. е. дистанция в общении с ребенком носит непоследовательный характер и больше зависит от случайных обстоятельств.

По шкале «Контроль» у 67 % респондентов наблюдается *средний уровень*, что свидетельствует о демократичности матерей. Взрослые уважают и доверяют ребенку, поддерживают решения, за ним признается право на личный опыт и ошибки. Таким образом, в нем воспитывается самостоятельность и инициативность. Однако следует тщательно следить за тем, чтобы такие отношения не переросли в попустительские.

По шкале «Маленький неудачник» у большей части выборки (53 %) наблюдается *низкий уровень*, свидетельствующий о том, что неудачи ребенка взрослые считают случайными и верят в него.

Для выявления характера взаимосвязи между уровнем педагогической компетентности приемной матери и структурными элементами родительского отношения в профессионально-замещающей семье был использован корреляционно-регрессионный анализ. Таким образом, прямая значимая взаимосвязь установлена между показателями по общей шкале методики «Какой Вы родитель» Л. В. Меньшикова и показателями по шкалам методики «Тест-опросник родительского отношения (ОРО)» А. Я. Варга, В. В. Столина: шкале «Принятие, отвержение» ($r$ = 0,504, $p$ = 0,004), шкале «Кооперация» ($r$ = 0,682, $p$ = 0,000029), шкале «Симбиоз» ($r$=0,714, $p$=0,000009), шкале «Контроль» ($r$ = 0,528, $p$ = 0,003), шкале «Маленький неудачник» ($r$ = 0,446, $p$ = 0,112). Следовательно, чем выше уровень педагогической компетентности, предполагающий наличие у замещающей матери комплекса профессиональных знаний, способов и приемов реализации педагогической деятельности, а также профессионально значимых личностных качеств, необходимых для воспитания и развития ребенка, тем выше ее стремление к принятию ребенка таким, какой он есть, уважению и признанию его индивидуальности, одобрению интересов, поощрению самостоятельности и инициативы самого ребенка, также их отличает отсутствие психологической дистанции между ними и воспитанниками, демократичность в осуществлении контроля и адекватное отношение к неудачам и промахам детей.

Репозиторий БарГУ

**Заключение.** Значимость исследования проблемы формирования педагогической компетентности приемного родителя ко включению социальной сироты в семью на основе овладения комплексом педагогических умений обусловливается недостаточной разработанностью теории и практики формирования данных умений. Все вышеизложенное подчеркивает важность и социальную значимость исследований данной проблемы для современного общества. Результаты нашего исследования могут быть использованы для решения таких задач, как профилактика расторжения договоров о принятии ребенка на воспитание в семью по причинам психолого-педагогического характера, совершенствование процесса формирования педагогической компетентности профессионально-замещающих родителей, а также повышение качества воспитания в замещающей семье.

**Список цитируемых источников**

1. *Прохорова, О. Г.* Семьеведение : словарь-справочник / авт.-сост.: О. Г. Прохорова, В. А. Румянцев. — М. : АНО «СПО “СОТИС”», 2006. — С. 200.

2. *Гурко, Т. А.* Родительство: социологические аспекты / Т. А. Гурко. — М. : Центр общечеловеч. ценностей, 2003. — 164 с.

3. *Гулина, М. А.* Словарь-справочник по социальной работе / М. А. Гулина. — СПб. : Питер, 2008. — 400 с.

Репозиторий БарГУ

# ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9(075)

**А. В. Астрейко**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ВО ВЗГЛЯДАХ НА ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРИОДА ВЗРОСЛОСТИ)

**Введение.** В современных условиях семья является одной из наиболее сложных сфер жизни человека. В результате многочисленных исследований было выявлено, что семья — это одна из наиважнейших ценностей жизни, она является более значительной, чем материальное состояние, успешная карьера, а также интересная работа [1; 2].

При изучении детско-родительских отношений было установлено, что выполнение родительских ролей является одним из основных определяющих гендерных различий во взглядах на воспитание детей, т. е. различия женского и мужского. В результате было установлено, что выполнение отцовской и материнской ролей является неодинаковым по своей сути и своему содержанию, это связано с биологическим и социальным полом, т. е. гендером каждого из родителей [1, с. 40]. В последнее время исследователи уделяют большое внимание гендерным аспектам родительства и их социальному происхождению.

В настоящее время достаточно большое число исследований и публикаций посвящено проблеме детско-родительских отношений, однако несмотря на это, можно говорить о том, что современная психология продолжает испытывать необходимость в изучении данной проблематики.

В отечественной психологии ее представители делали упор на роли биологического в развитии личности каждого человека. В результате проведенных исследований можно предположить, что биологический пол является одной из основных предпосылок для дальнейшего гендерно-ролевого разделения процессов или явлений на составляющие части. Можно утверждать, что источник в различиях содержания отцовских и материнских ролей необходимо искать в их собственном опыте социализации, а не в биологии родителей [6, с. 342].

Несмотря на различные исследования в данной области, остается целый ряд нерешенных вопросов, так как в известных концепциях нет однозначного ответа на вопросы о природе, условиях и факторах, влияющих на гендерные различия во взглядах на воспитание детей.

Основные взгляды и позиции мужчин и женщин предопределены проблемами воспитания детей, их психического развития, а также способностью оказывать влияние на сознание полноценного внутреннего взаимодействия [4, с. 539]. В жизни каждого ребенка родители играют большую и ответственную роль. Они дают первые образцы поведения. Ребенок подражает родителям и стремится быть похожим на мать и отца. Родители влияют на формирование личности ребенка, они ведут себя так, что все их поступки и поведение в целом способствуют формированию у ребенка тех качеств и такого понимания человеческих ценностей, которые они хотят ему передать. Такое воспитание способствует разностороннему и гармоничному развитию детей [3].

Таким образом, целью исследования является выявление гендерных различий во взглядах на воспитание детей (на примере периода взрослости).

Для достижения поставленной цели нами использовался метод тестирования, в частности, применение опросника родительских отношений А. Я. Варга, В. В. Столина, направленный на диагностику родительских отношений у матерей и отцов по отношению к ребенку [5, с. 69]. Опросник родительских отношений А. Я. Варга, В. В. Столина состоит из 61 суждения, требующих утвердительного или отрицательного ответа. Результаты опросника выражаются в пяти шкалах: принятие—отвержение, симбиоз (отсутствие дистанции между родителями), авторитарный контроль, отношение к неудачам ребенка. Сопоставление ответов испытуемого с ключом позволяет определить, как родители относятся к своим детям [5, с. 70].

Исследование проходило на базе КУП «Копыльский РСУ», ГУ «Территориальный центр социального обслуживания». Выборку исследования составили 64 человека: Из представленной выборки 32 женщины и 32 мужчины.

**Основная часть.** Рассмотрим и проанализируем полученные результаты. Анализ результатов, полученных по шкале «Принятие—отвержение», позволяет заключить: для большинства испытуемых женского пола характерен высокий уровень выраженности принятия—отвержения ребенка (85 %). Средний уровень выраженности данного типа составляет 15 %, низкий — 0 %.

© Астрейко А. В., 2019



Репозиторий БарГУ

Далее рассмотрим результаты по той же шкале у мужчин: для большинства испытуемых мужского пола характерен высокий уровень выраженности принятия—отвержения ребенка (65 %). Средний уровень выраженности данного типа составляет 35 %, низкий — 0 %. Полученные результаты могут быть связаны с тем, что отцы и матери принимают ребенка таким, какой он есть, уважают и признают его индивидуальность, одобряют его интересы, поддерживают его планы, родители проводят с ребенком достаточно много времени и не жалеют об этом.

Результаты по шкале «Кооперация» расположились следующим образом: у большинства родителей мужского пола диагностируется средний уровень выраженности кооперации (62,5 %). Высокий уровень выраженности кооперации составляет 34,4 %, низкий — у 3,1 % отцов.

Результаты по той же шкале испытуемых женского пола: у большинства испытуемых женского пола диагностируется средний уровень выраженности кооперации (61 %). Высокий уровень выраженности кооперации у мам составляет 32 %, низкий уровень — у 7 %. Можно предположить, что полученные результаты связаны с тем, что большинство родителей проявляют искренний интерес к тому, что делает ребенок, к тому, что его интересует. Как правило, родители высоко оценивают способности ребенка, поощряют самостоятельность и инициативу ребенка, стараются быть на равных с ним.

Далее проанализируем результаты, которые были получены по шкале «Симбиоз». Для большинства отцов характерен средний уровень выраженности симбиоза над ребенком (84,37 %). Высокий уровень характерен для 12,5 % отцов, низкий — для 3,1 %.

Рассмотрим результаты по той же шкале испытуемых женского пола: для большинства мам характерен средний уровень выраженности симбиоза над ребенком (79 %). Высокий уровень характерен для 18 % мам, низкий — для 3 %. Таким образом, результаты, которые мы получили в ходе нашего исследования, можно объяснить тем, что большинство родителей не устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком, стараются всегда быть ближе к своему ребенку, удовлетворять его основные потребности.

Проанализируем результаты по шкале «Контроль». У большинства испытуемых мужского пола диагностируется средний уровень выраженности контроля над ребенком (68,7 %). Высокий контроль пап над ребенком выявлено у 15,6 %, низкий — у 15,6 %.

Теперь рассмотрим результаты по той же шкале испытуемых женского пола: у большинства испытуемых женского пола диагностируется средний уровень выраженности контроля над ребенком (76,5 %). Высокий контроль матерей над ребенком выявлен у 9 %, низкий — у 15 %. Значит, у большинства родителей контроль над ребенком практически отсутствует, находится в пределах нормы, для родителей характерно отношения со своим ребенком на равных правах.

Результаты по шкале «Отношения к неудачам ребенка» расположились следующим образом: для большинства испытуемых женского пола характерен низкий уровень выраженности отношения к неудачам ребенка (85 %). Средний уровень выявлен у 15 %, высокий — у 0 %.

Рассмотрим результаты по той же шкале испытуемых мужского пола: для большинства испытуемых мужского пола характерен низкий уровень выраженности отношения к неудачам ребенка (68,75 %). Средний уровень выявлен у 31,25 %, высокий — 0 % пап. Значит, для большинства родителей характерно положительное отношение к неудачам ребенка. Неудачи ребенка для родителей являются всего-навсего случайным, родители верят в своего ребенка.

Проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод о том, что гендерных различий во взглядах на воспитание детей не выявлено. Матери и отцы придерживаются одних и тех же взглядов, методов, принципов воспитания своих детей.

**Заключение.** В рамках проведенной работы выделены соотношения компонентов воспитания у испытуемых мужского и женского полов. Результаты теоретического анализа и эмпирического исследования детско-родительских отношений у родителей позволяют расширить возможности обучения, выявить новые способы взаимодействия в образовательном процессе. Полученные результаты могут быть использованы в рамках деятельности практических психологов, социальных работников, педагогов. В целом следует отметить, что проблема исследования детско-родительских отношений требует, углубленного изучения, а также увеличения выборки.

Репозиторий БрГУ

**Список цитируемых источников**

1. *Андреева, Т. В.* Психология современной семьи / Т. В. Андреева. — СПб., 2005. — 115 с.
2. *Анискевич, А. С.* Семья и семейные отношения : учеб.-метод. пособие / А. С. Анискевич, А. Н. Богаевская. — Находка : Ин-т технологии и бизнеса, 2001. — 53 с.
3. *Варданян, Е. А.* Введение в гендерные исследования. Междисциплинарный курс / Е. А. Варданян. — Ереван : АСОГИК, 2002. — 152 с.
4. *Ильин, Е. П.* Пол и гендер / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2010. — 688 с.
5. *Кожанова, Н. Е.* Диагностика семьи и семейного воспитания / Н. Е. Кожанова. — М., 1994. — 189 с.
6. *Цыбаева, Л. А.* Психология семьи : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-23 01 04 Психология / Л. А. Цыбаева, С. Н. Донцова. — Брест : РИО БрГУ им. А. С. Пушкина, 2016. — 384 с.

УДК 159.9

**Н. В. Бельская-Корней**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ВЗАИМОСВЯЗЬ РОЛЕВЫХ ОЖИДАНИЙ И ПРИТЯЗАНИЙ В БРАКЕ И ТИПОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**Введение.** Брак является одной из форм организации межличностных отношений между людьми. Планируя заключение брака, так или иначе будущие супруги имеют некоторые представления об этой форме отношений, ожидают определенного поведения от партнера и обладают личной готовностью выполнять те или иные роли. В статье будет рассмотрена взаимосвязь между ролевыми ожиданиями и притязаниями в браке и типами межличностного поведения юношей и девушек до вступления в брак.

**Основная часть.** Исследование взаимосвязи ролевых ожиданий и притязаний в браке и типов межличностного поведения в юношеском возрасте проведено на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». В качестве респондентов выступили студенты I—II курсов в возрасте 17—20 лет в количестве 44 человек, юноши и девушки, специальностей «Социальная педагогика», «Практическая психология», «Обслуживающий труд и изобразительное искусство». В целях диагностики ролевых ожиданий и притязаний был использован опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А. Н. Волковой [1]. Для изучения взаимоотношений использована «Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири» [2].

С помощью метода математической обработки данных — корреляционный анализ, — проведенного в программе “STATISTICA 10.0”, были получены определенные результаты (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Таблица связей между ролевыми ожиданиями и притязаниями в браке и типами межличностных отношений

| Переменная 1 (РОП) | Переменная 2 (ТМО) | Сила связи | Направление связи | Значение коэффициента корреляции |
|---|---|---|---|---|
| Интимно-сексуальная | Авторитарный | Средняя | Положительная | 0,48 |
| | Эгоистичный | Слабая | Положительная | 0,30 |
| Личностной идентификации с партнером | Авторитарный | Слабая | Положительная | 0,32 |
| Хозяйственно-бытовая | Эгоистичный | Слабая | Отрицательная | –0,31 |
| | Альструистичный | Слабая | Положительная | 0,36 |
| Родительско-воспитательская | Эгоистичный | Средняя | Отрицательная | –0,42 |
| | Дружелюбный | Слабая | Положительная | 0,30 |
| Социальной активности | Авторитарный | Средняя | Положительная | 0,45 |
| | Альструистичный | Слабая | Положительная | 0,29 |
| Эмоционально-психотерапевтическая | Авторитарный | Слабая | Положительная | 0,33 |
| | Дружелюбный | Слабая | Положительная | 0,31 |
| | Авторитарный | Средняя | Положительная | 0,58 |
| Внешней привлекательности | Авторитарный | Средняя | Положительная | 0,52 |
| | Альструистичный | Слабая | Положительная | 0,34 |

Значимые связи обнаружены между интимно-сексуальной шкалой и такими типами межличностных отношений, как авторитарный ($r = 0,48$; $p < ,05$) и эгоистичный ($r = 0,30$; $p < ,05$). Следовательно, для властных, сильных характером и стремящихся к независимости юношам и девушкам сексуальная гармония является важным условием супружеского счастья. Юношам и девушкам, придерживающимся авторитарного и эгоистичного стиля, отношение к партнеру существенно зависит от оценки его как сексуального партнера.

Взаимосвязаны ответы по шкалам личностной идентификации с супругом и авторитарным типом межличностных отношений ($r = 0,32$; $p < ,05$). Ожидание общности интересов, потребностей и ценностных ориентаций коррелирует с лидерством и властностью. В отношениях с партнером они ориентированы на личностную идентификацию.

Хозяйственно-бытовая шкала связана с эгоистичным типом межличностных отношений ($r = –0,31$; притязания $r = –0,46$; $p < ,05$) и альтруистическим (притязания $r = 0,42$; $r = 0,36$; $p < ,05$). У независимых и самодостаточных индивидов отсутствует установка на реализацию хозяйственно-бытовых функций

© Бельская-Корней Н. В., 2019



Репозиторий БарГУ

в семье. Чем выше значимость бытовой организации семьи, тем больше человек ориентирован на себя и склонен к соперничеству в отношениях, при этом может обладать гиперответственностью и излишней активностью по отношению к другим. Вероятно, активное участие в ведении домашнего хозяйства является зоной манипулирования остальными членами семьи, проявляющегося в роли жертвы и жалобщика, который делает для окружающих что-то ценное, но никогда не получает должной благодарности, вменяя это в вину окружающим.

Родительство как основная ценность свойственно дружелюбным и любезным со всеми юношам и девушкам ($r = 0{,}30$; $p < ,05$), ориентированным на принятие и социальное одобрение, стремящимся удовлетворить требования всех, «быть хорошим» для всех без учета ситуации. Враждебным по отношению к окружающим и властным не свойственно рассматривать ценность брака через реализацию роли родителя ($r = –0{,}42$; $p < ,05$). Они не ориентированы на воспитание детей.

Ответы по шкале социальной активности (ожидания) взаимосвязаны с типами межличностных отношений: авторитарный ($r = 0{,}47$; $p < ,05$), агрессивный ($r = 0{,}30$; $p < ,05$), альтруистичный ($r = 0{,}34$; $p < ,05$). Человек жесткий и враждебный по отношению к окружающим ориентирован на то, чтобы брачный партнер имел серьезные профессиональные интересы и играл активную общественную роль. В целом шкала социальной активности также коррелирует с типами авторитарный ($r = 0{,}45$; $p < ,05$), альтруистичный ($r = 0{,}29$; $p < ,05$), что свидетельствует о характерности внешней социальной активности для лидерства и властности. Эти качества могут скрываться за гиперответственностью и жертвенностью.

Быть семейным психотерапевтом готов сильный и властный человек (авторитарный тип — $r = 0{,}33$; $p < ,05$), настойчивый и энергичный, дружелюбный и слишком активный по отношению к окружающим (дружелюбный тип — $r = 0{,}31$; $p < ,05$; альтруистичный — $r = 0{,}58$; $p < ,05$).

Внешняя привлекательность является значимым фактором в выборе брачного партнера для людей-лидеров (авторитарный тип $r = 0{,}52$; $p < ,05$), а также для тех, кто готов бескорыстно заботиться о других (альтруистичный тип — $r = 0{,}34$; $p < ,05$).

**Заключение.** В ходе проведенного исследования нами были сформулированы психологические портреты холостых юношей и девушек в рамках ролевых ожиданий и притязаний в браке и особенностей межличностных отношений.

Деликатный, ободряющий человек, способный откликнуться на призыв о помощи, добрый и щедрый обладает установкой на реализацию хозяйственно-бытовой функции семьи, готов принимать активное участие в ведении домашнего хозяйства; ориентирован на то, что брачный партнер должен иметь серьезные профессиональные интересы, уверен, что внешняя социальная активность стабилизирует брачно-семейные отношения; рассматривает брак как место эмоциональной поддержки, стремится быть семейным «психотерапевтом»; юноши и девушки — альтруисты обращают активное внимание на внешность свою и партнера, ориентированы на современные образцы внешнего облика.

Способные к сотрудничеству, стремящиеся ужиться с другими, внимательные, общительные люди готовы реализовываться в решении родительско-воспитательских задач, родительская функция является значимой наряду с эмоционально-психотерапевтической функцией брака. Они готовы брать на себя как роль семейного психотерапевта, так и обязанности родителя.

Суровые, строгие, критичные и прямолинейные юноши и девушки не рассматривают родительство и свою роль в нем основной ценностью брака. Они ориентированы на партнера, который будет реализовываться в профессии и играть большую роль в жизни общества.

Независимый, ориентированный на себя и склонный к соперничеству человек высоко оценивает значимость интимно-сексуальных отношений с партнером, обесценивает хозяйственно-бытовую и родительско-воспитательскую функции семьи и не рассматривает свой вклад в ведение хозяйства и воспитание детей, не стремится морально и эмоционально поддерживать партнера в браке.

Настойчивый, ответственный, уважаемый другими, властный и стремящийся к успеху человек считает сексуальную гармонию важным условием супружеского счастья, ожидает общих интересов и ценностей от партнера, а также того, что в браке будет проявлена социальная активность (общественная и профессиональная), готов быть эмоциональным лидером в семье и находит поддержку психологического климата значимой задачей, сам стремится быть привлекательным и выбирает красивого партнера.

Полученные результаты могут представлять интерес для семейных консультантов, преподавателей дисциплины «Семейная психология», а также юношей и девушек, находящихся в ситуации выбора брачного партнера.

Репозиторий БарГУ

**Список цитируемых источников**

1. *Олифирович, Н. И.* Психология семейных кризисов / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкин, Т. Ф. Велента. — СПб. : Речь, 2008. — С. 184.

2. *Шапарь, В. Б.* Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми / В. Б. Шапарь. — Ростов н/Д : Феникс, 2006. — С. 25.

УДК 37.026.6

**О. А. Бетько**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Введение.** Проблема личностной активности является чрезвычайно сложной психологической проблемой. Пути решения этой проблемы просматриваются в трудах Б. Ф. Ломова, К. А. Абульхановой-Славской и др. Б. Ф. Ломов рассматривает активность как особое качество субъекта деятельности, состоящее в интеграции его психологических возможностей, способностей, знаний и их направленности на достижение цели. Активность в его исследованиях выступает как системное свойство субъекта, обеспечивающее реальное пространственно-временное его продвижение, становление, динамику, развитие, воспроизводство [1].

В психологии активность рассматривается как «всеобщая характеристика живых существ, их собственная динамика как источник преобразования или поддержания жизненно значимых связей со средой» и «выступает в соотнесении с деятельностью, обнаруживаясь как динамическое условие ее становления, осуществления и видоизменения, как свойство ее движения». В отечественной психологии активность постоянно связывают с деятельностью, а в структуре деятельности — прежде всего с таким ее звеном, как потребность [2].

Л. П. Аристова рассматривает активность как «проявление преобразовательного отношения субъекта к окружающим явлениям и предметам» [2].

Г. М. Муртазин сущность познавательной активности связывает с управлением процессом учебного познания путем целенаправленного побуждения, стимулирования и усиления этих процессов.

Понятия «активность» и «самостоятельность» неотделимы: более активные учащиеся всегда более самостоятельные, а недостаточная активность лишает самостоятельности учащихся.

**Основная часть.** А. М. Матюшкин предлагает все виды активности условно разделить на два крайних типа: адаптивный и продуктивный. Адаптивные виды активности обеспечивают приспособление, продуктивные составляют основу возникновения и становления различных психических новообразований, непосредственно необходимых для адаптации. В качестве наиболее общих структурных элементов указанных двух типов активности А. М. Матюшкнн считает целесообразным выделить следующие: 1) тип потребностей (мотивов), вызывающих тот или иной вид активности; 2) структура психической регуляции активности; 3) закономерности развития (и воспитания) активности [3].

Аналогичный подход наблюдается у А. А. Волочкова и Б. А. Вяткина. Исследователи считают, что учебная активность может быть связана, с одной стороны, с ориентацией на достижение успеха в учебной деятельности и соответствие ее требованиям, а с другой — с ориентацией на развитие, видоизменение самой деятельности и ее субъекта в ходе этого процесса.

Структуру целостной учебной активности исследователи представляют четырьмя подсистемами, являющимися иерархическими уровнями целостной системы, построенной по динамическому, временному принципу, в наибольшей степени отражающему сущность активности как самодвижения:

1) потенциал активности в учебной деятельности (далее — УД) скрытая, непосредственно не наблюдаемая внутренняя тенденция, готовность к осуществлению УД: а) учебная мотивация, выражающая субъективное отношение к УД; б) обучаемость, выражающая объективные возможности в УД и их самооценку;

2) активность регуляции УД, выражающая характер соотношения произвольной, волевой и импульсивной регуляции: а) уровень волевой активности в УД; б) уровень произвольного внимания в УД;

3) динамический компонент структуры учебной активности характеристики темпа, интенсивности, вариативности, стремления к продолжению напряженной интеллектуальной деятельности, ее видоизменению;

4) результативный компонент учебной активности: а) объективные, внешне зафиксированные результаты УД (успеваемость, обученность); б) субъективные, внутренне пережитые результаты УД (самооценка результатов, удовлетворенность или неудовлетворенность ими). В ходе анализа исследователями выявлено четыре индивидуальных стиля учебной активности: мета-целевой, целевой, процессуальный и стиль наименьших усилий.

Структура учебной активности характеризуется иерархичностью, построенной на основе динамического принципа противоречивого соотношения: потенциал — его реализация — новый потенциал, и представлена взаимоотношением четырех компонентов (иерархических уровней) динамичной системы: потенциала активности, регулятивного, динамического и результативного компонентов учебной активности [4].

Учебная активность обусловливает интенсивность и характер протекания учения, характеризуется отношением обучающегося к процессу учения, проявляется в познавательной деятельности и определяет степень «соприкосновения» обучаемого с предметом его деятельности.

© Бетько О. А., 2019



Репозиторий БарГУ

Исследование проходило на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 63 студента II—III курсов факультета славянских и германских языков, экономики и права, а также инженерного факультета.

Для исследования использовался «Опросник учебной активности». В ходе применения данного опросника было выявлено, что для большинства девушек (82 %) и юношей (89 %) характерен низкий уровень.

Высокий уровень определен у 5 % девушек и 2 % юношей. У них выражаются индивидуальные особенности соотношения учебной мотивации («хочу учиться») и обучаемости («могу учиться»), скрытую готовность к включению и реализации других структурных компонентов учебной активности. Характеризует индивидуальные особенности саморегуляции, самоконтроля учебной активности, в том числе соотношение произвольной, волевой, рефлексивной и непроизвольной, эмоциональной, импульсивной саморегуляции школьника. Чем выше значения по шкале, тем больше это свидетельствует о способности учащегося к произвольной, адекватной особенностям УД, устойчивой саморегуляции, самоконтролю. Характеризует стремление к проявлениям творчества в УД, вариативность, интерес к дополнительным творческим занятиям.

Низкий уровень диагностирован у 82 % девушек и 89 % юношей. Характеризует общий уровень непосредственно наблюдаемой динамики реализации учебной активности, воспроизведения, развертывания и развития УД. Диагностирует фрустрационную устойчивость школьника в учебных ситуациях, т. е. умение сохранять стабильность учебной активности и деятельности в ситуации неудачи, способность не «застревать» эмоционально после досадных ошибок, низких оценок или замечаний учителя. Как правило, это связано с преобладанием произвольного, волевого, рефлексивного самоконтроля.

Для большинства юношей и девушек характерен низкий уровень обучаемости (80 %) или способности к обучению. Высокий уровень диагностирован у 5 % студентов, средний — у 15 %.

Динамика видоизменения деятельности — динамика видоизменения УД в сочетании с выраженностью внутренней (познавательной) мотивации УД (творческая динамика в УД). Низкий — 50 %, высокий — 3 %.

Контроль действий при неудаче — сохранение способности действовать при неудаче в ходе УД (фрустрационная толерантность). Низкий — 90 %, высокий — 0 %.

Учебная мотивация (отсутствие избегания учебной деятельности). Низкий — 87 %, высокий — 0 %.

Контроль действий при реализации — контроль за действием при реализации (настойчивость, целеустремленность — аналог волевой активности применительно к ситуациям УД). Низкий — 40 %, высокий — 0 %.

Активность исполнительской динамики — уровень исполнительской (репродуктивной) динамики УД: интенсивность, темп и т. п. Низкий — 47 %, высокий — 1 %.

Результат учебной активности — результативный компонент учебной активности (синтез двух позиций: а) объективной результативности — отметок, похвалы учителей, родителей, поддержка одноклассников, сверстников; б) степень внутренней удовлетворенности своими результатами учебы. Например, у отличников эти две составляющих могут значительно расходиться). Низкий — 48 %, высокий — 4 %.

При использовании непараметрического критерия Манна—Уитни были выявлены следующие значимые различия:

1) по шкале учебная мотивация ($U = 296$; $p = 0{,}00$). У девушек снижена учебная мотивация, они все чаще демонстрируют свои страдания и несчастья, постоянно жалуются, склонны к обвинениям других;

2) по шкале контроля за действием при реализации УД ($U = 240$; $p = 0{,}00$). Девушки склонны к контролю за действиями в учебной активности.

По остальным шкалам, таким как «Обучаемость» ($U = 443$; $p = 0{,}59$), «Контроль действий при неудаче» ($U = 411$; $p = 0{,}32$), «Активность исполнительской динамики» ($U = 398$; $p = 0{,}24$), «Результат учебной активности» ($U = 432$; $p = 0{,}49$), статистически значимых различий нет.

**Заключение**. Судя по статистическим данным учебной активности в юношеском возрасте, можно сказать, что уровень учебной активности и деятельности очень низкий, а это свидетельствует о низкой интенсивности УД, низком темпе, характеризуют низкий уровень субъектности процесса реализации УД.

Репозиторий БарГУ

**Список цитируемых источников**

1. *Абульханова-Славская, К. А.* Типология активности личности в социальной психологии / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. — М. : Наука, 1987. — С. 10—14.

2. *Аристова, Л. П.* Активность учения школьников / Л. П. Аристова. — М. : Просвещение, 1968. — 192 с.

3. *Матюшкин, А. М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопр. психологии. — 1982. — № 4. — С. 5—18.

4. *Волочков А. А.* Индивидуальный стиль активности в младшем школьном возрасте / А. А. Волочков, Б. А. Вяткин // Вопр. психологии. — 1999. — № 5. — С. 10—21.

УДК 159

**Е. В. Бойцова, Л. А. Русецкая**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ВИКТИМНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

**Введение.** Осложнения социально-экономической и политической ситуации в обществе ведут, прежде всего, к ухудшению семейно-бытовых отношений, стремительному росту числа разводов, увеличению количества детей-сирот, а следовательно, к многообразию социальных конфликтов, росту показателей правонарушений и преступности. Последствием подобных негативных социальных явлений становится повышение уровня виктимизации населения, в частности детей и особенно подростков. Неблагоприятные условия жизни, в которых оказываются дети, повышают уровень их виктимности, т. е. степени предрасположенности стать жертвами неблагоприятных условий социализации.

Подростковый возраст является особым фактором, повышающим степень виктимной уязвимости ребенка. В силу этого именно в подростковом возрасте виктимогенные тенденции в поведении наиболее выражены, что привлекает внимание ученых. Выявление источников, условий, механизмов развития в подростковом периоде позволяет раскрыть закономерности онтогенетического развития в целом и отдельных качеств личности, виктимности в частности. Неслучайно с подростковым возрастом связан целый комплекс проблем разного уровня, характера и содержания.

В отечественной психологии было предложено толкование виктимности не только как девиации (Ю. А. Клейберг, Е. В. Руденский), психологического расстройства (И. Г. Малкина-Пых), предрасположенности (А. В. Мудрик), но и как устойчивой личностной особенности, обусловленной сочетанием индивидуально-типологических, характерологических детерминант, взаимодействующих с внешними факторами, способствующими виктимной активности (М. А. Одинцова).

О. О. Андронникова определяет виктимность как совокупность свойств личности, предопределяющих ее дезадаптацию. Данная совокупность личностных свойств обусловлена комплексом социальных, психологических и биофизических условий, способствующих дезадаптивному стилю реагирования субъекта, приводящему к ущербу для физического и эмоционально-психического здоровья личности [1].

А. М. Матусевич выделяет следующие компоненты виктимности: ситуационный, интеллектуально-волевой, аксиологический, деятельностно-практический, эмоционально-установочный, конституционально-биологический [2]. Определенным достижением является выделение различных виктимных поведенческих и ролевых (игровая роль жертвы, социальная роль жертвы), а также личностных виктимных типов: «аутовиктимные», «гипервиктимные», «виктимные» (М. А. Одинцова), что значительно расширяет границы психологических исследований и углубляет представление о социально приемлемом и социально одобряемом типе виктимности [3].

**Основная часть**. Формирование виктимного поведения подростков происходит на фоне конкретных ситуационных обстоятельств при наличии четырех составляющих механизма виктимизации: ситуативные факторы, виктимогенные индивидуально-психологические особенности личности, специфическое психоэмоциональное состояние ребенка, виктимное поведение.

В. Т. Кондрашенко считает, «что ситуативные факторы всегда играют ведущую роль в становлении виктимного поведения, возникновении виктимных ситуаций и их развитии. Будет ли решающим психоэмоциональное состояние или виктимогенные качества подростка в той или иной ситуации, всегда зависит от особенностей ситуации. При этом может иметь место сложное сочетание всех обозначенных компонентов, что определит наибольшую интенсивность процесса виктимизации поведения» [4].

Б. С. Лисовенко утверждает, что «большое значение в процессе виктимизации имеют индивидуально-психологические особенности, особенности поведения и психоэмоциональное состояние подростка как потенциальной жертвы, без выяснения которых не могут быть раскрыты полностью ни конкретные обстоятельства, ни причины и условия детской виктимизации. Иначе говоря, помимо ситуативных виктимогенных факторов существует немало первичных и вторичных виктимогенных признаков личности и поведения ребенка, которые обусловливают его виктимизацию» [5, с. 64].

Выделяют следующие социально-психологические факторы и условия развития виктимности и виктимного поведения подростков:

– психосоциальная деформация семьи (низкий социально-экономический статус семьи; экономическая нестабильность родителей; алкоголизация одного или обоих родителей; асоциальное поведение родителей; использование неадекватных моделей и стратегий семейного воспитания; отсутствие ощущения поддержки; различные формы насилия по отношению к ребенку);

– риски образовательного пространства (нарушения психологической безопасности образовательной среды, духовного и физического здоровья учащихся; агрессивность по отношению к учащимся со стороны

© Бойцова Е. В., Русецкая Л. А., 2019



Репозиторий БарГУ

персонала школы, учителей; недостатки в организации учебного процесса; нарушение санитарно-гигиенических норм обучения и др.);

– кратковременные, травматичные конфликты в семье и школе; неготовность к конструктивному разрешению конфликтов и преодолению стрессовых состояний [6];

– группа сверстников (негативное влияние преступной и молодежной субкультуры; вовлечение в группировки с асоциальной направленностью, религиозные секты; распространение современных направлений в искусстве и культуре, способствующих его виктимизации [7];

– средства массовой информации: подверженность подростков воздействию новых товаров и образов; онлайн-общение и встречи с незнакомцами; доступ к информации, не соответствующей возрастным особенностям и причиняющей ущерб психофизическому здоровью; увлеченность компьютерными играми [8];

– различные формы девиантного поведения, приводящие к деградации личности, психическому и физическому истощению, эмоциональной неуравновешенности, к утрате моральных установок и ценностей [9];

– индивидуально-психологические детерминанты — внутренние детерминанты, обусловливающие дисбаланс между негативными внешними воздействиями и способностью преодолевать различные риски, угрозы, опасности [10, с. 230].

**Заключение.** Индивидуальная виктимность есть совокупность личностного и ситуационного компонентов, которая усиливается за счет включения социальных, ролевых, гендерных характеристик жертвы на виктимные свойства личности. В зависимости от набора возрастных и индивидуальных виктимогенных свойств у подростков формируются определенные виды виктимности, детерминирующие разные виды их виктимного поведения. При этом анализ совокупности личностных особенностей подростков позволит, на наш взгляд, не только определить виды виктимности конкретных школьников (а значит, и причины их виктимизации), но и выявить пути профилактики их виктимного поведения.

**Список цитируемых источников**


1. *Андронникова, О. О.* Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков : учеб. пособие / О. О. Андронникова. — Новосибирск : Академия, 2007. — 213 с.
2. *Матусевич, А. М.* Психологические аспекты виктимности / А.М. Матусевич // Молодой ученый. — 2014. — № 8. — С. 924—927.
3. *Одинцова, М. А.* Психологические особенности виктимной личности / М. А. Одинцова // Вопр. психологии. — 2015. — № 3. — С. 59—68.
4. *Кондрашенко, В. Т.* Девиантное поведение у подростков : учебник / В. Т. Кондрашенко. — Минск : Беларусь, 2013. — 202 с.
5. *Крайг, Г.* Психология развития / Г. Крайг. — СПб., 2000. — 992 с.
6. *Гархан, О. М.* Взаимоотношения родителей и детей, а также их влияние на виктимность поведения подростков / О. М. Гархан // Соц. психология. — 2005. — № 4 (12). — С. 139—142.
7. *Биктина, Н. Н.* К проблеме виктимности личности подростка в современных исследованиях: сущность, виды, факторы возникновения и причины проявления [Электронный ресурс] / Н. Н. Биктина, А. Б. Баймешова. — Режим доступа: https://science-education.ru/ru/article/view?id=22522 . — Дата доступа: 05.11.2018.
8. *Карпышева, Ю. О.* Виктимологическая характеристика и предупреждение преступлений, совершаемых в отношении лиц пожилого возраста : монография / Ю. О. Карпышева. — М. : Юрлитинформ, 2012. — 184 с.
9. *Коржова, Е. Ю.* Психология личности: типология теоретических моделей / Е. Ю. Коржова. — СПб. : ИПП, 2014. — 334 с.
10. *Райс, Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. — СПб. : Питер, 2000. — 624 с.



УДК 159



**Е. В. Бойцова, Л. А. Русецкая**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», г. Барановичи*


## ОСОБЕННОСТИ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

**Введение.** Негативные социальные феномены современного общества являются причиной повышения уровня виктимизации населения, в частности детей и подростков. Нахождение и воспитание в неблагоприятных условиях повышают уровень их виктимности. Основными каналами социализации подростков являются семья и школа. Низкий социально-экономический статус семьи, алкоголизация и асоциальное поведение родителей, использование неадекватных моделей воспитания и другие формы психосоциальной деформации семьи относят к числу неблагоприятных условий социализации. К социально-психологическим факторам, влияющим на повышение уровня виктимности и виктимного поведения подростков, относят также риски образовательного пространства, буллинг, негативное влияние сверстни-


© Бойцова Е. В., Русецкая Л. А., 2019





Репозиторий БарГУ

ков. Сверстники начинают предъявлять свои требования для вступления в их группу, их отношения в группе формируются на основе определенных норм взаимоотношений [1, с. 190].

Высокая выраженность виктимогенных тенденций в подростковом возрасте привлекает внимание отечественных и зарубежных ученых. В отечественной психологии было предложено толкование виктимности как устойчивой личностной особенности, обусловленной сочетанием индивидуально-типологических, характерологических детерминант, взаимодействующих с внешними факторами, способствующими виктимной активности. Выделены различные виктимные поведенческие, ролевые (игровая роль жертвы, социальная роль жертвы) и личностные типы (аутовиктимные, гипервиктимные, виктимные) [2].

Ученые выявили источники, условия и факторы, способствующие повышению виктимности подростков. Однако гендерные особенности виктимного поведения лиц подросткового возраста до сих пор остаются недостаточно изученными. Это и определило цель нашего исследования — изучение особенностей виктимного поведения в подростковом возрасте.

**Основная часть**. Базой исследования выступила ГУО «Средняя школа № 128 г. Минска». В исследовании приняли участие ученики 8—9 классов: 75 мальчиков и 75 девочек подросткового возраста.

В качестве диагностического инструментария использовалась методика О. О. Андронниковой «Диагностика склонности к виктимному поведению». Для определения различий между исследуемыми выборками применялся *U*-критерий Манна—Уитни.

Результаты проведенной диагностики подростков позволили определить уровни склонности девочек и мальчиков к виктимному поведению.

По шкале «Агрессивное поведение» выявлено 24 % девочек и 33,3 % мальчиков с высоким уровнем склонности. Для них характерна склонность попадать в неприятные и опасные для жизни и здоровья ситуации в результате проявленной ими агрессии в форме нападения или иного провоцирующего поведения, может наблюдаться склонность к антиобщественному поведению. Они легко поддаются эмоциям, особенно негативного характера, ярко их выражают, нетерпеливы, вспыльчивы. С низким уровнем — 13,3 % девочек и 12,7 % мальчиков. У них может наблюдаться снижение мотивации достижения, спонтанности, высокая обидчивость, хороший самоконтроль, стремление придерживаться принятых норм и правил, стабильность в сохранении установок, интересов и целей. Со средним уровнем склонности к агрессивному поведению 62,7 % девочек и 54 % мальчиков.

По шкале «Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению» установлено, что с высоким уровнем 29,3 % девочек и 21,3 % мальчиков-подростков. Это указывает у них на жертвенность, связанную с активным поведением человека, провоцирующим ситуацию виктимности своей просьбой или обращением, умышленное причинение себе физического или имущественного вреда. С низким уровнем — 12,6 % девочек и 18,2 % мальчиков. Для них характерна повышенная забота о собственной безопасности, стремление оградить себя от ошибок, неприятностей, может наблюдаться повышенная тревожность, мнительность, страхи. Средний уровень склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению выявлен у 58,1 % девочек и 60,5 % мальчиков подросткового возраста.

По шкале «Склонность к гиперсоциальному поведению» установлены следующие особенности. С высоким уровнем — 23,7 % девочек и 30,7 % мальчиков. Данным подросткам присуще социально одобряемое жертвенное поведение, они считают недопустимым уклонение от вмешательства в конфликт, даже если это может стоить им здоровья или жизни. С низким уровнем — 32,9 % девочек и 22,6 % мальчиков. Для них может быть характерна пассивность, равнодушие к тем явлениям, которые происходят вокруг. Действуют по принципу «моя хата с краю», что может быть последствием как обиды на внешний мир, так и формирования в результате ощущения непонимания, изолированности от мира, отсутствия чувства социальной поддержки и включенности в социум. Со средним уровнем склонности к гиперсоциальному поведению по данной шкале обнаружено 43,4 % девочек и 46,7 % мальчиков.

По шкале «Склонность к зависимому и беспомощному поведению»: высокий уровень продемонстрировали 29,3 % девочек и 37,3 % мальчиков. Это указывает на наличие у них склонности не оказывать сопротивления, противодействия преступнику по различным причинам: в силу возраста, физической слабости, беспомощного состояния (стабильного или временного), трусости, из опасения ответственности за собственные противоправные или аморальные действия и т. д. Могут иметь низкую самооценку, часто не желают делать что-то сами, без помощи других. Постоянно вовлекаются в кризисные ситуации в целях получения сочувствия и поддержки окружающих, так как имеют ролевую позицию жертвы (робки, скромны, сильно внушаемы, конформны, уступчивы, склонны оправдывать чужую агрессию и всех прощать). С низким уровнем выявлено 14,7 % девочек и 16 % мальчиков. Для них характерна склонность к независимости и обособленности. Всегда стремятся выделиться из группы сверстников, имеют на все свою точку зрения, могут быть непримиримы к мнению других, присуща авторитарность и конфликтность, повышенный скептицизм. Возможна внутренняя ранимость, приводящая к повышенному желанию обособиться от окружающих. По данной шкале со средним уровнем выявлено 56 % девочек и 46,7 % мальчиков.

По шкале «Склонность к некритичному поведению» высокий уровень продемонстрировали 30,7 % девочек и 33,3 % мальчиков. Для них характерна неосмотрительность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации. Некритичность может проявиться как на базе личностных негативных черт (алчность, корыстолюбие и др.), так и положительных (щедрость, доброта, отзывчивость, смелость и др.), кроме то-

Репозиторий ВарГУ

го, в силу невысокого интеллектуального уровня. Эти подростки могут демонстрировать неосторожность, неосмотрительность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации в результате каких-либо личностных или ситуативных факторов: эмоциональное состояние, возраст, уровень интеллекта, заболевание. У данных детей может отмечаться склонность к спиртному, неразборчивость в знакомствах, доверчивость, легкомысленность. Также они склонны к идеализации людей, оправданию негативного поведения других, не замечают опасности, так как имеют непрочные нравственные устои. С низким уровнем установлено 12 % девочек и 17 % мальчиков. Они могут проявлять вдумчивость, осторожность, стремление предугадывать возможные последствия своих поступков, которые иногда приводят к пассивности подростка, страхам. Самореализация подростков в этом случае значительно затруднена, может появляться социальная пассивность, приводящая к неудовлетворенности своими достижениями, чувству досады, зависти. По данной шкале со средним уровнем выявлено 57,3 % девочек и 49,7 % мальчиков.

По шкале «Реализованная виктимность» с высоким уровнем выявлено 26,7 % девочек и 36,7 % мальчиков. Это означает, что испытуемые достаточно часто попадают в неприятные или даже опасные для здоровья и жизни ситуации. Причина — внутренняя предрасположенность и готовность личности действовать определенными, ведущими в индивидуальном профиле способами, чаще всего это стремление к агрессивному, необдуманному действию спонтанного характера. С низким уровнем по данной шкале выявлено 13,3 % девочек и 23,3 % мальчиков; это указывает на то, что подростки нечасто попадают в критические ситуации либо у них уже успел выработаться защитный способ поведения, позволяющий избегать опасных ситуаций. Со средним уровнем реализованной виктимности обнаружено 60 % девочек, 40 % мальчиков подросткового возраста.

По итогам проведенной диагностики были определены различия между показателями форм виктимности для мальчиков и девочек подросткового возраста.

Установлено, что существуют различия показателей склонности к виктимному поведению мальчиков и девочек подросткового возраста по шкалам опросника О. О. Андронниковой: «Агрессивное виктимное поведение» ($U = 99{,}5$; $p \leq 0{,}01$), «Склонность к самоповреждающему поведению» ($U = 176{,}5$; $p \leq 0{,}01$), «Склонность к гиперсоциальному поведению» ($U = 208$; $p \leq 0{,}01$), «Склонность к зависимому и беспомощному поведению» ($U = 209$; $p \leq 0{,}01$), «Склонность к некритичному поведению» ($U = 100{,}5$; $p \leq 0{,}01$), «Реализованная виктимность» ($U = 178{,}5$; $p \leq 0{,}01$).

**Заключение**. Мы определили статистически значимые различия показателей склонности к виктимному поведению мальчиков и девочек подросткового возраста. Для мальчиков-подростков в большей степени характерно агрессивное виктимное поведение и склонность к гиперсоциальному поведению. Девочкам подросткового возраста больше свойственно демонстрировать зависимое и беспомощное поведение, а также некритичное поведение.

**Список цитируемых источников**

1. *Кулагина, И. Ю.* Психология развития и возрастная психология : учебник / И. Ю. Кулагина. — М. : Академ. проект, 2011. — 432 с.

2. *Одинцова, М. А.* Психологические особенности виктимной личности / М. А. Одинцова // Вопр. психологии. — 2015. — № 3. — С. 59—68.

УДК 159.9

**В. Н. Вайнилович**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## УСТАНОВКИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

**Введение.** Семья как социальный институт является основой общества. На современном этапе развития общества функционирование института семьи подвержено модернизации. Ценностные ориентации молодежи в отношении семьи и ее функционирования в обществе определяют дальнейшее развитие института семьи. Процесс модернизации семьи связан с переоценкой института семьи как ценности и его функционирования в сознании современной молодежи. В сознании молодежи закреплены брачно-семейные ценностные ориентации, которые в будущем будут реализовывать в брачно-семейном поведении. Трансформация брачно-семейных ориентаций молодежи привела к изменениям в брачно-семейном поведении, а следовательно, и к модернизации института семьи.

В последнее время происходит противопоставление и разделение понятий любви и брака. Юноши и девушки переоценивают значение любви в добрачный период и недооценивают в браке, семье. Из этого

© Вайнилович В. Н., 2019



Репозиторий БарГУ

следует, что молодежь воспринимает семью как препятствие чувствам, считая, что семью нужно заводить только из-за необходимости, а не из чувства понимания смысла создания семьи. Создавая семью, юноши и девушки должны знать и понимать, что семья — это конкретно-историческая система взаимоотношений между супругами, родителями и детьми, т. е. малой группой, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью.

О проблемах семьи в последнее время писали многие. На протяжении XX в. трансформации в семье исследовались социологами и демографами, философами, психологами и педагогами. Среди ведущих отечественных исследователей-семьеведов можно назвать А. И. Антонова, А. Г. Вишневского, Л. И. Савинова, С. И. Голода, А. Г. Харчева. Всех их объединяет пристальное внимание к насущным проблемам семьи, особенностям изменений семейных ценностей и отношений. Проблема трансформации системы семейных ценностей и ценностных ориентаций получила свое развитие в работах Л. И. Савинова, Е. И. Зритневой, Т. В. Гурко. Наиболее разработанными являются семейные ценности в сфере брачно-семейных ролей О. М. Здравомыслова, М. Ю. Арутюнян, И. В. Бестужева-Лады.

**Основная часть.** Установка как психологическая категория является основным фактором регуляции поведения, появляется при сходе имеющихся у субъекта потребности, с одной стороны, и объективной ситуации ее удовлетворения — с другой. В то время как психологическая готовность — это состояние мобилизации всех психофизиологических систем организма, обеспечивающих эффективную реализацию требуемого действия.

Готовность к браку и установка к семейной жизни являются состояниями, отличающимися друг от друга по своей конкретно-психологической природе. В первом случае имеет место актуализация сформированных в предшествующих опытах психических явлений; во втором — психологическое образование возникает под влиянием задачи, требований ситуации. Но вместе с тем нельзя назвать эти понятия противоположными, поскольку они имеют точки соприкосновения, например, понятие установки является показателем уровня готовности к деятельности, в данном контексте мы будем рассматривать их взаимодополняющие.

Психологическая готовность к браку представляет собой многокомпонентное личностное образование, включающее ценностные ориентации, мотивацию к вступлению в брак, представления о супружеском взаимодействии, ролевые ожидания и притязания [1].

И. Ю. Задилина в понятие готовности к браку включает физическую и социальную зрелость, этико-психологическую готовность и сексуальную подготовку. Под физической зрелостью понимается половая зрелость. Социальная зрелость — наиболее убедительное свидетельство вступления молодых людей в пору взрослости. Этико-психологическая готовность вступающих в брак включает очень много факторов, которые взаимодействуют между собой. Юношу и девушку нельзя считать подготовленными к браку, если у них не сформирован идеал современной семьи, если они не имеют ясного представления о том, зачем вступают в брак, чего ждут от семьи, какие семейные отношения хотят построить, какие обязанности на них налагает супружество, родительство. Важным показателем этико-психологической готовности к семейной жизни является осознание мотивов вступления в брак. Сексуальная подготовленность предполагает наличие соответствующих знаний [6]. С. В. Жолудева рассматривает готовность к браку как систему социально-психологических установок личности, которая определяет эмоционально-психологическое отношение к образу жизни и ценностей супругов [5].

Л. И. Бочанцева в понятие психологической готовности к созданию семьи относит:

– готовность социальную — это принятие молодыми людьми социальных норм общества в семейной сфере;

– готовность этическую, предусматривающую равноправие между людьми; наличие культуры сексуальных отношений; уважительное отношение к родителям, детям; наличие положительных чувств;

– готовность психологическую, обусловленную сформированностью личности; овладение психологическими знаниями о супружестве, детях; умение развития чувств, навыков коммуникации, необходимых для семейной жизни;

– готовность правовую, подразумевающую овладение и соблюдение супругами правового и юридического кодекса;

– физиолого-гигиенический аспект заключается в получении знаний физиологических функций своего и организма партнера; санитарных норм, правил гигиены т. п.;

– готовность педагогическую, предполагающую наличие представления о социальных ролях родителей, получение знаний, навыки воспитания и образования;

– экономическо-бытовую готовность, подразумевающую наличие знаний и навыков по ведению совместного хозяйства, культуры быта [2].

А. Н. Волкова выделила такие компоненты: мотивационный — позитивное отношение к созданию семьи, интерес к семье, а также стойкие личностные мотивы; ориентационный — знание составляющих семейных отношений, требования к личности; операционный — обладание способами и приемами брачного взаимодействия, необходимыми знаниями, навыками; волевой — самоконтроль, умение руководить эмоциями; оценочный — анализ своей готовности к решению задач семьи [4].

Немаловажным условием создания счастливой семьи, по мнению психолога В. Э. Чудновского, является незаменимое качество — направленность на другого человека, способность понимать, уважать,

Репозиторий ВарГУ

считаться с мнением, интересами, привычками другого человека. Конечно же, качеств личности, необходимых для создания счастливой семьи, намного больше. К ним также относятся готовность принять на себя ответственность, обязанности по отношению к супругу (супруге), будущим детям, уважение к членам семьи, способность общаться, взаимодействовать, придерживаясь принципа «все равны в человеческом общении», умение смиряться с привычками, ценностями другого человека. Все эти качества требуют наличия нравственной культуры личности, которая формируется в процессе воспитания [6].

Для понимания проблемы психологической готовности к браку важным является анализ ее компонентов. Значимыми условиями существования супружеской пары являются, с одной стороны, совместность (общий дом, собственность в качестве экономической основы), а с другой — социокультурная основа супругов (общие интересы, совместимость, согласованность) [3]. В структуру психологической готовности к браку входят следующие компоненты: операциональный — способность к взаимодействию; мотивационный — мотив выбора брачного партнера; когнитивный — представления о брачном партнере и о себе, ролевые ожидания и притязания в браке; эмоциональный — способность к эмпатии; поведенческий — выбор тактики в конфликтной ситуации.

Готовность к браку — целая система социально-психологических установок личности, определяющих ее эмоционально-положительное отношение к семейному образу жизни, ценностям супружества. Психологическая подготовка к браку предполагает знание психологии личности, супружеских взаимоотношений, методов разрешения семейных конфликтов, способов саморегуляции собственной психики и поведения.

**Заключение.** На сегодня решение проблемы формирования установок к супружеской жизни должно быть комплексным, чтобы разрешить целый ряд идейно-воспитательных задач. В первую очередь необходимо повышать ответственность молодежи за брак и семью, обращать внимание и повышать престижность отцовства, формируя у молодежи семейные ценности. Ориентация на супружество должна являться одной из приоритетных установок. Все это ставит перед обществом задачу формирования брачно-семейных установок, которые должны включать в себя не только социально-психологические, но и духовно-нравственные компоненты, так как ведущим фактором, влияющим на отношение к семейному образу жизни, является духовно-нравственный опыт личности. Также необходимо дать молодым людям объемные, концентрированные знания по гигиене и уходу за ребенком, о детских особенностях психологии, педагогической науки, сексологии, о конфликтных ситуациях, способах их разрешения и профилактике.

**Список цитируемых источников**


1. *Алешина, Ю. Е.* Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алешина. — М. : Класс, 2012. — 208 с.
2. *Бочанцева, Л. И.* Основы психологии семьи и семейного консультирования / Л. И. Бочанцева, Н. В. Дмитриева. — Ишим : Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2013. — 192 с.
3. *Варга, А. Я.* Системная семейная психотерапия / А. Я. Варга / Журн. практ. психологии и психоанализа. — 2010. — № 2. — С. 5—7.
4. *Волкова, А. Н*. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии / А. Н. Волкова. — М., 2009. — 120 с.
5. *Жолудева, С. В.* Психологическая готовность к браку на разных этапах периода взрослости : автореф. дис. … канд. психол. наук / С. В. Жолудева ; Юж. федер. ун-т. — Ростов н/Д, 2009. — 26 с.
6. *Чудновский, В. Э.* Психологические факторы становления у супругов ценностно-смыслового отношения к семейной жизни / В. Э. Чудновский. — М. : Гардарика, 2012. — 315 с.



УДК 165.1



**В. Н. Вайнилович**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ РЕЛИГИОЗНОСТИ

**Введение.** Психология религии представляет собой междисциплинарное, дисциплинарное направление в гуманитаристике, предполагающее применение психологических исследовательских методов и интерпретационных моделей к различным религиозным традициям, формам духовности и нерелигиозным феноменам.

Исследование религиозности как психологического явления дает возможность расширить наше понимание о личности, так как религиозность понимается как социально-психологическое свойство личности, выражающее субъективное отношение человека к тому, что он считает священным.

Целью работы является аналитический обзор психологических концепций религиозности.

Исследованием религиозности занимались известные зарубежные (Дж. Леуба, К. Юнг, З. Фрейд, Г. Олпорт, Э. Фромм, А. Маслоу) и современные отечественные ученые. В России такие исследования


© Вайнилович В. Н., 2019





Репозиторий БарГУ

проводили Д. Е. Фурман, С. Б. Филатов, Л. М. Воронцова, Р. Н. Лунин, Ю. Ю. Синелина и др. В Беларуси исследованием религиозности занимались Л. Г. Новикова [7], С. А. Морозова [6].

Советская школа психологии религии представлена работами Д. М. Угриновича, рассматривающего сферу религиозного исключительно в рамках «научного атеизма» [9]. Во многом этот подход, как идеологически ангажированный, не отвечает научному принципу объективности, однако, опираясь на материалистическую концептуальную базу, и в рамках этого подхода были исследованы некоторые пласты религиозности.

**Основная часть.** Во второй половине XX в. психология религии ставит своей целью изучение социальных факторов религиозности, религиозного поведения. Религиозные переживания человека обусловлены социально, поэтому они представляют исследовательский интерес не только для индивидуальной, но и для социальной психологии, которая изучает психику отдельного человека, чтобы выявить не индивидуальные различия, а общие характеристики.

Началом развития современной психологии религии именно под таким углом зрения послужила концепция индивидуальной религиозности Г. У. Олпорта (1867—1967), известного американского психолога, занимавшегося глубоким и всесторонним изучением личности, вошедшего в историю психологической мысли как теоретика черт личности, так как именно он был одним из первых. Его одномерная дихотоническая шкала была развитием созданных ранее шкал измерения религиозности и стала основанием для последующих.

Г. Олпорт был инициатором системного подхода к изучению личности. Концепции религиозности Г. Олпорта — трактовка религиозности как личностной характеристики, индивидуальной, внутренней, а не социальной, внешней.

Религиозность исследуется как психологическое явление. Основной характеристикой религиозности, согласно Г. Олпорту, является способ ее реализации индивидом. В своих ранних работах он выделяет две ориентации религиозности — внутреннюю (зрелую) и внешнюю (незрелую). Внешняя религиозность — фрагментарная и поверхностная. Она представляет собой инструментальную ценность. Внутренняя религиозность — глубокая и всепроникающая. Она представляет самостоятельную и конечную ценность для человека. Совместно с Э. Россом Олпорт инструментализировал данные ориентации, разработав «Шкалу религиозных ориентаций».

По мнению Г. Олпорта, если религиозная ориентация человека основана на религиозных ценностях, то ей будет сопутствовать и нормальная психика.

Вторым вкладом Г. Олпорта в развитие исследований религиозности стала созданная им теория личности. Он разработал опросник «Изучение ценностей», положив в его основу типологию ценностей немецкого психолога Э. Шпрангера. Данный опросник давал сравнение выраженности ценностных ориентаций личности.

Диагностика религиозности (по опроснику Олпорта—Росса) дает возможность ответить на вопрос, какая из видов религиозности (внутренняя или внешняя) дает человеку силы изменять себя и влиять на встречающиеся сложные жизненые ситуации. Ведь основная задача психологии заключается в том, чтобы на основе полученных диагностических данных разрабатывать рекомендации по оптимизации психического развития человека.

В работе С. Г. Карасёвой и Е. В. Шкуровой приведен обзор основных подходов к рассмотрению религиозности, сложившихся в середине XX в.

Кроме концепции индивидуальной религиозности Г. Олпорта заявили о себе и другие психологические подходы к пониманию религиозности:

1) многомерный подход к изучению религиозности, сущность которого заключается в представлении религиозности не в одном ее аспекте, а в сочетании разных ее показателей. Такая концепция религиозности (Ч. Глок, Р. Старк) определяет ее как сложный феномен, раскрывающийся в пяти измерениях: 1) ритуальная деятельность; 2) идеология; 3) опыт; 4) интеллектуальная составляющая; 5) результирующее влияние на образ жизни [4, с. 123—124]

2) одним из подходов к пониманию религиозности является утверждение существования генетической предрасположенности к религиозности (Д. Хамер);

3) В. Р. Веллс, Д. Траут, представители бихевиоризма, характеризуют религиозность как органическую реакцию, т. е. систему рефлекторных действий;

4) российский психолог О. В. Сучкова выдвигает такой подход к пониманию религиозности, что религиозность — это «социально-психологическое свойство личности, субъективное отражение, степень принятия элементов религии, проявляющихся в сознании и поведении личности» [8, с. 137];

5) функциональный подход к религиозности, заключающийся в рассмотрении психологических и социальных функций религии (У. Джеймс).

Это многообразие психологических подходов к пониманию религиозности свидетельствует о том, как неоднозначно проявляется религиозность человека и какое значение оказывает она на развитие человеческого общества.

Религия в жизни современного человека играет различные роли и выполняет разные функции: от первичной социализации до инструмента манипуляции. Религия как один из первоначальных воспи-

Репозиторий БарГУ

тательных столпов в истории человечества сегодня может играть роль «разделителя» общества на различные лагеря противостояния мнений и идеалов, которые закладывает то или иное религиозное течение.

Французский классик социологии Э. Дюркгейм, рассматривающий религиозность с социально-психологических позиций, считает, что религия выполняет в обществе следующие функции: дисциплинирующую, сплачивающую, воодушевляющую (эйфорическую), воспроизводящую (транслирующую), познавательную, мировоззренческую [5, с. 174].

Г. М. Андреева в своих трудах обосновала смыслополагающую функцию религии [1].

Иллюзорно-компенсаторную функцию обосновывали предшественники и основатели марксизма (Л. А. Фейербах, К. Маркс и Ф. Энгельс), а также основатель психоанализа З. Фрейд, который элементы религиозности видел не только в структуре “Super ego”, как составляющую культуры, но и в “Id”, развивая свой миф об Эдиповом комплексе.

Интегративная функция придает способность религии выступать в плане средства объединения и сплочения людей. Данной функцией занимались такие исследователи, как Б. Малиновский, С. А. Токарев. Однако она имеет и свою обратную сторону — дезинтегративную функцию, разделение общества на враждебно настроенные по отношению друг к другу конфессиональные сообщества. Функцию общественной стабильности рассматривали с различных сторон К. Маркс, М. Вебер, Т. Парсонс.

Кроме того, религия выполняет такие функции, как коммуникативную, регулятивную и идеологическую. Культурно-транслирующая функция подразумевает под собой то, что культурные достижения способны передаваться от поколения к поколению через религию [3, с. 105]. Кроме того, религия как составная часть культуры способствовала развитию определенных слоев культуры различных народов, например, письменность, искусство, книгопечатание, принятие одних культурных феноменов и отталкивание других .

Религиозность современной молодежи на современном этапе представляет интерес по ряду причин: длительное время доминировали атеистические взгляды, сегодня, напротив, наблюдается повышение религиозности общества. Религиозность молодежи является основной характеристикой состояния религиозных отношений в обществе, так как молодежь выступает носителем и выразителем моральных и нравственных ценностей общества.

Белорусские исследователи С. А. Морозова, Л. Г. Новикова и другие на основании многомерного кросс-религиозного подхода провели изучение религиозности в Беларуси и дали количественную картину ее уровня и динамики.

«В белорусской социологии в качестве “минимума определения” религиозности принято использовать следующие признаки: наличие веры; конфессиональная самоидентификация; ритуальное (культовое) поведение» [2, с. 35]. Современной молодежи свойственен мультикультурный подход. Сложно сказать, какие именно факторы способствуют популярности того или иного явления среди молодежи: молодость, юношеский максимализм, поп-культура и др.

Взгляды современной белорусской молодежи в области религии, складывающиеся под воздействием ряда факторов, на сегодня позволяют говорить о снижении безрелигиозности и внерелигиозности, преобладании православия среди христианских конфессий. Сокращается и число молодежи, которая оставляет без ответа открытый вопрос о своей конфессиональной принадлежности. Однако современная молодежь не имеет четких представлений об основных положениях вероучения тех конфессий, к которым себя причисляет. Молодежь, причисляя себя к определенным конфессиям, зачастую не знает содержание наиболее важных положений вероисповедания. Несмотря на повышение религиозности и рост числа участвующих в религиозных служениях, их доля остается невысокой. Содержание религиозного сознания молодежи не организовано в единую систему и не имеет четкой структуры [1, с. 40]. Таким образом, религиозность современной молодежи можно охарактеризовать наличием интереса и стремлением к религии, преимущественно православной конфессии, однако довольно низким уровнем активности и участия в религиозной деятельности. Если религия усвоена рано, то она может оказать существенное влияние на формирование приверженности нормам и ценностям. В случае отсутствия первичной религиозной социализации приверженность нормам успевает сформироваться раньше религиозности.

Понятие «религиозность» в силу своей трансцендентальности и масштабности имеет множество определений и толкований в отечественной и зарубежной науке, в этом одна из сложностей изучения религиозности. За религиозностью могут стоять различные потребности или ценностные ориентации, определяющие личностный тип.

**Заключение.** Религиозность является выражением отраженной в психике человека религии, так как источник религии, согласно психологии религии, находится не в окружающем человека мире, а во внутреннем мире человека, в его эмоционально-волевой сфере. Именно такого взгляда на психологию придерживался Олпорт. Он считал, что психология должна всесторонне изучать систему личности, потому что именно личность может принимать социальную систему или отвергать ее. По мнению ученого, мотивы, возникающие у человека на биологической почве, в дальнейшем могут стать независимыми от нее и функционировать самостоятельно. Олпортовский подход к изучению религиозности потому и является

Репозиторий БарГУ

наиболее адекватным концептом изучения религиозности, что он в своих исследованиях стремится представить позитивные аспекты человеческого поведения. Вот почему, несмотря на разнообразие выдвинутых психологами религии подходов к исследованию религиозности, концепция Г. Олпорта научно релевантна и не потеряла своей актуальности до сих пор.

**Список цитируемых источников**


1. *Андреева, Г. М.* Психология социального познания : учеб. пособие для студентов вузов / Г. М. Андреева. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Аспект Пресс, 2009. — 303 с.
2. *Грановская, Р. М.* Психология веры / Р. М. Грановская. — СПб. : Питер, 2004. — 576 с.
3. *Джеймс, У.* Многообразие религиозного опыта / У. Джеймс. — СПб. : Андреев и сыновья, 1992. — 418 с.
4. *Карасёва, С. Г.* Многомерный кроссконфессиональный подход к исследованию религиозности в Беларуси: актуальность и концептуализация / С. Г. Карасёва, Е. В. Шкурова // Социология. — 2011. — № 3. — С. 123—133.
5. Мистика. Религия. Наука. Классики мирового религиоведения. Антология / сост. и общ. ред. А. Н. Красникова / пер. с англ., нем., фр. — М. : Канон+, 1998. — 432 с.
6. *Морозова, С. А.* Религиозность в структуре нормативно-ценностного сознания населения Беларуси : социологический аспект / С. А. Морозова // Кафедре социологии БГУ — 20 лет : сб. науч. тр. / науч. ред.: А. Н. Данилов, А. Н. Елсуков, Д. К. Безнюк. — Минск : Право и экономика, 2009. — С. 202—216.
7. *Новикова, Л. Г.* «Религиозный бум» в Беларуси: миф или реальность? / Л. Г. Новикова // Социология. — 1999. — № 2. — С. 29—36.
8. *Сучкова, О. В.* Методика изучения социально-психологического свойства личности «Религиозность» / О. В. Сучкова // Вестн. Твер. гос. ун-та. — 2008. — № 13. — Сер. : Педагогика и психология. — С. 136—145.
9. *Угринович, Д. М.* Психология религии / Д. М. Угринович. — М. : Политиздат, 1986. — 352 с.



УДК 159.923



**П. Ю. Воробей**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## ВЛИЯНИЕ ОБРАЗА ТЕЛА НА КАЧЕСТВО ЖИЗНИ МАСКУЛИННОЙ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**Введение.** В настоящее время внешность занимает чуть ли не лидирующую позицию в ценностной составляющей жизни. Это объясняется тем, что в XX в. мысль об идеальной внешности захватила голову фактически каждого второго. Проблема непринятия себя, ненависти к своему телу стала актуальной, все больше людей теряют действительно что-то ценное в погоне за внешностью. Самый негативный факт — это то, что иногда попытка сбежать от своего, данного природой и генетикой тела оборачивается плохими последствиями. Например, анорексия или булимия.

Предметом особого внимания в статье будет влияние маскулинных характеристик на отношение к своему телу. Внешность изучалась такими исследователями, как В. Н. Панфёров [1], К. Д. Шафранская, Е. Ф. Агильдиева, О. Г. Кукосян, А. А. Бодалёв [2] и др.

Мы полагаем, исследовать как образ тела, так и взаимосвязь тела с одним из гендерных типов будет важным, так как восприятие своего тела влияет на жизнедеятельность человека, и если все больше этот вопрос будет разбираться, то мир ждет надежда на индивидуальное и чувственное будущее, где каждый человек будет психически и физически здоров.

Для подробного изучения взаимосвязи образа тела и маскулинности необходимо раскрыть эти понятия.

Американский психиатр Шильдер раскрыл понятие «образ тела» как многомерный феномен, формирующийся в сознании и обозначающий его как картину собственного тела [3].

Интересно, что под «физическим Я» индивида А. Г. Черкашина считала представление и осознание себя в соответствии с какой-либо характеристикой. Она утверждала, что человеком осознается, причем часто болезненно, соответствие либо несоответствие своих конституциональных характеристик существующему стандарту. Любое несоответствие стандарту, как правило, вызывает повышенную озабоченность человека этим обстоятельством [4].

Согласно определению А. С. Синельникова, которое обозначила А. В. Котлярова, маскулинность (мужественность) представляет собой комплекс характеристик поведения, возможностей и ожиданий, определяющих социальную практику той или иной группы, объединенной по признаку пола. Маскулинность — это то, что добавлено к анатомии для получения мужской гендерной роли [5].

Мы считаем, что маскулинная составляющая относится к вопросу об образе тела сразу с нескольких сторон. С одной стороны, маскулинность, нося в себе сильные черты и характеристики, положительно влияет на образ тела, так как преобладающая уверенность в себе позволяет человеку жить без комплексов, принимая свое тело и себя. Но, с другой стороны, маскулинность может уйти в убыток, если человек сам по себе слишком обеспокоен своей внешностью. В этом случае начинает преобладать феминная составляющая.


© Воробей П. Ю., 2019





Репозиторий БарГУ

Мы будем исследовать взаимосвязь маскулинности и образа тела в повседневной жизни, но первоначально мы изучим информацию из научных источников.

**Основная часть.** В первую очередь в поиске взаимосвязи маскулинности и образа тела нужно рассмотреть отдельно каждую составляющую, чтобы в конце можно было логично и четко описать результаты.

Важный факт, что термин «образ тела» в психологию ввел американский психиатр Пауль Шильдер. Он считал, что образ тела — это внутреннее представление образа себя (модель тела), который есть у каждого индивида; также это субъективное переживание человеком своего тела как психический пространственный образ, который формируется за счет межличностного взаимодействия. Благодаря ему, образ тела был раскрыт как многомерный феномен, формирующийся в сознании и обозначающий его как картину собственного тела [6].

Следует обратить внимание на понятие «образ физического Я», которое обозначает единство восприятия, установок, оценок, представлений, связанных и с телесной внешностью, и функциями тела [7, с. 128].

С. С. Татаурова рассматривала образ тела как результат интеграции знаний, представлений и оценок внешности и физических данных в когнитивной структуре самосознания. Представления об образе тела формируются в процессе онто- и социогенеза, в том числе путем интериоризации стандартов привлекательности [8].

Заслуживает быть отмеченным, что Ю. А. Стребкова под образом тела («телесного Я») понимает, с одной стороны, субъективное восприятие человеком своего тела, в том числе его внешности, с другой стороны, некий идеальный образ тела, который формируется в результате сравнения и идентификации своего тела с телами других и «идеала» [9].

Если придерживаться большинства понятий, то можно рассмотреть термин «образ тела» как восприятие человеком своего тела, возникающего на основе окружающего взаимодействия и влияющего на самосознание и самооценку, а также на поведение.

Вышеизложенное подчеркивает необходимость обстоятельного рассмотрения вопроса о гендере и о трех типах гендерной идентичности — маскулинности, феминности, андрогинность.

Прежде чем рассматривать типы гендерной идентичности, необходимо обозначить понятия гендера и гендерной идентичности.

Понятие гендера рассматривает В. Поллак. Он считает, что «гендер — это не то, что мы видим и делаем, а то, что мы есть. Гендерный опыт — это бессознательный клубок, состоящий из ранних воспоминаний, изменчивых аффектов, надежд, страхов, опасений, который никогда не может и не должен быть редуцирован до ограниченного набора осознанных функций, типов поведения или ролей» [10].

Не менее важным является термин гендерной идентичности. Гендерная идентичность — это особый вид социальной идентичности, сосуществующий в самосознании человека в единстве с представлениями о профессиональном, семейном, этническом, образовательном и прочими статусами. Гендерная идентичность является продуктом социального конструирования. С этого начинается процесс гендерной социализации, в ходе которого ребенка целенаправленно воспитывают таким образом, чтобы он соответствовал принятым в данном обществе представлениям о «мужском» и «женском» [11, с. 171].

Интересно, что А. В. Дресвянина в своем исследовании расписывает понятие из психологических работ таких ученых, как И. С. Клецина, И. С. Кон, С. Д. Матюшкова, Е. И. Рого, у которых гендерная идентичность определяется как базовая структура социальной идентичности, которая формируется в результате интериоризации мужских и женских черт в процессе взаимодействия «Я» и других в ходе социализации [12, с. 155].

Уместно обратить внимание на то, что гендерная идентичность чаще всего понимается авторами (И. С. Клёцина, В. С. Агеев и др.) как осознание и переживание индивидом принадлежности к определенному полу. Два показателя — маскулинность и феминность — образуют четыре типа гендерной идентичности:

– маскулинный (высокие показатели по маскулинным признакам: агрессивный, напористый, склонный к риску, независимый, мужественный, низкие показатели по феминным: ласковый, женственный, добрый, верный, внимательный к другим);

– феминный (низкие показатели по маскулинным характеристикам и высокие по феминным);

– андрогинный (сочетание высоких показателей и по феминным характеристикам, и по маскулинным);

– недифференцированный (низкие показатели по обеим характеристикам) [13].

Перейдем к изучению вопроса маскулинности.

Необходимо обратить внимание, что в своей статье Е. А. Здравомыслова и А. А. Тёмкина привели в пример два понятия маскулинности:

1) термин «маскулинность» обозначает поведение, социальные роли и свойства, приписываемые мужчинам в конкретном обществе, сообществе или институте, а также культурные значения, атрибутируемые мужчинам и их опыту. Это сложное понятие, охватывающее и позицию мужчин в структуре гендерного порядка, и практики (включающие телесный опыт), и культурные модели, находящие выражение в повседневном дискурсе;

Репозиторий БарГУ

2) «маскулинность» — это относительная категория, обретающая смысл в определенном контексте гендерных систем и различий как противопоставленная категории «фемининность» («женственность») [14, с. 54].

Безусловно, в представителе мужского пола есть доля феминности, как и в представительнице женского пола маскулинности, но если маскулинности слишком много, то она или разрушает природу слабости у женщин, или же, наоборот, укрепляет женщин как личностей.

Не менее важным является и то, что в современной науке существуют четыре основные парадигмы маскулинности: биологическая, психоаналитическая, социально-психологическая и постмодернистская. Первые две парадигмы являются эссенциалистскими, в которых важнейшие свойства, отличающие мужчин от женщин, являются объективной данностью, культура только оформляет и регулирует их проявления. Вторые две парадигмы — конструктивистские — маскулинность рассматривают как продукт культуры и общественных отношений, которые навязывают индивидам соответствующие представления и образы [14, с. 180].

Первоначально нужно отметить, что проявление феминности у мужского и женского пола разные. Объяснить различия поможет Г. Г. Танасов. Он проводил исследования, направленные на измерение гендерного статуса. Он рассмотрел ситуацию с мужской/женской маскулинностью. В маскулинном портрете мужчин первые позиции занимают признаки: выносливость, мужественность, внешняя сдержанность, сила. В маскулинном портрете женщин на первом месте — аналитичность (у мужчин только 6-я позиция), на втором — сильная личность (у мужчин 7-я позиция) [16, с. 87].

Во многих исследованиях (Дж. Уильямс, Д. Бест, С. Бем, И. С. Клёцина, В. Г. Горчакова и др.) к проявлениям маскулинности относятся такие характеристики, как сила, агрессивность, независимость, самодостаточность, предприимчивость, аналитичность [14, с. 848].

В своих исследованиях Э. И. Фазлиахметова пришла к тому, что чем больше значения показателя маскулинности, тем более выражены следующие показатели самоактуализации: автономность личности, что отражает ее психическое здоровье, целостность, независимость, также осознаваемую позитивную «Я-концепцию», служащую источником адекватной самооценки [17, с. 850].

Е. А. Варлашкина и М. М. Буланбаева проводили исследования, где сравнивали отношение мужчин с преобладающей маскулинностью и женщин с преобладающей феминностью с отношением к образу своего «физического Я». Они пришли к таким выводам.

1. В группе мужчин в целом образ физического «Я» более субъективно значим, чем в группе женщин. Выявленные статистически значимые различия позволяют также говорить о более высокой субъективной значимости анатомических (лицо, фигура, ноги, руки) и функциональных компонентов образа физического «Я» (выносливость, сила, быстрота, ловкость, гибкость) в мужском самосознании. В группе мужчин социальные характеристики внешности (одежда, аксессуары, косметика) обладают меньшей субъективной значимостью, в то время как у женщин, наоборот, социальные характеристики внешности более субъективно значимы в сравнении с анатомическими и функциональными.

2. У мужчин в образе физического «Я» личностно значимым является акцентирования внимание на маскулинных компонентах гендерной идентичности, поскольку маскулинности всегда свойственно проявляться телесно (размер, мышечная масса, сила, выносливость). Кроме того, сегодня мужское тело стало более открытым и доступным взгляду (СМИ, мода, реклама, спортивные зрелища), повышая рефлексию мужчин, стимулируя их заботу о красоте.

3. У мужчин в целом по образу физического «Я» различий не выявлено, что может свидетельствовать о гармоничности образа физического «Я», а также удовлетворенности уровнем активности в уходе за своей внешностью при высоком внимании к компонентам анатомических характеристик.

4. Анализ анатомических характеристик образа физического «Я» показал, что большинство мужчин (90 %) обладают адекватной самооценкой анатомических характеристик и лишь 10 % — неадекватно завышенной.

5. У мужчин самооценка анатомических компонентов образа физического «Я» характеризуется равномерной выраженностью, они в одинаковой степени удовлетворены ногами (форма, верхняя и нижняя части, щиколотки, ступни, длина), руками (верхняя и нижняя части, запястье, кисть, пальцы, ногти), лицом в целом (волосы, кожа, овал лица, форма лба, глаза, нос, губы, зубы, подбородок, ушные раковины, лицо в профиль), фигурой (рост, вес, пропорции, шея, плечи, грудь, талия, живот, спина) [18, с. 7—9].

После изучения литературы мы можем сделать вывод, что, если рассматривать маскулинность в контексте взаимосвязи с образом тела, то маскулинности присущи такие компоненты, как уверенность в себе, принятие своего тела, адекватная самооценка. Это говорит о том, что повлиять на чисто маскулинных людей очень сложно в плане внешности, так как такие люди знают, кем они были, кто они и кем хотят стать. Для них, по большему счету не интересна идеализация, которая в наше время достаточно популярна, но это не значит, что люди с этим типом не следят за собой, просто они это делают в меру и по необходимости.

Если рассматривать вопрос о маскулинных женщинах, то можно сказать, что такие женщины занимают обычно должности руководителей, так как они находятся на одном уровне с маскулинными мужчинами в плане качеств и характеристик. Такие женщины умеют показывать себя в обществе не только с женственной и слабой стороны, но и с сильной стороны, они обычно ведут равноправную борьбу с мужским полом за то, чего они действительно хотят. Мы считаем, что ценности у маскулинных женщин

Репозиторий БарГУ

отличаются от ценностей феминных женщин, так как у первых лидирующей ценностью является карьера и достижение успеха, а у вторых лидируют семья, чувства, быт. Такой тип женщин быстрее и проще справляется с трудностями в жизни, так как у них преобладают сильные мужские черты, такие как воля, сила духа, выносливость. Маскулинные женщины в своей жизни или одиноки, или находятся в браке с менее слабым мужчиной или же, наоборот, с более сильным.

Изучая маскулинность, необходимо понимать, что у нее имеются как хорошие стороны, так и плохие. Мы, проанализировав весь материал, решили обозначить эти стороны. К хорошим сторонам относятся: 1) достижение успеха, целей за счет осознания своих сильных качеств; 2) решение проблем проходит более быстро и не так тяжело; 3) человек способен отстаивать себя, свои права, свою жизнь и способ своей жизни; 4) такой человек способен защитить себя, близких людей (не только физически). Если рассматривать плохие стороны, то по большей части к ним отнесем жестокость, склонность к насилию, ущемлению, подавлению других людей, а иногда и себя.

Мы провели исследование для выявления взаимосвязи образа тела студентов с личностными качествами, самоотношением и особенностями межличностного взаимодействия. Также мы хотим узнать, как образ тела маскулинных личностей влияет на тот или иной аспект жизни.

В выборке представлены студенты I и II курсов различных специальностей.

Для исследования мы взяли опросник BIQLI (влияние образа тела на качество жизни) и опросник Сандры Бем «Маскулинность-феминность». После описания методик можно рассмотреть взаимосвязь их результатов.

Опросник BIQLI был разработан в 2002 г., главные задачи его — это количественное определение положительного или отрицательного влияния образа тела на качество жизни. Важные преимущества данного опросника состоят в его относительной краткости и универсальности рассматриваемых категорий, а также в простоте обработки данных. BIQLI внутренне согласован.

Важно подметить, что этот опросник является ценным инструментом в определении влияния, воспринимаемого индивидом образа тела на такие сферы жизнедеятельности, как социальное функционирование, самоощущение, физическая активность — всего 19 различных сфер.

В тесте представлены варианты влияния образа тела или его отсутствия. В каждом пункте требуется определить, как и в какой степени образ вашего тела влияет на тот или иной аспект жизни.

Низкий показатель по данному тесту коррелирует с высокой неудовлетворенностью собственным телом, показывает значительную зависимость самооценки от удовлетворенности собственной внешностью, большую склонность следовать культурно навязанным стандартам красоты и внутренний дискомфорт, связанный, например, с избыточной массой тела [14].

Методика Сандры Бем «Маскулинность-фемининность» используется для диагностики психологического пола и определения степени андрогинности, маскулинности и фемининности личности. В опроснике находится 60 утверждений (качеств), на каждое из которых испытуемый отвечает «да» или «нет», оценивая тем самым наличие или отсутствие у себя названых качеств. Опросник может применяться и в форме экспертного рейтинга.

После определения показателей фемининности (F) и маскулинности (M) можно высчитать основной индекс IS.

Если величина индекса IS заключена в пределах от –1 до +1, то это говорит об андрогинности.

Если индекс IS меньше –1, то делается заключение о маскулинности, а если индекс IS больше +1 — о фемининности (рисунок 1).

Первоначально рассмотрим связь между маскулинностью и утверждениями, касающимися образа тела.

Маскулинная сторона содержит уверенность в себе, независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, самостоятельность, уважение к своему телу. Если у человека свое тело вызывает отрицательные эмоции, такие как стыд, стеснение, ущемление, то сильная сторона (маскулинная) слабеет. Значит, чем больше маскулинности и стойкости, тем меньше у человека появляется комплексов и плохих мыслей по поводу своей внешности.

*Значимые связи.*

1. Маскулинность и утверждение «Я не люблю смотреть на себя в зеркало». Чем больше развивается уверенность, сила духа и принятие своего тела, тем меньше человек избегает своего отражения: $R = –0{,}339446$, $P = 0{,}007971$.

2. Маскулинность и утверждение «Я не люблю, когда на меня обращено внимание окружающих». Чем больше развивается уверенность, сила духа и принятие своего тела, тем больше человек готов появляться на публике: $R = –0{,}268593$, $P = 0{,}037983$.

3. Маскулинность и утверждение «Я избегаю ситуаций, в которых окружающие могут увидеть мой тело (например, посещение бассейна, пляжа и т. д.)». Чем больше развивается уверенность, сила духа и принятие своего тела, тем меньше человек стесняется себя без верхней одежды: $R = –0{,}377598$, $P = 0{,}002937$.

Репозиторий БарГУ

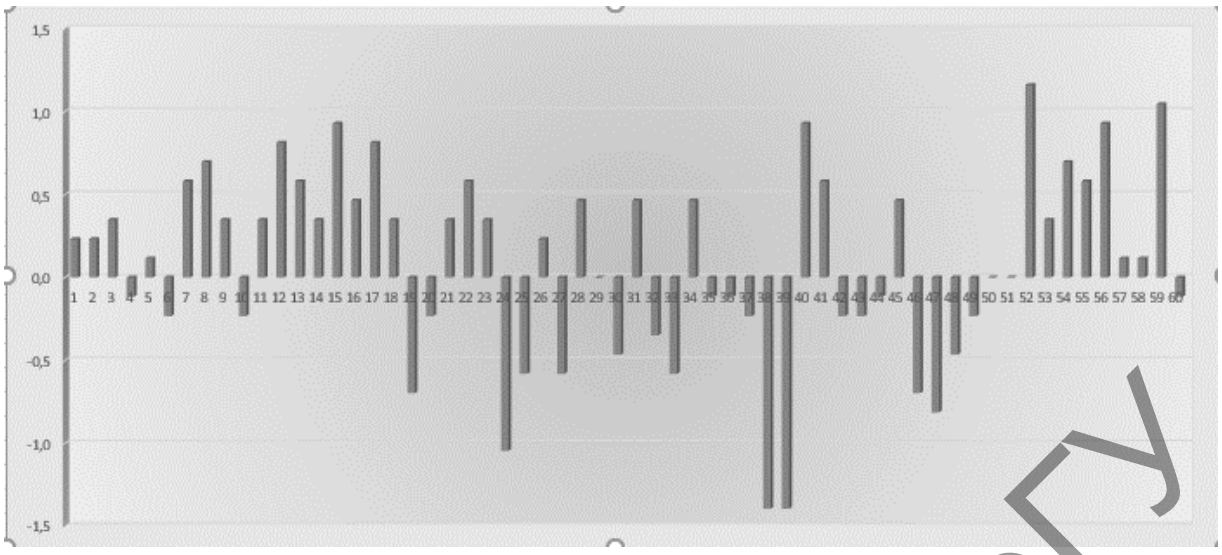



Рисунок 1 — Значения индекса IS

Применение методики «Маскулинность-феминность» получило следующие результаты.

Как можно заметить, за пределы –1 и +1 выходит только 5 человек, а это 8,3 % от всей выборки, где 3 людям принадлежат чисто маскулинные качества, 2 — чисто феминные. Это говорит о том, что 92,7 % исследуемых юношей являются андрогинными личностями.

Используемый в работе метод статистической обработки данных был осуществлен в программе Statistica 6.0.

Прежде чем проводить корреляционный анализ, требуется выяснить, какой критерий (параметрический, непараметрический) нужно использовать. Для этого необходимо проверить, является ли распределение во всех показателях нормальным. Мы используем пункт с гистограммами и показатель Колмогорова—Смирнова. В результате получилось, что в некоторых показателях распределение выше или ниже нормального, поэтому нужно использовать критерий Спирмена (непараметрический) (рисунок 2).

Рассмотрим взаимосвязь маскулинности и утверждений из опросника BIQLI.

Spearman Rank Order Correlations (Spreadsheet1)
MD pairwise deleted
Marked correlations are significant at p <,05000

| Pair of Variables | Valid N | Spearman R | t(N-2) | p-level |
|---|---|---|---|---|
| **Var1 & MACK** | 60 | 0,048147 | 0,36710 | 0,714880 |
| Var2 & MACK | 60 | -0,339446 | -2,74832 | 0,007971 |
| Var3 & MACK | 60 | -0,197869 | -1,53732 | 0,129652 |
| Var4 & MACK | 60 | -0,268593 | -2,12357 | 0,037983 |
| Var5 & MACK | 60 | -0,377598 | -3,10561 | 0,002937 |
| Var6 & MACK | 60 | -0,216560 | -1,68936 | 0,096519 |
| Var7 & MACK | 60 | -0,308424 | -2,46927 | 0,016505 |
| Var8 & MACK | 60 | -0,234479 | -1,83695 | 0,071342 |
| Var9 & MACK | 60 | 0,039880 | 0,30396 | 0,762247 |
| Var10 & MACK | 60 | -0,208888 | -1,62673 | 0,109217 |
| NewVar1 & MACK | 60 | -0,190914 | -1,48120 | 0,143965 |
| NewVar2 & MACK | 60 | -0,119482 | -0,91652 | 0,363192 |
| NewVar3 & MACK | 60 | -0,363209 | -2,96886 | 0,004340 |
| NewVar4 & MACK | 60 | -0,342400 | -2,77540 | 0,007409 |
| NewVar5 & MACK | 60 | -0,231947 | -1,81598 | 0,074543 |
| NewVar6 & MACK | 60 | -0,407125 | -3,39464 | 0,001245 |
| NewVar7 & MACK | 60 | 0,048813 | 0,37219 | 0,711106 |

Рисунок 2 — Показатель критерия Спирмена

Репозиторий БарГУ

4. Маскулинность и утверждение «Я не люблю свое тело». Чем больше развивается уверенность, сила духа и принятие своего тела, тем больше человек любит свое тело: $R = –0{,}308424$, $P = 0{,}016505$.

5. Маскулинность и утверждение «У меня есть негативные мысли, и я самокритичен(на) в отношении своего тела и того, как я выгляжу». Чем больше развивается уверенность, сила духа и принятие своего тела, тем меньше мыслей о непривлекательности своего тела: $R = –0{,}363209$, $P = 0{,}004340$.

6. Маскулинность и утверждение «Мне трудно принимать комплименты по поводу того, как я выгляжу». Чем больше развивается уверенность, сила духа и принятие своего тела, тем с большей искренностью человек принимает комплименты: $R = –0{,}342400$, $P = 0{,}007409$.

7. Маскулинность и утверждение «Я чувствую себя униженной и/или подавленной в присутствии человека, который, по моему мнению, более привлекателен, чем я». Чем больше развивается уверенность, сила духа и принятие своего тела, тем меньше человек сравнивает себя с другими людьми и тем больше понимает, что каждый особенный со своей внешностью: $R = –0{,}407125$, $P = 0{,}001245$.

*Тенденции к связи.*

1. Маскулинность и утверждение «Я испытываю стыд за свое тело в присутствии определенных людей»: $P = 0{,}096$.

2. Маскулинность и утверждение «Мне кажется, что другие люди должны считать мой тело безобразным». $P = 0{,}073$.

3. Маскулинность и утверждение «Когда я смотрюсь в зеркало, то мое внимание сосредоточено преимущественно на тех частях тела, которые нуждаются в улучшении». $P = 0{,}074$.

**Заключение.** После изучения теоретического материала и проведения исследования мы можем подвести итог и сказать, что маскулинность сильно взаимосвязана с темой образа тела. В большей мере маскулинность в своем проявлении позволяет убрать комплексы и принять себя, а отсюда у человека — здоровая самооценка.

**Список цитируемых источников**


1. *Панфёров, В. Н.* Внешность и личность / В. Н. Панфёров // Социальная психология личности : сб. ст. / отв. ред. А. А. Бодалев. — Ленинград : Знание, 1974. — С. 106—113.
2. *Бодалёв, А. А.* Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалёв ; под ред. А. А. Бодалёва. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 200 с.
3. *Schilder, P.* Das Korperscheema / P. Schilder. — Berlin, Springer, 1924.
4. *Черкашина, А. Г.* Методика исследования самоотношения к образу физического «Я» // Вестн. Самар. гуманитар. акад. Серия «Психология». — 2008. — № 2 (4) — С. 71—89.
5. *Котлярова, А. В.* Мужественность и женственность, маскулинность и феминность как фундаментальные свойства в формате гендеристики / А. В. Котлярова // Universum: филология и искусствоведение. — 2015.
6. *Schilder, P.* Das Korperscheema / P. Schilder. — Berlin, Springer, 1924.
7. *Черкашина, А. Г.* Образ физического «Я» в самоотношении девушек 17—18 лет / А. Г. Черкашина, В. И. Черкашин // Психология телесности: теоретические и практические исследования : материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф. — Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2008. — С. 128.
8. *Татуарова, С. С.* Сравнительное кросс-культуральное исследование образа тела как когнитивной структуры самосознания / С. С. Татаурова // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Серия «Психология». — 2012. — С. 18.
9. *Стребкова, Ю. А.* Особенности формирования образа тела в условиях современного образования / Ю. А. Стребкова // Изв. Самар.науч. центра Рос. акад. наук. — 2011. — Т. 13, № 2 (6).
10. *Pollack, William S.* Deconstructing Dis-Identification: Returning Psychoanalitic Concepts of Male Development / Pollack, S. William // Psychoanalysis and Psychotherapy, 1995. — 12. — P. 30—45.
11. *Румянцева, П. В.* Гендерная идентичность / П. В. Румянцева // Гендерная психология. — 2-е изд., испр. и доп. — СПб. : Питер, 2009. — С. 171.
12. *Дресвянина, А. В.* Понятие «гендерная идентичность»: сущность и основные исследовательские подходы / А. В. Дресвянина // Вестн. Север. (Аркт.) федер. ун-та. Серия «Гуманитарные и социальные науки». — 2012. — С. 155.
13. *Рерих, М. В.* Андрогинная гендерная идентичность личности в контексте психологической совместимости супругов / М. В. Рерих // Изв. Алтай. гос. ун-та. — 2014. — С. 67—71.
14. *Здравомыслова, Е. А.* Что такое «маскулинность»? Понятийные отмычки критических исследований мужчин и маскулинностей / Е. А. Здравомыслова, А. А. Тёмкина // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. — 2018. — С. 54.
15. *Белинская, Д. В.* Институциональные практики маскулинности / Д. В. Белинская // Вестн. Тамбов. ун-та. Серия «Гуманитарные науки». — 2012. — С. 180.
16. *Танасов, Г. Г.* Особенности гендерных трансформаций мужчины и женщины: взаимодетерминированность и «заострение» черт в сложных жизненных ситуациях / Г. Г. Танасов // Теория и практика общественного развития. — 2010. — С. 87.
17. *Фазлиахметова, Э. И.* Влияние феминности/маскулинности на самоактуализацию личности в педагогической профессии / Э. И. Фазлиахметова // Вестн. Башкир. ун-та. — 2010. — С. 848—850.
18. *Варлашкина, Е. А.* Гендерные особенности образа физического «я» / Е. А. Варлашкина, М. М. Буланбаева // Вестн. Ом. ун-та. Серия «Психология». — 2012. — С. 7—9.


Репозиторий БарГУ

УДК 159.923

**П. Ю. Воробей**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ВЛИЯНИЕ ОБРАЗА ТЕЛА НА КАЧЕСТВО ЖИЗНИ ФЕМИННОЙ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**Введение.** В XX в. актуальной является проблема взаимодействия человека со своим телом. Проблема выражается в том, что люди придают большое значение внешности и считают ее как нечто, что придает успешности и возвышает перед другими людьми. Из-за бегства к идеалам люди теряют себя, в результате не принимают свое тело, его образ, а уже отсюда появляется множество последствий. Например, закомплексованность или, хуже всего, травля, направленная на себя.

Определение образа тела мы встречаем у В. Н. Никитина, который определяет его как интегративное психологическое образование, складывающееся из представлений о теле и телесности. «Образ тела есть некий гештальт, фигура, выдвигающаяся на передний план сознания из бесконечного числа впечатлений и переживаний субъекта, связанных с бытием его тела» [2].

Е. А. Варлашкина и М. М. Буланбаева пришли к заключению, что женщины в большей степени, чем мужчины, испытывают на себе социокультурные влияния, связанные с идеализацией внешней привлекательности. Также в их работе присутствует мнение Е. Б. Станковской, которая отмечает, что внешность занимает важное место в структуре современной феминности. И. С. Клецина выделяет привлекательную внешность как одну из констант женского самоутверждения. Отвечая социальному вызову, современные женщины используют многочисленные способы поддержания физической привлекательности (диеты, фитнес, косметологи, эстетическая хирургия). Сегодня красота и привлекательность женщины — это тяжелый и постоянный труд, требующий моральных, душевных, материальных усилий [6, с. 4].

В современном обществе отсутствуют четкие половые различия в особенности восприятия своего тела мужчинами и женщинами. Представители обоих полов в равной степени уделяют внимание своей внешности, используют аксессуары для акцентирования сильных сторон своей внешности. Вследствие этого более целесообразным является исследование не половых, а гендерных (социальный пол) различий в образе тела. Гендерная идентичность отражает влияние микросоциума и макросоциума на восприятие человеком своего тела через усвоение социальных эталонов.

**Основная часть.** Если рассматривать влияние общества и культуры на восприятие человеком своего собственного образа «физическое Я», то у А. А. Шишковской уже есть мнение по поводу этого. Она считает, что внешность человека в первую очередь подвергается социальной оценке, которая оказывает существенное влияние на формирование самовосприятия индивида. Культурно обусловленные эталоны и стандарты красоты, социальные установки и ожидания, стереотипные реакции других предъявляют человеку требования соответствовать некоему идеальному образу. Формирование образа «физического Я» происходит в результате влияния социально-психологических факторов и представляет собой двойственный процесс. С одной стороны, это влияние общества, которое выражается в суждениях, мнениях, представлениях, стереотипах, идеалах. С другой стороны, это самостоятельное осмысление и осознание собственных критериев значимости тела [8, с. 71].

А. А. Гавриленко сделала вывод, что высокая степень актуальности исследования образа «физического Я» обусловлена тем, что в современном стандарте успешной личности телесная красота занимает одно из лидирующих мест. По ее мнению, в сознании большинства искусственно завышается значимость внешности, вне зависимости от социальной роли и статуса носителя. Одна из социально-психологических проблем исследования заключается в том, что современная традиция исследования социального воздействия на индивида не дифференцирует нейтральное воздействие социума, являющееся нормой пребывания любого индивида в обществе, и агрессивное, негативное воздействие, которым является социально навязываемый идеал образа современной, успешной, привлекательной личности. Такое воздействие называется негативным и агрессивным, так как зачастую навязываемый эталон красоты является недостижимым для большинства людей. Этот недостижимый образ формируется целыми институтами красоты, здоровья и моды, которые, с одной стороны, популяризируют этот недостижимый образ, а с другой — сразу же предлагают различные приспособительные способы преобразования внешности для ее приближения к заданному идеалу. Таким образом, все большей популярностью пользуется пластическая хирургия, соблюдение различных диет и различных телесных практик, корректирующих тело, что приводит к процветанию данных индустрий (красоты, здоровья, моды) и еще большему ужесточению идеала. Находясь под таким негативным социальным воздействием, индивид оказывается в положении неудовлетворенности собой и вынужден прибегать к адаптационно-компенсаторным стратегиям преобразования своей внешности, таким образом приспосабливаясь к навязываемому обществом образу «физического Я» [1, с. 3].

© Воробей П. Ю., 2019



Репозиторий БарГУ

Ученые утверждают, что образ тела — это структурный компонент «Я-концепции», который оказывает воздействие на личность, а также служит источником информации о характере личности, его проблемах, комплексах и стереотипах (Р. Берне, М. О. Мдивани, П. Шильдер).

А. Г. Черкашина считает, что положительным подкреплением чувства своего «Я» как принимающего, привлекательного начала служит образ «физическое Я». «Физическое Я» индивида может быть представлено осознанием себя как привлекательного/непривлекательного, красивого/некрасивого, крепкого/слабого, полного/худого и т. д. Кроме того, человеком осознается, причем часто болезненно, соответствие либо несоответствие своих конституциональных характеристик существующему стандарту. Любое несоответствие стандарту, как правило, вызывает повышенную озабоченность человека этим обстоятельством [7, с. 72].

Необходимо отметить, что образ «физическое Я», по мнению В. В. Горячева, исследуется и в русле восприятия внешних форм тела. Данный подход характеризуется пристальным вниманием к следующим вопросам: 1) тело как носитель личностных значений, эмоциональное отношение индивида к своей внешности; 2) тело как объект, наделенный определенной формой; 3) тело как символическая система.

Также следует учесть, что образ «физическое Я» — единство восприятия, установок, оценок, представлений, связанных и с телесной внешностью, и функциями тела [8, с. 128].

При изучении этого же вопроса А. В. Шишковская приводит в пример то, что П. Шильдер определяет понятие «образ тела» как субъективный пространственный образ восприятия, который складывается в процессе общения с другими людьми. В статье «Образ тела и социальная психология» (1933) Шильдер описывает «образ тела» как телесно-психологическую «карту», т. е. систему представлений человека о собственном теле как носителе «Я». При этом «образ тела» динамичен и складывается из различных фрагментов переживания телесного опыта. Он трансформируется вместе с возрастными изменениями самого тела, в процессе деятельности человека, в результате оценок других людей, в связи с отдельными жизненными ситуациями [8, с. 73].

А. В. Шишковская выделила семь основных дефиниций «Я-физического»:

– схема тела — интегральный физиологический сенсомоторный эквивалент тела в коре головного мозга;

– образ тела — сложное комплексное единство восприятия, установок, оценок, представлений, связанных с телесной внешностью и с функциями тела (Е. Т. Соколова);

– концепция тела — формальное знание о теле, которое выражается с помощью общепринятых символов (Р. Шонц);

– интернальное тело — архетипическое образование, базовая (неосознаваемая) ментальная форма телесности (О. В. Лаврова);

– телесность — феноменологическая реальность, представляющая собой сочетание биопсихосоциальных аспектов телесного бытия субъекта в физическом мире (Д. А. Бескова);

– «Я телесное» — субъект, чье тело является вместилищем его «Я» и опосредует чувственное и психомоторное взаимодействие субъекта с миром;

– «Я физическое» — продукт самосознания, одно из измерений «Я-концепции» человека, включающее в себя когнитивную, аффективную и поведенческую составляющие [8, с. 74].

Гендерная идентичность — это особый вид социальной идентичности, сосуществующий в самосознании человека в единстве с представлениями о профессиональном, семейном, этническом, образовательном и прочими статусами. Гендерная идентичность является продуктом социального конструирования. С этого начинается процесс гендерной социализации, в ходе которого ребенка целенаправленно воспитывают таким образом, чтобы он соответствовал принятым в данном обществе представлениям о «мужском» и «женском» [4, с. 171].

Под гендерными стереотипами принято понимать схематизированные, нормативные, обобщенные представления о мужских и женских ролях, образах мужественности и женственности согласно общественным ожиданиям [9, с. 107].

Гендерные роли — это роли, обусловленные дифференциацией людей в обществе по признаку пола. Гендерная роль – дифференциация деятельности, статусов, прав и обязанностей индивидов в зависимости от их половой принадлежности. Гендерные роли — вид ролей социальных, они нормативны, выражают определенные социальные ожидания (экспектации), проявляются в поведении. На уровне культуры они существуют в контексте определенной системы половой символики и стереотипов маскулинности и феминности. Гендерные роли всегда связаны с определенной нормативной системой, которую личность усваивает и преломляет в своем сознании и поведении [10, с. 207].

Сандра Бем добавила, что гендерные схемы — психические структуры, организующие перцептуальный и концептуальный мир индивидуума в соответствии с гендерными категориями (мужчина—женщина, маскулинный—феминный).

Исследования Г. Г. Танасова показали, что итоговый высокий балл за феминность мужчины получают за личностные черты, которые в женской части выборки оцениваются значительно ниже. Мужская и женская феминность — это два разных личностных портрета. Результаты одного из наших исследований, проведенного на выборке 20—23-летних юношей и девушек, показали, что в феминном портрете молодых женщин первые позиции занимают признаки: красота, женственность, обаяние; в феминном портрете

Репозиторий БелГУ

мужчин: терпимость, сострадательность, стремление утешить. У женщин, принимавших участие в исследовании, терпимость занимает 6-ю ранговую позицию, а стремление утешить — только 13-ю [5, с. 87].

По мнению М. А. Полутовой, феминной гендерной роли в большей мере присущи такие качества, как скромность, нежность, преданность, застенчивость, сострадание, умение сочувствовать, способность утешить, теплота, сердечность, мягкость, доверчивость и любовь к детям [3, с. 72].

На основе всего вышесказанного, мы пришли к такому мнению: феминности присущи мягкость, чувствование и в каком-то смысле слабость. Если учитывать изучаемый вопрос об образе тела, то феминность можно описать как неустойчивость к восприятию своего тела, подверженность к стремлению стать «идеальным». Так как с давнего времени существует мнение, что женщины сами по себе должны быть красивые, ухоженные и привлекательные, то это ведет к тому, что они же и больше, чем мужчины, переживают из-за своей внешности. То, что мужчины с недавнего времени стали обеспокоены своей внешностью, придает контрастности гендерным проблемам. Теперь, кроме идеализации женской внешности, существует и идеализация мужской внешности, например, на обложках журнала находятся спортивные парни с идеальной прической, кожей и одеждой. Мы считаем, что прежде всего идеализация присуща женщинам, значит, она присуща и феминности. Стремление к идеальному образу в наше время для мужчины — это признаки феминности.

Наличие идеальных внешних данных можно рассмотреть в двух сферах:

1. если человек настолько закомплексован, что разными способами пытается идеализировать тело, то это говорит о попытке сбежать от себя настоящего. Такая манера поведения была присуща некоторое время назад, когда женскому полу нужно было выглядеть изумительно, чтобы привлечь мужской пол, который, в свою очередь, будет решать, достойна ли женщина его;
2. если человеку больше не в чем показать свою силу (интеллектуальные, художественные, музыкальные способности и др.), то он предпочтет иметь прекрасную внешность, чтобы не чувствовать себя неполноценным. Обычно такие люди ничего за внешностью не имеют.

Безусловно, в представителе мужского пола есть доля феминности, как и в представительнице женского пола — маскулинности, но если феминности слишком много, она разрушает сильную сторону мужчин, особенно если это касается образа тела.

Несмотря на отрицательную сторону феминности для образа тела, есть также и положительная. Люди, которые обеспокоены внешним видом, стремятся стать лучше, следить за собой, за своим питанием и физической нагрузкой. Если все эти действия выполняются с добрыми намерениями (улучшить свое тело, а не сделать его идеальным), то организм не испытывает стрессов, меньше подвержен болезням и имеет хороший иммунитет. От физических нагрузок приобретаются волевые качества и сила духа, что в жизни очень помогает преодолеть трудности. Разница лишь в том, с какой целью человек хочет менять свое тело. Уже в результате выбора можно сказать, пытается ли человек себя принять путем изменений либо улучшить свое «любимое» тело.

Цель исследования — выявление характеристик образа тела у феминной личности юношеского возраста. Выборку исследования составили 60 студентов I и II курсов различных специальностей БарГУ.

Рассмотрим взаимосвязь показателей методик «Диагностика психологического пола» С. Бем и «Опросник образа собственного тела» О. А. Скугаревского и С. В. Сивухи. К женским чертам относят уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию.

Характеристики образа «физическое Я» феминной личности: беспокойство о своем весе ($r = 0,32$; $p = 0,01$). Тенденции к связи отсутствуют.

Рассмотрим взаимосвязь между показателями, полученными по методикам «Диагностика психологического пола» С. Бем и “BIQLI” (влияние образа тела на качество жизни), созданной Т. Ф. Кэшем и Е. С. Флеминг.

Феминная личность испытывает стеснение, дискомфорт от своего внешнего вида:

1) при встрече с новыми людьми ($r = 0,27$; $p = 0,03$);
2) на работе или в школе ($r = 0,28$; $p = 0,03$);
3) в отношениях с друзьями ($r = 0,31$; $p = 0,02$);
4) при общей удовлетворенности жизнью ($r = 0,28$; $p = 0,03$).

Тенденции к связи:

1) в ощущении чувства соответствия своему полу ($r = 0,22$; $p = 0,09$);
2) при взаимодействии с представителями противоположного пола ($r = 0,23$; $p = 0,08$);
3) в отношениях с членами семьи ($r = 0,22$; $p = 0,09$);
4) при повседневных эмоциях ($r = 0,22$; $p = 0,09$);
5) в желаниях совершать действия, которые могли бы привлечь внимание к своей внешности ($r = 0,22$; $p = 0,09$);
6) при ежедневном уходе за собой ($r = 0,24$; $p = 0,06$);
7) при ощущении себя счастливым/ой ($r = 0,24$; $p = 0,07$).

Рассмотрим взаимосвязь между показателями, полученными по методикам «Диагностика психологического пола» С. Бем и “SIBID” (влияние образа тела на качество жизни), разработанной Т. Кэшем. Для

Репозиторий БарГУ

юноши феминного типа характерно возникновение отрицательных эмоций по поводу своей внешности, когда он находится в ожидании или во время сексуальной близости ($r = 0,32$; $p = 0,01$).

Тенденции к связи:

1) встает на весы ($r = 0,24$; $p = 0,06$);
2) видит себя на фотографии или видеозаписи ($r = 0,22$; $p = 0,09$);
3) находится наедине с определенным человеком ($r = 0,22$; $p = 0,09$).

**Заключение.** Феминная личность больше всего подвержена непринятию себя и наличии негативных мыслей за несоответствие «Я идеальное». Этому типу свойственно заботиться о своих параметрах, особенно о весе. Для феминного типа важными являются ощущения в интимной сфере. Отрицательное восприятие себя влияет на коммуникативную сферу, а также на уверенность в повседневной жизни.

**Список цитируемых источников**


1. *Гавриленко, А. А.* Образ физического Я как структурная составляющая Я-концепции : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / А. А. Гавриленко. — М., 2009. — 22 с.
2. *Никитин, В. Н.* Онтология телесности: смыслы, парадоксы, абсурд / В. Н. Никитин. — М. : Когито-Центр, 2006. — 320 с.
3. *Полутова, М. А.* Методологические подходы зарубежных ученых к теории феминизма: истоки, этапы развития, основные направления // Вестн. Забайк. гос. ун-та. —2013. — С. 72.
4. *Румянцева, П. В.* Гендерная идентичность / П. В. Румянцева // Гендерная психология. — 2-е изд., испр. и доп. — СПб. : Питер, 2009. — С. 171.
5. *Танасов, Г. Г.* Особенности гендерных трансформаций мужчины и женщины: взаимодетерминированность и «заострение» черт в сложных жизненных ситуациях / Г. Г. Танасов // Теория и практика общественного развития. — 2010. — С. 87.
6. *Тхостов, А. Ш.* Психология телесности / А. Ш. Тхостов. — М. : Смысл, 2002. —245 с.
7. *Черкашина, А. Г.* Методика исследования самоотношения к образу физического я / А. Г. Черкашина // Вестн. Самар. гуманитар. акад. Серия «Психология». — 2008. — № 2 (4). — С. 71—89.
8. *Шишковская, А. В.* Развитие Я-физического профессиональных спортсменов с различными особенностями саморегуляции : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.13 / А. В. Шишковская. — Ростов н/Д : ЮФУ, 2011. — 25 с.
9. *Шумкова, М. А.* Методологические подходы к исследованию гендерных стереотипов / М. А. Шумкова // Вестн. Удмурт. ун-та. Серия «Философия. Психология. Педагогика». — 2009. — № 1.
10. *Юркова, Е. В.* Социально-психологический анализ гендерных ролей / Е. В. Юркова, И. С. Клецина // Гендерная психология. — 2-е изд., испр. и доп. — СПб. : Питер, 2009. — 207 с.



УДК 159.9:316.6



**В. А. Гринько, Н. С. Тхорик**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПСИХИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ

**Введение.** Одной из основных задач в идеологической и воспитательной работе в современных социально-экономических условиях является развитие волонтерской деятельности, что определено в Государственной программе «Образование и молодежная политика на 2016—2020 годы» [1]. При этом, волонтерская деятельность рассматривается не только как своего рода социальный ресурс, позволяющий решить ряд проблем в сфере образования, медицины, социального обеспечения, но также является одним из приоритетных направлений подготовки будущих специалистов [2, с. 199].

Однако развитие волонтерской деятельности сегодня сталкивается с рядом ограничивающих его проблем: правовых, государственных, технологических, социально-психологических.

Так, противоречия между ожиданиями и предлагаемой деятельностью, отсутствие реальных изменений, видимых результатов деятельности, личностного роста, удовлетворения учебно-познавательных и профессиональных потребностей, получения новых знаний, навыков, полезных для жизни, приводят к снижению интереса и мотивации студентов к волонтерству. Возникающие противоречия часто основаны на отсутствии представлений студентов-волонтеров о сущности волонтерской деятельности, а также несоответствии психологических характеристик студентов-волонтеров и предлагаемых им видов деятельности. В данном контексте на эффективность волонтерской деятельности влияют и особенности психической саморегуляции у студентов-волонтеров [2—4].

В свою очередь, высокий уровень психической саморегуляции определяет не только успешность профессиональной деятельности, но и способствует осознанному целенаправленному саморегулированию для поддержания или сохранения баланса между требованиями среды и индивидуально-личностными ресурсами, удовлетворяющими этимтребования [3].


© Гринько В. А. Тхорик, Н. С., 2019





Репозиторий БарГУ

Следует отметить, что недостаточно разработаны психологические аспекты психической саморегуляции у студентов-волонтеров. При этом установление особенностей психической саморегуляции у студентов-волонтеров позволило бы разработать методические рекомендации по развитию саморегуляции студентов-волонтеров для повышения эффективности волонтерской деятельности, а также способствовало бы развитию психологической культуры будущих специалистов.

Целью нашего исследования было установить особенности психической саморегуляции у студентов-волонтеров.

**Основная часть.** В результате теоретического анализа психолого-педагогической литературы было определено понятие «психическая саморегуляция». Так, под психической саморегуляцией мы будем понимать сознательное воздействие человека на присущие ему психические явления, выполняемую деятельность, собственное поведение в целях поддержания или изменения характера их протекания. При этом психическая саморегуляция направлена на выработку умений и навыков самостоятельного контроля и регулирования психофизиологического состояния, повышения эффективности действий, особенно в напряженных (экстремальных) ситуациях. Обобщенная структурно-динамическая модель психической саморегуляции включает в себя такие компоненты, как: информационная и оценочная когнитивная активность личности; активное использование чувственных образов и представлений; выбор стратегии проблемно-решающего поведения. Отметим, что предложенная нами структурно-динамическая модель психической саморегуляции может служить целевым ориентиром в подборе методик для исследования особенностей психической саморегуляции у студентов-волонтеров [3, с. 57—60].

Эмпирическое исследование проводилось на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». В исследовании участвовали 200 студентов в возрасте 18-20 лет (70 юношей, 130 девушек). Из всей выборки 100 студентов занимаются волонтерской деятельностью, а остальные 100 — нет. Исследование проводилось с помощью следующих методик: «Диагностика уровня эмпатийных способностей» (В. В. Бойко), «Способы совладающего поведения» (Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев, Е. Р. Исаева), «Морфологический тест жизненных ценностей МТЖЦ» (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина), «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию» (В. И. Андреев), «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилберг, Ю. Л. Ханин), «Шкала оптимизма и активности (Н. Водопьянова, М. Штейн), «Тест-опросник субъективного контроля (УСК)» (Дж. Роттера).

Надежность и достоверность результатов исследования достигались теоретико-методологической обоснованностью научных предположений и общей логикой работы, возможностью экспериментальной проверки полученных данных, количественно-качественным анализом результатов исследования.

Приведем результаты выявления особенностей эмпатии у студентов-волонтеров как одного из компонентов психической саморегуляции с помощью методики диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко. Исследование уровня эмпатии выявило, что 60 % студентов-волонтеров и 46 % студентов, не принимающих участие в волонтерской деятельности, имеют средний уровень эмпатии. Данные студенты характеризуются искренним интересом к людям, чувствительностью к нуждам окружающих. У них преобладает позитивная коммуникативная установка. При этом у них имеется устойчивый самоконтроль эмоциональных проявлений. 26 % студентов-волонтеров и 38 % студентов, не принимающих участие в волонтерской деятельности, имеют заниженный уровень эмпатии. Им свойственно в равной степени наличие как позитивных, так и негативных установок в общении. Часто характерно непонимание эмоциональных реакций окружающих. 14 % студентов-волонтеров и 14 % студентов, не принимающих участие в волонтерской деятельности, имеют очень низкий уровень эмпатии. Им свойственны затруднения в установлении контактов, особенно с маленькими детьми и людьми значительно старшего возраста; неловкость в межличностных отношениях, болезненное восприятие критики; ярко выраженная центрированность на собственном «Я». У данных респондентов констатируется недостаточный уровень сформированности способности сочувствовать и сопереживать другому человеку.

Очень высокий уровень эмпатии у студентов всей выборки не обнаружен. Далее рассмотрим показатели параметров в структуре эмпатии.

Так, у большинства студентов-волонтеров (78 %) ведущим является эмоциональный канал эмпатии, показывающий способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими — сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость выступает как средство «вхождения» в эмоциональное поле другого человека, такая подстройка к эмпатируемому способствует пониманию его внутреннего мира. В свою очередь, эмоциональный канал эмпатии является значимым для 42 % студентов, не принимающих участие в волонтерской деятельности.

Рациональный канал эмпатии развит у 44 % студентов-волонтеров. Он характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека — на его состояния, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. Данный канал эмпатии является наиболее значимым для студентов, не принимающих участие в волонтерской деятельности (64 %).

Интуитивный канал значим у 14 % студентов-волонтеров. Данный параметр характеризует способности студентов видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации

Репозиторий БарГУ

о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. Значимость интуитивного канала на высоком уровне находится у 16 % студентов, не принимающих участие в волонтерской деятельности.

У студентов-волонтеров более выражены установки, способствующие эмпатии и облегчающие действие всех эмпатических каналов. Они являются значимыми у 24 % студентов-волонтеров и у 20 % студентов, не принимающих участие в волонтерской деятельности. Проникающая способность в эмпатии, которая характеризуется как важное коммуникативное свойство личности, способствующее доверительности и открытости, является более развитой у студентов, не принимающих участие в волонтерской деятельности. Данная способность развита у 14 % студентов-волонтеров и 24 % студентов, не принимающих участие в волонтерской деятельности.

Идентификация развита у 16 % студентов-волонтеров и 12 % студентов, не принимающих участие в волонтерской деятельности. Этот компонент эмпатии представляет собой умение поставить себя на место другого человека, понять его на основе сопереживания, это обязательное условие успешной эмпатии. Основу идентификации составляют гибкость и подвижность эмоций, легкость, способность к подражанию.

Итак, можно отметить, что ведущим у студентов-волонтеров является эмоциональный канал эмпатии, тогда как у студентов, не принимающих участие в волонтерской деятельности, — рациональный канал эмпатии.

Далее проведем статистический анализ полученных данных. Достоверность различия по особенностям показателей эмпатии в двух группах проверим с помощью Т-критерия Стьюдента.

С помощью Т-критерия Стьюдента получены достоверные результаты о том, что между группой студентов-волонтеров и студентов-неволонтеров есть значимые различия по показателям эмпатии. Рассмотрим подробнее различия по каждому показателю эмпатии.

В целом уровень эмпатии студентов-волонтеров выше уровня эмпатии студентов, не принимающих участие в волонтерской деятельности ($t = 4{,}44$; $p \leq 0{,}01$). Это говорит о более высоких способностях сопереживания и уровнях впечатлительности у студентов, участвующих в волонтерской деятельности. Студенты-волонтеры более лучше понимают партнера по общению, так как с помощью сопереживания эмпатия дает возможность понимать его эмоции. Во взаимоотношения с другими студенты-волонтеры более внимательны, стараются понять многое.

Существуют статистически значимые различия в выраженности эмоционального канала эмпатии у студентов ($t = 5{,}56$; $p \leq 0{,}01$). У студентов-волонтеров более проявляется способность входить в эмоциональный резонанс с окружающими, т. е. сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством «вхождения» в энергетическое поле партнера. У студентов-волонтеров более развита способность понять внутренний мир партнера по общению, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать на него, что возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание, которые более развиты у студентов-волонтеров, выполняют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно.

Также статистически значимые различия в выраженности интуитивного канала эмпатии у студентов ($t = 3{,}74$; $p \leq 0{,}01$). У студентов-волонтеров более проявляется способность видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах. Для студентов-волонтеров менее характерны оценочные стереотипы с более преобладающим осмысленным восприятием партнеров.

Получены достоверные результаты о том, что у студентов-волонтеров более выражены установки, способствующие эмпатии, которые облегчают действие всех эмпатических каналов ($t = 3{,}02$; $p \leq 0{,}01$). Это можно объяснить тем, что для студентов, не занимающихся волонтерской деятельностью, характерны препятствия со стороны установок личности: избегание личных контактов, осмысление неуместности в проявлении любопытства к другой личности, убеждение самого себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Для студентов-волонтеров свойственны более незначительные препятствия со стороны установок личности, благодаря чему различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее.

Достоверные различия получены и по шкале «Проникающая способность в эмпатии». Для студентов-волонтеров свойственно более развитое коммуникативное свойство, позволяющее создавать атмосферу открытости, задушевности ($t = 2{,}40$; $p \leq 0{,}05$). Студенты-волонтеры способны в более сильной степени своим поведением и отношением к партнерам способствовать информационно-энергетическому обмену. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

**Заключение.** На примере исследования одного из компонентов психической саморегуляции (эмпатии) становится очевидным, что у студентов-волонтеров имеются особенности психической саморегуляции. Так, у них более развито умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера ($t = 4{,}44$; $p \leq 0{,}01$). Студенты-волонтеры более, чем студенты, не занимающиеся волонтерской деятельностью, владеют легкостью, подвижностью и гибкостью эмоций, способностью к подражанию в процессе взаимодействия с партнером. Однако менее развитый рациональный канал указывает на то,

Репозиторий БарГУ

что испытуемые, не имея представлений о выполняемой деятельности, будут подвержены воздействиям негативных факторов, сопутствующих этой деятельности, что может привести к снижению интереса и мотивации, а в последствии и к отказу от волонтерской деятельности, развитию синдрома эмоционального выгорания и т. п. Полученные результаты указывают на актуальность изучения особенностей психической саморегуляции у студентов-волонтеров и развитию у них всех компонентов психической саморегуляции.

**Список цитируемых источников**


1. Государственная программа «Образование и молодежная политика на 2016—2020 годы» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.government.by/ru/solutions/2450 . — Дата доступа: 19.01.2019.
2. *Тхорик, Н. С.* Социально-психологические характеристики студентов-волонтеров / Н. С. Тхорик // Науч. тр. Респ. ин-та высш. шк. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. / под ред. Н. В. Боярова. — Минск : РИВШ, 2015. — С. 198—205.
3. *Тхорик, Н. С.* Особенности обучения психической саморегуляции студентов-волонтеров в критических ситуациях / Н. С. Тхорик, А. А. Малашеня // Проблемы и тенденции качества образования в системе национальной безопасности : материалы I Междунар. науч.-практ. конф. в дистанцион. форме (Барановичи, 21 апр. 2017 г.) / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т ; редкол.: В. В. Климук (гл. ред.), А. В. Никишова [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2017. — 1 электрон. опт. диск (CD-R). — С. 55—62.
4. *Тхорик, Н. С.* Эмпатия как критерий психологической культуры студентов-волонтеров / Н. С. Тхорик // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов : межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием. Вып. 6 / отв. ред. Т. Е. Яценко. — Барановичи : БарГУ, 2016. — С. 257—268.



УДК 159.9



**А. Н. Грицовец**
*Государственное учреждение дошкольного образования «Ясли-сад № 8 г. Барановичи», Барановичи*


## АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

**Введение**. С самого рождения ребенок «погружается» в мир знаков и символов, которые становятся частью его окружающей деятельности. Вместе с овладением знаками у ребенка развиваются высшие психические функции: память, восприятие, мышление, воображение и т. д. Уметь оперировать знаками — это уметь переносить значение одного объекта на другой, а это и есть функция замещения, которая является определяющей в знаково-символической деятельности и выступает на первый план в данном возрасте [1].

**Основная часть.** Если говорить об этапах и о психическом развитии ребенка, появляется вопрос, что именно развивается у ребенка, что изменяется на каждом этапе, давая качественные новообразования каждому возрасту и определяя психологическую специфику каждой ступени развития. Постановка проблемы знаково-символической деятельности в широкий социально-культурный контекст является достаточно перспективным направлением. Но несмотря на расширение круга исследователей ее в последние годы (Н. Г. Салмина, Г. А. Глотова, М. В. Гамезо, Т. М. Дридзе, Е. И. Исенина, М. К. Тутушкина и др.), она остается по-прежнему недостаточно изученной.

Дошкольный возраст — это тот возраст, который характеризуется образностью, различными формами сознания. В этом возрасте ребенок овладевает различными знаками и символами, которые носят образный характер. Для дошкольников это важно, так как все мыслительные задачи решаются с помощью наглядности, а мышление отличается предметной и наглядной конкретностью. Дети дошкольного возраста характеризуются высокой способностью к запоминанию и воспроизведению, а память в основном носит непроизвольный характер, овладевают умением применять вспомогательные средства. В развитии ребенка, в обогащении его творческих способностей большую роль играет использование в учебном процессе символической деятельности, позволяющей переводить учебный материал в игру, в такие доступные для дошкольника виды деятельности, как рисование, конструирование, лепка и т. п. [3, с. 264].

Что касается направлений, а они различные в теоретическом исследовании знака и связанные со смысловой интерпретацией его сущности. Когда мы что-нибудь обозначаем, мы отличаем предмет обозначения и то, что мы в нем обозначаем.

Существуют различия между понятиями «знак» и «символ». Знак понятен в том смысле, что для его функционирования в дошкольном возрасте как знака необходимо только знание его непосредственного значения. Ребенок специализируется, а символ позволяет проникнуть в суть сознания, но условно, кажется все достаточно ясным и понятным, но не так просто, в этом и есть суть проблемы знаково-символической деятельности. Символ представляет собой отношения ребенка в его повседневной среде в процессе замещения через различные виды деятельности.


© Грицовец А. Н., 2019





Репозиторий БарГУ

Вместе с тем изучена была и позиция Л. С. Выготского, который в анализе процесса развития знаково-символической функции предлагал идти не «от индивида», как это делает Ж. Пиаже, а «от среды». Такой подход обусловлен общепсихологическими воззрениями Л. С. Выготского [2, с. 54]. Непосредственно, если сам взрослый будет правильно распределять между ребенком и собой всю деятельность, начиная с дошкольного возраста, то в скором ребенок самостоятельно начнет овладевать знаками и правильно их применять, что в дальнейшем будет влиять на высокое развитие всех его высших психических функций.

Г. А. Глотова описала в своих работах виды знаково-символической деятельности и процесс их становления. На основе теоретического анализа для дошкольного возраста она выделила виды знаково-символической деятельности — указание, замещение, кодирование и более сложное по сравнению с ними моделирование [4, с. 254].

В процессе развития речи, игры и других видов деятельности происходит развитие процессов осознания разных видов знаково-символической деятельности дошкольника и освоения ребенком знаково-символических систем.

В самом начале становления развития ребенка в дошкольном возрасте у него отсутствует знаково-символическая деятельность, он только осваивает знаково-символические средства, необходимые для реализации первичных отношений со взрослым. Для него это как особый предмет. Ребенок познает мир вещей, мир людей самого себя. В дальнейшем эти средства принимают на себя функции заместителя. Меняются действия ребенка, нарастает активность и самостоятельность по отношению к знаково-символическим средствам. Нарастает осмысленность в их использовании. Очень важна роль общения, в процессе которой взрослый раскрывает ребенку эти значения, показывая ему способы действия с вещами, а также роль речи в этом процессе. Он выражает свои мысли, переживания, чувства, задает вопросы. В игровой деятельности ребенок принимает на себя роль с функцией замещения. В изобразительной деятельности показаны графически эмоции, настроения, переживания, а также появление сюжетных рисунков, попытки реализации некоторого замысла, появление оригинальных образов и т. д. В это же время развиваются лепка, конструирование, аппликация и т. д. Ребенок находится в знаковой среде, активно втягивается в нее взрослым, но сам не пользуется знаками по их назначению, не распределяет их в полной мере. Дальше идет переход на новый уровень знаково-символической деятельности — моделирования. Ребенок учиться строить модели действительности в соответствии с собственными представлениями о ней, формирующимися в активной деятельности, общении, познании. А дальше ребенок получает высокую степень свободы и самостоятельно учится овладевать и оперировать знаками. Формируется активная деятельность в общении, познании.

Очень важно освоение и использование знаковых систем в различных видах деятельности ребенка. В работе большую роль играют методики для анализа замещения, моделирования, элементов умственного экспериментирования в дошкольном возрасте.

**Заключение**. В процессе развития ребенка на его возрастных этапах, последовательности перехода от игровой деятельности к учебной, интеллектуального развития ребенка, его готовности к школе, становления первых форм различного вида творчества должны быть поставлены не только в педагогический, но и широкий культурно-психологический контекст; им должно быть найдено место в системе социализирующих ребенка процессов, в «очеловечивании» его психики. И хочется отметить тот момент, когда ребенок первый раз идет в школу, он должен иметь кроме высокого запаса знаний высокий уровень развития знаково-символической деятельности, для того чтобы усвоить систематические знания. А актуальность проблемы выявления уровня развития знаково-символической деятельности в дошкольном возрасте состоит в необходимости разработки специальных методик для диагностики форсированности знаково-символической деятельности, ее коррекции, а также необходимости знаний и умений, которые начинают формироваться уже в дошкольном возрасте.

**Список цитируемых источников**

1. *Белановская, О. В.* Знаково-символическая деятельность как основа успешности школьного обучения // Возрастная и педагогическая психология : сб. науч. тр./ Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: О. В. Белановская, В. И. Секун. — Минск : БГПУ, 2003. — Вып. 5.

2. *Выготский, Л. С.* Орудие и знак в развитии ребенка / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. — М., 1984. — Т. 6. — 54 с.

3. *Сапогова, Е. Е.* Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника / Е. Е. Сапогова. — Тула : Приок. книж. изд-во, 1993. — 264 с.

4. *Глотова, Г. А.* Человек и знак. Семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека / Г. А. Глотова. — Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1990. — 254 с.

Репозиторий ВарГУ

УДК 159.9

**А. В. Жарков**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ВИДЫ И ФАКТОРЫ АУТОАГРЕССИВНОГО И АУТОДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕВУШЕК, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Введение.** Проблема изучения отношения человека к явлениям, таящим в себе реальную или потенциальную опасность для его жизни, волнует человечество с древних времен, однако до настоящего времени остается актуальной и недостаточно разработанной. По данным Всемирной организации здравоохранения, ежегодно в мире совершается 500 тысяч самоубийств и около 5 миллионов покушений на самоубийство. Самоубийства тесно связаны с наркотизацией, алкоголизацией и злоупотреблением лекарственными препаратами. Суицидальные попытки наблюдаются у 40—60 % больных алкоголизмом; 25 % больных опийной и 42 % барбитуровой наркоманией кончают жизнь самоубийством. Выделяются формы аутодеструктивного поведения, при которых неосознанное стремление к смерти реализуется в социально одобряемых и общественно полезных действиях [1, с. 3].

**Основная часть.** Социальное значение аутодеструктивного поведения имеет несколько аспектов: во-первых, эпидемическое распространение аутодеструктивных тенденций ставит такое поведение в разряд общесоциальных проблем; во-вторых, групповые способы воздействия, такие как заражение (в том числе эмоциональное), внушение, подражание, феномен группового давления на индивида, значительно усиливают аутодеструктивное поведение, способствуют более глубокой деструкции личности; в-третьих, аутодеструктивное поведение тесно коррелирует с социально-психологической дезадаптацией личности; в-четвертых, за счет эффекта стереотипизации единичные случаи аутодеструктивного поведения приписываются всей социальной группе в целом («вся молодежь — наркоманы», «все грузчики — алкоголики»); в-пятых, дебют аутодеструктивного поведения, а зачастую и его реализация происходят в различных социальных группах [1, с. 3].

Одной из наиболее радикальных форма утодеструктивного поведения является суицид. В информационном бюллетене ВОЗ (август, 2015), посвященном проблеме самоубийства, отмечается, что самоубийства являются второй ведущей причиной смерти среди молодых людей 15—29 лет, причем на страны с низким и средним уровнями дохода приходится 75 % самоубийств в мире. Акты самоповреждения (как не имеющие суицидальной направленности) и суицидальные акты специалистами ВОЗ не разделяются, так как весьма трудно доказать наличие или отсутствие суицидального намерения в тех и других случаях [2, с. 177].

Несомненно, усугубляющими тяжесть аутодеструктивного поведения являются социально-экономическая нестабильность, стремительное развитие новых технологий и неконтролируемое их использование во всех важных сферах жизни общества, а также современные нам процессы социальной трансформации, связанные с возникновением новых социальных угроз (например, угроза терроризма), опосредованные ими социальные страхи, тревоги [2, с. 178].

«Переходный возраст, — писал Л. С. Выготский, — это возраст оформления мировоззрения и личности, возникновения самосознания и связных представлений о мире» [3, с. 122]. Культурная среда, в которой происходит развитие, является основой формирования личности подростка: ценностей, предпочтений, нравственных приоритетов и мировоззрения.

Свойственные этому возрасту трудности саморегуляции находят свое выражение в импульсивности, тревожности, проблемах самооценки и управления эмоциями [4, с. 100]. Нарушения саморегуляции отражают диспозициональную предрасположенность к саморазрушению и выступают в качестве медиатора отношений между склонностью к аутодеструктивным действиям и различными ситуативными факторами (например, психической травмой).

Современная информационная среда, особенности семейного воспитания, контакты со сверстниками, особенности места проживания, экономическая обстановка и политические тенденции — все это составляет тот самый контекст культурного развития ребенка, в рамках которого эти влияния выступают в форме систем искусственно созданных стимулов, «назначение которых состоит в воздействии на поведение» [3, с. 81]. Деструктивные тенденции современной культуры и жизни общества оказываются той почвой, на которой происходит формирование высокой готовности к саморазрушению, что психологически закрепляется в таких структурах, как личностные черты (например, тревожность, депрессивность, дисфоричность и т. п.), ценности (например, ценность новизны, риска, пренебрежения опасностью, ценность морфологической трансформации, т. е. радикального изменения своего тела) и ценностные сужде-

© Жарков А. В., 2019



Репозиторий БарГУ

ния («все бессмысленно», «не вижу смысла к чему-то стремиться», «моя жизнь ничего не стоит», «жизнь людей ничего не стоит»).

Аутодеструктивное поведение — это поведение, связанное с разными формами саморазрушения: от высокорискованных действий, нацеленных на поиск новых ощущений, до самоповреждений и суицидальных актов. Аутодеструктивное поведение определяют как намеренное причинение себе вреда или совершение действий, которые имеют негативные последствия для индивида. Чаще всего под этим понятием подразумевают суицидальное и самоповреждающее поведение, реже — алкогольную и наркотическую зависимость, расстройства пищевого поведения [5, с. 1665], вербальную аутоагрессию [6, с. 605], рискованное сексуальное поведение [7, с. 331].

Нами было проведено эмпирическое исследование на базе учреждения профессионально-технического образования Республики Беларусь. Выборку исследования с учетом половой специфики контингента обучающихся составили 40 девушек в возрасте 17—18 лет.

Для выявления склонности к аутоагрессивному поведению нами были использованы следующие методики: анкета «Модификация тела и самоповреждения» (Н. А. Польская, А. С. Кабанова), «Шкала причин самоповреждающего поведения» (Н. А. Польская).

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Девушки используют следующие формы и виды аутоагрессивного поведения, проявляющиеся в действиях по модификации тела: 1) тату (35,29 %); 2) пирсинг (35,29 %); 3) другие модификации (шрамирование, выдергивание волос, очень короткие стрижки и т. д.) (29,42 %).

Девушки обозначили следующие причины обращения к модификации тела: интерес (40 %) и выделение своей индивидуальности (60 %).

При этом 50 % девушек указали, что хоть раз, но пытались сами модифицировать свое тело пирсингом либо сделать татуировку.

Также 90 % девушек отметили, что употребляют регулярно алкогольные напитки и курят табачные изделия. Это дает основание полагать, что перечисленные формы модификации тела, возможно, интересны им и как проявления поведения, нарушающего социальные нормы.

Выявлены следующие способы самоповреждающего поведения, применяемые девушками:

1) инструментальное самоповреждение (порезы острыми предметами, уколы или прокалывание кожи острыми предметами и т. д.). Применяют 52,94 % девушек с частотой «один раз» или «иногда». Они используют ножи, иглы, горячие предметы, чтобы оставлять отметины и шрамы на своем теле для привлечения внимания со стороны родителей и друзей, чтобы к ним проявили сострадание, а они оказались в центре внимания;

2) соматическое самоповреждение (удары кулаком по своему телу, выдергивание волос, обкусывание губ и т. д.). Используют часто 82,35 % девушек. Они применяют агрессию по отношению к собственному телу и используют в виде «оружия» собственное тело. Такой вид агрессии они применяют в те моменты, когда не хотят привлечь внимание, а просто пытаются справиться с аффектом (злостью, агрессией и т. д.).

Остальная часть респондентов в количестве 17,65 % не указали какие-либо способы причинения самоповреждений.

Были определены стратегии, отражающие цель самоповреждений:

1) «Восстановление контроля над эмоциями» используют 70,59 % респондентов, т. е. подавление негативных эмоций или справленние с аффектом;

2) «Воздействие на других» применяют 35,29 % респондентов, т. е. манипулирование людьми через причинение себе вреда посредством порезов или ожогов, для получения личной выгоды;

3) «Избавление от напряжения» используют 52,94 % респондентов, т. е. подавление напряженных эмоций перед экзаменом или серьезным разговором. Можно заметить, что более 50 % девушек применяют данную стратегию. Это может быть связано с выпускным курсом;

4) «Изменение себя, поиск нового опыта» применяют 29,41 % респондентов, т. е. происходит окультирование поведения жертвы и поведения аутоагрессивного характера в мировом кинематографе, что приводит к повторению поведения и так называемому «поиску себя».

**Заключение.** По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1) большинство девушек в учреждениях среднего специального образования делают пирсинг и татуировки, чтобы выделяться среди остальных девушек, так как в данных учреждениях они пытаются показать свою принадлежность к «самой себе», а не какой-либо компании, показать свой авторитет в глазах своих однокурсниц;

2) девушки с интересом самоповреждают свое тело, чтобы выделиться из толпы;

3) большинство девушек проявляют аутоагрессию в виде соматических способов навредить себе;

4) большая часть респондентов проявляет аутоагрессию, чтобы справиться с эмоциями. У них есть потребность в катарсисе.

Репозиторий БарГУ

На основании данных выводов можно дать следующие рекомендации:

1) проведение профилактических мероприятий о вреде модификации тела в домашних условиях;

2) проведение коррекционных программ на тему «Поддержки», а также на тему взаимопомощи и общения;

3) проведение профилактических бесед психолога с учащимися о вреде аутоагрессии и альтернативных конструктивных стратегиях совладания с трудными жизненными ситуациями и удовлетворения своих потребностей.

**Список цитируемых источников**


1. *Берно-Беллекур, И. В.* Социально-психологические аспекты аутодеструктивного поведения / И. В. Берно-Беллекур. — СПб. : РГПУ, 2003.
2. *Польская, Н. А.* Аутодеструктивное поведение в подростковом и юношеском возрасте / Н. А. Польская, Н. В. Власова // Консультативная психология и психотерапия. — 2015. — Т. 23, № 4. — С. 176.
3. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. А. Р. Лурии, М. Г. Ярошевского. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 1 : Вопросы теории и истории психологии. — 488 с.
4. *Польская, Н. А.* Причины самоповреждения в юношеском возрасте (на основе шкалы самоотчета) / Н. А. Польская // Консультатив. психология и психотерапия. — 2014. — № 2 (81). — С. 140—152.
5. *Van der Kolk, B. A.* Childhood origins of self-destructive behavior / B. A. Van der Kolk, J. C. Perry, J. L. Herman // American journal of Psychiatry. — 1991. — Vol. 148. — № 12. — P. 1665—1671.
6. A large-scale study of the psychometric characteristics of the IBR modified overt aggression scale: Findings and evidence for increased self-destructive behaviors in adult females with autism spectrum disorder / I. L. Cohen [et al.] // Journal of autism and developmental disorders. — 2010. — Vol. 40. — № 5. — С. 599—609.
7. *Scourfield, J.* Lesbian, gay, bisexual and transgender young people's experiences of distress: resilience, ambivalence and self-destructive behaviour / J. Scourfield, K. Roen, L. McDermott // Health & social care in the community. — 2008. — Vol. 16. — № 3. — P. 329—336.



УДК 159.9



**А. В. Жарков**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СКЛОННОСТИ К АУТОАГРЕССИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

**Введение.** Аутодеструктивное (саморазрушающее) поведение, как следует из самого термина, — нанесение человеком самому себе какого-либо вреда. Этот термин можно трактовать очень широко, его значение в современной психологической науке еще точно не определено. Ц. П. Короленко и Т. А. Донских под аутодеструктивным поведением понимают поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности [4]. А. А. Руженков, Г. А. Лобов, А. В. Боева определяют такое поведение как преднамеренные действия, следствием которых является физическое или психическое разрушение личности, не носящее осознанной цели лишения себя жизни. И. В. Берно-Беллекур относит к аутодеструктивному поведению и суицид — преднамеренное и осознанное самоубийство [2].

**Основная часть.** Подростковый возраст не без основания называют критическим периодом развития человека. Эмоциональная нестабильность подростков, их склонность к «черно-белому» мышлению, отсутствие опыта переживания неудач — факторы повышенного риска аутодеструктивного поведения. Сложности подросткового возраста обычно связывают с явлением «пубертатного криза». В. В. Ковалёв выделяет две его фазы: негативную (12—14 лет) и позитивную (15—16 лет) [5]. В первой фазе отмечается эмоциональная неустойчивость, повышенная возбудимость, колебания настроения, импульсивность, проявление амбивалентности реакций, утомляемость, раздражительность, демонстративность в поведении, контрастные, противоречивые личностные проявления. Вторая фаза пубертата отличается постепенной гармонизацией личности подростка. С точки зрения М. Е. Литвака, в первой фазе пубертатного криза подросток пытается обрести независимость, что следует рассматривать как нормальную реакцию человека, старающегося избавиться от чрезмерной опеки, сделать что-то по-своему. Обычно взрослым удается лишить подростка автономии, а так называемая позитивная фаза пубертата свидетельствует о прекращении борьбы за свободу [5]. Такое подчинение рождает противоречие между реальной жизнью подростка и его потребностями, интересами, желаниями, т. е. формируется склонность к внутриличностным конфликтам. Таким образом, вопрос об изменении степени риска аутодеструктивного поведения в зависимости от фазы подросткового возраста не находит однозначного ответа в литературе, как и вопрос о влия-


© Жарков А. В., 2019





Репозиторий БарГУ

нии факторов, связанных с гендерными различиями. Отмечается, что в младшем подростковом возрасте суицидальные попытки наблюдаются у мальчиков и девочек приблизительно поровну, а в среднем и старшем пубертатном периоде попытки самоубийства совершают по преимуществу девочки [1; 7].

Важнейшим фактором развития аутоагрессивного и аутодеструктивного поведения можно считать семью, так как подростки (как было сказано выше) ищут независимость, у них еще не сформировались свои ценности, но и не были потеряны ценности, которые были навязаны им родителями. Из-за этого подросток в ходе поиска своих ценностей сталкивается с ценностями родителей, из-за чего возникает конфликт и на его почве, чтобы доказать свою правоту и привлечь внимание к своей фигуре, подростки совершают акты аутодеструктивного и аутоагрессивного поведения.

Чаще всего данные акты агрессии направлены не на причинение какой-либо сильной боли, а просто чтобы их пожалели, но бывают исключения, когда подростки в ходе ссоры с родителями уходят из дома, начинают употреблять наркотики и алкоголь, что в силу неполной сформированности поведения и неумения брать ответственность за свои поступки приводит к ИДН либо к более тяжкой форме — суициду.

Отдельными авторами предпринимались попытки классификации семей, в которых дети и подростки отличаются отклоняющимся поведением.

Считая причиной возникновения девиантного поведения негармоничный тип семейных отношений, Т. М. Мишина, (1988) предложила следующую классификацию таких семей: 1) неполная семья (семья, где мать одна воспитывает ребенка с рождения); 2) распавшаяся семья (семья с приходящим отцом); 3) распадающаяся семья; 4) ригидная (псевдосолидарная) семья (излишне регламентированная, с холодными, деспотичными отношениями родителей друг к другу и детям); 5) деструктивная семья (характеризуется нравственной изолированностью членов семьи друг от друга, атмосферой на напряженности и конфликтности); 6) семья с преобладающим отношением гиперпротекции; 7) семья с преобладающим отношением гипопротекции [10].

Данная классификация основана на анализе травмирующего влияния семейных отношений на ребенка.

Наиболее полную схему анализа семьи предложил Е. А. Личко (1979). Его описание семьи включает следующие характеристики и их варианты:

1) структурный состав: полная семья (есть мать и отец); неполная семья (есть только мать или отец); искаженная или деформированная семья (наличие отчима вместо отца или мачехи вместо матери);

2) функциональные особенности: гармоничная семья; дисгармоничная семья [9].

**Заключение.** Относительно аутодеструктивного поведения взрослых описаны следующие гендерные особенности. Целью суицида у мужчин чаще становится поиск решения возникшей проблемы, невозможность найти иные выходы из ситуации. У женщин чаще отмечается демонстративное суицидальное поведение. Решение о самоубийстве у мужчин чаще носит спланированный, у женщин — спонтанный характер. Алкогольное поведение женщин и мужчин различно. Аутистическое поведение, характеризующееся отсутствием приспособления к действительности с уходом в мир фантазий, отказом от общения и выбором одиночества, значительно чаще выявляется у мужчин [2; 6]. Нарушения пищевого поведения, виктимное и созависимое поведение также более широко распространено среди женщин [3; 8].

**Список цитируемых источников**


1. *Абрамова, Г. С.* Возрастная психология / Г. С. Абрамова. — М., 1998. — 704 с.
2. *Берно-Беллекур, И. В.* Социально-психологические аспекты аутодеструктивного поведения : дис. ... канд. психол. наук / И. В. Берно-Беллекур. — СПб., 2003. — 197 л.
3. *Вейнингер, О.* Пол и характер / О. Вейнингер. — М. : Латард, 1997. — 358 с.
4. *Короленко, Ц. П.* Семь путей к катастрофе / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. — Новосибирск : Наука, 1990. — 224 с.
5. *Литвак, М. Е.* Из ада в рай / М. Е. Литвак. — Ростов н/Д, 2002. — 448 с.
6. *Мак-Вильямс, Н.* Психоаналитическая диагностика / Н. Мак-Вильямс. — М. : Независимая фирма «Класс», 2010. — 480 с.
7. *Попов, Ю. В.* Особенности суицидального поведения у подростков (обзор литературы) / Ю. В. Попов, А. А. Пичиков // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. — 2011. — № 4. — С. 4—8.
8. Практикум по возрастной психологии / под ред. А. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. — СПб., 2005.
9. *Личко, А. Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. — Л., 1984. — С. 36—50.
10. *Мишина, Т. М.* Исследование семьи в клинике и коррекция семейных отношений / Т. М. Мишина // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. — Л., 1988. — С. 255—281.


Репозиторий БарГУ

УДК 159.9

**Е. И. Забавко, Е. А. Прусова, Е. Ф. Нестер**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК В МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Введение.** Произошедшая ломка многих сложившихся ранее взглядов на жизнь высвечивает актуальность изучения социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере у современной молодежи. Особенно важным является выявление установок будущих педагогов, так как личностные качества педагога неотделимы от профессиональных, которые приобретаются в процессе профессиональной подготовки и связаны с получением специальных знаний, умений, способов мышления, методов деятельности.

**Основная часть.** Социально-психологические установки есть состояния психологической готовности, складывающейся на основе опыта и оказывающей влияние на реакции человека относительно тех объектов и ситуаций, с которыми он связан и которые социально для него значимы. По Д. Н. Узнадзе, установка является целостным динамическим состоянием субъекта, состоянием готовности к определенной активности, состоянием, которое обусловливается двумя факторами: потребностью субъекта и соответствующей объективной ситуацией [1]. Установка принимается как всеобщее явление в жизни людей, играющее в ней основную определяющую роль.

В нашем исследовании мы ставили цель изучить особенности социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере студентов педагогических специальностей с различным уровнем развития креативности, так как именно креативность многие авторы определяют как одну их качественных характеристик профессионализма личности [4]. Исследование проводилось на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». В исследовании приняли участие 36 студентов I курса специальности «Современные иностранные языки» в возрасте от 17 до 20 лет.

Для выявления социально-психологических установок как субъективных ориентаций на те или иные ценности мы использовали методику «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О. Ф. Потёмкиной [3, с. 641—648]. Данная методика состоит из двух частей и четырех шкал. Первая часть показывает, что важнее для человека: альтруизм или эгоизм, процесс или результат. Вторая часть направлена на оценку значимости свободы или власти, содержания работы или денег. Методика позволила нам определить доминирующие ориентации студентов педагогических специальностей.

Для выявления уровня развития креативности студентов мы использовали методику «Тест вербальной креативности (RAT)» С. Медника [2, с. 355—357].

В ходе исследования было установлено, что разброс показателя «Вербальная креативность» данной выборки лежит в пределах от «низкого» до «нормального» уровня. Так, по показателю «Оригинальность» средний уровень выявлен у 77,2 % испытуемых, высокий уровень выявлен у 11,4 % студентов и низкий — у 11,4 % респондентов. По показателю «Продуктивность» низкий уровень выявлен у 11,4 % опрошенных, средний — у 82,9 %, высокий — у 5,7 %. По показателю «Уникальность» низкий уровень выявлен у 17,1 % испытуемых, средний — у 42,9 %, высокий — у 40 %.

Анализ результатов диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере показал, что наиболее выражены у большинства студентов педагогических специальностей I курса ориентации на «процесс», «труд» и «свободу» (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Результаты исследования социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере студентов педагогических специальностей

| Показатель | Ориентации (среднее арифметическое) | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | процесс | результат | альтруизм | эгоизм | свобода | власть | труд | деньги |
| Общая выборка | 6,9 | 5,8 | 5,4 | 5,2 | 7,8 | 3,9 | 4,9 | 4,0 |
| Высокий уровень креативности | 6,8 | 4,0 | 3,6 | 6,4 | 7,6 | 5,0 | 5,6 | 5,2 |
| Средний уровень креативности | 7,0 | 5,9 | 5,6 | 5,1 | 7,8 | 3,6 | 4,8 | 3,6 |
| Низкий уровень креативности | 7,3 | 6,6 | 6,7 | 4,3 | 8,7 | 5,3 | 5,6 | 6,3 |

© Забавко Е. И., Прусова Е. А., Нестер Е. Ф., 2019



Репозиторий БарГУ

Выявление установок «процесс—результат», «альтруизм—эгоизм» позволяет сделать вывод, что «ориентация на процесс» в большей степени присуща 16,6 % испытуемым. Такие люди меньше задумываются над достижением результата, ими больше движет интерес к делу, а для достижения результата требуется много рутинной работы, негативное отношение к которой они не могут преодолеть. Выраженная «ориентация на результат» свидетельствует о стремлении студентов достигать результата в своей деятельности вопреки суете, неудачам. Установка на результат предполагает такое качество личности, как надежность. Это характерно 13,8 % опрошенным.

По шкале «Альтруизм» высокие показатели выявлены у 11,1 % испытуемых, эти студенты имеют установку на то, чтобы действовать, прежде всего, на пользу другим, часто в ущерб себе. По шкале «Эгоизм» — также 11,1 % опрошенных, они сосредоточены в основном на своих личных интересах, т. е. имеют установку на эгоизм. При принятии решений они весьма серьезно учитывают то, как их последствия отразятся на них лично.

Выявление установок «свобода—власть», «труд—деньги» показало, что 11,1 % испытуемых в большей степени ориентированы на труд. Для них труд приносит больше радости и удовольствия, чем другие занятия. «Ориентация на деньги» выражена только у 8,3 % опрошенных, несмотря на достаточно распространенное мнение о роли денег в жизнедеятельности современного человека. Вероятно, в период обучения большая часть студентов не ставит приоритетом ориентацию на деньги, так как в этот период они находятся на содержании родителей, зарабатывание денег не является для них насущной проблемой.

По шкале «Свобода» 19,4 % опрошенных набрали более высокие баллы. Эти студенты считают свободу необходимым условием своей самостоятельной деятельности, планирования, достижений. «Ориентация на власть» характерна для 8,3 % опрошенных. Такие люди хотят чувствовать контроль над другими людьми и на многое готовы ради этого. Для них ведущей ценностью является влияние на общество.

Сравнительный анализ результатов наиболее выраженных ориентаций у студентов педагогических специальностей I курса показал, что респондентам с высоким уровнем развития креативности в большей степени свойственна «ориентация на свободу» и «на труд», а также «ориентация на процесс» и «эгоизм». Для студентов с низким уровнем развития креативности в большей степени характерна «ориентация на альтруизм», «процесс», «свободу» и «деньги». Студенты со средним уровнем развития креативности в большей степени ориентированы на «процесс», «альтруизм», «труд», «свободу».

Расчет *U*-критерия Манна—Уитни показывает наличие достоверных различий только по показателю «Ориентация на альтруизм» ($U = 45{,}5$; $p = 0{,}02$). Это свидетельствует о том, что креативным студентам в большей степени свойственно проявление так называемого «разумного эгоизма», что встречается довольно часто среди людей «интеллигентных профессий» [3, с. 647] и, возможно, проявляется в большей степени у испытуемых с высокими показателями интеллекта и креативности, так как их отличительной чертой выступает наличие эгоцентризма. В свою очередь, у будущих педагогов с низкими показателями креативности в большей степени проявляется «ориентация на альтруизм», что указывает на способность данных испытуемых помогать другим иногда в ущерб своим собственным потребностям и интересам, они умеют жить ради других, бескорыстная помощь другим доставляет им радость, им присущи эмоции человечности, доброты, бережного отношения к окружающим людям.

**Заключение.** Исследование социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере у студентов педагогических специальностей показало, что в большей степени испытуемые ориентированы на свободу самовыражения, самостоятельность, на процесс и труд, нежели на власть и деньги. Степень выраженности социально-психологических установок студентов с различным уровнем развития креативности отличается незначительно.

**Список цитируемых источников**

1. *Асмолов, А. Г.* О соотношении понятия установки в общей и социальной психологии / А. Г. Асмолов, М. А. Ковальчук // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1977. — С. 143—163.

2. *Ильин, Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2009. — 448 с.

3. *Райгородский, Д. Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский. — Самара : БАХРАХ-М, 2006. — 672 с.

4. *Сластенин, В. А.* Профессионализм учителя, как явление педагогической культуры / В. А. Сластенин // Пед. образование и наука. — 2004. — № 5. — С. 4—15.

Репозиторий БарГУ

УДК 159.9

**В. Ю. Зуб**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В СКЛОННОСТИ ПОДРОСТКОВ К ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ

**Введение.** Девиантное поведение может выступать доступным подросткам способом ухода от психотравмирующей реальности, и подростковый возраст является фактором риска формирования девиаций. Подростковые девиации отличаются высокой личностной включенностью, заниженной критикой к совершенному проступку и возможностью рецидива.

При этом зачастую самим подростком проступок оценивается как выражение самостоятельности и проявление некоего «геройства». База исследования: учреждение образования «Средняя школа № 19 г. Барановичи».

**Основная часть**. Выборка исследования: 134 человека — учащиеся 8—9-х классов (67 мальчиков и 57 девочек).

Диагностический инструментарий: тест интернет-зависимости С. Чена (шкала CIAS) в адаптации В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова.

Высокий уровень выраженности компульсивных симптомов определен у 55 % подростков. Они испытывают навязчивое желание войти в сеть Интернет, находиться в ней.

Симптомы отмены сформированы в низкой степени у 13 % подростков. Учащиеся не чувствуют себя тревожными или раздражительными, когда они находятся без Интернета и проводят там меньше времени. В высокой степени данные симптомы выражены у 58 % подростков. Учащиеся указали, что они чувствуют беспокойство, раздражительность и некомфорт, когда Интернет отключен.

Симптомы толерантности выражены в низкой степени у 21 % подростков. Они проводят немного времени в Интернете. Высокий уровень сформированности симптомов диагностирован у 31 % подростков. Учащиеся указали, что они замечают за собой, что нахождение в сети стало занимать больше времени, чем они предварительно планируют.

В низкой степени испытывают внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем 3 % подростков. Времяпровождение в Интернете не влияет негативно на их общение с родными и друзьями, а также на их здоровье. Часто испытывают данные проблемы 66 % подростков. «Нахождение» в сети Интернет плохо влияет на взаимоотношения в семье, заменяет личное общение виртуальным, ухудшает душевное и физическое самочувствие.

Редко проблемы с управлением временем в связи с использованием Интернета возникают у 3 % подростков. Учащиеся не имеют привычки проводить все время в Интеренете и не нарушают свой сон.

Часто сталкиваются с данными проблемами 52 % подростков. Учащиеся часто слышат замечание о долгом времяпровождении в Интернете, иногда наблюдается практически отсутствие сна и ограничение в физиологических потребностях.

77 % составили учащиеся с низким общим уровнем склонности Интернет-аддикции. 23 % показало средний уровень интеренет-аддикции.

Вычисление критерия Стьюдента показало наличие статистически значимых половых различий в выраженности внутриличностных проблем и проблем, связанных со здоровьем, в связи с использованием Интернета. Они в большей степени выражены у девочек, чем у мальчиков ($t$ = 2,84; $p$ = 0, 005).

Иерархия выраженности симптомов интернет-аддикции у девочек: 1) внутриличностные проблемы, проблемы со здоровьем, проблемы управления временем выражены в большей степени, отсутствуют статистически значимые различия; 2) компульсивные симптомы, симптомы отмены и симптомы толерантности выражены в меньшей степени, отсутствуют статистически значимые различия.

Иерархия выраженности симптомов интернет-аддикции у девочек: 1) компульсивные симптомы и симптомы толерантности выражены в большей степени, отсутствуют статистически значимые различия; 2) проблемы с управлением временем пребывания в сети Интернет; 3) симптомы отмены, внутриличностные проблемы, проблемы со здоровьем.

Рассмотрим результаты по тесту-опроснику степени увлеченности компьютерными играми А. В. Гришина.

Высокий уровень позитивного эмоционального отношения выявлен у 8 % подростков. Игра выступает средством разрядки психоэмоционального напряжения, компенсации неудовлетворенных потребностей личности (в общении, родительской заботе и т. д.). Играя в компьютерные игры, подростки испытывают ощущение эмоционального подъема. Игра является одним из досуговых занятий.

Высокий уровень недостатка самоконтроля в компьютерных играх выявлен у 25 % подростков. Они не хотят прерывать компьютерные игры, раздражаются при вынужденном отвлечении от игры и не способны спланировать окончание игры.

© Зуб В. Ю., 2019



Репозиторий БарГУ

Высокий уровень негативного отношения к компьютерным играм демонстрируют 20 % родителей подростков. Родители запрещают компьютерные игры или серьезно лимитируют время игры.

Положительное отношение к компьютерным играм демонстрируют 16 % родителей. Родители сами инициируют активность детей, связанную с компьютерными играми: покупают новинки, удовлетворены занятостью ребенка дома компьютерными играми.

Высокая целевая направленность на компьютерные игры выявлена у 25 % подростков. Им свойственна азартная вовлеченность в компьютерные игры, постоянное стремление к достижению все более высоких результатов.

Высокий уровень предпочтения виртуального общения определен у 33 % подростков. Для них компьютерные игры выступают средством общения и самоутверждения, подменяют собой процесс реального взаимодействия.

Общий уровень увлеченности компьютерными играми показал, что 22 % подростов имеют высокий уровень увлеченности, 66 % — средний, 12 % — низкий.

Вычисление критерия Стьюдента для несвязанных выборок позволило выявить наличие статистически значимых различий в выраженности составляющих склонности к увлеченности компьютерными играми.

Девочки обладают большим самокотролем в компьютерных играх, чем мальчики ($t = 2{,}7$; $p = 0{,}007$). Имеет место тенденция к различиям: мальчики в большей степени, чем девочки, увлечены компьютерными играми (отдают им все свободное время, стремятся повысить выигрыш) ($t = 1{,}7$; $p = 0{,}09$).

**Заключение.** Для большинства подростков характерны:

1) высокий уровень выраженности компульсивных симптомов интернет-аддикции, симптомов отмены, средний уровень симптомов талерантности, высокий уровень внутриличностных проблем, проблем со здоровьем и проблем с управлением временем;

2) средний уровень позитивного эмоционального отношения к компьютерным играм, самоконтроля в компьютерных играх, целевой направленности на компьютерные игры, предпочтения виртуального общения.

УДК 159.9

**В. Ю. Зуб**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В СКЛОННОСТИ ПОДРОСТКОВ К ХИМИЧЕСКИМ И НЕХИМИЧЕСКИМ АДДИКЦИЯМ

**Введение.** Девиантное поведение выступает предметом изучения ряда отраслей психологической науки: юридическая психология рассматривает девиантное поведение как противоречащее правовым нормам и с точки зрения предупреждения преступлений (В. И. Волков, В. Л. Васильев, М. И. Еникеев, В. Ф. Пирожков и др.); психология девиантного поведения — с позиции коррекции и реабилитации девиантности личности (Е. Д. Змановская, Ю. А. Клейберг, В. Д. Менделевич, А. А. Реан и др.); превентивная психология — с точки зрения профилактики отклонений в поведении (С. А. Беличева, А. С. Белкин, И. А. Невский и др.); педагогическая психология — с позиции психолого-педагогического воздействия на развивающуюся личность в целях обеспечения всестороннего личностного развития и сохранения психического здоровья данной категории учащихся (Г. И. Макартычева, Р. С. Немов, Р. В. Овчарова, Л. А. Регуш, Д. И. Фельдштейн и др.).

Среди белорусских ученых, рассматривающих проблему девиантного поведения, следует отметить Д. Г. Дьякова, Н. Л. Пузыревич, А. Н. Сизанова, И. А. Фурманова, В. А. Хриптович.

Девиантное поведение (социальная девиация, отклоняющееся поведение) — это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от общепринятых, наиболее распространенных и устоявшихся общественных норм. Негативное девиантное поведение приводит к применению обществом определенных формальных и неформальных санкций (изоляция, лечение, исправление или наказание нарушителя).

**Основная часть.** Диагностический инструментарий: методика «Диагностика склонности к 13 видам зависимости» Г. В. Лозовой.

База исследования: учреждение образования «Средняя школа № 19 г. Барановичи». Выборка исследования: 134 человека — учащиеся 8—9-х классов (67 мальчиков и 57 девочек).

Результаты по методике «Диагностика склонности к 13 видам зависимости» Г. В. Лозовой следующие.

© Зуб В. Ю., 2019



Репозиторий БарГУ

Шкала алкогольной зависимости: для большинства подростков характерен низкий уровень алкогольной зависимости (67 %). Алкоголь занимает низкое место в системе ценностей подростков. 33 % учащихся имеют склонность к алкогольной зависимости в средней степени.

Шкала табачной зависимости: у 100 % учащихся выявлен низкий уровень склонности. Учащиеся не склонны к употреблению табачных и курительных веществ.

Шкала наркотической зависимости: у 100 % учащихся выявлен низкий уровень склонности. Учащиеся не склонны к употреблению психотропных, дурманящих, наркотических веществ.

Шкала пищевой зависимости: 50 % учащихся имеют высокий уровень склонности к зависимости. Такие учащиеся склонны к перееданию и не умеют контролировать количество потребляемой пищи. Еда используется как средство ухода от субъективной реальности. Во время стресса возникает стремление «заесть» неприятность. Это удается, поскольку происходит фиксация на вкусовых ощущениях и вытеснение неприятных переживаний. Может появиться стремление затянуть процесс еды во времени: дольше и больше есть. Человек начинает есть слишком много и слишком часто. На каком-то этапе он уже стыдится переедания, стремится скрыть факт зависимости и начинает есть в одиночку, в промежутках между любой активной деятельностью. Все это приводит к опасным для здоровья последствиям: нарастанию веса, нарушению обмена веществ и потере контроля, в результате чего человек употребляет количество пищи, представляющее опасность для жизни. 50 % учащихся имеют зависимость в средней степени.

Шкала лекарственной зависимости: у 29 % учащихся уровень зависимости выражен в высокой степени. Они принимают лекарственные препараты в дозах, превышающих терапевтический эффект. Малейший психологический дискомфорт становится поводом для приема лекарственных препаратов. У 17 % зависимость сформирована в низкой степени.

Шкала интернет- и компьютерной зависимости: у 67 % учащихся склонность к интернет- и компьютерной зависимости выражена в низкой степени. Средний уровень склонности диагностирован у 33 % подростков.

Шкала игровой зависимости: у 45 % школьников выявлена высокая степень склонности к игровой зависимости, что говорит о том, что они не умеют контролировать времяпровождение, находясь за игрой, также это говорит о том, что страдает их психическое и физическое здоровье. У 18 % выявлена склонность в низкой степени.

Шкала любовной зависимости: у 37 % учащихся выявлен высокий уровень склонности к любовной аддикции. Им свойственна зависимость от отношений с фиксацией на другом человеке. Они непропорционально много времени и внимания уделяют любимому человеку. Мысли об этом человеке доминируют в сознании, становясь сверхценной идеей. Они находятся во власти переживания нереальных ожиданий в отношении другого человека без критики к своему состоянию. Они перестают заботиться о себе и думать о своих потребностях. Для 37 % учащихся характерен средний уровень.

Шкала зависимости от межполовых отношений: у 20 % учащихся склонность к данной зависимости сформирована в высокой степени. Для них характерна сверхзанятость мыслями на сексуальную тематику, носящая навязчивый характер. Секс становится любимой темой размышлений. Фантазирование на сексуальные темы меняет восприятие многих вещей. В окружающих видятся лишь сексуальные объекты. Другие занятия рассматриваются как необходимые, но неприятные. С течением времени зависимое поведение начинает включать сексуальные реализации и становится повседневным ритуалом, для которого резервируется специальное время. Контроль над различными видами сексуальной активности теряется. Человек ведет двойную жизнь, он перестает интересоваться другими вещами, не заботится о своем здоровье, ему становится трудно преодолевать житейские трудности. Более важным для него представляется все время навязчиво доказывать свою состоятельность в сексуальном плане. Для 80 % подростков характерен средний уровень склонности.

Шкала трудоголизма: у 29 % учащихся выявлен трудоголизм в высокой степени. Это выраженное стремление уйти от реальности посредством изменения своего психического состояния, которое достигается фиксацией на работе. Причем работа не представляет собой того, что она выполняет в обычных условиях: зависимый человек не стремится к работе в связи с экономической необходимостью, работа не является и одной из составных частей его жизни — она заменяет собой привязанность, любовь, развлечения, другие виды активности. Одной из важных особенностей трудовой зависимости является непреодолимое стремление к постоянному успеху и одобрению со стороны окружающих. Человек испытывает страх потерпеть неудачу, «потерять лицо», быть обвиненным в некомпетентности, лени, оказаться хуже других в глазах начальства. При этом он настолько фиксирован на работе, что постоянно отчуждается от семьи, друзей, все более замыкаясь в системе собственных переживаний. 9 % показали низкий уровень трудоголизма.

Шкала религиозной зависимости: у 29 % выявлена склонность в высокой степени. Их вера в высшие силы является неадекватным способом решения внутренних проблем, уводит от реальности, является следствием желания обрести уверенность в себе через обретение «покровителя», отказа от ответственности за происходящее. У 5 % учащихся склонность сформирована в низкой степени.

Репозиторий БарГУ

Шкала зависимости от здоровья: 29 % школьников обладают высоким уровнем склонности к данной зависимости. Для них характерно чрезмерное увлечение своим здоровьем, которое доминирует в жизненных ценностях и интересах личности. У 4 % школьников определена склонность в низкой степени.

Шкала телевизионной зависимости: 20 % школьников обладают средним уровнем зависимости. Для них характерно все свободное время проводить перед телевизором (включает его почти сразу же после прихода домой); телевизор сопровождает все аспекты жизнедеятельности (работает даже в то время, когда человек занят чем-то другим: едой, работой и т. п.).

Шкала общей склонности к зависимости: 96 % учащихся показали, что общая склонность к зависимости выражена в средней степени. У 4 % учащихся зависимость выражена в низкой степени.

Вычисление критерия Стьюдента для несвязанных выборок позволило выявить наличие статистически значимых различий в склонности девочек и мальчиков к различным видам зависимостей.

Таким образом, у мальчиков в большей степени, чем у девочек, выражена зависимость от трудоголизма ($t = 2{,}85$; $p = 0{,}004$).

**Заключение**. Иерархия выраженности склонности к аддикциям у девочек-подростков, полученная в результате вычисления критерия Стьюдента для связанных выборок, имеет следующий вид:

1) пищевая аддикция — выражена в наибольшей степени, статистически значимо отличается от выраженности других видов аддикций;

2) любовная аддикция, зависимость от межполовых отношений (сексуальная аддикция), зависимость от ЗОЖ, игровая аддикция — статистически значимо не отличаются;

3) религиозная, лекарственаня зависимость, интернет-зависимость как способы ухода от реальности — статистически значимо не отличаются;

4) трудовая аддикция;

5) химические аддикции (алкогольная и наркотическая), телевизионная зависимость — выражены в меньшей степени.

Иерархия выраженности склонности к аддикциям у мальчиков подростков, полученная в результате вычисления критерия Стьюдента для связанных выборок, имеет следующий вид:

1) пищевая аддикция — выражена в наибольшей степени, статистически значимо отличается от выраженности других видов аддикций;

2) трудовая аддикция, зависимость от ЗОЖ, игровая аддикция;

3) любовная аддикция, интернет-аддикция, сексуальная аддикция, лекарственная аддикция;

4) телевизионная аддикция, алкогольная и никотиновая аддикция;

5) наркотическая аддикция.

УДК 159

**Е. В. Избицкая, Л. А. Русецкая**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет, Барановичи*

## ВЗАИМОСВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К ЗАВИСИМОМУ ПОВЕДЕНИЮ И ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**Введение.** Негативные процессы, происходящие в социуме, обусловливают неизбежный рост рисков виктимизации населения. Наиболее подвержены такому риску личности с явлениями социальной неприспособленности. В силу жизненного опыта, личностной категоричности и максимализма к этой группе относится именно подрастающее поколение. Для личности юношеского возраста присущи социально-психологические особенности, обусловливающие склонность к виктимному поведению. Окончательное становление самосознания и «Я-концепции», не до конца сформированная самооценка, которая влияет на уровень притязаний. А уровень притязаний способствует выбору стратегии поведения [1].

Доказано, что жертвы преступления часто сами способствуют совершению против них агрессивных насильственных действий. Иными словами, личность и поведение жертвы могут играть существенную роль в механизме совершения насилия. Юноши с ролевой позицией жертвы могут не оказывать сопротивления, противодействия преступнику по различным причинам: в силу возраста, физической слабости, беспомощного состояния (стабильного или временно), трусости, из опасения ответственности за собственные противоправные или аморальные действия и т. д. Могут иметь установку на беспомощность [2]. Е. В. Топильская охарактеризовала беспомощность как «состояние, в силу которого потерпевший на момент посягательства лишен возможности принимать меры к самосохранению из-за того, что не осознает окружающую обстановку, либо не понимает характера и значения совершаемого в отношении его деяния,

© Избицкая Е. В., Русецкая Л. А., 2019



Репозиторий БарГУ

либо не может оказать виновному сопротивления или иным путем избежать опасности и не способен по собственной воле выйти из этого состояния» [3].

Несмотря на большое количество исследований виктимности, до настоящего времени малоизученной оказалась проблема склонности к виктимному поведению у молодежи. Это определяет необходимость исследования взаимосвязи склонности к зависимому и беспомощному виктимному поведению и личностных черт в юношеском возрасте.

**Основная часть.** Исследование осуществлялось на базе ГУО «Экономико-юридический колледж г. Барановичи». Выборку составили 153 обучающихся юношеского возраста.

Для достижения цели исследования использовались методики: «Диагностика склонности к виктимному поведению» О. О. Андронниковой, «16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла» (форма С); пятифакторный личностный опросник «Большая пятерка» Р. МакКрае, П. Коста.

Результаты диагностики склонности к виктимному поведению показали, что по шкале «Склонность к зависимому и беспомощному поведению» низкий уровень диагностирован у 58 респондентов, что составляет 37 %. Эти испытуемые демонстрируют склонность к независимости, обособленности, стремятся выделиться из группы сверстников, имеют на все свою точку зрения. Могут быть непримиримыми ко мнению других, авторитарными, конфликтными, скептичными. Им также присуща внутренняя ранимость, приводящая к повышенному желанию обособиться от окружающих.

Высокий уровень склонности к зависимому и беспомощному поведению продемонстрировали 6 (4 %) испытуемых. Эта группа характеризуется как лица, не оказывающие сопротивления, противодействия преступнику по различным причинам: в силу возраста, физической слабости, беспомощного состояния (стабильного или временно), трусости, из опасения ответственности за собственные противоправные или аморальные действия и т. д. Данные юноши могут иметь установку на беспомощность, нежелание делать что-то самому, без помощи других, могут иметь низкую самооценку. Они постоянно вовлекаются в кризисные ситуации в целях получения сочувствия и поддержки окружающих, имеют ролевую позицию жертвы. Возможен также вариант усвоенной беспомощности в результате неоднократного попадания в ситуации насилия. Эти лица склонны к зависимому поведению, уступчивые, робкие, оправдывают чужую агрессию, склонны всех прощать, сильно внушаемые и конформные.

Средний уровень склонности к зависимому и беспомощному поведению выявлен у 89 (58 %) участников исследования (рисунок 1).

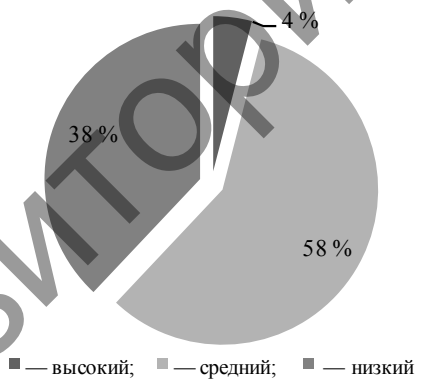



Рисунок 1 — Уровень склонности юношей к зависимому и беспомощному поведению

Вычисление взаимосвязей между склонностью к зависимому и беспомощному поведению по методике О. О. Андронниковой и личностными чертами по опроснику Р. Кеттелла показало наличие значимых прямых и обратных взаимосвязей. Так, установлены прямые взаимосвязи между склонностью к зависимому и беспомощному поведению и факторами опросника Р. Кеттелла: «Практичность — мечтательность» (0,2020; $p < 0{,}012$); «Спокойная самоуверенность — склонность к чувству вины» (0,4634; $p < 0{,}00001$); «Внутренняя расслабленность — внутренняя напряженность» (0,2856; $p < 0{,}00001$). Также существуют обратные взаимосвязи шкалы и факторов: «Эмоциональная неустойчивость — эмоциональная стабильность» (–0,2260; $p < 0{,}005$); «Застенчивость — смелость» (–0,3892; $p < 0{,}0001$); «Недостаток самоконтроля, индифферентность — самоконтроль, сильная воля» (–0,1956; $p < 0{,}015$).

Это значит, что склонны к зависимому и беспомощному поведению лица юношеского возраста, обладающие следующими личностными чертами: мечтательность, идеалистичность, богатое воображение, рассеянность, поглощенность своими идеями, высокий творческий потенциал, неуравновешенность, тревожность, самобичевание, неуверенность в себе, ранимость, обеспокоенность, впечатлительность, сильное чувство долга, чувствительность к реакциям окружающих, суетливость, возбужденность, раз-

Репозиторий ВарГУ

дражительность, слабость, эмоциональная неустойчивость, переменчивость в отношениях и интересах, утомляемость, робость, нерешительность, застенчивость, сдержанность, боязливость, эмоциональность, озлобленность, раздраженность, ограниченность, склонность строго придерживаться правил, повышенная чувствительность к угрозе, деликатность, внимательность к другим, внутренняя конфликтность представлений о себе.

Также выявлены значимые взаимосвязи между склонностью к зависимому и беспомощному поведению и факторами пятифакторного личностного опросника «Большая пятерка» Р. МакКрае, П. Коста.

Существует обратная взаимосвязь по фактору пятифакторного личностного опросника «Экстраверсия — интроверсия» и склонностью к зависимому и беспомощному поведению (–0,18; $p < 0,019$). Значит, чем ниже значения по фактору, тем выше склонность к зависимому и беспомощному поведению. Низкие значения по фактору характерны для интровертов. Основными их особенностями являются отсутствие уверенности в отношении правильности своего поведения и невнимание к происходящим вокруг событиям; большая опора на собственные силы и желания, чем на взгляды других людей; предпочтение абстрактных идей конкретным явлениям действительности. Они более чувствительны к наказанию, чем к поощрению.

Также установлена прямая значимая взаимосвязь между склонностью к зависимому и беспомощному поведению и фактором «Эмоциональная лабильность — эмоциональная стабильность» (0,40; $p < 0,0000$). Значит, чем выше эмоциональная лабильность, тем выше склонность к зависимому и беспомощному поведению. Высокие значения по этому фактору характеризуют лиц, неспособных контролировать свои эмоции и импульсивные влечения. В поведении это проявляется как отсутствие чувства ответственности, уклонение от реальности, капризность. Такие люди чувствуют себя беспомощными, неспособными справиться с жизненными трудностями. Их поведение во многом обусловлено ситуацией. Они с тревогой ожидают неприятностей, в случае неудачи легко впадают в отчаяние и депрессию. Такие люди хуже работают в стрессовых ситуациях, в которых испытывают психологическое напряжение. У них, как правило, занижена самооценка, они обидчивы и в неудачах.

**Заключение.** Результаты исследования показали, что наибольше число респондентов юношеского возраста проявляют средний и низкий уровни склонности к зависимому и беспомощному виктимному поведению.

Статистический анализ результатов диагностического исследования подтвердил множественные статистически значимые взаимосвязи (как прямые, так и обратные) между склонностью к зависимому и беспомощному поведению и личностными чертами в юношеском возрасте. Обобщая результаты корреляционного анализа, можно сказать, что для юношей, склонных к зависимому и беспомощному виктимному поведению, характерна низкая эмоциональная устойчивость, интровертированность, мечтательность, чувство вины, внутренняя напряженность, застенчивость, недостаток самоконтроля, индифферентность.

**Список цитируемых источников**

1. *Ботанина, И. Г.* Самосознание и самооценка студентов / И. Г. Ботанина // Психология сегодня : сб. науч. ст. 15-й Всерос. заоч. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых, 29 апр. 2013 г. — Екатеринбург : РГППУ, 2013. — С. 13—17.

2. *Андронникова, О. О.* Методика исследования склонности к виктимному поведению [Электронный ресурс] / О. О. Андронникова. Режим доступа: http://spsi. narod.ru/5.Htm http://fb.ru/article/33121/viktimnoe-povedenie . — Дата доступа: 22.10.2018.

3. *Топильская, Е. В.* Беспомощное состояние потерпевшего от преступления : дис. … канд. юрид. наук / Е. В. Топильская. — СПб., 1992.

УДК 159.9

**В. С. Кирикова, А. А. Сатулло, Е. Ф. Нестер**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## КРЕАТИВНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

**Введение**. Профессиональная готовность педагога к работе с детьми и успешность его взаимодействия с ними во многом зависят от уровня его креативности, активного и творческого подхода к своей педагогической деятельности. Каждый педагог должен в идеале иметь определенные способности для достижения успешной деятельности. Педагогические способности, требующиеся для профессора, читающего курс студентам и для того же ученого, как руководителя лаборатории, различны. Э. Ф. Зеер выделяет среди прочих следующие свойства личности, структура которых, по его мнению, и составляет собственно педагогические способности: творчество в работе, интерес и любовь к детям, содержательность

© Кирикова В. С., Сатулло А. А., Нестер Е. Ф., 2019



Репозиторий БарГУ

и яркость речи, способность связать учебный предмет с жизнью, наблюдательность [2]. Рядом исследователей креативность детерминируется как важнейший компонент профессиональной деятельности педагога.

**Основная часть**. Зачастую понятие «креативность» трактуется как общая, универсальная способность к творчеству, необходимая для любой сферы деятельности личности, способствующая порождению необычных идей, нахождению оригинальных решений, уходу от традиционных схем мышления.

В отечественной психологии креативность рассматривается как «творческость», творческие возможности человека — как устойчивая особенность человека, проявляющаяся в его социально значимой творческой активности. По мнению Э. Фромма, творчество — это способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и склонность к глубокому осознанию своего опыта [3].

Понятие «креативность» в словарях трактуется как «относительно независимый фактор одаренности, творческих возможностей человека, которые могут проявляться в отдельных видах деятельности (мышлении, общении) и характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны» [5] или как уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющей относительно устойчивую характеристику личности [4]. Первоначально креативность рассматривалась как функция интеллекта, и уровень развития интеллекта отождествлялся с уровнем креативности. Впоследствии выяснилось, что уровень интеллекта (IQ) соотносится с креативностью до определенного предела, не слишком высокий интеллект препятствует креативности. В настоящее время креативность рассматривается как несводимая к интеллекту функция целостной личности, зависящая от целого комплекса ее психологических характеристик.

Отечественные психологи предлагают ряд характеристик креативности, которые могут проявляться именно в педагогической деятельности: продуцирование большого числа решений в процессе взаимодействия с одаренными детьми (вариативность педагогической деятельности); независимость суждений (открытость в выражении собственного мнения); развитость фантазии, воображения (интеллектуальная легкость в обращении с идеями); способность отказаться от стереотипов в педагогической деятельности, преодолеть инерцию мышления; готовность и стремление к риску, апробации нового; чувствительность к проблемам в педагогической деятельности; критичность мышления, способность к оценочным суждениям; способность к самоанализу, рефлексии; высокая работоспособность в творческой деятельности; убежденность в социальной значимости творческой деятельности [2].

В диссертационном исследовании Ф. Г. Вафина указаны так называемые «барьеры творческого самосовершенствования», среди которых ученый отмечает: склонность к конформизму, которая выражается в стремлении быть похожим на других людей, не слишком сильно отличаться от них в своих суждениях и поступках, соответствовать ожиданиям педагогического сообщества; боязнь оказаться «белой вороной» среди других коллег, непринятым или/и отвергнутым другими, не найти поддержки своим творческим суждениям и поведению у разных участников образовательного процесса, приспособление к культуре педагогического сообщества; опасение вызвать у человека, чье поведение или деятельность критикуется, агрессивную ответную реакцию; проявление личностной тревожности, неуверенности в себе, негативного самовосприятия и заниженной самооценки собственной личности; ригидность мышления как затрудненность использовать те или иные знания в иных ситуациях во всем их разнообразии, воспринимать новые идеи и изменяться в соответствии с изменяющейся средой. Если педагог затрудняется осознать названные психологические барьеры и комплексы или не может от них избавится, то происходит постепенная типизация поведения и даже внутреннего мира педагога, накопление большого количества безличных готовых образцов педагогической деятельности. Из-за этого и происходит значительное снижение уровня креативности работников педагогического профиля [1].

Для выявления уровня развития креативности у студентов педагогических специальностей мы использовали методику «Тест вербальной креативности (RAT)» С. Медника [3]. Выборку составили 35 обучающихся I курса специальности «Современные иностранные языки». В ходе исследования было установлено, что разброс показателя «Вербальная креативность» данной выборки лежит в пределах от «низкого» до «нормального» уровня. Так, по показателю «Оригинальность» средний уровень выявлен у 77,2 % испытуемых, высокий уровень выявлен у 11,4 % студентов, низкий — у 11,4 % респондентов. По показателю «Продуктивность» низкий уровень выявлен у 11,4 % опрошенных, средний — у 82,9 %, высокий — у 5,7 %. По показателю «Уникальность» низкий уровень выявлен у 17,1 % испытуемых, средний — у 42,9 %, высокий — у 40 %.

Таким образом, уровень вербальной креативности будущих педагогов, принимавших участие в исследовании, в преобладающем большинстве средний. Это свидетельствует о необходимости развития креативности как одной из составляющих успешной деятельности педагога. В этой связи необходимо создавать определенную творческую обстановку непосредственно в условиях педагогической деятельности. Так, например, содействовать устранению внутренних препятствий творческим проявлениям (помочь обрести уверенность во взаимоотношениях со всеми участниками образовательного процесса, избавиться от боязни сделать ошибку, натолкнуться на критику окружающих и т. д.); воздерживаться от категоричности и оценок, не препятствуя тем самым свободному размышлению над какой-либо проблемой; поддерживать живость воображения и в то же время «дисциплинировать» его, обсуждая новые предложения; повышать возможности новых ассоциаций и связей в творческом процессе (использование неочевидных сравнений и сопоставлений, поддержка спонтанности в создании образов и целенаправленности в их осмыслении и др.);

Репозиторий БарГУ

создавать условия для умственной разминки (совместный групповой поиск решений, выполнение упражнений по освоению новой непривычной ситуации); помогать видеть смысл, общую направленность собственной и совместной с кем-либо творческой деятельности, принимать творческую деятельность (решение творческих задач) как развитие собственных способностей, потенциальных внутренних резервов (открытости, восприимчивости, чувствительности, широты и насыщенности восприятия всего окружающего и т. д.) [4].

**Заключение.** Творчество как таково может возникнуть только в русле творческой деятельности и педагогической в том числе. Недаром в последние годы в психолого-педагогической практике укоренилось утверждение «У творчески работающего педагога — творчески развитые обучающиеся». Успешность и востребованность молодых специалистов педагогических специальностей напрямую может зависеть от их творческих возможностей, нестандартности мышления и способности по-новому решать вновь и вновь возникающие вопросы.

**Список цитируемых источников**

1 *Вафин, Ф. Г.* Факторы и барьеры творческого самосовершенствования учителя в условиях инновационных школ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ф. Г. Вафин. — Набережные Челны, 2004. — 218 л.

2 *Зеер, Э. Ф.* Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. — М. : Академия, 2013. — 416 с.

3 *Ильин, Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности. — СПб. : Питер, 2009. — 448 с.

4 *Кан-Калик, В. А.* Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. — М. : Педагогика, 1990. — 144 с.

5 *Коджаспирова, Г. М.* Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : МарТ, 2005. — 448 с.

УДК 159.9

**М. А. Король**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ВИКТИМНОСТИ И ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ И ИНЖЕНЕРНЫХ ПРОФЕССИЙ

**Введение.** Виктимность — это физические, психические и социальные черты и признаки, которые создают предрасположенность к превращению человека в жертв [1, с. 5].

Виктимная личность обладает интериоризированными виктимогенными нормами и правилами поведения, повышенной готовностью к обучению виктимному поведению. [2]

Согласно R. Moss и J. Schaefer, личность с комплексом жертвы или индивидуальной виктимностью не способна успешно решать задачи, возникающие в кризисных ситуациях.

По мнению Т.Е. Яценко, виктимность будущего учителя препятствует формированию эколого-психологической образовательной среды. Она становится основным фактором риска психологического насилия как в отношении самого учителя, так и в отношении школьников. Указанное обстоятельство требует разработки и реализации программы психологического сопровождения будущих педагогов, учитывающей возможные виктимные типы педагогов [2].

**Основная часть.** Что касается инженерных профессий, то делая вывод из исследования, проведенным В. В. Грызуновым, процесс личностной, ролевой виктимизации как отражение уязвимости поведенческого паттерна личности, основываясь на социальной, физиологической и психической составляющих, в ряде случаев лежит в основе генерации этиотропных факторов, инициирующих механизмы аварий, техногенных катастроф [3].

А так как жизнь современного человека всегда связана с некоторой неопределенностью, то важным также является рассмотрение понятия толерантности к неопределенности.

Согласно Э. Френкелю-Брунсвику, толерантность к неопределенности — это индивидуально-типологическая особенность, подразумевающая психологическую готовность к взаимодействию с неопределенными ситуациями и устойчивое предпочтение неопределенности ситуации. Субъективная оценка неопределенности связана с такими индивидуальными характеристиками, как стремление к активации, новым ощущениям, неожиданным впечатлениям, изменениям, переменам, реактивность [4].

В нашем исследовании мы ставили задачей выявить взаимосвязь виктимности и толерантности к неопределенности будущих специалистов помогающих и инженерных профессий. В исследовании приняло участие 77 студентов I—III курсов специальностей «Практическая психология», «Белорусский язык и литература. Иностранный язык», «Социальная педагогика», «Информационные системы и технологии», «Техническое обеспечение процессов сельскохозяйственного производства». Базой исследования являлось учреждение образования «Барановичский государственный университет». Были использованы следу-

© Король М. А., 2019



Репозиторий БарГУ

ющие методики: «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т. В. Корниловой; «Шкала толерантности к неопределенности» Д. МакЛейна в адаптации Е. Н. Осина, опросник «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой и опросник О. О. Андронниковой, также был использован метод статистического анализа данных.

Применение вышеназванных методик для выявления взаимосвязи виктимности и толерантности к неопределенности у студентов помогающих профессий показало следующие результаты.

Был использован параметрический критерий Пирсона, который позволил выявить следующие взаимосвязи.

Значимая ($p = 0{,}039$) прямая умеренная (0,32) связь между игровой ролью жертвы и толерантностью к неопределенности. Это может быть связано с тем, что чем выше проявления игровой роли жертвы, тем выше толерантность к неопределенности, так как человек считает себя жертвой обстоятельств, ситуаций, других людей, поэтому и не возникает какого-либо страха перед неопределенностью.

Значимая ($p = 0{,}041$) обратная умеренная связь между склонностью к саморазрушающему поведению и интолерантностью к неопределенности. Таким образом, чем менее выражена склонность к саморазрушающему поведению, тем больше выражена интолерантность к неопределенности, т. е. человеку со склонностью к самоповреждающему поведению ниже нормы присуще повышенная забота о собственной безопасности, ограждение себя от ошибок, тем самым объясняется их нетерпимость к неопределенности, стремление к ясности.

Значимая ($p = 0{,}004$) обратная умеренная (0,44) связь между склонностью к саморазрушающему поведению и межличностной интолерантностью к неопределенностью. Постоянное стремление оградить себя от опасности, к упорядоченности может объяснять побуждения человека к статичности и монологичности в отношениях с другими людьми.

Значимая ($p = 0{,}037$) прямая умеренная (0,33) связь между агрессивным поведением и отношением к новизне. Таким образом, чем ниже склонностью к агрессивному поведению, тем в большей степени человек характеризуется хорошим самоконтролем, стремлением придерживаться принятых норм и правил, стабильностью в сохранении установок, интересов и целей, тогда отношение к новизне является, скорее, отрицательным, так как вносит некоторую хаотичность в уже сложившийся уклад жизни.

Значимая ($p = 0{,}012$) обратная умеренная (0,39) связь между игровой ролью жертвы и отношением к сложным задачам. Это может быть связано с тем, что чем выше у человека выражена игровая роль жертвы, тем более негативно он относится к сложным задачам, которые являются препятствием к достижению цели.

Значимая ($p = 0{,}046$) обратная умеренная (0,32) связь между общим баллом виктимности и отношением к сложным задачам. Это может быть связано с тем, что высокие баллы по данному пункту указывают на низкий уровень жизнестойкости, отсутствие осмысленных смысложизненных ориентаций, предпочтение неконструктивных преодолевающих стилей поведения, переменчивость в настроении. Ярко выражена психоэмоциональная симптоматика, выражающаяся в нарушении сна, излишнем беспокойстве, рассеянности. Им характерна неудовлетворенность своей повседневной деятельностью. Таким образом, сложные задачи вызывают у таких людей негативные эмоции и еще больше усугубляют состояние.

Значимая ($p = 0{,}038$) прямая умеренная (0,33) связь между склонностью к саморазрушающему поведению и предпочитанием неопределенности. Таким образом, чем больше склонность к саморазрушающему поведению, тем выше склонность к неопределенным ситуациям.

По иному обстоит дело с представителями инженерных профессий. В ходе применения непараметрического критерия Спирмена были получены следующие результаты.

Значимая ($p = 0{,}039$) прямая умеренная (0,34) связь между толерантностью к неопределенности и гиперсоциальным поведением. Таким образом, чем больше проявляется гиперсоциальное поведение, тем более толерантен человек к неопределенности. Это может быть связано с тем, что такой человек склонен к риску, самонадеян, поэтому его не пугают неопределенные ситуации.

Значимая ($p = 0{,}34$) прямая умеренная (0,34) между склонностью к гиперсоциальному поведению и межличностной интолерантностью к неопределенности. Чем выше уровень гиперсоциального поведения, тем выше стремление человека к устойчивости и ясности в межличностных отношениях.

Значимая ($p = 0{,}01$) прямая умеренная (0,4) связь между склонностью к зависимому поведению и межличностной интолерантностью к неопределенности. Таким образом, чем ниже уровень склонности к зависимому поведению, т. е. стремление к обособленности, независимости, тем выше уровень межличностной интолерантности к неопределенности, стремлению к ясности и точности в отношениях с другими людьми.

Значимая ($p = 0{,}04$) обратная умеренная (0,33) связь между агрессивным поведением и отношением к неопределенным ситуациям. Таким образом, чем больше выражено проявление агрессивного поведения, тем более отрицательное отношение к неопределенным ситуациям.

**Заключение.** В ходе проведенного эмпирического исследования выявлены совершенно различные взаимосвязи виктимности и толерантности к неопределенности помогающих и инженерных профессий. На основании этого у представителей помогающих профессий выявлены взаимосвязи, которые характеризуются повышенной заботой о собственной безопасности, ограждение себя от ошибок и тем самым объясняется их нетерпимость к неопределенности, стремление к ясности, постоянное стремление огра-

Репозиторий БарГУ

дить себя от опасности, к упорядоченности, побуждение человека к статичности и монологичности в отношениях с другими людьми.

Представители инженерных профессий имеют больше взаимосвязей, связанных с гиперсоциальным и зависимым поведением.

Однако стоит заметить, что представители данных профессий стремятся к статичности в межличностных отношениях, определенности в ситуациях, так как, несмотря на выявленные различия во взаимосвязях между виктимностью и толерантностью у данных представителей, неопределенность вносит дискомфорт и сказывается на конечном результате деятельности.

**Список цитируемых источников**


1. *Малкина-Пых, И. Г.* Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. — М. : Эксмо, 2006. — 864 с.
2. *Яценко, Т. Е.* Индивидуальная виктимность будущих педагогов / Т. Е. Яценко // Психология: актуальные проблемы и тенденции развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 29 мая 2012 г. / отв. ред. О. В. Винокурова ; М-во образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО «БГПИ». — Борисоглебск, 2012. — 308 с.
3. *Грызунов, В. В.* Профессиональная виктимность как детерминанта технической безопасности на горнодобывающих предприятиях / В. В. Грызунов // Национальный минерально-сырьевой университет «Горный». — С. 444—450.
4. *Плотницкая, М. Р.* Толерантность к неопределенности как фактор формирования образа мира личности / М. Р. Плотницкая // Вестн. КамчатГТУ. — 2014. — № 28. — С. 108—109.



УДК 316.647



**М. А. Король**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## РАЗЛИЧИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ И ИНЖЕНЕРНЫХ ПРОФЕССИЙ

**Введение.** Современная жизнь человека всегда связана с неопределенностью. Под неопределенностью в психологии понимают ситуации, которые воспринимающий индивид не может категоризировать из-за недостатка информации, времени, перегруженности информацией [1].

Согласно Э. Френкелю-Брунсвику, толерантность к неопределенности — это индивидуально-типологическая особенность, подразумевающая психологическую готовность к взаимодействию с неопределенными ситуациями и устойчивое предпочтение неопределенности ситуации. Субъективная оценка неопределенности связана с такими индивидуальными характеристиками, как стремление к активации, новым ощущениям, неожиданным впечатлениям, изменениям, переменам, реактивность [2].

Согласно позиции К. Даль-берт, неизвестность возникает при недостаточном количестве информации о последующем развитии ситуации, т. е. она связана с наличием фактора времени. По мнению автора, толерантные к неизвестности люди оценивают неопределенные ситуации как вызов, они ищут такие ситуации, в то время как интолерантные к неизвестности люди переживают неопределенные ситуации как угрозу. При возникновении таких ситуаций интолерантные к неопределенности люди стараются избежать их, а при отсутствии такой возможности стремятся скорее их завершить [3].

**Основная часть.** Толерантность к неопределенности является важной составляющей, которая оказывает влияние на дальнейшую деятельность.

В нашем исследовании мы ставили задачей выявить различия толерантности к неопределенности будущих специалистов помогающих и инженерных профессий. В исследовании приняло участие 77 студентов I-III курсов специальностей «Практическая психология», «Белорусский язык и литература. Иностранный язык», «Социальная педагогика», «Информационные системы и технологии», «Техническое обеспечение процессов сельскохозяйственного производства». Базой исследования являлось учреждение образования «Барановичский государственный университет». Были использованы следующие методики: «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т. В. Корниловой; «Шкала толерантности к неопределенности» Д. МакЛейна в адаптации Е. Н. Осина, также был использован метод статистического анализа данных.

В результате анализа вышеназванных методик при применении непараметрического критерия различий Манна—Уитни было выявлено следующее. Наблюдается значимое ($p = 0{,}006$; $U = 471$) различие в отношении к неопределенным ситуациям между помогающими и инженерными профессиями.

Таким образом, у представителей инженерных профессий проявляется более положительное отношение к неопределенным ситуациям. Они более склонны воспринимать себя субъектом собственных действий и контролировать собственную жизнь; они более оптимистически оценивают собственные успехи


© Король М. А., 2019





Репозиторий БарГУ

и неудачи и более склонны ожидать успеха в будущем. Вместе с тем менее рефлексивны, быстрее переходят от планов к действиям и более склонны идти на риск.

Данное различие может быть связано с тем, что представители помогающих профессий обладают более глубоким уровнем рефлексии, осознанием того, что профессия связана с непосредственной помощью и влиянием на жизнь другого человека. Это заставляет людей данных профессий относиться к неопределенным ситуациям настороженно, ведь для оказания качественной помощи часто требуется изучение большого количества материалов, такие профессии не терпят быстрого перехода от пришедшей мысли к действиям, а требуют тщательного обдумывания, взвешивая возможных рисков и предполагаемого в будущем результата.

Как следствие, наблюдается тенденция к различиям ($p = 0{,}1$) толерантности к неопределенности у данных представителей профессий, т. е. студенты инженерных профессий более толерантны к неопределенным ситуациям, так как такие ситуации не вызывают у них страх, растерянности, как это может происходить в результате подобных ситуаций с будущими специалистами помогающих профессий. Таким образом, студенты помогающих профессий стремятся к ясности и рассмотрению ситуации с конкретными указаниями и требованиями, в то время как у представителей инженерных профессий нет стремления к точности и ясности, так как они без страха идут на риск.

Не было выявлено значимых различий и тенденции к различиям в показателе «Интолерантность к неопределенности», так как представители данных профессий стремятся к внесению ясности. Говоря о межличностной интолератности к неопределенности, также не было выявлено различий. Это может быть связано с тем, что у будущих специалистов нет стремления внести статичность и монологичность в отношения с другими людьми. В отношении к сложным задачам данные представители схожи, так как решение сложных задач развивает и помогает достигать целей, прилагая усилия. Несмотря на то, что представители инженерных профессий являются более толерантными к неопределенности, однако у них, как у представителей помогающих профессий, нет предпочитания неопределенности.

Отношение к новизне у представителей данных профессий также не имеет различий, новые ситуации требуют новых знаний, а вместе с тем дают человеку новый опыт, который необходим в каждой профессии.

**Заключение.** Результаты эмпирического исследования показали, что представители инженерных профессий являются более толерантными к неопределенности, однако будущие специалисты и помогающих, и инженерных профессий стремятся к определенности, ведь в таком случае в принятии решений и предпринимаемых действиях имеет место большая уверенность и надежность, нежели при наличии неопределенности.

**Список цитируемых источников**

1. *Луковицкая, Е. Г.* Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности : дис. ... канд. психол. наук / Е. Г. Луковицкая. — СПб., 2003. — 173 с.

2. *Плотницкая, М. Р.* Толерантность к неопределенности как фактор формирования образа мира личности / М. Р. Плотницкая // Вестн. КамчатГТУ. — 2014. — № 28. — С. 108—109.

3. *Матушанская, А. Г.* Толерантность к неопределенности и смежные психологические конструкты когнитивной психологии / А. Г. Матушанская // Ученые зап. Казан. ун-та. — 2011. — Т. 153. — С. 26.

УДК 316.62

**М. В. Курило**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ВИКТИМНОСТИ И СУВЕРЕННОСТИ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ У ЛЮДЕЙ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

**Введение.** В статье рассматривается вопрос о взаимосвязи виктимности и суверенности у студентов юношеского возраста.

Виртуальное пространство сети Интернет характеризуется анонимностью, дистантностью, маргинализацией, опосредованностью, глобальным межкультурным характером [2, с. 5]. Именно эти характеристики создают идеальные условия для проявления роли жертвы.

**Основная часть.** Психологическая (личностная) суверенность — это способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанная на обобщенном опыте успешного автономного поведения. Она представляет собой форму субъектности человека и позволяет в разных формах спонтанной активности реализовывать потребности [1, с. 8].

Аспекты виктимности в той или иной степени отражены в трудах таких ученых, как Т. Е. Яценко, И. Г. Малкина-Пых, М. А. Одинцова, О. О. Андронникова.

© Курило М. В., 2019



Репозиторий БарГУ

Вопросы изучения феномена суверенности представлены в основном научным коллективом, которым руководит С. К. Нартова-Бочавер, к которому принадлежит и А. А. Шаповаленко.

Излагаются результаты эмпирического исследования психологического пространства людей юношеского возраста. Исследование проводилось в 2019 г. на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». В нем приняли участие 105 студентов (58 лиц женского пола и 47 мужского).

При проведении исследования использовался опросник А. А. Шаповаленко «Суверенность психологического пространства в социальной сети», который состоит из 34 вопросов, отвечая на которые, нужно выбрать один вариант ответа.

Также использовался опросник «Тип ролевой виктимности» (М. А. Одинцова), который состоит из 32 вопросов, в котором необходимо ответить на предложенное высказывание, выбрав один из вариантов ответа: «нет», «скорее нет, чем да», «скорее да, чем нет» ; «да»

В результате исследования было выявлено три уровня суверенности у людей юношеского возраста: высокий (5,5 %), средний (87 %), низкий (7,5 %).

Для определения нужного коэффициента корреляции необходимо воспользоваться коэффициентом Колмогорова—Смирнова, при применении которого было получено распределение, отличающееся от нормального. Для выявления взаимосвязи мы использовали коэффициент Спирмена.

При применении коэффициента корреляции Спирмена были выявлены следующие значимые связи.

Значимая ($p$ = 0,000833) умеренная (0,32) прямая взаимосвязь между показателями «Игровая роль жертвы» и «Суверенность физического тела». Это означает, что чем ярче у человека демонстрируется игровая роль жертвы, тем больше у него выражена суверенность физического тела. Это может быть связано с тем, что присущая характеристика игровой жертвы, такая как искусство манипулирования, должна быть подкреплена независимостью физического тела для придания большей окраски роли игровой жертвы.

Значимая ($p$ = 0,003397) слабая (0,28) прямая взаимосвязь между показателями «Игровая роль жертвы» и «Суверенность территории». Это означает, что чем ярче у человека демонстрируется игровая роль жертвы, тем больше у него выражена суверенность территории. Это может быть связано с тем, что присущая характеристика игровой жертвы, такая как боязнь ответственности, связана с переживанием безопасности физического пространства.

Значимая ($p$ = 0,04) слабая (0,19) прямая взаимосвязь между показателями «Игровая роль жертвы» и «Суверенность мира вещей». Это означает, что чем ярче у человека демонстрируется игровая роль жертвы, тем больше у него выражена суверенность мира вещей. Это может быть связано с тем, что присущая характеристика игровой жертвы, такая как инфантильность, должна подкрепляться уважением к личной собственности человека, которой распоряжаться может только он.

Значимая ($p$ = 0,02) слабая (0,22) прямая взаимосвязь между показателями «Игровая роль жертвы» и «Суверенность социальных связей». Это означает, что чем ярче у человека демонстрируется игровая роль жертвы, тем больше у него выражена суверенность социальных связей. Это может быть связано с тем, что присущая характеристика игровой жертвы, такая как демонстрация своих несчастий и страданий, должна быть подкреплена правом иметь друзей и знакомых, которые могут не одобряться близкими, так как в таком случае роль жертвы будет основываться на непонимании со стороны близких.

Значимая ($p$ = 0,014) слабая (0,23) прямая взаимосвязь между показателями «Игровая роль жертвы» и «Суверенность привычек». Это означает, что чем ярче у человека демонстрируется игровая роль жертвы, тем больше у него выражена суверенность привычек. Это может быть связано с тем, что присущая характеристика игровой жертвы, такая как инфантильность, должна быть подкреплена принятием временной (непостоянной) формой организации жизни человека.

Значимая ($p$ = 0,001) слабая (0,3) прямая взаимосвязь между показателями «Игровая роль жертвы» и «Суверенность ценностей». Это означает, что чем ярче у человека демонстрируется игровая роль жертвы, тем больше у него выражена суверенность ценностей. Это может быть связано с тем, что присущая характеристика игровой жертвы, такая как «рентные установки», которые позволяют добиваться своих целей путем манипулирования окружающими, подкреплены идеями, взглядами на жизнь, которые являются наиболее приоритетными для данной личности, что и является психологическим содержанием суверенности ценностей.

Значимая ($p$ = 0,00002) умеренная (0,44) прямая взаимосвязь между показателями «Игровая роль жертвы» и «Суверенность психологического пространства». Это означает, что чем ярче у человека демонстрируется игровая роль жертвы, тем больше у него выражена суверенность психологического пространства. Это может быть связано с тем, что присущая характеристика игровой жертвы, такая как боязнь ответственности, должна быть подкреплена возможностью поддерживать личностную автономию.

Значимая ($p$ = 0,000075) умеренная (0,3) прямая взаимосвязь между показателями «Социальная роль жертвы» и «Суверенность физического тела». Это означает, что чем ярче у человека демонстрируется социальная роль жертвы, тем больше у него выражена суверенность физического тела. Это может быть связано с тем, что присущая характеристика социальная жертвы, такая как «навязанный характер (человека выталкивают, изгоняют из общества)», должна быть подкреплена переживанием дискомфорта, вызванного прикосновениями (например, рукопожатие), запахами и т. д.

Значимая ($p$ = 0,01) слабая (0,24) прямая взаимосвязь между показателями «Социальная роль жертвы» и «Суверенность территории». Это означает, что чем ярче у человека демонстрируется социальная

Репозиторий БарГУ

роль жертвы, тем больше у него выражена суверенность территории. Это может быть связано с тем, что социальной роли жертвы мир кажется враждебным, поэтому данный аспект должен быть подкреплен переживаниями безопасности физического пространства, на котором находится человек.

Значимая ($p$ = 0,004) слабая (0,27) прямая взаимосвязь между показателями «Социальная роль жертвы» и «Суверенность привычек». Это означает, что чем ярче у человека демонстрируется социальная роль жертвы, тем больше у него выражена суверенность привычек. Это может быть связано с тем, что присущая характеристика социальная жертвы, такая как желание освободиться от стигмы, должна быть подкреплена принятием временной формой организации жизни человека, чтобы можно было в дальнейшем подстроиться под нормы общества.

Значимая ($p$ = 0,000075) умеренная (0,37) прямая взаимосвязь между показателями «Социальная роль жертвы» и «Суверенность психологического пространства».

Это означает, что чем ярче у человека демонстрируется социальная роль жертвы, тем больше у него выражена суверенность физического тела. Это может быть связано с тем, что присущая характеристика социальная жертвы, такая как склонность человека при жизненных трудностях занимать избегающую позицию (дефензивность), а также стремление к уединению, должна быть подкреплена возможностью поддерживать личностную автономию.

Значимая ($p$ = 0,000054) умеренная (0,38) прямая взаимосвязь между показателями «Общий балл виктимности» и «Суверенность физического тела». Это может быть связано с тем, что чем выше показатели по общему баллу виктимности, тем больше выражена суверенность физического тела, т. е. отсутствие попыток нарушить соматическое благополучие человека.

Значимая ($p$ = 0,0007) слабая (0,28) прямая взаимосвязь между показателями «Общий балл виктимности» и «Суверенность территории». Это может быть связано с тем, что чем выше показатели по общему баллу виктимности, тем больше выражена суверенность физического тела, т. е. отсутствие попыток нарушить соматическое благополучие человека.

Значимая ($p$ = 0,02) слабая (0,21) прямая взаимосвязь между показателями «Общий балл виктимности» и «Суверенность социальных связей». Это может быть связано с тем, что чем выше показатели по общему баллу виктимности, тем больше выражена суверенность социальных связей, т. е. право иметь друзей и знакомых, которые могут не одобряться близкими.

Значимая ($p$ = 0,002) слабая (0,28) прямая взаимосвязь между показателями «Общий балл виктимности» и «Суверенность привычек». Это может быть связано с тем, что чем выше показатели по общему баллу виктимности, тем больше выражена суверенность привычек, т. е. принятием временной формой организации жизни человека.

Значимая ($p$ = 0,004224) слабая (0,27) прямая взаимосвязь между показателями «Общий балл виктимности» и «Суверенность ценностей». Это может быть связано с тем, что чем выше показатели по общему баллу виктимности, тем больше выражена суверенность ценностей, т. е. идеи, взгляды на жизнь, которые являются наиболее приоритетными для данной личности.

Значимая ($p$ = 0,000001) умеренная (0,45) прямая взаимосвязь между показателями «Общий балл виктимности» и «Суверенность психологического пространства». Это может быть связано с тем, что чем выше показатели по общему баллу виктимности, тем больше выражена суверенность психологического пространства, т. е. возможность поддерживать личностную автономию.

Наблюдается тенденция к связи ($p$ = 0,09) слабая прямая между показателями «Социальная роль жертвы» и «Суверенность социальных связей». Это может быть связано с тем, что социальной роли жертвы характеризуется меньшей гибкостью в отношениях с другими людьми, склонностью к рефлексии и ощущением других людей более привлекательными, успешными, в таком случае становится нужным право на то, чтобы иметь друзей, которые могут не одобряться близкими.

Наблюдается тенденция к связи ($p$ = 0,051) слабая прямая между показателями «Социальная роль жертвы» и «Суверенность ценностей». Это может быть связано с тем, что чем выше уровень показателя «Социальная роль жертвы», тем больше выражена суверенность ценностей, т. е. идеи, взгляды на жизнь, которые являются наиболее приоритетными для данной личности.

**Заключение.** Полученные результаты исследования могут быть использованы в работе педагогов и психологов в сфере профилактики виктимного поведения в сети Интернет среди представителей юношеского возраста.

Репозиторий БарГУ

**Список цитируемых источников**

1. *Нартова-Бочавер, С. К.* Психологическое пространство личности : монография / С. К. Нартова-Бочавер. — М. : Прометей, 2005. — 312 с.

2. *Якоба, И. А.* Интернет как средство социальной коммуникации: особенности виртуального общения / И. А. Якоба // Вестн. Иркут. гос. техн. ун-та. — 2011. — № 8 (55). — С. 10.

УДК 159.923

**М. В. Курило**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# РАЗЛИЧИЯ В УРОВНЕ ВЫРАЖЕННОСТИ СУВЕРЕННОСТИ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Введение.** В статье рассматривается вопрос об особенностях психологических границ студентов инженерных и педагогических специальностей.

На сегодня социальная сеть Интернет охватывает миллиарды людей по всему миру. Интернет-сегмент рынка предложений все больше расширяется, и это влияет не только на экономическую, но и на социальную жизнь людей, к примеру, через изменение форм взаимодействия.

**Основная часть.** Несмотря на все свои преимущества, которые предоставляются пользователям сети Интернет, существует ряд определенных проблем. Одной из таких проблем является формирование и сохранение психологических границ в виртуальном мире.

Психологическая (личностная) суверенность — это способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанная на обобщенном опыте успешного автономного поведения [2].

С. К. Нартова-Бочавер выделила шесть сегментов психологического пространства личности, которые отражают физические, духовные и социальные аспекты человеческой жизни: «Суверенность физического тела», «Суверенность территории», «Суверенность личных вещей», «Суверенность привычек», «Суверенность социальных связей», «Суверенность ценностей» [1].

Излагаются результаты эмпирического исследования психологического пространства людей юношеского возраста. Исследование проводилось в 2019 г. на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». В нем приняли участие студенты инженерных и помогающих (педагогических) специальностей. Всего в исследовании приняли участие 60 человек, из них 30 девушек, которые обучаются на педагогических специальностях, и 30 юношей, которые обучаются на инженерных специальностях.

При проведении исследования использовался опросник А. А. Шаповаленко «Суверенность психологического пространства в социальной сети», который состоит из 34 вопросов, при ответе на которые нужно выбрать один вариант ответа.

В результате исследования было выявлено три уровня суверенности у людей юношеского возраста: высокий (7,3 %), средний (78 %), низкий (14,7 %).

Различия были выявлены по семи измерениям психологического пространства личности: суверенность физического тела ($U$ = 299,0 при $p$ = 0,02); суверенность территории ($U$ = 334,0 при $p$ = 0,08); суверенность мира вещей ($U$ = 436,0 при $p$ = 0,836); суверенность привычек ($U$ = 339,0 при $p$ = 0,07); суверенность социальных связей ($U$ = 348,5 при $p$ = 0,12); суверенность ценностей ($U$ = 415,0 при $p$ = 0,6) и общий показатель суверенности психологического пространства личности ($U$ = 402 при $p$ = 0,47).

Отметим только значимое измерение — суверенность физического тела.

В результате исследования было выявлено три уровня суверенности физического тела в социальной сети Интернет: высокий (15 %), средний (48,3 %), низкий (36,7 %).

Было выявлено, что у инженерных специальностей меньше выражен уровень суверенности физического тела, по сравнению с помогающей (педагогической специальностью).

Полученные результаты можно интерпретировать следующим образом: у студентов, которые обучаются на педагогических специальностях, больше выражен показатель суверенности физического тела. Это может быть связано с тем, что педагоги должны больше контактировать с людьми, в частности, при обучении детей, поэтому уровень суверенности у педагогов будет выше, чем у инженеров.

Не было выявлено различий суверенности мира вещей, социальных связей и ценностей в социальной сети Интернет.

Возможно, нами не было выявлено различий, потому что большинство людей в наше время уважают свою «собственность» в сети Интернет и рассматривают свою страницу как личное пространство, сами определяют круг общения в социальных сетях, и это не зависти от выбранной специальности.

Также были выявлены две тенденции к различиям: суверенность территории и суверенность привычек.

**Заключение.** Мы рассмотрели, как специальность (техническая или гуманитарная) может повлиять на суверенность психо логического пространства в социальной сети Интернет. Материалы исследования могут стать основой для проведения просветительской работы в системе среднего и высшего образования.

© Курило М. В., 2019



Репозиторий БарГУ

**Список цитируемых источников**

1. *Кочарян, А. С.* Особенности Суверенности психологического пространства у лиц с разным уровнем эмоциональной зрелости / А. С. Кочарян, А. А. Макаренко, С. Чжао // Перспективы науки и образования. — 2016. — № 1. — С. 35—39.
2. *Нартова-Бочавер, С. К.* Психологическое пространство личности : монография / С. К. Нартова-Бочавер. — М. : Прометей, 2005. — 312 с.

УДК 159.99

**Е. В. Лешкевич**
*Государственное учреждение образования «Республиканский институт высшей школы», Минск*

# КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ

**Введение.** В настоящее время Республикой Беларусь осуществляется поддержка предпринимательской деятельности в целях его благоприятного развития. Приняты законы, позволяющие осуществлять данный вид деятельности по более упрощенной схеме: Закон Республики Беларусь от 1 июля 2010 г. № 148-З «О поддержке малого и среднего предпринимательства», направленный на оказание поддержки предпринимательства в продвижении производимых товаров, выполняемых работ, оказываемых услуг [1]. Так, в рамках учебных образовательных учреждений создаются инкубаторы малого предпринимательства, оказывающие образовательные, обучающие, развивающие услуги для различных возрастных групп. Разрабатываются программы, позволяющие реализовать личностный потенциал субъекта; приобрести качества личности, необходимые для предпринимательской деятельности; научиться быстро реагировать на потребности рынка в условиях неопределенности.

Современный студент должен быть толерантен к неопределенности, быстро реагировать на новизну, быть решительным в условиях неопределенности и оригинальным в реализации деятельности. Бизнес-инкубатор может создать условия для формирования данных личностных качеств и сориентировать студентов педагогических специальностей на предпринимательство.

Изучение предпринимательской ориентации находится в рамках рассмотрения карьерных ориентаций личности, так как именно карьерные ориентации определяют перспективу реализации личного потенциала в условиях профессиональной деятельности. Осознанное планирование профессиональной карьеры выступает базовым понятием в реализации профессиональных компетенций студентов педагогических специальностей.

**Основная часть.** Понятие «карьера» рассматривается различными научными направлениями: экономики, философии, социологии, политологии, педагогики, психологии. В данных научных направлениях карьера анализируется с различных позиций. Все направления едины в том, что карьера — это профессиональное поведение, соответствующее избранной цели. Сложность изучения карьеры обусловлена множеством факторов, связанных с личностными характеристиками субъекта профессиональной деятельности, особенностями его семейно-профессиональной социализации, а также социально-культурным контекстом. Многоаспектность карьеры обусловливает ее рассмотрение с различных сторон. Но большинство исследователей ориентируются на понятие карьеры как продвижение, «продвижение по карьерной лестнице», и «продвижение на пути к профессионализму». Данные позиции характеризуют внешний и внутренний аспекты карьеры. С одной стороны, карьера — это прохождение через ряд должностей, иерархий на протяжении профессионального пути; с другой стороны, карьера связана с динамикой интересов, взглядов, ориентиров, ожиданий, личностных качеств студента педагогической специальности [2, с. 212].

Важно отметить, что в настоящее время понятие «карьера» приобретает новое не только внешнее значение (статус, ранг, положение), но и внутреннее. Современный студент стремится приобрести не только знания в определенной области, но и навыки, позволяющие постоянно развиваться и приумножать благосостояние. Стремление к самоактуализации приводит к приобретению личностных качеств, необходимых при принятии решений в новых и сложных ситуациях.

Слово «карьера» произошло от латинского «каррус» — «боевые колесницы, выстроенные в определенном порядке». В русский язык данное слово вошло в первой половине XIX в. из французского, где « carriere » означало «самый быстрый ход лошади», и из итальянского языка « саггiега », производного от « саго » — «повозка».

Д. Сьюпер рассматривает карьеру как процесс профессионального самоопределения. «Этот процесс представляет собой постоянно чередующиеся выборы и имеет в качестве основы Я-концепцию личности как относительно целостное образование, постепенно изменяющееся по мере взросления человека» [3]. И. В. Головнёва, Ю. Л. Твердохвалова рассматривают карьеру как «целенаправленный должностной и профессиональный рост, поступательное продвижение по служебной лестнице» [4]. А. А. Бодалёв и Л. А. Рудкевич рассматривает карьеру как «характер целей, которые ставит человек; систему мотивов,

© Лешкевич Е. В., 2019



Репозиторий БарГУ

побуждающих человека выполнять деятельность; степень актуализации при осуществлении соответствующей деятельности способностей специалиста, проявляющихся в конкретных поступках и делах, свидетельствующих о достигнутом уровне профессионализма» [5].

В литературе социологического направления термин «карьера» рассматривается как иерархия профессиональных ролей, через которые необходимо личности пройти в течение профессионального пути. В процессе профессионального роста и развития повышается самооценка личности, престиж профессиональной деятельности. При построении карьеры вознаграждение за труд и профессионализм динамичны, что приводит к одобрению, удовлетворению и подражанию со стороны коллег.

Изучая понятие карьера, А. В. Шаповалов ввел такие термины, как дистанция карьеры, карьерная стратегия, карьерное поведение, карьерный потенциал, карьерный процесс. Автор рассматривает карьеру как социальный процесс, происходящий в рамках определенного коллектива.

И. Д. Ладано, Р. Л. Кричевский определяют карьеру не только как продвижение по должностным ступеням, но и как процесс реализации потенциала в условиях профессиональной деятельности. Авторы отмечают, что только полноценная и сформированная личность готова к успешной профессиональной деятельности, к профессиональному продвижению, выступая создателем своего «акме», т. е. недостаточно обладать интеллектуальным потенциалом для продвижения по карьерной лестнице, необходимо быть создателем своего профессионального пути, быть гибким, мобильным и толерантным к неопределенности [6].

В рамках карьерных ориентаций можно выделить эмоциональную, поведенческую и когнитивную составляющие. К эмоциональной составляющей целесообразно отнести отношение личности к карьере, к поведенческой — построение и реализацию профессиональных планов, к когнитивной — «Я-концепцию» личности. Данные аспекты карьерных ориентаций позволяют осуществить продвижение по карьерной лестнице, создавая условия для развития толерантности к неопределенности.

В. А. Чикер определяет карьеру как индивидуальный путь личности с объективной и субъективной сторонами. Под объективной стороной автор рассматривает само продвижение по служебной лестнице, а под субъективной стороной — удовлетворенность жизненной ситуацией.

Н. Л. Кирт рассматривает карьеру как неотъемлемый компонент личности, считая, что лишь зрелая самодостаточная личность готова стремиться к карьере. Автор исследовал карьеру в процессе профессионального самоопределения и пришел к выводу, что лишь эмоционально устойчивые личности способны быть мотивированы на высокие ступени карьеры. Творческая активность, волевой самоконтроль, гибкость играют важную роль в построении профессиональной карьеры.

Е. В. Садон, исследуя профессиональную карьеру, выделяет профессиональные компетенции как фактор становления карьеры. Карьерную компетентность будущего специалиста автор рассматривает как систему представлений о карьере, возможностях и путях карьерного роста, включающую умение прогнозировать будущую карьеру и преодолевать карьерные кризисы, а также «карьерную самоэффективность» — как способность к карьерному целеполаганию, карьерному планированию и решению карьерных проблем. Карьера, по мнению А. А. Жданович, зависит от субъекта профессиональной деятельности и рассматривается через профессиональное самоопределение и «Я-концепцию». Напротив, Л. И. Божович отмечает, что самоопределение является особым личностным образованием, которое «с точки зрения самосознания субъекта характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой, общественно значимой позиции» [7].

**Заключение.** Карьера — это субъективно осознанный трудовой путь, способ достижения целей и результатов в форме личностного самовыражения; продвижение по карьерной лестнице; приобретение новых знаний и навыков, необходимых для самоактуализации личности в процессе профессиональной деятельности. Условием успешной профессиональной карьеры является успешное самоопределение как сознательный самостоятельный выбор профессионального пути.

Построение карьеры находится в постоянной динамике, и ее продвижение зависит от самой личности. В основе достижения высоких карьерных результатов находится «Я-концепция» личности, позволяющая достигать значимых результатов в карьере. Продвижение по карьерной лестнице взаимосвязано с личностным развитием и обусловливает готовность личности преодолевать новые неразрешимые ситуации в процессе профессиональной деятельности. Карьерные ориентации зависят от профессионального опыта и формируются в начале профессионального пути. Именно карьерные ориентации стабилизируют и интегрируют карьеру. Целесообразно развивать, направлять и формировать профессионально-ценностные карьерные ориентации на этапе вузовского обучения, создавая условия для успешной профессиональной деятельности.

**Список цитируемых источников**

1. О поддержке малого и среднего предпринимательства [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь от 1 июля 2010 г. № 148-З : в ред. от 8 июля 2010 г. № 366-З. — Минск : Амалфея, 2010. — 59 с.

2. *Коломейцев, Ю. А.* Основные научные подходы к профессиональной карьере и карьерным ориентациям личности / Ю. А. Коломейцев, А. А. Жданович // Проблемы упр. — 2008. — № 1 (26). — С. 207—215.

3. *Пряжников, Н. С.* Профессиональное самоопределение : теория и практика / Н. С. Пряжников. — М. : Академия, 2008. — 312 с.

4. *Головнёва, И. В.* Карьерные ориентации личности студентов и работающих : сравнительный анализ [Электронный ресурс] / И. В. Головнёва, Ю. Л. Твердохвалова. — Режим доступа: http://www.jurnal.org/articles/2014/psih43.html . — Дата доступа: 23.03.2019.

Репозиторий БарГУ

5. *Бодалёв, А. А.* Как становятся великими или выдающимися? / А. А. Бодалёв. — Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. — 288 с.
6. *Шаповалов, В. К.* Интерпретация карьеры в контексте личностного пространства человека / В. К. Шаповалов // Психология личности и ее бытия / под ред. З. И. Рябикиной, А. Н. Кимберга, С. Д. Некрасова. — Краснодар, 2005. — 216 с.
7. *Кирт, Н. Л.* Динамика представлений о профессиональной карьере психологов образования в процессе профессионального самоопределения : автореф. дис. … канд. психол. наук / Н. Л. Кирт. — М., 2000. — 21 с.

УДК 159.99

**Е. В. Лешкевич**
*Государственное учреждение образования «Республиканский институт высшей школы», Минск*

# ВЗАИМОСВЯЗЬ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

**Введение.** Перспектива развития профессиональной деятельности во многом зависит от карьерных ориентаций студентов. Задачей государства является предоставление условий для реализации потенциала в процессе построения карьеры. Для успешного продвижения по карьерной лестнице необходимо быть готовым принимать и разрешать новые ситуации, способствуя продвижению, быть толерантным к неопределенности. Студент, толерантный к неопределенности, чувствует себя комфортно в ситуации высокой энтропии. Способен продуктивно действовать при построении карьеры; принимать профессиональные решения; в новой ситуации видеть перспективу карьерного продвижения, возможность проявления профессиональных компетенций.

Студент стремится сделать профессиональный выбор правильно и на перспективу в соответствии с личностными ценностями и жизненным смыслом. Поэтому планирование карьерного пути приобретает важный аспект профессионального развития студента. Одним из личностных факторов, влияющих на карьерный путь, являются карьерные ориентации. Кроме этого, современный студент находится постоянно в ситуации неопределенности, для более успешного построения карьерного пути ему необходимо выработать толерантность к неопределенности, создавая условия для быстрого карьерного роста.

Так, для анализа карьерных ориентаций студентов нами была использована методика «Якоря карьеры» Э. Шейна в адаптации В. А. Чикер, В. Э. Винокурова, позволяющая определить ориентир ценностей в системе карьерных ориентаций [1]. Методика «Толерантность к неопределенности» С. Баднера в адаптации Г. У. Солдатовой», способствующая диагностике субшкал «новизна», «Сложность», «Неразрешимость» проблемы при построении карьеры [2, с. 5—18].

Методика «Якоря карьеры» Э. Шейна описывает восемь диагностических шкал измерения карьерных ориентаций («якорей карьеры»). Методика «Толерантность к неопределенности» С. Баднера диагностирует толерантность/интолерантность к неопределенности, включая субшкалы «Новизна», «Сложность», «Неразрешимость».

Под толерантностью к неопределенности следует рассматривать готовность личности быстро и продуктивно реагировать. Интолерантная личность, напротив, испытывает трудности в новых ситуациях, не обладает гибкостью, мобильностью, чаще отрицает, а не принимает.

**Основная часть.** Нами было проведено исследование, цель которого — определение взаимосвязи карьерных ориентаций и толерантности к неопределенности студентов педагогического факультета. Исследование проводилось на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку испытуемых составили студенты I—III курсов в количестве 56 человек. Обработка осуществлялась с помощью корреляционного анализа (статистика 6.0).

Предикторами предпочтения карьерной ориентации «Профессиональная компетентность», выражающейся в высоком уровне интолерантности ($\beta = 0{,}41$; $p = 0{,}11$), характерны низкий уровень реагирования на новизну ($\beta = -0{,}41$; $p = 0{,}036$), сложность ($\beta = -0{,}62$; $p = 0{,}023$), неразрешимость ($\beta = -0{,}16$; $p = 0{,}30$). Студенты, ориентированные на карьерную ориентацию «Профессиональная компетентность», уверены в наличии способностей и таланта, но при этом с трудом принимают ситуацию неопределенности, предпочитают четкие задачи и конкретные поручения, не выходящие за грани рациональности. Повышение профессионализма видят в посещении дополнительных курсов и мастер-классов.

Студенты с карьерной ориентацией «Менеджмент» (организаторская компетентность) стремятся совершенствоваться в сфере управления, координации действий коллег. Данная карьерная ориентация более успешна становится с возрастом и опытом. Требует высокого уровня установления межличностных взаимоотношений и высокого уровня эмоционального интеллекта. Поэтому студенты в рамках данной ориентации демонстрируют низкий уровень реакции на новизну ($\beta = -0{,}25$; $p = 0{,}97$), сложность ($\beta = -0{,}22$; $p = 0{,}087$) и неразрешимость ($\beta = -0{,}24$; $p = 0{,}068$).

© Лешкевич Е. В., 2019



Репозиторий БарГУ

Карьерная ориентация «Автономия» характерна для студентов, стремящихся к независимости. Такие студенты с низким уровнем интолерантности (β = –0,38; *p* = 0,008). Они стремятся к самостоятельности, но, сталкиваясь с ней, испытывают трудности: тяжело подчиняются правилам предприятия, недисциплинированы, с трудом принимают сложность (β = –0,34; *p* = 0,023) и новизну (β = –0,19; *p* = 0,017).

Студенты с карьерной ориентацией «Стабильность работы» стремяться найти постояннную работу. Данная карьерная ориентация обусловлена потребностью в безопасности и предсказуемостью в целях обладания социальными гарантиями. Такие студенты демонстрируют высокий уровень реакции на новизну (β = 0,46; *p* = 0,001), если она происходит в рамках своего предприятия и трудового коллектива.

Карьерная ориентация «Стабильность места жительства» характерна для студентов, которые вначале делают выбор места проживания, а потом места работы. Такие студенты с высоким уровнем интолерантности (β = 0,27; *p* = 0,061). Воспринимают новые ситуации как угрожающие. Высокий уровень неразрешимости (β = –0,34; *p* = 0,03) побуждает студента решать поставленные задачи быстро, так как переход на другое место работы вызывает страх и неуверенность.

Студенты, выбравшие карьерную ориентацию «Служение», стремятся совместить профессиональную деятельность и принадлежность к какой-либо общественной организации. Служение определенным целям предпочтительнее материального обогащения. Такие студенты обладают высоким уровнем интолерантности к неопределенности (β = 0,60; *p* = 0,028). Необычные ситуации воспринимаются как угрожающие, не дающие перспективу в реализации профессиональных компетенций. Новые (β = –0,68; *p* = 0,08) и неразрешимые (β = –0,12; *p* = 0,46) ситуации воспринимают как недостаток в организации и с трудом реагируют на них. Консервативны, общительны и активны в собственном увлечении.

Студенты, ориентированные на карьерную ориентацию «Вызов», обладают высоким уровнем интолерантности (β = 1,00; *p* = 0,01). Ориентированы на конкурентную барьбу, когда осознают цель данной конкуренции. Стремятся добиваться больших результатов при высоком уровне информированности. Данные студенты «бросают вызов» лишь в ситуации ясной и определенной. На новизну (β = –0,23; *p* = 0,11) и неразрешимость (β = –0,16; *p* = 0,26) реагируют с трудом. Не готовы быстро принимать решения и творчески подходить к преодолению профессиональных трудностей.

Карьерная ориентация «Интеграция стилей жизни» характерна для студентов, настроенных на высокий професссиональный результат, коррелирующий с личными ценностями и взглядами. Баланс двух составляющих позволяет добиваться высоких результатов. С трудом выбирают приоритетность в данных направлениях. Новизна (β = –0,12; *p* = 0,46) и неразрешимость (β = –0,12; *p* = 0,46) вызывают дискомфорт.

Для студентов, ориентированных на карьерную ориентацию «Предпринимательство», характерны низкие уровни реагирования на новизну (β = –0,23; *p* = 0,11) и неразрешимость (β = –0,16; *p* = 0,26). Такие студенты стремятся создавать что-то новое, непохожее, но при этом испытывают трудности в возникших новых ситуациях. Часто бросают начатое самостоятельное дело, не видя возможности его разрешения.

**Заключение.** Анализ взаимосвязи карьерных ориентаций и толерантности/интолерантности к неопределенности демонстрируют значимость данных конструктов при построении карьеры. Толерантность /интолерантность к неопределенности дополняют содержательные характеристики карьерных ориентаций, помогая глубже проанализировать направленность студентов в профессиональной деятельности.

Психологические аспекты исследования данных конструктов имеют большую теоретическую и практическую значимость. С теоретической точки зрения полученные данные расширяют представления об особенностях ориентаций студентов при построении карьеры и понимание сущности толерантности/интолерантности к неопределенности. С практической точки зрения эти исследования могут стать основой для разработки тренингов, развивающих программ, групповых консультаций, способствующих развитию толерантности/интолерантности к неопределенности и оптимальному выбору карьерной ориентации для успешного продвижения по карьерной лестнице.

**Список цитируемых источников**

1. *Шейн, Э.* Организационная культура и лидерство. Построение. Эволюция. Совершенствование / Э. Шейн. — СПб. : Питер, 2002. — 336 с.

2. *Солдатова, Г. У.* Введение. Толерантность : психологическая устойчивость и нравственный императив / Г. У. Солдатова // Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. — М. : Смысл, 2008. — С. 5—18.

Репозиторий БарГУ

УДК 159.9

**М. В. Скрипинский**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В ПСИХОЛОГИИ

**Введение.** В психологии делаются попытки создать стройную классификацию копинг-стратегий. Выделяются копинговые действия, копинг-стратегии и копинговые стили. Копинговые действия (то, что индивид чувствует, думает или делает) часто группируются в копинг-стратегии, стратегии, в свою очередь, группируются в копинговые стили (например, группу стратегий, которая представляет собой концептуально похожие действия). Таким стилем может быть «обращение к другим». Иногда термины «копинговые действия» и «копинг-стратегия» используются как взаимозаменяемые, в то время как копинговые стили относятся к действиям или стратегиям, которые последовательно используются индивидом, чтобы справиться со стрессом [1].

**Основная часть.** Поскольку интерес к копинг-стратегиям возник в психологии относительно недавно, из-за сложности самого феномена совладания с трудностями исследователи еще не пришли к единой классификации. Работы по копинг-стратегиям пока еще являются достаточно разрозненными, поэтому чуть ли не каждый новый исследователь при изучении проблематики преодолевающего поведения предлагает свою собственную классификацию. Для того, чтобы хоть как-то систематизировать имеющиеся подходы к копинг-стратегиям, уже прилагаются усилия по классификации самих классификаций.

Исходя из анализа разнообразных подходов, выделены следующие основания к классификации копинг-стратегий [2]:

1) по направленности или сфокусированности выделяют оценочно-фокусированный копинг (установление для себя значения ситуации); проблемно-фокусированный (принятие решений и совершение конкретных действий для преодоления стресса), а также эмоционально-фокусированный (управление чувствами и поддержание эмоционального равновесия);

2) по степени эффективности или успешности — функциональный, успешный (прямые попытки справиться с проблемой с использованием конструктивных стратегий преодоления трудных ситуаций) и дисфункциональный, неуспешный (непродуктивные стили поведения с использованием неконструктивных стратегий, препятствующих и затягивающих преодоление трудной ситуации);

3) по степени контроля над ситуацией — планируемые, поведенческие (поддерживать или восстанавливать контроль в ситуациях угрозы); активная деятельность; косвенная деятельность; просоциальные (антисоциальное поведение);

4) по стилю поведения — ориентированный на проблему, на эмоции и на избегание;

5) по степени открытости — скрытый внутренний (когнитивное решение проблемы) и открытый внешний (поведение);

6) в зависимости от специфики ситуации — конфронтативный (агрессивные усилия для изменения ситуации); поиск социальной поддержки и усилия для изменения ситуации; планомерное решение проблемы; самоконтроль; позитивная переоценка (прежде всего собственных возможностей); уход (избегание), фантазирование, алкоголь, курение, наркотики, лекарства и т. д.;

7) по степени адаптивности — адаптивный (активное преодоление); частично адаптивный (поиск социальной поддержки, отвлечение, эмоциональная разрядка и т. д.); неадаптивный (подавление чувств, агрессивность или покорность, уход от реальности, растерянность, избегание и т. д.).

Такой автор, как Е. П. Ильин, выделяет три основных критерия, на которые ориентируются различные классификации:

1) эмоционально-проблемный: эмоционально-фокусированный копинг, направленный на урегулирование эмоциональной реакции; проблемно-фокусированый копинг, направленный на то, чтобы справиться с проблемой или изменить ситуацию, которая вызвала стресс;

2) когнитивно-поведенческий: «скрытый» внутренний копинг — когнитивное решение проблемы, целью которого является изменение неприятной ситуации, вызывающей стресс; «открытый» поведенческий копинг — ориентирован на действия, используются копинг-стратегии, наблюдаемые в поведении;

3) успешный/неуспешный: успешный копинг — это копинг, в котором используются конструктивные стратегии, приводящие в конечном итоге к преодолению трудной ситуации; неуспешный копинг — это копинг, в котором используются неконструктивные стратегии, препятствующие преодолению трудной ситуации [3].

Следующие возможные ориентиры для классификации предлагает С. К. Нартова-Бочавер: ориентированность, или локус копинг (на проблему или на себя); область психического, в которой развертывается преодоление (внешняя деятельность, представления или чувства); эффективность. Приносит стратегия желаемый результат или нет; временная протяженность полученного эффекта (ситуация разрешается радикально или нет); ситуации, провоцирующие копинг-поведение (кризисные или повседневные) [4].

© Скрипинский М. В., 2019



Репозиторий БарГУ

Проанализировав различные источники по данной тематике и изучив различные варианты группировки классификаций по критериям, мы выделили три классификации копинг-стратегий, в которых гармонично отражаются все критерии, указанные как Е. П. Ильиным, так и С. К. Нартовой-Бочавер.

1. Классификация основоположников теории «копинг-стратегий» Р. Лазаруса и С. Фолкман. Они предложили классификацию копинг-стратегий, в которых приоритетными являются два основных вида: проблемно-ориентированный — направлен на разрешение стрессовой ситуации. Данный вид совладания позволяет решить проблемную ситуацию. Проявляется как в агрессивных реакциях, так и в использовании рациональных возможностей, направленных на разрешение проблемы; эмоционально-ориентированный — используется в случае, когда невозможно изменить ситуацию. Данный вид совладания регулирует эмоции и меняет отношение к произошедшему событию. Проявляется в поиске социальной поддержки, позитивной переоценке, принятии на себя ответственности [1].

Также Р. Лазарус и С. Фолкман выделяют восемь копинг-стратегий:

– «Планирование решения проблемы» — данный метод заключает в себе аналитический подход к решению проблемы через алгоритмизацию собственного поведения индивида;

– «Конфронтационный копинг» — данный метод ориентирован на агрессивном, озлобленном отношении к проблеме и решении ее через преодолевание себя;

– «Принятие ответственности» — после осознания конфликтной или стрессовой ситуации происходит осознание готовности нести ответственность за собственные слова, действия и их последствия;

– «Самоконтроль» — психоэмоциональные ресурсы, направленные на саморегуляцию и волевой контроль собственного состояния;

– «Положительная переоценка» — переосмысление сложившейся ситуации в целях поиска положительных сторон;

– «Поиск социальной поддержки» — поиск эмоциональной поддержки со стороны близких родственников;

– «Дистанцирование» — эмоциональное отдаление от ситуации в целях абстрагирования восприятия;

– «Бегство-избегание» — страх решения проблемы.

Данные копинг-стратегии можно распределить на четыре масштабные группы:

Первую группу формируют такие стратегии, как стратегии планирования, принятия ответственности, конфронтации. В работе с данными копинг-технологиями субъект изначально занимается сбором информации о проблеме, анализируя ее, потом понимая, что данная проблема стала для него объективным последствием собственных действий, прикладывает максимальные усилия для конструктивного решения.

Стратегии самоконтроля и положительной самооценки составляют вторую группу. Данные стратегии обеспечивают волевой самоконтроль, а также эмоциональную саморегуляцию в состоянии психологического напряжения. Это происходит по причине направленности стратегий: контроля субъекта за собственным состоянием и решения проблемных задач. Так, например, люди, которые используют данные способы, могут контролировать свое поведение со стороны волевого контроля и рационально относиться к решению проблемы.

Такие копинг-стратегии, как дистанцирование и бегство-избегание, входят в третью группу стратегий. Главным характеризующим признаком данной группы является то, что субъект не стремится решать проблему и предпринимать действия для улучшения собственного состояния, а, наоборот, уходит от проблем, избегая при этом ответственности и активной позиции в поиске выхода из сложившейся ситуации.

В четвертую группу входит такая копинг-стратегия, как поиск социальной поддержки. Использование данной стратегии в первую очередь ориентировано на поиск эмоционально теплых отношений со стороны близкого социального окружения, а не поиск наиболее оптимального пути решения проблемы.

Изучив классификацию Р. Лазаруса и С. Фолкман, мы пришли к выводу, что данная классификация не определяет единую копинг-стратегию, а, наоборот, говорит о том, что каждый человек прибегает к комплексному подходу в решении проблемы, используя при этом множество методов и приемов как проблемно-ориентированного, так и эмоционально-ориентированного вида копинг-стратегий.

Благодаря изучению данной классификации, становится ясным, что копинг— это прежде всего комплексный набор различных приемов и методов, влияющий на поведение во время стрессовой ситуации.

2. Интересной представляется расширенная классификация копинга, которую предложили американский исследователь К. Гарвер и его сотрудники [5]. По их мнению, наиболее адаптивными копинг-стратегиями являются те, которые направлены непосредственно на разрешение проблемной ситуации. К таким копинг-стратегиям авторы отнесли следующие:

– «Активный копинг» — активные действия по устранению источника стресса;

– «Планирование» — планирование своих действий в отношении сложившейся проблемной ситуации;

– «Поиск активной общественной поддержки» — поиск помощи, совета у своего социального окружения;

– «Положительное истолкование и рост» — оценка ситуации с точки зрения ее положительных сторон и отношение к ней как к одному из эпизодов своего жизненного опыта;

– «Принятие» — признание реальности ситуации.

Репозиторий БарГУ

Другой блок копинг-стратегий, по мнению авторов, также может способствовать адаптации человека в стрессовой ситуации, однако он не связан с активным копингом. К таким стратегиям совладания относятся:

– «Поиск эмоциональной общественной поддержки» — поиск сочувствия и понимания со стороны окружающих;

– «Подавление конкурирующей деятельности» — снижение активности в отношении других дел и проблем и полное сосредоточение на источнике стресса;

– «Сдерживание» — ожидание более благоприятных условий для разрешения ситуации.

Третью группу копинг-стратегий составляют те, которые не являются адаптивными, однако в некоторых случаях помогают человеку адаптироваться к стрессовой ситуации и справиться с ней. Это такие приемы преодоления:

– «Фокус на эмоциях и их выражение» — эмоциональное реагирование в проблемной ситуации;

– «Отрицание» — отрицание стрессового события;

– «Ментальное отстранение» — психологическое отвлечение от источника стресса через развлечения, мечты, сон и пр.;

– «Поведенческое отстранение» — отказ от разрешения ситуации.

Изучив классификацию К. Гарвера, приходим к выводу, что он включает такие копинг-стратегии, как «Обращение к религии», «Использование алкоголя и наркотиков», а также «Юмор».

3. Достаточно подробной является классификация П. Тойса, опирающаяся на комплексную модель копинг-поведения [6]. П. Тойс выделяет две группы копинг-стратегий: поведенческие и когнитивные.

Поведенческие стратегии подразделяются на три подгруппы:

– поведение, ориентированное на ситуацию: прямые действия (обсуждение ситуации, изучение ситуации); поиск социальной поддержки; «уход» от ситуации;

– поведенческие стратегии, ориентированные на физиологические изменения: использование алкоголя, наркотиков; тяжелая работа. Другие физиологические методы (таблетки, еда, сон);

– поведенческие стратегии, ориентированные на эмоционально-экспрессивное выражение: катарсис, сдерживание и контроль чувств.

В свою очередь, когнитивные стратегии также делятся на три группы:

– когнитивные стратегии, направленные на ситуацию: продумывание ситуации (анализ альтернатив, создание плана действия); выработка нового взгляда на ситуацию (принятие ситуации); отвлечение от ситуации; придумывание мистического разрешения ситуации;

– когнитивные стратегии, направленные на экспрессию: «фантастическое выражение» (фантазирование относительно способов выражения чувств); молитва;

– когнитивные стратегии, направленные на эмоциональные изменения: переинтерпретация существующих чувств.

**Заключение.** В основе отличительных признаков в классификациях копинг-стратегий лежит ориентация на различное применение копинга, будь то адаптация к проблемной ситуации или ее разрешение. Также укажем, что каждый человек прибегает к комплексному подходу в решении проблемы, используя при этом множество методов и приемов, что и объясняет копинг, как комплексный набор различных приемов и методов, влияющий на поведение во время стрессовой ситуации.

Психологу-практику важны знания как о самих копинг-стратегиях, так и о различных их классификациях, поскольку, применяя в своей практике эти знания, он сможет помочь клиенту проанализировать поступки, действия, выбрать верные методы и приемы взаимоотношений с разными людьми и способы поведения в различных стрессовых ситуациях.

**Список цитируемых источников**


1. *Маклаков, А. Г.* Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. — СПб. : Питер, 2008. — 300 с.
2. *Дементий, Л. И.* К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения / Л. И. Дементий // Журн. прикладной психологии. — 2004. — № 3.
3. *Ильин, Е. П.* Различия в копинг-стратегиях (преодолевающем поведении) и в использовании защитных механизмов / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2004. — С. 412—431.
4. *Нартова-Бочавер, С. К.* “Coping behavior” в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психолог. журн. — 1997. — № 5. — С. 20—30.
5. *Голомидова, Т.* Копинг-стратегии в психологии стресса : подходы и классификации [Электронный ресурс] / Т. Голомидова. — Режим доступа: https://sibac.info/studconf/hum/lx/91830/ . — Дата доступа: 15.06.2019.
6. *Кисельникова, Н.* Психологическая устойчивость личности в трудных жизненных ситуациях / Н. Кисельникова, Е. Крупник. — М. : МПСУ, 2014. — 256 с.


Репозиторий БарГУ

УДК 159.97

**М. В. Скрипинский**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ НАРКОТИЧЕСКОЙ АДДИКЦИИ

**Введение.** Продолжительное время основной взгляд исследователей в области наркомании в странах СНГ был направлен именно на медико-физиологический аспект этого заболевания, который и определил основной подход к его лечению. Этот подход свел проблему наркомании до физиологической зависимости и ее купирования. На наш взгляд, проблему употребления психоактивных веществ следует рассматривать не только как проблему физиологическую, но и как проблему аддиктивной личности, которая в определенных социальных ситуациях прибегает к употреблению психоактивных веществ. Исходя из этого, профилактическая, лечебная и реабилитационная работа приобретают новое содержание, а значит, и новые возможности. Установлено, что такое понимание проблемы наркозависимости усложняет ее решение, но все же показатели ремиссии будут значительно повышаться.

**Основная часть.** Вокруг ведущих направлений в психологии и наиболее разработанных теорий группируются основные психологические подходы к проблеме зависимости. Проанализировав литературу, был сделан вывод, что проблема зависимости рассматривается различными психологическими направлениями по-разному и каждое направление имеет различные друг от друга точки зрения [1].

Так, мысль о непрерывном влиянии на человека его социального окружения отстаивает сторонник бихевиорального подхода Н. Э. Миллер [2]. Позитивные связи зависимого от психоактивных веществ с социумом ограничиваются контактами с соупотребителями. Аддиктивная личность, к которой принадлежит наркозависимый, а также алкозависимый слабо переносит боль и любого рода переживания. Зависимый лишается уверенности, если его не окружают похожие на него люди. Вследствие этого был сделан вывод, что одной из социальных потребностей, присущей химической зависимости, является объединение аддиктов в группы. Добыча психоактивных веществ является упрощением собственного употребления зависимого. Тем более в этих группах нет иерархии, все ее члены по отношению друг к другу равноправны и не имеют обязательств. Оказавшись во власти такой группы, наркоману либо алкоголику трудно оттуда вырваться. Там легко и просто, так как зависимого окружают такие же, как он. Когда аддикт выходит из этого окружения, он испытывает сильнейший когнитивный диссонанс. Его окружают непонимающие, осуждающие и агрессивные люди. Установлено, что социум отталкивает зависимого, хотя сам в значительной степени ответственен в возникновении этой болезни.

Также отметим высокоэффективную модель поведения зависимого, действия которого направлены на приобретение и употребление психоактивных веществ либо алкоголя. Для наркозависимого не является преградой или каким-либо препятствием ни ужесточение закона и уголовная ответственность, ни контроль со стороны общества и близких родственников, ни отсутствие материальных благ, ни многое иное, что имело бы место в непреодолимости препятствия у здорового человека, не имеющего химическую зависимость [3]. Также при всей этой сложной серии поведенческих актов и событий употребление завершается положительным подкреплением с яркими физическими ощущениями. Отречение от наркотиков или алкоголя — отречение от поведения, имеющего сверхэффективный характер в виде действий во враждебной, безуспешной среде.

Из всего вышеизложенного установлено, что сторонники бихевиорального направления рассматривают химическую зависимость как способ поведения для приспособления, отказ от которого является неадаптивным шагом, связанным с чувством неопределенности и высокой ответственностью.

Сторонник психоаналитического подхода С. Даулинг считает, что недостатки психосексуального развития имеют прямую связь с химической аддикцией. Эта болезнь представляется психоаналитикам как следствие регрессии из-за бессилия «Я» и нереальности преодоления фрустрации и беспомощности при встрече с трудностями [4]. А так как эта регрессия самим зависимым не может быть удовлетворена полностью, то аддиктивная личность реагирует враждебно, и если она замыкается в себе, то это ведет к психическому разрушению и глубокому внутриличностному конфликту. Осуждение обществом только усиливает агрессию и враждебность, а также одновременно усиливает чувство вины.

Проанализировав литературу, было установлено, что для аддиктивной личности присуще стремление возвращаться в детский период жизни. Например, для наркозависимого наркотик является средством, освобождающим от фрустрации путем вызывания эйфории. Именно с помощью этого состояния эйфории и происходит искусственное возвращение в детство, к тому периоду развития, когда жизнь была легче, не было проблем, страха, вины.

В рамках когнитивного подхода наибольшее распространение в объяснении первопричин и последствий зависимости нашла концепция локуса контроля. Солидаризируясь с мнением Дж. Роттера, основателя теории локуса контроля, мы отмечаем, что одни люди присваивают свой образ действий внутренним при-

© Скрипинский М. В., 2019



Репозиторий БарГУ

чинам, другие приписывают его внешним условиям [5]. Исследовав различные источники по данной тематике, пришли к выводу, что химически зависимые люди считают свое употребление ПАВ по воле случая или по вине других людей. Они не видят того, что они сами выбирают этот путь. Рассмотрев формирование химической зависимости через призму когнитивного подхода, ясно понимаем, что у химически зависимого отсутствует внутренний локус контроля. Это и является «камнем преткновения» в выздоровлении и избавлении от зависимости.

Изучив публикации основателя трансактного анализа Эрика Берна [6], мы пришли к выводу, что нормальное развитие личности происходит, когда важнейшие аспекты личности Родитель, Взрослый и Ребенок согласуются друг с другом. Установлено, что у зависимого размыты границы его «Я» одно эго-состояние доминирует над всеми остальными. Скорее всего, это Ребенок. А вот у здорового человека, напротив, хорошие границы собственного «Я», которые способны поддерживать баланс между Родителем, Взрослым и Ребенком так, чтобы каждая составляющая личность человека могла функционировать.

Также в рамках трансактного анализа химическая зависимость может рассматриваться и как игра, в которой каждый участник (это могут быть близкие люди и окружение, а также «спасающие» организации) занимает определенную позицию, играет свою роль (чаще всего бессознательно) и даже получает определенную выгоду.

Если рассматривать химическую зависимость с точки зрения системной семейной психотерапии, то видно, что это семейное заболевание [7]. По мнению П. Штейнгласса, потребление алкоголя играет центральную роль в жизни семьи, поэтому он оказывает большое влияние на манеру поведения ее членов при взаимодействии [8]. Зависимый от психоактивных веществ «затягивает» в болезнь всех близких ему людей, у которых формируется патологическое состояние, характеризующееся глубокой поглощенностью и сильной эмоциональной, социальной или даже физической зависимостью от другого человека, известное как созависимость. Она искажает адекватное восприятие реальности. Если родитель сам является зависимым от психоактивных веществ, то, несомненно, это отразится на ребенке и поспособствует дальнейшему развитию зависимости. Проанализировав литературу по данной тематике, мы установили, что ребенок, растущий в дисфункциональной семье, вырастая, переносит опыт своего детства во взрослую жизнь и, скорее всего, либо станет зависимым, либо будет иметь созависимость и свяжет свою жизнь с зависимым человеком [7].

**Заключение.** Исходя из анализа существующих точек зрения, объясняющих формирование зависимости от психоактивных веществ, был сделан вывод, носящий парадоксальный характер: химическая зависимость человека выполняет адаптивные функции и имеет приспособленческий смысл. Употребление психоактивных веществ вызвано определенной психологической травмой, которую химически зависимый человек пытается излечить. И все основные подходы, на которых базируется формирование химической аддикции, говорят о том, что аддикт через употребление психоактивных веществ приспосабливается к жизни. Так, сторонники бихевиорального подхода выражают мысль о нахождение аддикта в определенной социальной группе таких же, как и он, выйдя из которой, происходит ощущение враждебной, безуспешной среды. Также идею о химической зависимости как о способе приспособления подтверждают и сторонники психоанализа, когда, например, наркотик является средством, освобождающим от фрустрации путем вызывания эйфории. Именно с помощью этого состояния эйфории и происходит искусственное возвращение в детство, к тому периоду развития, когда жизнь была легче, не было проблем, страха, вины. Через призму когнитивного подхода видно формирование химической зависимости. Бесспорно, что у химически зависимого отсутствует внутренний локус контроля. Зависимый не видит, что происходит вокруг. Это является одним из защитных механизмов психики, с помощью которого аддикт приспосабливается к жизни.

**Список цитируемых источников**


1. *Маклаков, А. Г.* Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. — СПб. : Питер, 2008. — 300 с.
2. *Старшенбаум, Г. В.* Аддиктология : учеб. пособие / Г. В. Старшенбаум. — СПб. : Питер, 2017. — 320 с.
3. Всемирный доклад о наркотиках 2018 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.unodc.org/doc/wdr2018/WDR_2018_PressRealeaseRUS.PDF . — Дата доступа: 21.11.2018.
4. *Даулинг, В. С.* Психология и лечение зависимого поведения / В. С. Даулинг. — М. : Класс, 2011. — 475 с.
5. *Змановская, Е. В.* Девиантология : учеб. пособие / Е. В. Змановская. — М. : Академия, 2004. — 288 с.
6. *Берн, Э.* Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных / Э. Берн. — М. : Эксмо, 2018. — 160 с.
7. Психология и лечение зависимого поведения / под ред. С. Даулинга ; пер. с англ. Р. Р. Муртазина. — М. : Класс, 2000. — 240 с.
8. *Смит, Э. У.* Внуки алкоголиков. Проблемы взаимозависимости в семье / Э. У. Смит. — М. : Просвещение, 1991. — 127 с.


Репозиторий ВарГУ

УДК 616.89-053.2

**Н. А. Турова, Н. С. Тхорик**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Введение.** Тревожность в современных стрессовых и экологически неблагоприятных внешних условиях становится одним из определяющих факторов в становлении личности ребенка. В настоящее время увеличилось количество тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью [1; 2]. Следует отметить, что в дальнейшем тревожность влияет на соматическое, психическое, психологическое здоровье личности; школьную успеваемость, которая является важным критерием оценки ребенка со стороны взрослых и сверстников. Тем не менее тревожность детей дошкольного возраста еще не является устойчивой чертой личности и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий. Поэтому проблема детской тревожности и ее своевременной коррекции на раннем этапе является одной из актуальных задач современного образования. В данном контексте необходимо учитывать и факторы, влияющие на тревожность детей, например, родительское отношение. Так, усилению тревожности детей дошкольного возраста будут способствовать: завышенные требования со стороны родителей, создающие ситуацию неуспешности; частые упреки, вызывающие «чувство вины»; строгость родителей и т. п. [1—4]. Отметим, что особенности тревожности и влияние ее на развитие личности детей дошкольного возраста, содержание психолого-педагогической работы с тревожными детьми дошкольного возраста, взаимосвязь тревожности детей дошкольного возраста и родительского отношения раскрыты в литературе недостаточно, что подчеркивает актуальность нашего исследования. Целью исследования было установить взаимосвязь тревожности детей дошкольного возраста и родительского отношения.

**Основная часть.** Исследование проводилось в ГУДО «Ясли-сад № 14 г. Барановичи». В исследовании участвовали дети старшей и подготовительной групп и их родители. Учитывая характер исследования, объем выборки детей составил 75 человек, объем выборки родителей составил 75 человек.

В соответствии с целью и задачами исследования на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы был использован психодиагностический инструментарий, включающий методики: опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин); «Взаимодействие “родитель—ребенок”» (И. М. Марковская); проективный тест «Определение уровня тревожности» (Р. Теммла, М. Дорки, В. Амена); «Шкала явной тревожности CMAS» (адаптация А. М. Прихожан).

Надежность и достоверность результатов исследования достигались теоретико-методологической обоснованностью научных предположений и общей логикой работы, возможностью экспериментальной проверки полученных данных, статистической обработкой с использованием компьютерной программы “Statistica 6.0” и количественно-качественным анализом результатов исследования.

По результатам проективного теста (Р. Теммла, М. Дорки, В. Амена) в группе детей старшего дошкольного возраста у 14 (33,3 %) испытуемых был выявлен низкий уровень тревожности, что является хорошим показателем и говорит о развитой эмоциональной приспособленности к различным жизненным ситуациям. У испытуемых детей дошкольного возраста отрицательную реакцию вызвали ситуации: игры со старшими детьми, укладывание спать в одиночестве, умывание, игнорирование, агрессивность, собирание игрушек и ситуация «ребенок-родитель». У данных детей вызывают тревожность ситуации типа «ребенок—ребенок» и «ребенок—взрослый». Повседневная деятельность детей, которую они совершают в одиночестве, тревожности не вызывает. У 30 (40 %) детей выявлен средний уровень тревожности, что говорит о том, что дети дошкольного возраста не всегда готовы адекватно реагировать на различные жизненные ситуации. Тревожность у них вызывают ситуации: игры со старшими детьми, укладывание спать в одиночестве, игнорирование, агрессивность, собирание игрушек, изоляции, ситуация «ребенок—родители». Как и в прошлом случае, повседневная деятельность тревожности не вызывает. Но ситуации типа «ребенок—ребенок» и «ребенок—взрослый» требуют внимания. У 20 (26,7 %) детей дошкольного возраста выявлен высокий уровень тревожности, что свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности ребенка к тем или иным жизненным ситуациям. При оценке источника тревожности было определено, что тревожность вызывают все типы ситуаций: «ребенок—ребенок», «ребенок—взрослый» и повседневная деятельность.

Таким образом, у большинства детей данной группы преобладает средний уровень тревожности. Кроме того, у четвертой части диагностируемых детей выявлен низкий уровень тревожности, у 20 детей наблюдается высокий уровень тревожности.

Для исследования личностной тревожности детей была использована методика «Шкала явной тревожности CMAS» (адаптация А. М. Прихожан). Анализ исследования выявил следующие результаты: нормальный уровень тревожности имеют 25,3 % детей дошкольного возраста, несколько повышенная

© Турова Н. А., Тхорик Н. С., 2019



Репозиторий БарГУ

тревожность характерна для 17,3 % дошкольников. Данные уровни тревожности соответствуют средним показателям по двум предыдущим методикам, т. е. общий показатель по стенам 3—6 и 7—8 равен 42,9 %, что незначительно отличается от показателей среднего уровня тревожности. Явно повышенная тревожность (стены 9) характерна для 17,3 % детей. Также очень высокая тревожность свойственна 9,3 % детей дошкольного возраста. Общий показатель по данным стенам составил 26,6 %, что соответствует высокому уровню тревожности по двум предыдущим методикам.

Отметим, что в выборке испытуемых родителей, где у детей не наблюдается высокой тревожности, не выражено отвержение своих детей. Высокий показатель по данной шкале только у 4 % испытуемых. Затем идет родительское отношение по типу «Кооперация». Это 36 % родителей, у которых наблюдаются высокие показатели. Данные родители интересуются делами и планами ребенка, стараются ему помочь во всем, сочувствуют. Родители высоко оценивают интеллектуальные и творческие способности ребенка, чувствуют гордость за него. Они также поощряют инициативу и самостоятельность ребенка, стараются быть с ним на равных. Родители доверяют ребенку, стараются встать на его точку зрения в спорных вопросах. 68 % испытуемых родителей стремятся к симбиотическим отношениям с ребенком. Родители чувствуют себя с ребенком единым целым, стремятся удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и жизненных проблем. Только 12 % испытуемых имеют высокие показатели по шкале контроля. Это говорит о том, что большинство родителей данной группы грамотно используют контроль за ребенком. И у 6,7 % родителей наблюдаются высокие показатели по шкале «маленький неудачник», это свидетельствует о том, что большая часть родителей данной группы неудачи ребенка считают случайными и верят в него.

Также у 30,7 % родителей наблюдается такой стиль воспитания, как отвержение. Родители воспринимают своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. Им кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. По большей части родители испытывают к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду. Они не доверяют ребенку и не уважают его. 30,6 % родителей часто используют такой стиль воспитания, как авторитарная гиперсоциализация. Родители требуют от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Они стараются навязать ребенку во всем свою волю. За проявление своеволия ребенка сурово наказывают. Родители пристально следят за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

Обнаружена прямая взаимосвязь между характеристикой эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия «Понимание причин состояния» и личностной тревожностью детей дошкольного возраста.

**Заключение.** В семьях с тревожными детьми дошкольного возраста родители показали высокий балл практически по всем шкалам. Все это говорит об излишней тревожности в отношении ребенка, низкой сплоченности и разногласиях членов семьи по вопросам воспитания. Можно сделать вывод о том, что в данных семьях наблюдаются серьезные нарушения в структуре детско-родительских отношений.

**Список цитируемых источников**


1. *Лахвич, Ю. Ф.* Психологическая диагностика адаптации детей и родителей к усыновлению : пособие для педагогов-психологов, педагогов соц. соц.-пед. учреждений, специалистов органов охраны детства управлений (отделов) образования, спорта и туризма / Ю. Ф. Лахвич, О. С. Головнёва. — Минск : Нац. ин-т образования, 2015. — 464 с.
2. *Прихожан, А. М.* Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. — СПб. : Питер, 2013. — 192 с.
3. *Овчарова, Р. В.* Психология родительства : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Р. В. Овчарова. — М. : Академия, 2005. — 368 с.
4. *Варга, А. Я.* Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции / А. Я. Варга // Вестн. МГУ. — Сер. 14 : Психология. — 1985. — № 4. — С. 32—38.



УДК 159.99



**В. В. Хомич**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ КОММУНИКАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ С РОДИТЕЛЯМИ

**Введение.** В современных реалиях происходит перестройка модели социального поведения в системе отношений «подростки—родители». У современных подростков отмечаются новые девиации в поведении, а также личностные деформации: виктимность, комплекс неполноценности, невротический перфекционизм.

Ряд исследователей (Н. А. Асанова, С. В. Ильина, А. Б. Орлов, Е. М. Черепанова) отмечают, что именно дошкольный и подростковый периоды являются сензитивными в формировании индивидуальной виктимности личности. Согласно Т. Е. Яценко, виктимные подростки испытывают трудности самоопре-


© Хомич В. В., 2019





Репозиторий БарГУ

деления, обладают деформированными личностными границами (неумение отказывать, делать выбор, проявлять избирательность в отношениях, отстаивать свои интересы, некритичное принятие негативных оценок своей личности, отрицании своих желаний и потребностей, не соответствующих ожиданиям других людей, и собственной значимости), не обладают субъектными качествами (социальная активность, ответственность, автономность, самостоятельность) [1; 2]. Согласно М. А. Одинцовой, подростки с виктимным поведением обладают социально-психологическими характеристиками, препятствующими их продуктивному включению в учебную, профессиональную, инновационную деятельность и общественную жизнь. Им свойственны инфантилизм, внушаемость, зависимость, требование опекающего отношения, пассивность, отказ от постановки труднодостижимых целей и уход от ответственности, негативные представления о себе, сомнение в своих возможностях, а также склонность манипулировать своей беспомощностью [3, с. 40; 4, с. 310].

Вместе с тем именно в подростковом возрасте происходят существенные изменения в самосознании подростков (формируется «образ Я», возникает чувство взрослости), эмоциональной сфере личности (повышается уровень эмоциональной чувствительности, возрастает импульсивность и эмоциональная лабильность), происходит трансформация ценностно-смысловой сферы (формируются и пересматриваются ценности, взгляды, убеждения), что отражает кардинальное значение возрастного периода для формирования жизненного стиля личности.

Указанные обстоятельства актуализируют проблему компетентного психолого-педагогического сопровождения виктимных подростков, выявления и своевременного предупреждения их склонности к виктимному поведению, а также проблему осуществления психопрофилактики виктимизирующих воздействий в микросоциальном окружении виктимных подростков, прежде всего в семье, поскольку, несмотря на возрастание дистанции в отношениях подростков с родителями, они, согласно А. А. Реану, нуждаются в эмоциональной, информационной и инструментальной поддержке родителей [5, с. 140].

**Основная часть.** База исследования: государственное учреждение образования «Средняя школа № 19 г. Барановичи». Выборка исследования: 100 учащихся 7—8-х классов (50 мальчиков и 50 девочек).

Диагностический инструментарий: опросник родительского отношения к детям — «зеркало» для АСВ (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис).

По шкале «Гиперпротекция»: 73 % подростков указали на низкий уровень гиперпротекции родителей. Родители не уделяют слишком много времени, сил и внимания подросткам. Воспитание не является для родителей центральной жизненной задачей.

По шкале «Гипопротекция»: 99 % указали на низкий уровень гипопротекции со стороны родителей. Родители достаточно уделяют времени ребенку, интересуются его делами, посещают родительские собрания, проверяют дневник, дают самостоятельно принимать решения.

Таким образом, можно констатировать, что подростки получают достаточное количество внимания со стороны родителей, родительское отношение выстраивается по принципу баланса между гипопротекцией и гиперпротекцией.

По шкале «Потворствование»: 61 % подростков указывает на низкий уровень потворствования со стороны родителей. Родители не стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей подростка. Они контролируют потребности ребенка, не балуют. Не проецируют на детей свои ранее не удовлетворенные потребности и ищут способы заместительного удовлетворения их за счет воспитательных действий.

По шкале «Игнорирование потребностей подростка»: 97 % подростков признали, что выявлено то, что родители в достаточной мере общаются с подростком, выслушивают его, не игнорируют, т. е. в достаточной мере удовлетворяют духовные потребности, особенно потребность в эмоциональном контакте, общении с родителем.

По шкале «Чрезмерность требований и обязанностей»: 89 % подростков указали на низкий уровень чрезмерности требований родителей, т. е. требования к ребенку очень померны, соответствуют его возможностям и содействуют полноценному развитию его личности.

По шкале «Недостаточность требований и обязанностей»: 99 % подростков указали на низкий уровень недостаточности требований и запретов родителей, т. е. подросток имеет достаточное количество обязанностей в семье.

По шкале «Чрезмерность требований-запретов»: 89 % подростков указали на низкий уровень чрезмерности требований и запретов родителей. В этой ситуации подростку «все можно». Даже если и существуют какие-либо запреты, подросток легко их нарушает, зная, что с него никто не спросит. Он сам определяет круг своих друзей, время еды, прогулок, свои занятия, время возвращения вечером, вопрос о курении и употреблении спиртных напитков. Он ни за что не отчитывается перед родителями. Родители при этом не хотят или не могут установить какие-либо рамки в его поведении.

По шкале «Недостаточность требований-запретов к подростку»: 72 % подростков указали на низкий уровень недостаточности требований-запретов родителей. В этом случае подросток находится на границе между «все нельзя» и «все можно». Родители не предъявляют чрезмерных запретов, однако существуют рамки в поведении подростка.

Репозиторий БарГУ

По шкале «Строгость санкций (наказаний)»: 93 % подростков указали на низкий уровень строгости наказаний родителей. Для родителей не характерна приверженность к применению строгих наказаний. Родители отражают свое убеждение в неполезности для подростков максимальной строгости.

По шкале «Минимальность санкций (наказаний)»: 62 % подростков указали на низкий уровень минимальности санкций родителей. Родители предпочитают применять наказания крайне редко. Они уповают на поощрения, сомневаются в результативности любых наказаний.

По шкале «Сочетание различных стилей в воспитании»: 85 % подростков указали на низкий уровень сочетания различных стилей воспитания родителей. Родителей характеризует один стиль воспитания подростка.

По шкале «Расширение сферы родительских чувств»: 98 % указали на низкий уровень проявления сферы родительских чувств родителей. Родители проявляют к подростку достаточный уровень любви, внимания.

По шкале «Предпочтение в подростке детских качеств»: 95 % подростков указали на низкий уровень предпочтения в подростке детских качеств родителей. Родители поддерживают взросление подростка.

По шкале «Воспитательная неуверенность родителей»: 93 % подростков указали на низкий уровень воспитательной неуверенности родителей. Власть находится у родителей; родители уверенно находят путь решения в воспитании по отношению к подростку, «не идут на поводу» у подростка.

По шкале «Фобия утраты»: 98 % подростков указали на низкий уровень фобии утраты родителей. Родители не поддаются на манипуляции подростка из-за слабого здоровья, они адекватно относятся к его здоровью.

По шкале «Неразвитость родительских чувств»: 99 % подростков указали на низкий уровень неразвитости родительских чувств. Родители адекватно воспитывают подростков, родителями движут достаточно сильные мотивы: чувство долга, симпатия, любовь к подростку, потребность «реализовать себя» в нем, «продолжить себя».

По шкале «Проекция на подростка собственных нежелательных качеств»: 96 % подростков указали на низкий уровень проекции на подростка собственных нежелательных качеств родителей. Родители не проецируют свои негативные качества на подростка, это проявляется тем, что они не осуждают подростка, не устраняют его недостатки.

По шкале «Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания»: 97 % подростков указали на низкий уровень вынесения конфликта в сферу воспитания. Мнения родителей согласованы по поводу методов воспитания подростков. Они редко конфликтуют, пытаясь доказывать целесообразность противоположных воспитательных приемов и обесценивая воспитательную роль супруга.

Вычисление критерия Стьюдента для несвязанных выборок показало отсутствие статистически значимых различий в склонности юношей и девушек со стороны родителей к гиперпротекции ($t = –0,3$; $p = 0,75$), гипопротекции ($t = –0,3$; $p = 0,75$), потворствование ($t = –0,37$; $p = 0,70$), игнорирование потребностей подростка ($t = –0,52$; $p = 0,60$), чрезмерность требований-обязанностей ($t = –1,04$; $p = 0,29$), недостаточность требований-обязанностей ($t = –0,92$; $p = 0,35$), чрезмерность требований-запретов ($t = –1,36$; $p = 0,17$), недостаточность требований-запретов ($t = –0,19$; $p = 0,84$), чрезмерность санкций ($t = –1,19$; $p = 0,23$), минимальность санкций ($t = 0,99$; $p = 0,32$), неустойчивость стиля воспитания ($t = 2,20$; $p = 0,02$), расширение сферы родительских чувств ($t = 0,78$; $p = 0,43$), предпочтение в подростке детских качеств ($t = 1,16$; $p = 0,24$), воспитательная неуверенность родителя ($t = –1,39$; $p = 0,16$), фобия утраты ($t = 0,06$; $p = 0,94$), неразвитость родительских чувств ($t = 0,19$; $p = 0,84$), проекция на ребенка собственных нежелательных качеств ($t = 0,00$; $p = 1,00$), вынесение конфликтов между супругами в сферу воспитания ($t = 0,55$; $p = 0,58$).

**Заключение.** Имеют место половые различия в коммуникации отцов и матерей с подростками. Существуют различия стилевых характеристик родительского отношения к подросткам: матери, в отличие от отцов, склонны к большей конфликтности в отношениях с детьми подросткового возраста; матери в большей степени, чем отцы, поощряют автономию подростков, склонны к враждебному отношению к супругу, к поощрению подростков. Отцы в большей степени, чем матери, не уверены в воспитании подростка; директивны в отношениях с дочерьми, чем с сыновьями; проявляют непоследовательность в отношениях с мальчиками, чем с девочками; в общении с сыновьями отцы в большей степени, чем в общении с дочерьми, обсуждают вопросы, касающиеся содержания познания, перспектив общего развития подростка, его представлений о себе, об изменениях, произошедших в нем за какой-то промежуток времени (каким он был и каким стал), его отношения к себе.

**Список цитируемых источников**


1. *Яценко, Т. Е.* Виктимология образования: в помощь практическому психологу : практ. пособие для студентов психолог. специальностей / Т. Е. Яценко, Ж. В. Рзаева. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014. — 365 с.
2. *Яценко, Т. Е.* Девиктимизация как направление психолого-педагогического сопровождения виктимных учащихся подросткового возраста / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2015. — № 2. — С. 54—62.
3. *Одинцова, М. А.* Типы поведения жертвы. Диагностика ролевой виктимности / М. А. Одинцова. — Самара : Бахрах-М, 2013. — 160 с.
4. *Одинцова, М. А.* Этапы разработки опросника «Тип ролевой виктимности» / М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова // Яросл. пед. вестн. — 2012. — № 1. — Т. II (Психолого-педагогические науки). — С. 309—314.
5. *Реан, А. А.* Психология подростка. Полное руководство / А. А. Реан. — СПб., 2003. — 368 с.


Репозиторий БарГУ

УДК 159.99

**В. В. Хомич**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВИКТИМНОСТИ

**Введение.** Виктимность понимается нами как совокупность свойств человека, обусловленных комплексом социальных, психологических и биофизических условий, которые способствуют дезадаптивному стилю реагирования субъекта, приводящему к ущербу для его физического или эмоционально-психического здоровья [5, с. 25].

**Основная часть.** Рассмотрим зарубежные теории формирования виктимности.

Карен Хорни, рассматривая структуру невротической личности, обращает внимание на детские переживания. Основываясь на своей практике, она приходит к выводу, что окружающая среда — главный источник формирования невротической личности. Она вводит понятие базальной тревожности как глубокого чувства одиночества и беспомощности. Данное чувство, по ее мнению, формируется в детстве, в системе детско-родительских отношений.

Эрих Фромм продолжает анализировать природу личности. В своей теории он исходил из нескольких экзистенциальных позиций: уникальности человека и способности каждого по-своему решать свои проблемы. Он утверждал, что среди экзистенциальных потребностей человека важнейшей является стремление к безопасности, которое формируется в детстве и в дальнейшем служит основой для развития индивидуальности. Стремление к безопасности является основой к установлению социальных связей с другими людьми и для личностного развития. Его подход, названный «гуманистическим психоанализом», предполагает, что основным источником страха, тревоги, чувства одиночества и изоляции человека является его отрыв от мира природной стихии.

Стимулирующими факторами развития личности, как утверждает Э. Фромм, выступают четыре экзистенциальные потребности: в установлении связей (сближение с другим через подчинение, власть или любовь), в преодолении себя (способность подняться над своим пассивными существованием, создавая или разрушая свою жизнь), в чувстве укорененности (рождающем чувство стабильности мира), в самоидентичности («Я — это Я, и никто другой»), в системе взглядов на мир.

Согласно М. Селигману, современная психология «стала виктимологией». Человек рассматривается в ней как принципиально пассивное существо со сниженной личной ответственностью и так называемой «выученной беспомощностью», когда он утверждается в мысли, что всегда будет жертвой других людей или обстоятельств [5, с. 345].

В основе виктимности находится социально-психологический механизм (А. В. Мудрик, Т. В. Варчук, К. В. Вишневецкий), который базируется на взаимодействии внешних, социальных и внутренних, психологических факторов: индивидуальные особенности, проявляющиеся на индивидном и личностном уровнях. Особенную заинтересованность предполагает анализ психологических механизмов виктимности как совокупности внутренних детерминант, обусловливающих дисбаланс между негативными внешними воздействиями и способностью преодолевать различные риски, угрозы, опасности [9, с. 2].

В рамках исследований (М. А. Одинцова, И. И. Мамайчук, О. В. Холичева и др.) основными представлены программирующие свойства личности, которые отражаются в поведении: социально обусловленные свойства личности — моральные свойства, направленность, мотивы, установки, проявляющиеся в отношении к людям, к себе, работе, вещам; индивидуально приобретенный опыт — навыки, знания, умения, уровень личной культуры, привычки; специфика взаимодействия с окружающим макро- и микросоциумом личности с помощью осуществления ее жизненного сценария [9, с. 2].

Психологами было предложено толкование виктимности не только как образа действия или бездействия (Д. А. Сорокотягина), девиации (Ю. А. Клейберг), психологического расстройства (И. Г. Малкина-Пых), предрасположенности (А. В. Мудрик), но и как устойчивой личностной особенности, обусловленной особым сочетанием индивидуально-типологических, характерологических детерминант, взаимодействующих с внешними (социальными) факторами, не всегда связанными с ситуациями насилия, но способствующими виктимной активности.

Рассматривая транзактный анализ (Э. Берн), установка с позиции общения характеризуется ведущим эгосостоянием. Эгосостояние — совокупность связанных друг с другом способов поведения, чувств и мыслей, т. е. проявлением личности в данный момент.

Вместе с эгосостояниями значимой представляется концепция сценария жизни: сценарий — это план жизни; сценарий ведет к финалу; человек сам принимает решение о сценарии; сценарий лежит вне пределов осознания; люди искажают реальность в целях «оправдания» сценария; сценарий подкрепляется родителями [7, с. 247].

© Хомич В. В., 2019



Репозиторий БарГУ

Жизненный сценарий — это своеобразный результат социализации и адаптации личности, стратегия приспособления к окружающей социальной среде на основе специфики восприятия себя и своих социальных связей (А. А. Реан), деформирование которых определяет жертвенную позицию личности с реализацией соответствующей программы поведения.

Выбор стиля поведения субъекта определяется образом мира. Образ мира — интегративное представление субъекта об окружающем мире, отражающее совокупность образов и личностных смыслов и выражающее эмоционально окрашенное отношение субъекта к миру [2, с. 89]. Конструирование образа мира происходит на внутренней структуре, которая включает в себя убеждения о доброжелательности/враждебности окружающего мира, его справедливости, представлении собственного «Я» («Я-концепция»). У виктимной личности преобладают базисные взгляды о враждебности и опасности окружающего мира и о собственном «Я», которое выражается слабым и некомпетентным, проявляясь в апатии, отказе от ответственности за себя и других, опасениях негативного влияния любых событий на свою жизнь, безнадежности, снижении самооценки, беспомощности [4, с. 99]. Чтобы оградить себя, свое слабое «Я», создаются защитные механизмы, происходит изоляция от внешнего мира.

По суждению Е. В. Руденского [7, с. 48], психологическим механизмом виктимности является дефицит культурного потенциала развивающейся личности, при котором создается угроза ее самоактуализации, адаптации и полноценного социального функционирования. Виктимность включает ряд особенностей: утрату психокультурной автономности; формирование психокультурного конформизма; неадекватное восприятие реальности; субъективную неудовлетворенность; утрату идентичности вследствие хронического переживания страха, опасений, тревожности, стрессов, фрустраций; дезинтеграцию индивидуальной «Я-системы»; агрессивно компенсирующее самоутверждение; неадекватные самопознание, самопереживание и самооценку; уменьшение толерантности к фрустрации; патогенную и деструктивную социальную адаптацию; нарушенную резистентность по отношению к стрессу.

Е. В. Руденский выделяет социально-психологическую уязвимость личности, уязвимость личности определяется в социально-психологической виктимологии личности как виктимность личности [8, с. 151].

Социально-психологическая виктимология личности трактует виктимность личности как социально-психологическую диспозицию, детерминирующую психологическую и социальную уязвимости личности.

Виктимность — это социально-психологическая диспозиция, выражающая предрасположенность личности стать жертвой: критических ситуаций личной жизни (психологическая виктимность личности); социальных деструкций (социальная виктимность личности).

Д. В. Ривман [6, с. 25] полагал, что виктимные предрасположение и способность являются специфическими личностными качествами. Они выступают как системные элементы, а субъективные качества виктимности — как элементы системы «человек—среда»[1, с. 9].

Социально-психологическая модель выделяет основные факторы, приводящие к виктимной личности: паттерны семейного воспитания, индивидуальные реакции личности на условия внешней среды, особенности влияния личного опыта, социальное влияние, ценностные диспозиции, психологические особенности.

Теоретический анализ показал, что виктимность личности формируется и закрепляется в виде моделей поведения на разных возрастных этапах онто- и дизонтогенеза [1, с. 10]. При изучении выделены несколько взаимосвязанных процессов появления дезадаптивного уровня виктимности: интериоризация культурных образцов виктимного поведения родителей, особенности прохождения этапов онтогенеза (формирование механизма совладания с агрессией через демонстрацию подчиняемого поведения, особенности прохождения половой идентификации), влияние виктимной ситуации в микро- и макроконтексте, роль индивидуального опыта.

Выделяется ряд периодов, наиболее критичных для возникновения виктимности как личностной особенности взаимодействия со средой: младенчество (H. A. Moss, K. S. Robcon), дошкольное детство (А. Фрейд, М. Кляйн), подростковый возраст (А. Л. Репецкая) [1, с. 10].

При анализе психологической литературы было выявлено, что виктимологическая обстановка делает личность уязвимой и ставит ее в позицию жертвы. Становление индивидуальной виктимности изучали в западной психологии Г. Блюм, Р. Мосс, Р. Урсано, К. Хорни, Дж. Шеффер. Современное понимание процессов нарушения психической адаптации включает в себя не только скрытые эмоциональные нарушения, меж- и внутриличностные конфликты, но и индивидуальные механизмы переработки стресса и психологической защиты. На современном этапе данная проблема разрабатывается в исследованиях Т. Я. Сафронова, В. А. Тулякова, В. Е. Христенко и др.

И. В. Воеводин считал, что при стремлении к социальному одобрению, к личностному росту любопытство может привести при определенных социальных условиях к виктимизации личности [3, с. 9].

Итак, большинство ученых признает, что в основе механизмов возникновения виктимности личности лежит совокупность психологических, физиологических, биологических и социальных процессов.

Репозиторий ВятГУ

**Заключение.** Психологическими механизмами формирования виктимности выступают: индивидуальные особенности, проявляющиеся на индивидном и личностном уровнях; внутренние детерминанты, обусловливающие дисбаланс между негативными внешними воздействиями и способностью преодолевать различные риски, угрозы, опасности; дефицит культурного потенциала развивающейся личности; социально-психологическая уязвимость; негативные коммуникативные установки и сценарии жизни; нарушение границ психологического пространства.

**Список цитируемых источников**


1. *Андронникова, О. О.* Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук. / О. О. Андронникова. — Новосибирск, 2005. — 16 с.
2. Роль стереотипов психической активности в развитии личности : монография / М. М. Берулова [и др.] / под общ. ред. Г. А. Берулава. — М., 2010. — 157 с.
3. *Долговых, М. П.* Психологическая детерминация проявления виктимного поведения личности подростка : автореф. : 19.00.01 / М. П. Долговых. — М., 2009. — 189 с.
4. *Падун, М. А.* Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман / М. А. Падун, А. В. Котельникова // Психолог. журн. — 2008. — С. 98—106.
5. *Ривман, Д. В.* Виктимология / Д. В. Ривман, В. С. Устинов. — СПб., 2000. — 620 с.
6. *Ривман, Д. В.* Криминальная виктимология / Д. В. Ривман. — СПб. : Питер, 2002. — 304 с.
7. *Руденский, Е. В.* Дефект социализации личности как базовая категория педагогики критического конструктивизма: введение в социально-генетическую виктимологию / Е. В. Руденский, Ю. Е. Руденская. — Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2012. — 254 с.
8. *Руденский, Е. В.* Социализационный дефект онтогенеза личности как проблема социально-психологической виктимологии личности / Е. В. Руденский // Сиб. пед. журн. — 2014. — № 6. — С. 150—155.
9. *Фоминых, Е. С.* Психологические механизмы виктимности / Е. С. Фоминых // Концепт. — 2014. — № 5. — С. 1—7.



УДК 159.9(075)



**А. К. Шабан**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Введение.** Учеными отмечается, что из-за низкого уровня развития социального интеллекта многие люди не способны к успешному социальному взаимодействию, а также к самоактуализации и самореализации. Например, американскими исследователями было выявлено, что высокий уровень способностей к учебе в регламентированных условиях (в школе, университете и пр.) выпускников университетов и колледжей не взаимосвязан с их жизненным успехом. И действительно, известны случаи, когда высокая успеваемость в обучении отнюдь не гарантирует успеха и высоких показателей в профессиональной деятельности [1].

Роль социального интеллекта, безусловно, высока и возрастает в современных социальных условиях. Проблема социального интеллекта в последнее время все больше изучается зарубежными и отечественными психологами. В настоящее время особое внимание ученых к изучению социального интеллекта обусловлено особенностями развития современного мира.

Социальный интеллект позволяет постоянно совершенствоваться, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и требованиям, глубже понимать партнера по взаимодействию и общению, предсказывая его и свое поведение. Социальный интеллект создает благоприятные предпосылки для самораскрытия, самореализации, самодостаточности и толерантности личности, что обеспечивает актуальность социальному интеллекту как предмету исследования психологической науки [2].

Понятие социального интеллекта по-разному трактуется в зарубежной и отечественной психологии. Так, в зарубежной психологии социальный интеллект рассматривается в качестве социального дара, обеспечивающего гладкость в отношениях с людьми, продуктом которого является социальное приспособление, а не глубина понимания, а также как интеллект индивида, формирующийся в ходе его социализации, под воздействием социокультурных условий [3, с. 35]. В отечественной же психологии социальный интеллект рассматривается как третья характеристика интеллектуальной структуры, в дополнение к практическому и логическому интеллекту, как способность практически решать задачи на общение и талант общения [3, с. 40].

Несмотря на различные исследования в данной области, остается целый ряд нерешенных вопросов, так как в известных концепциях нет однозначного ответа на вопросы о природе, условиях и факторах становления развития социального интеллекта.

Исследование социального интеллекта также ценно с точки зрения его практической значимости и применения в самых различных областях жизни и деятельности человека. Несомненно, социальный


© Шабан А. К., 2019





Репозиторий БарГУ

интеллект является важным фактором общественного развития, который в значительной мере определяет уровень личностного, профессионального, социального потенциала молодого поколения.

Таким образом, целью исследования является изучение особенностей проявления социального интеллекта у студентов технических и педагогических специальностей.

Для достижения поставленной цели нами использовался метод тестирования, в частности методика «Социальный интеллект» (Дж. Гилфорда) [4]. Методика включает четыре субтеста, из них три составлены на невербальном стимульном материале и один — на вербальном.

В исследовании приняли участие студенты, обучающиеся в учреждении образования «Барановичский государственный университет» на специальности «Практическая психология», а также студенты специальности «Информационные системы и технологии». Выборочная совокупность составила 70 испытуемых: 35 студентов технических специальностей и 35 студентов гуманитарных специальностей.

**Основная часть.** Рассмотрим и проанализируем полученные результаты. Анализ результатов, полученных по субтесту «Истории с завершением», позволяет заключить: у студентов гуманитарных специальностей не выявлены (0 %) низкие способности к познанию поведения, способности к познанию поведения ниже среднего выявлены у 25 % студентов гуманитарных специальностей, средние способности к познанию поведения выявлены у 20 % испытуемых; способности выше среднего — у 47 %, высокие способности к познанию поведения выявлены у 8 % испытуемых.

Далее рассмотрим результаты по тому же субтесту у студентов технических специальностей: было выявлено, что у студентов технических специальностей не выявлены (0 %) низкие способности к познанию поведения, среднеслабые способности выявлены у 11 % студентов технических специальностей, средние способности к познанию поведения выявлены у 47 % испытуемых; способности выше среднего (среднесильные) — у 27 %, высокие способности к познанию поведения выявлены у 15 % испытуемых. Полученные результаты могут быть связаны с тем, что способность предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации, умение предвидеть последствия поведения человека в определенной ситуации в большей степени свойственны студентам, которые в будущем стремятся стать педагогами.

Результаты по субтесту «Группы экспрессии» расположились следующим образом: у студентов гуманитарных специальностей не выявлены (0 %) низкие способности к познанию поведения, способности к познанию поведения ниже среднего выявлены у 15 % студентов гуманитарных специальностей, средние способности к познанию поведения выявлены у 61 % испытуемых; способности выше среднего — у 24 %, высокие способности к познанию поведения не выявлены (0 %).

Результаты по тому же субтесту студентов технических специальностей: у студентов технических специальностей не выявлены (0 %) низкие способности к познанию поведения, среднеслабые способности к познанию поведения выявлены у 21 % студентов, средние способности к познанию поведения выявлены у 74 % испытуемых; способности выше среднего не выявлены (0 %), высокие способности к познанию поведения выявлены у 5 % испытуемых. Можно предположить, что полученные результаты связаны с тем, что педагогам в большей степени необходимо уметь логически обобщать, выделять общие существенные признаки в различных невербальных реакциях человека.

Далее проанализируем результаты, которые были получены по субтесту «Вербальная экспрессия»: нами было выявлено, что у студентов гуманитарных специальностей выявлены низкие способности к познанию поведения у 11 % испытуемых, способности к познанию поведения ниже среднего выявлены у 7 % студентов гуманитарных специальностей, средние способности к познанию поведения выявлены у 47 % испытуемых; способности выше среднего — у 31 %, высокие способности к познанию поведения выявлены у 4 % испытуемых.

Рассмотрим результаты по тому же субтесту студентов технических специальностей: у студентов технических специальностей выявлены низкие способности к познанию поведения у 5 % испытуемых, способности к познанию поведения ниже среднего выявлены у 26 % испытуемых, средние способности к познанию поведения выявлены у 58 % испытуемых; способности выше среднего выявлены у 6 % студентов, высокие способности к познанию поведения выявлены у 5 % испытуемых. Таким образом, результаты, которые мы получили в ходе нашего исследования, можно объяснить тем, что студентам гуманитарных специальностей легче дается понимание изменений значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации.

Проанализируем результаты по субтесту «Истории с дополнением»: нами было выявлено, что у студентов гуманитарных специальностей выявлены низкие способности к познанию поведения у 3 % испытуемых, способности к познанию поведения ниже среднего выявлены у 26 % студентов гуманитарных специальностей, средние способности к познанию поведения выявлены у 50 % испытуемых; способности выше среднего — у 21 %, высокие способности к познанию поведения не выявлены (0 %).

Теперь рассмотрим результаты по тому же субтесту студентов технических специальностей: у студентов технических специальностей выявлены низкие способности к познанию поведения у 6 % испытуемых, способности к познанию поведения ниже среднего выявлены у 27 % студентов технических специальностей, средние способности к познанию поведения выявлены у 52 % испытуемых; способности выше среднего выявлены у 15 % испытуемых, высокие способности к познанию поведения не выявлены.

Репозиторий ВарГУ

Проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод о том, что способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия, значение поведения людей в этих ситуациях развита у студентов технических и гуманитарных специальностей практически одинаково. Успешность выполнения данного субтеста положительно коррелирует с дифференцированностью «Я-концепции», с принятием себя, чувством собственного достоинства, с интересом к социальным проблемам, общественной активностью.

**Заключение.** Таким образом, в рамках проведенной работы выделены соотношения компонентов социального интеллекта у студентов технических и гуманитарных направлений. Результаты теоретического анализа и эмпирического исследования особенностей социального интеллекта у студентов позволяют расширить возможности обучения, выявить новые способы взаимодействия в образовательном процессе учреждения высшего образования. Полученные результаты могут быть использованы в рамках деятельности практических психологов, социальных работников, педагогов. В целом следует отметить, что проблема исследования социального интеллекта требует дальнейшего углубленного изучения, а также увеличения выборки.

**Список цитируемых источников**

1. *Хачатурян, Н. Н.* Особенности социального интеллекта студентов технических и гуманитарных специальностей / Н. Н. Хачатурян // Вестн. Дон. гос. техн. ун-та, 2009. — Т. 9, № Б3. — С. 145—152.

2. *Гилфорд, Дж*. Структурная модель интеллекта / Дж. Гилфорд. — М. : Прогресс, 1965. — 456 с.

3. *Андреева, Г. М*. Психология социального познания / Г. М. Андреева. — М. : Аспект Пресс, 1997. — 239 с.

4. *Михайлова, Е. С.* Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика / Е. С. Михайлова. — М. : Санкт-Петербург, 2007. — 264 с.

УДК 372.122

**А. В. Шевцов**
*Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 40 г. Бреста», Брест*

## СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Если слепой или глухой ребенок достигает в развитии того же, что и нормальный, то дети с дефектом достигают этого иным способом, на ином пути, иными средствами, и для педагога особенно важно знать своеобразие пути, по которому он должен провести ребенка.

*Л. С. Выготский*

**Введение.** Познавательная сфера детей дошкольного возраста представляет собой единую функциональную систему, которая позволяет дошкольникам познавать окружающий мир. Период дошкольного возраста характеризуется особой интенсивностью познавательного развития. В это время ребенок растет, становится активной личностью, формирует собственную картину окружающего мира. Способствуют развитию психические процессы, речь, способности, интерес, включение в деятельность, образующие в совокупности познавательную сферу.

**Основная часть.** Вопросами наблюдения за процессом формирования познавательной сферы дошкольников занимались Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, Л. Г. Выготская, А. А. Катаева, Я. Л. Коломинский, М. М. Лисина, Е. М. Мастюкова, С. Л. Новосёлова, Е. А. Стребелева и др.

Дети с общим недоразвитием речи (далее — ОНР) являются категорией лиц с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР). Именно поэтому одной из актуальнейших задач таких дисциплин, как логопедия, логопедагогика и логопсихология, является постоянный поиск путей и средств коррекции всевозможных проявлений ОНР в целях развития познавательной сферы.

Т. Н. Волковской, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, В. И. Лубовским ОНР рассматривается в тесной взаимосвязи с ОПФР.

Неспособность к самостоятельному мышлению является отличительной чертой детей с ОПФР. Особенно заметны нарушения познавательной деятельности дошкольников в словесно-логическом мышлении. Такие дети не только отстают от норм развития, но и имеют более глубокие нарушения в развитии познавательной сферы. Немаловажным является и степень нарушения психических процессов у детей с ОПФР. Так, одни процессы могут быть нарушены более резко, другие же могут оставаться относительно сохранными.

© Шевцов А. В., 2019



Репозиторий БарГУ

Недостаточный уровень развития неречевых процессов и функций (внимание, память и т. д.) имеет прямую связь с большинством речевых расстройств. Любое речевое нарушение оказывает отрицательное влияние на психическое развитие дошкольника, оказывает влияние на его деятельность и поведение.

ОНР оказывает также влияние и на познавательную деятельность детей дошкольного возраста. Для таких детей свойственно снижение вербальной памяти, низкий уровень умственной работоспособности. Зачастую дети с ОНР имеют своеобразную эмоционально-волевую сферу. Они раздражительны, агрессивны, имеют повышенный уровень возбудимости и негативизма. Именно этим обусловлена необходимость реализации в логопедической работе как коррекции собственно речевого расстройства, так и профилактики и преодоления вторичных отклонений познавательной и эмоционально-волевой сфер [1, с. 23].

А. П. Вороновой, Ю. Ф. Гаркушей, В. А. Ковшиковым, О. Н. Усановой отмечено, что дети с ОНР имеют повышенную утомляемость. При решении познавательных задач у таких детей имеются трудности в выборе продуктивной тактики, им необходимо постоянное побуждение взрослых. Согласно Т. Н. Волковской и Г. Х. Юсуповой, тенденцию к снижению темпа деятельности у таких детей определяют недостаточная устойчивость и истощаемость внимания. Э. Л. Фигередо отмечает, что у детей с ОНР недостаточная устойчивость и распределение внимания выражены в затруднении сочетания речевой деятельности с какой-либо другой.

Если верить многочисленным исследованиям, то становится ясным, что необучаемых детей нет. Чем раньше будет начата коррекционная работа с ребенком с ОПФР, тем больше вероятность предотвращения вторичных отклонений. На развитие таких детей оказывают влияние биологические (степень выраженности нарушения, время его возникновения) и социальные (окружение ребенка) факторы. Для усвоения таким ребенком знаний, умений и навыков, их систематизации и практического применения необходимо организовать специальное обучение и воспитание.

Однако прежде чем организовать работу по формированию познавательной деятельности дошкольников с ОПФР, необходимо получить заключение психолого-медико-педагогической комиссии (далее — ПМПК), которая решает проблемы ребенка на межведомственном уровне, объединяя усилия специалистов различных структур: здравоохранения, образования и социальной защиты.

Деятельность ПМПК направлена на выявление детей с ограниченными возможностями здоровья и (или) отклонениями в поведении, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию детям психолого-медико-педагогической помощи и организацию их обучения и воспитания.

Инициаторами обследования ребенка на ПМПК могут быть родители (законные представители), специалисты образовательных учреждений, учреждений. Обследование ребенка специалистами проводится с согласия родителей (законных представителей) и в их присутствии [2, с. 28].

Контингент детей, обслуживаемых специалистами ПМПК, имеет различную патологию развития и направляется из любых учреждений образования и коррекционных учреждений, а также служб психолого-педагогического сопровождения и по желанию родителей.

В современной теории и практике образования детей с ОПФР особое место занимает интегрированное образование, способствующее наиболее успешному процессу социализации и интеграции в общество детей с ОПФР.

Для социально-эмоционального и познавательного развития детей с ОПФР необходимо обеспечить положительную оценку их действиям и образам поведения, создать благоприятные условия для раскрытия такими детьми своих возможностей в общении со сверстниками.

Поэтому педагог, готовясь к занятиям, должен подобрать учебный материал в соответствии с программными задачами и заключением ПМПК. Должны быть организованы постоянная практическая деятельность с предметами и учет количества и качества всевозможных дидактических пособий и материалов. Каждый последующий этап занятий является следствием и продолжением предыдущих, чем обеспечиваются поддержка работоспособности дошкольников, многократное повторение и закрепление изученного материала.

Стоит отметить, что не каждый вид деятельности вызывает интерес и эмоциональный отклик у детей с ОПФР. Наибольший отклик у таких детей вызывает игровая деятельность, общение и самообслуживание, которые можно ненавязчиво и гармонично включать в занятия.

Основными направлениями дошкольного образования детей с ОПФР являются обогащение эмоциональных и личностных контактов со сверстниками и взрослыми, удовлетворение потребности в доброжелательном внимании со стороны взрослого и сотрудничестве с ним, потребности в исследовании предметного мира, стимулирование психомоторного развития [3, с. 113].

Создание благоприятного эмоционального климата имеет огромное значение в успешности коррекционно-воспитательной работы с детьми с ОПФР.

Немаловажным является и тесное сотрудничество педагога-логопеда (или дефектолога) с воспитателями группы, которые должны иметь единый стиль работы и подход к воспитанию детей. Педагог-логопед (или дефектолог) должен совместно с воспитателями изучить детей в группе, проанализировать полученные результаты. В работе с родителями необходимо акцентировать внимание на положительных возможностях ребенка, давать родителям рекомендации по организации режима дня такого ребенка, рекомендовать игры для ребенка.

Репозиторий БарГУ

В Республике Беларусь содержание и воспитание детей-дошкольников с ОПФР определено программой для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей-дошкольников с интеллектуальной недостаточностью», учитывающей формирующую сенсорную организацию ребенка, индивидуальные особенности зрения: состояние остроты зрения, поля зрения, светоощущение, цветоощущение, функциональные изменения состояния зрения.

Цель обучения и воспитания дошкольников с ОПФР: гармоничное развитие личности ребенка (физическое, духовное и интеллектуальное), снижение зависимости от посторонней помощи, формирование жизнеспособной личности.

Основным направлением коррекционно-педагогической работы с детьми с ОПФР является максимальная адаптация к жизни в окружающей их социальной среде.

Занятия могут быть как групповыми, так и индивидуальными, могут включать ЛФК-занятия и занятия по развитию психомоторики и сенсорных процессов.

**Заключение.** Эффективность коррекционной работы зависит от уровня «психологизации» логопедических занятий и насыщения их общеразвивающим материалом. Именно поэтому учитель-логопед должен модифицировать традиционные приемы работы при решении задач на развитие познавательных способностей дошкольников. При этом занятия должны носить комплексный и системный характер и учитывать симптоматику, механизмы, структуру и степень выраженности того или иного расстройства и особенности познавательной деятельности детей с ОПФР.

**Список цитируемых источников**

1. *Баль, Н. Н.* Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на коррекционных занятиях : пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образоват. программу спец. образования на уровне дошк. образования / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. — Минск : Нар. асвета, 2015. — 111 с.

2. *Семаго, Н. Я.* Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : АРКТИ, 2001. — 208 с.

3. *Хитрюк, В. В.* Основы дефектологии : учеб. пособие / В. В. Хитрюк. — Минск : Изд-во Гревцова, 2009. — 280 с.

Репозиторий БарГУ

# ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (РУССКИЙ, БЕЛОРУССКИЙ ЯЗЫКИ)

УДК 821.161.1:82-1

**А. В. Байчук**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## СРЕДСТВА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В ПОЭЗИИ ИРИНЫ АСТАХОВОЙ

**Введение.** Современная поэзия разных стран имеет свои особенности. Так и в России, после невероятной популярности А. А. Ахматовой и М. И. Цветаевой, поднявших творчество невероятную высоту, нужно иметь смелость представлять свои произведения на всеобщее обозрение.

Ах Астахова (Ирина Александровна Астахова; род. 29 ноября 1987, Москва) — российская поэтесса, стала известной в 2011 г., выпустила два сборника стихотворений.

Творчество Астаховой получило негативные отзывы со стороны профессиональных литературных критиков. Так, по мнению Льва Оборина, произведения Астаховой не представляют никакой художественной ценности, она — автор «не то что вторичной, а третичной поэзии, полной дешевого мелодраматизма и не имеющей понятия о стилистике». По мнению другого специалиста, Дмитрия Кузьмина, творчество Астаховой принадлежит к «своеобразной разновидности массовой культуры» и представляет собой «коктейль из идейных и образных стереотипов для легкого усвоения “барышнями из соцсетей”» [1]. Попробуем представить собственную точку зрения на стихи Ирины Астаховой.

**Основная часть.** Первый сборник поэтессы состоит из двух частей: женской и мужской [2]. Лирический герой предстает в двух ипостасях и рассказывает о тех чувствах, которые одинаково близки обеим половинам человечества: о любви и расставании, о поисках жизненного пути, о духовных исканиях, о дружбе и предательстве, о вечных ценностях и ежеминутных соблазнах.

Цель нашего исследования — рассмотреть грамматические средства как средства художественной выразительности в поэзии Астаховой.

Анализ стихотворений Ирины Астаховой показал, что поэтесса активно использует глаголы, глагольные категории и формы глаголов как средства создания эмоциональной экспрессии стиха. Экспрессия (лат. expressio выражение) — выразительность, особая сила проявления чувств, переживаний [3, с. 1221].

Известно, что грамматические средства выразительности менее значительны и менее заметны по сравнению с лексико-фразеологическими. Основными источниками выразительности в области морфологии являются формы определенной стилистической окраски, синонимия и случаи переносного употребления грамматических форм. Большими выразительными возможностями обладают глагольные категории и формы с их богатой синонимикой, экспрессией и эмоциональностью, способностью к переносному употреблению [4, с. 211].

Так, для выражения определенных эмоций поэт использует в одном из своих стихотворений лишь глагол *будут* и циклическую конструкцию: строки, которые начинают произведение, его и заканчивают: «У нас с тобой *будут* дети // И маленький сад на крыше // В самом уютном на свете // Домике в сердце Парижа. // У нас с тобой *будут* горы, // Два раза в год, не реже! // И долгие разговоры, // И неразлучные встречи. // И *будет* длиной в столетье // Любовь, как в волшебных книжках. // У нас с тобой *будут* дети // И маленький сад на крыше» [2]. Благодаря употреблению глаголов *будут* и *будет* автор подчеркивает уверенность лирического героя в своих словах. Следует заметить, что поэтесса в данном произведении использовала инверсию, позволяющую акцентировать внимание на этом глаголе.

Чаще всего в стихах Ирина Астахова употребляет глаголы повелительного наклонения с их особой экспрессией: «*Перечитывай, перечеркивай*, // *Изомни* и *придумай* вновь! // Помнишь, милый, какая черная // Нас с тобою сожгла любовь? // Все тетради *истрать* с чернилами, // *Перепутай* все адреса! // Как мы стали с тобой немилыми, // *Напиши* мне, пожалуйста!» [2].

Хотелось бы заметить, что поэтесса часто использует в своих произведениях глаголы повелительного наклонения, выражающие приказ, побуждение к действиям и совет: «Ничего не дается сразу, // Не воротится время вспять. // *Контролируй* свои соблазны, // Чтобы душу не потерять! // Деньги любишь? — *раздай* прохожим. // Любишь выпить? — *попей* воды. // *Будь* к себе и честней и строже, // К исполненью *веди* мечты!» [2].

© Байчук А. В., 2019



Репозиторий БарГУ

В основе этого произведения лежит вопросно-ответный ход. Лирический герой сам задает вопросы, затем сразу же на них отвечает. Этот прием придает особую выразительность поэтическим строкам, некоторую твердость и назидательность.

Большое количество глаголов в сочетании с обилием вопросительных и восклицательных предложений добавляют особую эмоциональность и динамику стиху: «*Тебя хоть там любят? Лелеют? Целуют? // Тебя обнимают? Ты счастлив? Ты весел? // Нет-нет, не печалюсь, нет-нет, не тоскую: // Я вытрясла душу в унынии кресел!»* [2].

На наш взгляд, выразительность произведений Ирины Астаховой создается средствами не только морфологии, но и синтаксиса.

Выразительные возможности синтаксиса связаны прежде всего с использованием стилистических фигур: анафоры, эпифоры, антитезы, умолчания, эллипсиса, параллелизма и др.

В основе анафоры и эпифоры у Астаховой лежат глаголы изъявительного и сослагательного наклонений: «Любовь бывает разная: безумная, спокойная, // *Бывает* очень чуткая, не терпящая лжи. // *Бывает* безответная, ответная, бездонная... // А у тебя какая? Какая? *Расскажи!* // Любовь бывает добрая, недобрая, нечестная, // *Бывает* бесконечная, а значит, на всю жизнь! // *Бывает* некрасивая, красивая, чудесная… // А у тебя какая? Какая? *Расскажи!»* [2]. Эти стилистические фигуры вместе с различно интонационно оформленными предложениями усиливают эмоциональность, чувство необходимости лирического героя в диалоге, желание услышать ответ на поставленные вопросы. Тем трагичнее воспринимаются следующие поэтические строки: «*Но ты стоишь измученный, усталый и рассеянный, // И держишься за поручни расслабленной рукой. // И говоришь мне голосом спокойным и уверенным // — А у меня, наверное, ты знаешь, никакой».*

Синтаксис русского языка, кроме того, располагает множеством эмоционально и экспрессивно окрашенных конструкций. Так, разнообразными модально-экспрессивными значениями характеризуются инфинитивные предложения, обладающие окраской разговорности [4, с. 216]: «Мой поцелуй к тебе, так сказать, небрежен. // В чем я на сто уверен — *что нам не сладить*! // И, потеряв к тебе интерес и нежность, // Мной решено: *всегда уходить, не глядя»* [2].

Очень ярким эмоционально-экспрессивным стилистическим приемом в поэтических строчках Ирины Астаховой является рефрен (фр. refrain повторять) — это повтор одной или нескольких строк [3, с. 807]. Так, в стихотворении «Тебя хоть там любят?» несколько раз повторяется строка, вынесенная в заглавие. А в стихотворении «Давай все расставим с тобой по местам…», написанного от имени мужчины, повторяется в каждой строфе строка *«Ну что же ты ходишь за мной по пятам?».* Читатель всем сердцем понимает боль, отчаяние, унижение отвергнутого чувства.

Такое необычное и своеобразное построение стихотворений не может не привлечь внимание. Именно поэтому, на наш взгляд, эти произведения читаются на одном дыхании и имеют художественную ценность.

**Заключение.** Анализ отдельных поэтических произведений показал, что при некотором однообразии и кажущейся простоте стихи Ирины Астаховой все же очень разные и, благодаря совокупности морфологических и синтаксических средств языка, очень глубокие и динамичные. Основой творчества Астаховой является любовная лирика. Спектр поэзии поэта очень широк и включает в себя и философию, и трагедию, и сатиру. За счет того, что Астахова пишет как мужскую, так и женскую лирику, ее творчество приобретает особую насыщенность и колоритность.

**Список цитируемых источников**

1. Википедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Астахова,Ах . — Дата доступа: 27.02.2019.

2. Ах Астахова [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://astahova-ah.ru . — Дата доступа: 27.02.2019.

3. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. — М. : НПК «Ителвак», 2001. — 1600 с.

4. *Плещенко, Т. П.* Основы стилистики и культуры речи : учеб. пособие для студентов вузов / Т. П. Плещенко, Н. В. Федотова, Р. Г. Чечет. — Минск : ТетраСистем, 1999. — 240 с.

Репозиторий БарГУ

УДК 82-1/9

**В. А. Белека**
*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет», Смоленск, Россия*

# ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРА ОЧЕРКА В ЖУРНАЛЕ «ВОКРУГ СВЕТА»

**Введение.** Очерк называют «королем» в системе художественно-публицистических жанров [1, с. 249]. В России жанр очерка получил распространение в XIX в., когда в общественной жизни произошли определенные изменения: обострение капитализации дворянства, укрепление буржуазии и подъем революционно-демократического (революционно-крестьянского) движения [2]. В связи с этим обострился интерес к данному жанру, который отличался тематическим разнообразием, актуальностью поставленных проблем.

Очерк становится популярным и в XX в. В советское время жанр продолжает развиваться и приобретает существенные особенности. Появляется еще одна важная разновидность — проблемный очерк, который был посвящен вопросам восстановления производства, подбору кадров рабочих, новому быту и т. п. [2]. Среди выдающихся очеркистов этого периода выделяют А. М. Горького, М. Е. Кольцова, Б. Н. Полевого, К. М. Симонова, А. А. Бека, А. А. Аграновского, В. В. Овечкина, Г. Н. Бочарова и др.

Сегодня данный жанр в печатных изданиях уже менее распространен, а в Интернете встречается еще реже [3]. Современный отечественный очерк претерпевает серьезные изменения в условиях, когда Всемирная информационная сеть захватывает большую часть жизни людей и влияет практически на все сферы жизни. В связи с эти проблема изучения жанра очерка становится актуальной и в настоящее время.

Объектом нашего исследования является жанр очерка в ежемесячном журнале «Вокруг света»; предмет исследования — трансформация данного жанра в современных изданиях (на примере журнала «Вокруг света»). В качестве базы исследования используются публикации в периодическом издании «Вокруг света» в период с ноября 2018 г. по апрель 2019 г.

В соответствии с указанной целью были поставлены следующие задачи: изучить особенности очерков различных видов; выявить специфические характеристики жанра очерка в ежемесячном издании «Вокруг света»; рассмотреть условия трансформации жанра очерка в журнале «Вокруг света»; определить причины трансформации жанра. В ходе работы используются следующие методы исследования: сравнительно-сопоставительный, описательный, метод контекстуального анализа.

**Основная часть.** Несмотря на то, что многие ученые констатируют исчезновение данного жанра со страниц печатных и интернет-изданий, очерк продолжает существовать и в современных условиях трансформируется, подстраиваясь под запросы аудитории, но не меняя своих основных жанровых черт. В качестве исследовательской базы был выбран журнал «Вокруг света», поскольку в данном издании публикации в жанре очерка появляются сравнительно часто: в среднем три материала в одном номере.

Сегодня жанр обогащается новыми художественными, лексическими, стилистическими и другими чертами. Но при этом очерк сохраняет и традиционные, классические особенности, так как они позволяют составить корпус текста и сохранить жанровые рамки. Так, в номере 11 за ноябрь 2018 г. в материале Марины Матвиенко «Все краски жизни» можно сразу выделить жанровые особенности, присущие очерку. Одно из важных начал данного жанра — публицистическое — основывается на документальных фактах, на реальных событиях и лицах.

Читатель узнает о путешествии автора по Марокко, одной из стран Северной Африки, где он останавливается в разных городах государства, посещает определенные реальные места: Марракеш (лавку Файяда Лахби в центре Медины и Дворец Бахия), Каса-Бланка (мечеть Хасана II), Фес (самую большую мечеть в Марокко — Фес-аль-Бали) и др.

В этой стране происходит знакомство, общение с местными жителями. Автор интересуется историческими местами, спецификой восприятия цвета разными жителями Марокко и т. д. Например, автор очерка встречается с владельцем ковровой лавки Файядом Лахби, профессором Университета Хасана II Мусой эль-Мехди, с Акилом, местным парнем в Фесе, с декоратором из Марракеша Еленой Бошан, хозяином кафе на площади Касбы в Шефшауэне, гидом и знакомой автора Катей и др.

Помимо живущих в настоящем времени лиц, на страницах данного очерка упоминаются реальные исторические личности: великий визирь Си Мусса, который построил большой Дворец Бахия в Марракеше; марокканский султан XIV в. Абу Инан Фарис; французский художник 1920-х гг. Жак Мажорель и др.

Другое, не менее важное начало, — художественное, с одной стороны, противостоящее публицистическому, с другой — органично сочетающееся с ним в очерке. Оно проявляется в том, что публицист желает передать достоверную и убедительную действительность посредством использования образного мышления, которое помогает автору социально типизировать картины, ситуации, явления и характеры. Так, в разговоре с автором владелец ковровой лавки упоминает вдову, которая носит белое в знак траура: «*Вдову на базаре заметишь сразу: такая женщина носит белую джеллабу и головное покрывало, белые*

© Белека В. А., 2019



Репозиторий ВарГУ

*перчатки, носки и обувь*». Однако в данном случае определить способ типизации (избирательная или собирательная) трудно, поскольку, с одной стороны, в реальном, единичном персонаже или действии выявляются черты и свойства, которые принадлежат определенному типу людей или событий, но, с другой стороны, персонаж четко не обозначен, он обрисован как нечто обобщенно представленное.

Кроме того, художественное начало проявляется и в том, что все реальные предметы, лица и события проходят через призму восприятия автора, несколько преображаясь. Так, при описании окружающей обстановки публицист применяет различные средства выразительности: сравнения (*«белые арки с неровными краями и ячейками, похожими на отломанные куски пчелиных сот», «круглые чаны похожи на коробку с банками красок»*); олицетворение (*«кисточка… самостоятельно рисует на тарелке неаккуратную загогулину»*); метафору (*«карусель цвета»*), эпитеты (*«с сиреневым психоделическим принтом», «светло-голубые "ледяные" улицы-лестницы»*) и др.

Отчасти традиционна композиция данного очерка. События разворачиваются в хронологической последовательности, лишь иногда прерываясь историческими сведениями. Однако специфично то, что повествование начинается с места в Марракеши (ковровая лавка Файяда) и заканчивается здесь же — очерк имеет кольцевую композицию.

Публикаций, которые можно в жанровом отношении отнести к очерку и которым присущи традиционные очерковые черты, в журнале «Вокруг света» сравнительно больше. Однако наряду с классическим очерком появляются и материалы, которые могут служить примером трансформации. Таким является материал в этом же номере журнала «Люди из лавы» Катерины Мироновой, где разрушаются некоторые традиционные характеристики жанра: из классических определений остается опора на документальные факты, лица и хронологическое изложение событий, остальные черты трансформируются.

Очерк как художественно-публицистический жанр предполагает присутствие в тексте автора, его оценки происходящего. Но в данном материале автор-публицист в традиционном понимании отсутствует. Его заменяет Акус Бурвандо — герой материала, который рассказывает о жизни его семьи и соплеменников около вулкана в Индонезии, на острове Ява. Текст публикации разделен на небольшие отрывки, в каждом из которых герой повествует о традициях яванцев, своем детстве, семье и т. д.

Интересна жанровая разновидность данного очерка. Анализ структуры материала позволяет утверждать, что он похож на портретное интервью, только без вопросов автора-журналиста. Однако их можно представить и подставить в текст. Ю. В. Гордеев в своей статье, исследуя трансформацию данного жанра, рассматривает особенности очерка-интервью, где наглядно представлены аудитории беседа или беседы автора с героем. В таком материале мало недиалогических фрагментов (реплик, дополнительной информации и т. д.), чаще они достаточно краткие [3]. Однако материал Катерины Мироновой нельзя отнести, по определению Ю. В. Гордеева, к такому жанру, поскольку отсутствуют вопросы, нет элементов диалога.

Известно, что очерк не имеет четких характеристик и жанровых особенностей в сравнении с другими художественно-публицистическими жанрами, поэтому можно говорить о контаминации жанров, о появлении новой разновидности очерка — портретного очерка-интервью. На наш взгляд, в материале Катерины Мироновой можно выделить черты, характерные для жанра интервью: диалоговая форма «вопрос-ответ»; присутствие двух участников диалога (автор, герой).

**Заключение.** В современных условиях очерк продолжает существовать на страницах традиционных специализированных изданий. При этом жанр развивается: меняются его традиционные черты, а самое главное — происходит контаминация публицистических жанров. Следует отметить, что данный жанр успешно вписывается в базу такого специализированного журнала, как «Вокруг света». Это издание предназначено для тех, кто интересуется путешествиями, историей и культурой других стран, при этом более узкая тематическая направленность очерка может быть разнообразной.

Очерк меняет свои особенности, во-первых, под влиянием запросов современных читателей; во-вторых, в связи с отсутствием четких границ, размытостью его черт. Происходит взаимопроникновение других жанров и появление новых разновидностей. Важно отметить, что при этом меняется роль автора. На первый взгляд, в некоторых материалах он абсолютно отсутствует, в центре внимания выступает только герой, который и становится «как бы» автором. Но образ автора можно воссоздать, если его представить, а также подставить вопросы между определенными частями материала.

Классические разновидности данного жанра меняются, поскольку происходит их взаимовлияние, взаимопроникновение. Отсутствует четкое классическое определение предмета отображения, поскольку в некоторых материалах предметом становится не только отдельный человек, или определенная проблема, или реальная жизнь, или все одновременно, но и портрет города или страны, где живет герой публикации или где путешествует автор.

Таким образом, очерк, будучи классическим жанром, в современных условиях не теряет своего жанрового корпуса, но, подстраиваясь под запросы современного читателя, трансформируется и продолжает существовать и помогать решать журналистам важные задачи: показывать характерные явления, типические изменения психики людей.

Репозиторий ВарГУ

**Список цитируемых источников**

1. *Тертычный, А. А*. Жанры периодической печати : учеб. пособие / А. А. Тертычный. — М. : Аспект Пресс, 2011. — 310 с.
2. Литературная энциклопедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.dic.academic.ru . — Дата доступа: 12.05.2019.
3. *Гордеев, Ю. А.* Жанровые разновидности современного очерка в печатных и интернет-изданиях [Электронный ресурс] / Ю. А. Гордеев. — Режим доступа: http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/phylolog/2015/04/2015-04-29 . — Дата доступа: 12.05.2019.

УДК 811.161

**И. А. Голуб, Л. В. Прокофьева, Ю. В. Шарец**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ЛИТЕРАТУРНАЯ ГОСТИНАЯ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**Введение.** В практике преподавания иностранных языков на современном этапе сформировалось убеждение, что, изучая иностранный язык, невозможно оставить в стороне культуру его носителей. Исследователи называют этот подход культурологическим, лингвокультурологическим, межкультурным, лингвосоциокультурологическим и социокультурным. Он предполагает исследование взаимоотношений культуры (и языка) с внутренним миром человека — носителя особенностей национального мышления, ценностных ориентиров, этнической культуры в целом [1]. При реализации культурологического подхода преподавание русского языка как иностранного должно быть направлено на более широкую общекультурную подготовку иностранных студентов в учреждении высшего образования.

**Основная часть.** В последние годы в сфере высшего профессионального образования все большее внимание уделяется организации студенческой жизни и воспитательной работе. Стимулировать интерес к изучению русского языка, русской культуры и культуры страны пребывания позволяют различные внеаудиторные мероприятия, которые ориентированы на преодоление культурного барьера, сокращение межкультурной дистанции, воспитание готовности адаптироваться к иному социокультурному поведению. Решению этой задачи в полной мере способствуют не развлекательно-зрелищные мероприятия, а проекты интеллектуально-творческого характера.

Роль филологических кафедр в непрофильных университетах неоспорима. Она заключается не только в ликвидации пробелов в знаниях и выработке профессионально значимых компетенций у студентов-инофонов, но и в их духовно-нравственном воспитании, решении проблемы социализации и самореализации личности иностранного студента, выбравшего для обучения Республику Беларусь.

Иностранные обучающиеся, нацеленные только на получение профессиональной информации, о русской литературе имеют самое общее представление и свои знания, порой ограничивающиеся несколькими произведениями классиков, чаще всего считают достаточными. Разрушить данный стереотип довольно сложно, однако целенаправленная работа по вовлечению студентов в мир художественного слова и творчества в конечном итоге дает результаты.

Арсенал жанровых форм внеаудиторной работы по русскому языку как иностранному богат и разнообразен. В практике работы кафедры филологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» доказала свою эффективность литературная гостиная как гибкая, живая и удобная форма организации творческой деятельности, которая объединяет в себе художественное исполнение литературных произведений, музыку, пение, танец, диалог со зрителем. Эта форма внеаудиторной работы предполагает свободное общение на литературном материале, участие в «живом диалоге». Посредством такого рода речевой практики расширяется литературное образование обучающихся, формируются эстетические механизмы общения с художественным словом, развивается интеллектуальная сфера личности студента, формируется лингвокультурологическая компетенция. Таким образом, получает реализацию один из важнейших педагогических принципов, сформулированный Н. М. Борытко: «Воспитание в контексте культуры предполагает саму жизнь, а не “подготовку к жизни”, когда всякое взаимодействие педагога с воспитанником предполагает содержательное обогащение жизни» [2].

Литературная гостиная выполняет эстетическую и нравственную функции. Атмосфера эмоционального настроя на общение с искусством способствует формированию у иностранных студентов эстетического мировоззрения. Весь литературный материал, получающий воплощение в звучащем слове, ориентирован на высшие человеческие качества — доброту, любовь, внутреннее благородство, эмпатию, человеколюбие — и направлен на развитие духовно-нравственной сферы студента.

© Голуб И. А., Прокофьева Л. В., Шарец Ю. В., 2019



Репозиторий БарГУ

Подготовка литературной гостиной — процесс довольно трудоемкий, он предусматривает написание сценария, отбор музыкального материала, режиссирование, создание мультимедийной презентации, оформление пригласительных билетов, объявлений, афиш. Наиболее ценен в нем момент творчества — погружения в художественный мир поэтических и прозаических произведений. Работа в литературной гостиной развивает у студентов-инофонов желание читать книги на русском языке и выражать свои мысли и чувства на нем, участвовать в театрализованных представлениях, помогает преодолевать страх публичных выступлений. Такой вид деятельности сплачивает студентов и преподавателей, улучшает межличностные отношения, сглаживает неизбежные противоречия, которые существуют между студентами из разных стран, и, в конечном итоге, повышает речевую активность студентов и формирует коммуникативную личность. Задача преподавателя сводится к тому, чтобы помочь студентам увидеть, почувствовать и сделать своим достоянием удивительное разнообразие русского языка, его богатство и поэзию. Литературная гостиная в полной мере дает возможность воплотить в жизнь принципы педагогики сотрудничества: формирует готовность студента-иностранца жить в новом для него мире, учит современным формам общения в условиях поликультурного мира, воспитывает толерантную личность.

В этом году литературная гостиная, приуроченная к неделе кафедры филологии, проходила в форме заочного путешествия по страницам любимых книг. Материалом для нее послужили разнообразные литературные и музыкальные произведения, композиционно объединенные общей темой «Человеку нужен человек» и ассоциативными связками, позволяющими добиться цельности в повествовании. Такой подход способствовал открытию литературно-музыкального мира одновременно с художественной и философской стороны.

Участники представили свои любимые книги и прочитали отрывки из них. Прозвучали произведения русских писателей и поэтов XIX—XX вв., стихи национальных авторов на русском языке. Связующим звеном литературно-музыкальных фрагментов явилась сопроводительная речь ведущих. В одном случае это были небольшие культурологические комментарии, в другом — живой отклик на услышанное, в третьем — короткое слово, настраивающее исполнителя и зрителей на нужную эмоциональную ноту. Этот прием позволил избежать строгой академичности с протокольным объявлением очередного номера.

**Заключение.** Литературная гостиная дает возможность повысить языковую и речевую компетенции студентов, а также предстает как человекоформирующий фактор. Непринужденная праздничная атмосфера, непосредственная коммуникативная деятельность, добровольность участия и ряд других факторов способствовали достижению как учебных, так и воспитательных целей. Благодаря мероприятиям такого плана процесс овладения иностранным языком становится творческим процессом познания страны изучаемого языка, менталитета людей, говорящих на этом языке, а также стимулом для повышения интереса студентов к учебной дисциплине и более осознанному владению языком. К несомненным достоинствам представленной формы внеаудиторной работы с иностранными студентами можно отнести и развитие лингвокультурологической компетенции.

**Список цитируемых источников**

1. *Зайнуллин, М. В.* Лингвокультурология и межкультурная коммуникация / М. В. Зайнуллин. — Уфа : РИЦ БАШГУ, 2014. — 204 с.

2. *Борытко, Н. М.* Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков ; под. ред. Н. М. Борытко. — М. : Академия, 2007. — 496 с.

УДК 821.161.3:82-1Трысцень

**К. А. Губко**
*Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы*

## РЫСЫ РЫМЕЙКУ Ў ПАЭМЕ І. ТРЫСЦЕНЯ «АМАЗОНКІ»

**Уводзіны.** Рымейк — гэта адна з новых спроб стварэння літаратурных твораў, заснаваная на пераапрацоўцы ўжо існуючых тэкстаў, легенд ці паданняў, прыстасаваных да сучаснага жыцця і сучаснага чалавека. Рымейк — гэта гісторыя, якая ужо мела поспех, але з'явілася неабходнасць пераказаць яе нанова. У тэкстах, якія з'явіліся ў выніку рымейкерства, змяняюцца не толькі дзеянні герояў, калі яны апынаюцца ў новым аўтарскім асяроддзі, але і самі героі набываюць новыя рысы характару дзякуючы гэтым змяненням.

Пры дапамозе рымейку ўсталёўваецца кантакт паміж рознымі традыцыямі і эпохамі. Рымейк як новая спроба тлумачэння ўжо існуючых тэкстаў дапаўняе гэтыя творы, надае ім новы сэнс, больш пры-

© Губко К. А., 2019



Репозиторий БарГУ

стасаваны да сучаснасці. Рымейк атрымаў распаўсюджанне не толькі ў літаратуры, але і ў іншых галінах мастацтва: у музыцы, у кіно, у тэатры.

Рымейк нельга лічыць плагіятствам. Сутнасць рымейку не ў тым, каб «перапісаць» стары твор, а ў тым, каб данесці іншую задуму, раскрыць новую праблематыку, вырашыць пытанні, якія сталі актуальнымі для сучаснага чалавека, інтэрпрэтаваць па-новаму вядомы тэкст, унесці сваё ўласнае, арыгінальнае.

А. Таразевіч вылучае пяць асноўных спосабаў пераапрацоўкі класічных твораў:

– рымейк-рэпрадукцыя. Яго сутнасць у тым, што «новы» твор ствараецца ў адрозненне ад арыгінала зусім у іншым жанры літаратуры. Напрыклад, арыгінал быў празаічны ці вершаваны, а рымейк знайшоў сваё ўвасабленне ў п'есе;

– рымейк-сіквел. Як правіла, ён працягвае сюжэтную лінію аўтэнтычнага твора. Часам у сюжэт уводзяцца дадатковыя героі;

– рымейк-матыў. Такі спосаб дазваляе стварыць тэкст, які мае зусім іншую ідэйную канву, чым арыгінал;

– рымейк-кантамінацыя. У ім адначасова спалучаецца некалькі вядомых аўтараў, герояў або сюжэтаў з іншых твораў;

– рымейк-жарт. Найчасцей ён ствараецца для таго, каб зрабіць пародыю і пераасэнсаваць тыя праблемы, мэты, якія ставілі перад сабой класікі [1, с. 43].

**Асноўная частка.** Адным з прыкладаў сучаснага рымейку з'яўляецца паэма «Амазонкі» баранавіцкага пісьменніка Івана Іванавіча Трысценя. Яна з'яўляецца рымейкам на паэму «Тарас на Парнасе» К. Вераніцына. У творы, па сутнасці, два героя — герой-апавядальнік і герой-дзеяч. Паміж імі адбываецца размова ў краме. Асноўнае дзеянне, які ў паэме Вераніцына, завязваецца і разгортваецца ў лесе. Герой-дзеяч, збіраючы грыбы, заблудзіўся і нечакана трапіў у нейкае незнаёмае месца: У дзіўнай казцы апынуцца / Гадоў тры тысячы таму?.. [2, с. 33], дзе сустракаецца з амазонкамі «Ваякі-дзеўкі маладыя, / З падання мудрага прыйшлі» [2, с. 35], бяруць яго ў палон. «Кідаюць хлопца маладзіцы / Пустым мяшком цераз каня. / Ні уцячы, ні бараніцца — / Залезла ў пастку звераня» [2, с. 36]. Амазонкі не маюць намеру адпускаць свайго палонніка. «Ты, хлопчык, моцны і прыгожы, / Калі патрапіў у палон, / Дык адпусціць цябе не можам, / Такі ў нас ужо закон» [2, с. 36]. У новых умовах галоўны герой мае ўсё, што толькі можна сабе пажадаць: «А колькі рознага багацця! / І срэбра — поўны сундукі ...» [2, с. 37]. Але такое жыццё хутка яму надакучыла: «Ён першы месяц весяліўся, / Другі — заплакаў без прычын, / На трэці ўжо пад куст зваліўся, / Рашыў з гарэма ўцячы» [2, с. 37]. Але амазонкі яго даганяюць і прапануюць розныя, як піша аўтар, «ільготы», толькі каб той вярнуўся: «Ты будзеш нашым атаманам, / Каня любога выбірай, / І целік з плазменным экранам / Сабе ў кватэру выбірай» [2, с. 38]. Атрымаўшы на роздум сем дзён, герой-дзеяч звяртаецца да героя-апавядальніка па параду: «Мо, ты параіш, будзь ласкавы: / Ля дзвюх дарог адзін стаю... / Пайсці налева ці направа — / Абраць адзіную сваю?..» [2, с. 38]. Урэшце герой-дзеяч знік, і якое ён прыняў рашэнне, невядома. «Не шле званкоў, ні СМС. / Ад мітусні людской стаміўся? / Гаворыць, што пайшоў у лес...» [2, с. 39]. А ў фінале твора Іван Трысцень разважае над гэтай анамаліяй: «— А колькі ёсць на свеце цудаў? — / Спытаў прафесара шкаляр. / — Іх не злічыць, яны ўсюды... / — Дык мо той хлопец не махляр?» [2, с. 39]. На працягу ўсяго твора аўтар захоўвае інтрыгу і раскрывае яе толькі ў апошніх радках, калі чытач даведаецца, што галоўны герой — гэта «ўнук таго Тараса, / што на Парнасе танцаваў» [2, с. 39].

Падставу лічыць гэты твор рэмейкам на паэму К. Вераніцына мы бачым у наступным:

– галоўныя героі, Тарас у К. Вераніцына і так званы «ўнук Тараса» з «Амазонак» І. Трысценя, апынуліся ў незвычайных мясцінах, дзе з імі адбываюцца прыгоды ў асяроддзі міфалагічных персанажаў. Месца, якое з'яўляецца завязкай фантастычнага дзеяння ў абодвух творах — лес, які з даўніх часоў быў сімвалам таямнічага і нязведанага, нярэдка станавіўся месцазнаходжаннем рознага кшталту міфічных істот;

– адметным для абодвух твораў з'яўляецца зварот да народнай гаспадаркі. У «Тарасе на Парнасе»: «Узлез. Гляджу — будынак новы / Стаіць, зазвычай панскі двор, / Кругом абнесен тын яловы: / Нябойсь, сюды не ўлезе вор! / А на двары тым свінні ходзяць, / Каровы, козы, бараны... / Знаць, і Багі хазяйства водзяць, / Калі свіней дзяржаць яны» [3, с. 19]. У «Амазонках» І. Трысценя: «Стаяць дамы на дзесяць вокан / І сена свежага стажок. / Глянь, бабы самі косяць травы, / На дровы піляць цурбакі... / Вядуць на лад любую справу, / І не патрэбны мужыкі!» [2, с. 36].

Таксама агульным для паэм з'яўляецца тое, што аповед вядзецца самімі галоўнымі героямі, а ў пачатку твораў падаецца іх апісанне.

Адной з асаблівасцей, што адрознівае паэмы, з'ўляецца тое, што дзеянне разгортваецца ў розныя эпохі. Так, паэма «Амазонкі» больш набліжана да сучаснасці: «целік» з плазменным экранам», «адпачынак на Канарах», «абароніць прафсаюз», «НЛО ўжо лятаюць», «не шле званкоў, ні СМС» і г. д.

Самі прыгоды, што чакалі вандроўнікаў, таксама адрозніваюцца, хаця сувязь паміж імі прасочваецца: Тарас апынаецца на гары Парнас, дзе жывуць грэчаскія багі, а герой І. Трысценя трапляе да амазонак, якія па легендзе з'ўляюцца дочкамі грэчаскіх багоў Арэса і Гармоніі. Гэта сведчыць пра пэўную сувязь пакаленняў: героі К. Вераніцына — гэта продкі герояў І. Трысценя.

Галоўным адрозненнем паэм «Тарас на Парнасе» і «Амазонкі» з'яўляецца ідэйная скіраванасць твораў. У К. Вераніцына галоўнымі з'яўляюцца пытанні нацыянальнай самасвядомасці беларусаў і нацыянальнасці беларускай літаратуры, а ў І. Трысценя галоўнае — гэта свабода выбару чалавека.

Рэпазіторый БарГУ

Важным з’яўляецца і той факт, што і К. Вераніцын, і І. Трысцень надаюць вялікую ўвагу багаццю беларускай мовы ў сваіх творах. Так, у паэме «Тарас на Парнасе» можна сустрэць вялікую колькасць мастацкіх сродкаў: «затросся, як асіна», «разявіў зяпу», «прайшлі, як павы», «як тараканы каля хлеба» і г. д. Твор «Амазонкі» вызначаецца шматлікай колькасцю яскравых выразаў: «чорны вугаль пабялеў», «так сумна, хоць на лес крычы», «бег — машынай не дагнаць» і інш. Праз выкарыстаныя сродкі пісьменнікі паказваюць каларыт і багацце беларускай мовы.

**Заключэнне.** Паэма «Амазонкі» з’яўляюцца сапраўдным рымейкам на паэму Канстанціна Вераніцына «Тарас на Парнасе».

**Спіс цытаваных крыніц**


1. *Жаркевіч, С. В.* Рымейкі С. Кавалёва ў сучаснай беларускай драматургіі / С. В. Жаркевіч // Сб. работ 65-й науч. конф. студентов и аспирантов Белорус. гос. ун-та. В 3 ч. — Минск, 2008. — Ч. 3. — С. 43—48.
2. *Трысцень, І.* Амазонкі / І. Трысцень // Срэбны аловак. — Мінск : Медысонт, 2016. — С. 33—39.
3. Тарас на парнасе : нар. паэма. — Мінск : Юнацтва, 1998. — 85 с.



УДК 81´37:811.161.1



**А. А. Дыркова**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## ЭЛЛИПТИЧЕСКИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В НАЗВАНИЯХ СТАТЕЙ РЕСПУБЛИКАНСКОЙ ГАЗЕТЫ «7 ДНЕЙ»: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Введение.** Язык современных периодических изданий характеризуется разнообразием и богатством на различных уровнях, в том числе и на уровне синтаксиса. Эллиптические предложения так же, как и неполные, в последние годы широко используются в сфере публицистического стиля как факт живой разговорной речи.

Эти конструкции имеют богатый материал для структурирования заголовков, многочисленные эллипсисы здесь — это уже своего рода стандарт [1, с. 218]. Заголовок — неотъемлемая часть публикации, так как именно по нему читатель судит о содержании газетной полосы, при этом получая какую-либо другую информацию только на уровне заголовка. В связи с этим является актуальной проблема изучения эллиптических конструкций, используемых в названиях статей периодических изданий, с точки зрения их семантики, особенностей построения и стилистических возможностей.

**Основная часть.** Эллиптическими называются самостоятельно употребляемые предложения особого типа, спецификой структуры которых является отсутствие глагольного сказуемого, причем сказуемого, не упомянутого в контексте, т. е. в смысловом отношении не являющегося необходимым для передачи данного сообщения [2, с. 454]. Однако отсутствующее сказуемое участвует в построении предложения, так как в нем есть второстепенные члены, входящие в его состав. Представление о месте, времени, способе совершения действия или состояния выражается в предложениях всей конструкцией в целом, в которой всегда есть второстепенный член, относящийся к составу сказуемого (обычно это обстоятельство, реже дополнение) [3, с. 129].

Данные предложения иногда относят к неполным или к особому виду неполных. Однако некоторые лингвисты считают такие предложения неполными лишь в историческом плане и не относят их к неполным в современном русском языке [1, с. 215]. Неполные и эллиптические предложения похожи по структуре, т. е. в обоих случаях пропущен один из членов предложения. Но в эллиптических предложениях это всегда глагол-сказуемое, отсутствие которого является нормой. Его значение выражается всей конструкцией в целом, которая сообщает о месте, способе, времени, характеризующих действие или состояние. В неполных предложениях могут быть пропущены как главные, так и второстепенные члены, которые восстанавливаются благодаря контексту или ситуации.

Основные группы эллиптических предложений формируются на основе значения и синтаксических функций входящих в их состав словоформ (детерминирующего второстепенного члена). А. П. Сковородников в своей работе «Экспрессивные конструкции современного русского литературного языка» выделяет несколько моделей эллиптических предложений, в которых опущены глаголы пяти семантических групп: а) бытия, наличия, обнаружения; б) движения; в) восприятия; г) речи, мысли; д) энергического движения [4, с. 25].

Цель нашего исследования — выявить и классифицировать эллиптические предложения-заголовки статей республиканской газеты «7 дней» по семантическому признаку. «7 дней» — это общеполитическая


© Дыркова А. А., 2019





Репозиторий БарГУ

еженедельная газета, в которой освещаются политические, экономические, социальные, культурные и другие аспекты жизни в стране и за рубежом.

В ходе исследования было проанализировано 20 номеров газеты и методом сплошной выборки найдено 55 эллиптических предложений. Так, было выявлено 31 эллиптическое предложение, в котором опущен глагол со значением бытия, наличия, обнаружения, что составляет 56,4 % от всех заголовков: *Порядок в танковых войсках. Звезды космоса на орбите Минска. Что в хоккейном рюкзаке? Хлеб на столе и в поле* [5].

В номерах газеты было найдено 5 эллиптических предложений-заголовков со значением движения, а это 9,1 % от всего количества: *Время назад. Капля за каплей. Кто за ней?* [5].

Из всех просмотренных заголовков было выявлено 1 предложение, в котором опущенный глагол означает восприятие, что составляет 1,8 % от всех предложений: *Какая песня без баяна?* [5].

Также было найдено одно эллиптическое предложение, где глагол имеет значение речи и мысли (1,8 %): *Специалисты о новшестве Указа № 463* [5].

Среди заголовков найдено 2 предложения с опущенным глаголом энергетического движения, а это 3,6 % от всех заголовков: *На все сто! Зерна в землю* [5].

Следует отметить, что среди выявленных эллиптических предложений оказались те, которые не вошли ни в одну из представленных в научной литературе семантических групп. По нашему мнению, это глаголы, имеющие следующие значения: 1) получения: *Ответственность на себя* [5]; 2) манеры поведения: *Губки бантиком, бровки домиком* [5]; 3) предоставления: *Возможности каждому. След в жизни. Жилье для молодой семьи* [5] и др. Их количество — 15 предложений, что составляет 27,3 % от всех эллиптических предложений.

**Заключение.** Самой многочисленной семантической группой эллиптических предложений-заголовков статей республиканской газеты «7 дней» являются конструкции, в которых опущены глаголы бытия, наличия, обнаружения, что свидетельствует о специфике предлагаемой читателю информации.

Такие конструкции с пропуском в речи структурно необходимого языкового элемента придают заголовку броскость, яркость и в то же время сжатость и краткость. Очевидно, что такие предложения приемлемы только в сфере названий и практически невозможны в содержании самой публицистической статьи. Они максимально эффективны в привлечении внимания читательской аудитории, способствуют аккумуляции мысли. Однако следует помнить о целесообразном использовании эллиптических конструкций, так как возникает опасность негативного стилистического эффекта.

**Список цитируемых источников**


1. *Валгина, Н. С.* Синтаксис современного русского языка : учеб. для вузов / Н. С. Валгина. — Изд. 2-е. — М. : Высш. шк., 1978. — 439 с.

2. *Валгина, Н. С.* Современный русский язык : учебник / Н. С. Валгина, Д. Э. Розенталь, М. И. Фомина ; под ред. Н. С. Валгиной. — 6-е изд., перераб. и доп. — М. : Логос, 2002. — 528 с.

3. *Пипченко, Н. М.* Современный русский язык : синтаксис словосочетания и простого предложения : учеб. пособие / Н. М. Пипченко. — Минск : БГУ, 2009. — 215 с.

4. *Алиева, Э. А.* Типы и функции эллиптических конструкций в художественном очерке С. Кржижановского «Салыр-Гюль» / Э. А. Алиева // Филология и лингвистика. — 2017. — № 2. — С. 25—27.

5. 7 дней : общеполит. газ. — Минск : БелТА, 2014—2018.



УДК 821.161.3:82-1Ягадніцкі



**Л. А. Жураўлёва**

*Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы*


## ЛАКАТЫЎНАЯ ЛЕКСЕМА «МЛЫН» У ХРАНАТОПЕ ПАЭМЫ А. ЯГАДНІЦКАГА «ЖОРНЫ ЛУХТЫ»

**Уводзіны.** Не толькі ў асобных людзей, а і ў этнасаў ёсць радзіма. Яны маюць сваю першасную тэрыторыю, якая вызначаецца непаўторным спалучэннем элементаў ландшафту. Сучасны беларускі філосаф Валянцін Акудовіч гаворыць пра Беларусь як пра сталы «суб'ект еўрапейскай прасторы» [1, с. 51]. Яе топасную цэласнасць, у сваю чаргу, утвараюць пэўныя лакальныя элементы. Тыя з іх, што часта адлюстроўваюцца ў мастацкіх тэкстах як месца дзеяння ці ажыццяўлення нейкай сітуацыі і надзяляюцца сімвалічным сэнсам, у сучаснай навуцы атрымалі назву локусаў культуры. Звычайна гэта прасторавыя паняцці, выражаныя канкрэтнымі назоўнікамі, якія «метафарызуюць нейкую ўласцівасць быцця» [2, с. 13]. Іх аналіз дазваляе паглыбіць асэнсаванне пэўнай гістарычнай эпохі.

**Асноўная частка.** Надзвычай распаўсюджаны ў беларускай літаратуры локус млына. Мы звернемся да паэмы баранавіцкага аўтара А. Ягадніцкага «Жорны лухты», галоўным героем якой з'яўляецца млынар з Навагрудчыны Ціхон Сарока, а ў аснову сюжэта пакладзены драматычныя падзеі яго жыцця.


© Жураўлёва Л. А., 2019





Рэпазіторый БарГУ

Дзеянне паэмы пачынаецца ў Заходняй Беларусі, якая да 17 верасня 1939 г. знаходзілася пад уладай Польшчы, і млын з'яўляецца прыватнай уласнасцю сям'і Сарокаў. Перш за ўсё млын выступае рэальным аб'ектам, з якім цесна звязана жыццё герояў і які ўспрымаецца як зрокава, так і на слых: пеніцца і шуміць вада, круціцца млыновае кола, грукаціць каменне. У паказе А. Ягадніцкага млын выступае своеасаблівым інфармацыйным цэнтрам даваеннага часу. «Спрадвеку запаветным быў куток, / Дзе бавіла канец свой зерне: / Тут чуткі завіваліся ў клубок, / Курэлі люлькі, бы ў таверне; / Тут ведалі пра кошты на ўраджай, / Пра пахаванні і хрысціны, / Пра папуасаў незвычайны край / І пошук гною на Хібінах...» [3, с. 149]. Аўтар падагульняе: «Млынар заўсёды чуе шмат навін» [3, с. 149]. Невыпадкова з пачаткам вайны Ціхону прапануюць служыць немцам і паведамляць важныя для іх звесткі. А калі Сарока адмаўляецца, яму пагражаюць спаліць млын або паставіць млынаром паліцаевага сына — «Каб не было там шкодных збораў…» [3, с. 150]. Пазбавіцца млына для Ціхона — тое ж, што аддаць сваю душу, таму ён пагаджаецца падпісаць гэтую д'ябальскую дамову, упэўнены: «Людзей жа прадаваць не буду». Праз пэўны час да Ціхоновага млына выйшлі з акружэння параненыя байцы і знайшлі прытулак, хоць млынар рызыкаваў і сваёй галавою, і жыццём усёй сям'і: «Як добра, што вада / Заўжды збягала з грэблі, з кола! / Натужны кашаль — схованых бяда — / Не чуцен быў з таго падполля...» [3, с. 150]. Недзе ў сярэдзіне вайны, піша А. Ягадніцкі, у млын завітаў госць з лесу і прапанаваў млынару атрутны парашок, каб той укінуў яго ў мліва, прызначанае для немцаў. Але Ціхан наадрэз адмовіўся, хоць гэта таксама было рызыкоўна. «Не-е-е, галубок! / Дар божы, хлеба кус, / Атрутай бэсціць не бяруся: / Сваім ён можа трапіць на абрус! / Як ад граху я адмалюся?» [3, с. 152]. Аргумент «Вайна ўсё спіша» яго таксама не пераканаў.

Сям'я Сарокаў усё больш уцягваецца ў млыновае кола лёсу. І нават ужо з'яўляецца думка: «Мо лепш ад млына адцурацца?» [3, с. 152]. Пабываўшы пад арыштам і катаваннямі ў паліцыі і не выдаўшы сваіх начных гасцей, Ціхон яшчэ больш адчаяўся. Але праз колькі дзён прыйшла вестка, што партызаны ўзарвалі машыну з яго катам. Узнікла надзея, што згарэла разам з партфелем і злашчасная падпіска пра супрацоўніцтва. На гэтым этапе свайго жыцця млынар стаў партызанскім сувязным: «Насіў лістоўкі, ёд і лекі. / Спачатку ўцяклі кудысьці сны, / А потым — звыкся з небяспекай.. » [3, с. 156]. Але яна падпільнавала яго з іншага боку: «Як сціх за Бугам вызвалення гром — / Ўзяліся за варожых слугаў. / Прыйшлі чамусьці за млынаром, Хоць ён не быў раўнёй падлюгам» [3, с. 157]. Абвінавачаны ў супрацоўніцтве з акупантамі Ціхон не мог апраўдацца перад следчым і даказаць сувязь з партызанамі. Следчы крычаў: «Не верю! Справку дай мне, хитрый змей!» [3, с. 161]. У выніку млынар быў асуджаны на 10 гадоў без права перапіскі: «Наперадзе былі КарЛАГ, Дальбуд ды бераг Калымы няблізкі...» [3, с. 162]. Адарваны ад радзімы і сям'і, Ціхон часта разважае пра свой лёс, у якім млын адыграў вызначальную ролю. Гэты млын, а пры ім сад пакінуў у пасаг сваёй дачцэ Алене Ціхонаў цесць. Алена ў ростані з мужам суцяшае сябе сузіраннем мілых з дзяцінства і юнацтва мясцін, згадвае шчаслівыя дні заручын і вяселля: «Праглянуўся рачулкі беражок / З чаромхай — сведкай іх спатканняў — / І ўзняты грэбляй дзедаўскі ставок, / І кола млына ў пырскаў ззянні» [3, с. 191]. Разам з тым А. Ягадніцкі прасочвае, як з цягам часу млын перастае быць аб'ектам «чыстай красы» і сямейнага дабрабыту, парушаюцца спакой і гармонія існавання. «Сям'і кармільцам добрым быў пасаг, / Ды злом стаў пры савецкай ўладзе: / Лепш бы растаў, як ад біча пісяг / На таямнічай воднай гладзі! / Уратавала тое,што млынар / Не прызнаваў наёмнай працы, / А то б пайшоў сячы тайгі гушчар / Ці ў норах шахтаў задыхацца! / Затым наплыў вайны крывавы вір, / Загрукаталі жорны згубы…» [3, с. 171].

Ціхон у выгнанні пакутуе не толькі фізічна. Лёс рыхтуе яму трэцяе выпрабаванне: у лагеры ад яго патрабуюць стаць «стукачом». Герой супраціўляецца: «Я ўжо адну паперку падпісаў, / Я ўратаваў людзей ад смерці, / За гэта аж «дзясятку» атрымаў: / Адсыпалі па поўнай мерцы! / Цяпер я, непісьменны і тупы, / Баюся круцяльні паперак, / Баюся зноў патрапіць пад цапы, / Стаць умалотам паняверак» [3, с. 184]. Ад безвыходнасці Сарока гатоў нават кінуцца на калючы дрот і загінуць. Нечакана лагерны начальнік злітаваўся, бо атрымаў вестку, што жонка нарадзіла яму двух сыноў…

Пасля смерці Сталіна прыйшоў час вызвалення з няволі. Першыя ўражанні ад сустрэчы з родным краем — гэта гара Міндоўга. Аднак не толькі яна: «З яе вяршыні Ціхон бачыў лес, / Што засланіў млын і запруду... / Адтуль прывёз Алене на замес / Ён першы раз мукі паўпуда» [3, с. 212]. Сустрэча з сям'ёй, жонкай і ўжо замужнімі дочкамі не толькі прынесла Ціхону радасць, але і абудзіла драматычны роздум пра лёс сумленнага працаўніка, гаспадара, уласніка на пераломах гісторыі. «Эх, дзеткі, каб жа не няшчасны млын / Ды паліцэйская інтрыга — / Ніхто б не зацягнуў мяне ў злачын, / Не быў бы бацька ваш латрыгай» [3, с. 206]. Між тым жыццё нібыта паступова наладжваецца, тым больш што Ціхон сустракае «ляснога чалавека» Лёву, жывога сведку яго супрацоўніцтва з партызанамі. Былы млынар становіцца шаўцом, бавіцца з унукамі. Аднак жорны лухты яшчэ не спыніліся, працягваюць сваю разбуральную работу. Аднойчы ўнучка прыходзіць дадому заплаканая. Як высветлілася, бацька суседскага хлапчука казаў: «Што расстраляць дзядулю трэба: / Ён шмат людзей камусь папрадаваў, / А сам душыўся белым хлебам!..» [3, с. 217]. Гэтая вестка давяла Ціхона да роспачы. «Казалі людзі, што мо дзён са тры Сароку бачылі ля млына, / На замку, на Міндоўгавай гары, / А больш — ля ўласнае адрыны. / Падоўгу нерухома ён стаяў, / Глядзеў удаль і штосьці думаў, / На рэплікі Алены не зважаў, / Затым сказаў: — Пайду да кума! / Пайшоў — і знік і не прыйшоў дамоў!» [3, с. 218]. Каб не рабіць ганьбы сваім нашчадкам, Ціхон Сарока скончыў жыццё самагубствам, пакінуўшы запіску: «Чым гэдак жыць, то лепш памерці!» [3, с. 219]. Яго смерць уразіла землякоў. Больш пякучым стаў боль родных, калі прыйшоў ліст ад Лёвы, у якім паведамлялася, што

Рэпазиторый ВарГУ

ён знайшоў тую аптэкарку, што перадавала медыкаменты для партызан праз Ціхона ў атрад. Але вестка сталася запозненай… «— Ах, як жа затрымаўся гэты ліст! / — Ўздыхалі цяжка тры жанчыны. / — Мы б з таткам з чыстага жыць пачалі, / Не сталі б гнуць прад плёткай спіну!» — ліліся слёзы, але ўжо і «…праменьчык гордасці заззяў / У іх вачах, хоць і нясмела, / І скрухі цень святлейшым стаў, / І плямы з мараў адляцелі..» [3, с. 221]. На пачэсным сходзе ў райвыканкаме сям'ю Сарокаў ушанавалі за подзвіг іх бацькі ў час вайны. Прамоўца казаў: «Таварышы! У грозны час вайны / Быў сувязным Ціхон Сарока, / Ён стаў ахвярай злой маны / І не стрываў людскіх папрокаў. / Няма змаганца у жывых, на жаль, / Але лухта з яго сарвана! / Хай будзе ўцехай для сям'і медаль / Вайны народнай партызану!» [3, с. 222]. Так завяршыўся рух жыццёвага кола млынара Ціхона Сарокі, спыніліся ўрэшце жорны лухты.

У фінале паэмы А. Ягадніцкі зноў звяртаецца да матыву млына, але ўжо ў філасофска-эстэтычным плане. Мароз і завея стварылі ў зімовым Наваградку атмасферу хараства, намялі, па яго словах, «Сумёты мліва з дыяментаў: / Відаць, адзін сусек пад Ражаство / Зіма спустошыла дашчэнту...» [3, с. 223]. Паэт хоча, каб і гэтае хараство, і гістарычная памяць не згінулі бясследна, бо, як ён скрушна піша, народ «з мліва, што наўкол блішчыць, / Не ўмее напячы нічога!» [3, с. 223]. Калі ж ён запытаў у маладых, што ведаюць пра млын і жорны, то адказалі: «— Штосьці ля вады, / Мо банк на востраве афшорным...». Паэт разумее, што жыццё мяняецца: «Цяпер млыны — у глыбіні вякоў, / Навокал — іншыя сюжэты, / Няма ідэалогіі акоў, / У моладзі — другія мэты» [3, с. 224]. І ён думае пра тое, як добра б было, каб людзі ўрэшце «дружнай талакой / Загналі ў дол лухту і звягу» [3, с. 224], знішчылі зло і цемру, якія «дабро дратуюць і крадуць святло…» [3, с. 224].

**Заключэнне.** Як паказвае аналіз паэмы ў адзінстве зместу і формы, А. Ягадніцкі стварае настальгічны вобраз млына як амаль зніклай рэаліі беларускай прыроднай, культурнай прасторы і як сімвалічны асяродак духоўнага жыцця асобы. У спакойныя часы локус млына асэнсоўваецца як тэрыторыя спакою і гармоніі, свабоды гаспадарання, а млынар выяўляецца як самадастатковая асоба. У пераломныя часы лексемы «млын», «жорны» дзякуючы свайму метафорыка-сімвалічнаму патэнцыялу не проста называюць жыццёвыя рэаліі, а выступаюць «знакамі бяды» ў лёсе селяніна-гаспадара і ўвасабляюць трагедыю народа [4].

**Спіс цытаваных крыніц**


1. *Акудовіч, В.* Код атсутнасці. Асновы беларускай ментальнасці / В. Акудовіч. — Мінск : Логвінаў, 2007. — 216 с.
2. *Лассан, Э.* Лингвокультурология. Очерк русской концептологии / Э. Лассан. — Vilnius : Vilniaus pedagoginio universiteto leidukla, 2008. — 140 p.
3. *Ягадніцкі, А.* Выбраныя творы / А. Ягадніцкі. — Баранавічы : Выдавец А. Г. Хахол, 2018. — 230 с.
4. *Белая, А. І.* Млын, хутар і малатарня ў святле мастацкай умоўнасці / А. Белая // Абрысы роднага. Нацыянальныя локусы культуры ў беларускай прозе «эпохі рубяжа» : манаграфія / А. І. Белая ; М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, Баранав. дзярж. ун-т. — Баранавічы : БарДУ, 2015. — С. 155—173.



УДК 821.163.3:82-31



**Я. У. Кавальчук**
*Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы*


## «ПАДВОЙНАЕ БАЧАННЕ» Ў РАМАНЕ ГЕОРГІЯ МАРЧУКА «КВЕТКІ ПРАВІНЦЫІ»

**Уводзіны.** Імя Г. Марчука, пісьменніка, сцэнарыста, рэжысёра, драматурга, шырока вядома не толькі ў Беларусі, але і за яе межамі. «Кветкі правінцыі» — адзін з найбольш значных эпічных твораў пісьменніка. Даследаванні, прысвечаныя гэтаму раману, скіраваны да тэмы «малой» радзімы, спавядальнасці, жанравай поліфанічнасці тэксту, яго аўтабіяграфічнага пачатку, звароту аўтара да традыцыйных, народных каштоўнасцей [1; 2; 4]. У дадзеным артыкуле зроблена спроба асэнсаваць спалучэнне дзіцячага і дарослага поглядаў «я-героя», асаблівасці іх выяўлення ў рамане «Кветкі правінцыі».

**Асноўная частка.** Матыў сіроцтва займае ў рамане асаблівае месца, і гэта зразумела: аўтар быў сіратою таксама. Рана застаўшыся без маці, Адась Доля, герой рамана, пакутліва шукае дарогу ў самастойнае жыццё. Яго вобраз «адлюстроўвае рэтраспектыўнае асэнсаванне аўтарскай біяграфіі, звязанай з жыццём у Давыд-Гарадку, з маладосцю, юнацтвам... Адася, як і самога аўтара, жыццё выпрабоўвала на трываласць з дзяцінства: мамы рана не стала, а выхаванне ўзяла на сябе бабуля» [1, с. 265]. Сіроцтва героя ўскладняецца яго хваробай, змаганнем за ўласнае жыццё.

Праблему сірочага дзяцінства, пошуку сэнсу жыцця Г. Марчук раскрывае з пазіцый «я-героя» дзіцяці і дарослага чалавека. Крытык П. В. Васючэнка вызначае мастацкую форму «падвойнага бачання» ў творах В. Казько («Суд у Слабадзе», «Высакосны год») [2, с. 731]. На нашу думку, спалучэнне дзіцячага і дарослага поглядаў, існаванне «я-героя» ў розных узростах, яго глыбокая самарэфлексія, трагічнасць


© Кавальчук Я. У., 2019





Рэпозиторий БарГУ

успамінаў пра дзяцінства, багацце зрокавых малюнкаў дазваляюць гаварыць пра эфект так званага «падвойнага бачання» і ў рамане Г. Марчука «Кветкі правінцыі».

Эпізоды дзяцінства Адася Долі падаюцца ў выглядзе яго ўспамінаў, яркасць і пранізлівасць якіх асабліва прыкметная ў параўнанні з «дарослай» свядомасцю героя — чалавека, які мае вопыт жыццёвага сталення. Дзіцячаму погляду ўласцівы аўтабіяграфізм, спавядальнасць, багацце зрокавых малюнкаў, якое назіраецца ва ўспамінах пра родную вёску, хату, неба, рэчку, маці. Зрокавасць успрыняцця свету асабліва выразная ў трагічных эпізодах: «І вось пахаванне, як снег у спякоту. Слёзы. Чамусьці ўсе: суседзі, родзічы, людзі з іншых вуліц, — пераступаючы парог, хрысцяцца і пачынаюць ціха плакаць, яшчэ не ўгледзеўшы нябожчыцы. Поля прынесла белы з кружалямі абрус, зняла палатно з труны, якім была пакрыта да рук на грудзях яе швагерка» [3, с. 14].

Рэаліі жыцця хлопчыка-сіраты паўстаюць у рэтраспекцыі як штосьці балючае, часам малазразумелае. У кампазіцыйным плане погляд героя-дзіцяці прадстаўлены аўтарам у выглядзе «дзённіка-споведзі», «запісаў», якія Адась пачаў весці ў юнацкім узросце і да якіх вярнуўся праз дванаццаць гадоў. Г. Марчук апісвае пяшчотныя адносіны да маці, якія з’явіліся ў падлетка пасля яе смерці. Пісьменнік часта гаворыць пра пачуцці героя, якія ўзнікаюць у розных жыццёвых абставінах: гэта каханне да Валі Цялегінай, сяброўства з Воўкам-пустэльнікам, але найперш — глыбокі боль ад ранняй страты маці.

Трагізм сіроцтва героя ўзмацняецца апісаннем непасрэднай дзіцячай рэакцыі на навіну аб жывым бацьку: «“Дык у меня, аказваецца, бацька ёсць”, — неяк узбуджана, але без узнёслай радасці падумаў я. Безумоўна, пра яго існаванне я ведаў і раней. Мне цётка Олена казала, што, маўляў, недзе жыве за ракою… Калі ж у меня пыталіся, дзе мой бацька, я адказваў жартам (так навучыла маці): “Косіць сабакам сена” ці “Пайшоў у гарох боб шукаць”. І раптам ён, аказваецца, жыве за ракой у маім мястэчку! Які ён? Як выглядае? Што робіць? Хто ён?» [3, с. 16].

Погляд дарослага героя больш аб’ектызаваны і абагульнены. Ліст, атрыманы з Давыд-Гарадка, стаў пачаткам сістэматызацыі трыццацігадовым героем сваіх успамінаў: «Пачаў я запісы, калі мне споўнілася сямнаццаць гадоў, і вось цяпер, калі мне аж трыццаць, вяртаюся да іх зноў. А ўсё чаму? Справа ў тым, што мне нарэшце ўдалося атрымаць адно такое доўгачаканае пісьмо з майго роднага кутка на беразе Гарыні, Давыд-Гарадка» [3, с. 7].

Імкненне Адася, «дарослага» героя, спасцігнуць прычыны самагубства маці і свайго сіроцтва прыводзіць да рэфлексіі ўласных учынкаў у дзяцінстве і юнацтве. Такая асаблівасць кампазіцыі рамана дазваляе чытачу прасачыць духоўную эвалюцыю, этапы сталення асобы, першы з якіх пачаўся з моманту смерці маці [4, с. 102]. Дарослы «я-герой» шчыра расказвае пра сябе: дзеліцца клопатамі і надзеямі, успамінае дзяцінства, разважае над тым, як ён паступова спасцігаў «пісаныя і няпісаныя» законы быцця, нібы «нехта адчыняў нябачныя дзверы» і ўводзіў юнака ў «новы і незвычайны пакой», як праходзіў праз розныя выпрабаванні.

Пераадолеўшы пакуты сіроцтва і хваробы, Адась рэалізаваў сябе ў жыцці: пераехаў у вялікі горад, стварыў уласную сям’ю, стаў пісьменнікам. Пазіцыя героя — дарослага чалавека — жыццесцвярджальная: «Трэба знайсці сілы і смеласць насіць у сабе мінулае, і яно дапаможа не баяцца смерці. Ave vita!» [3, с. 258].

Пісьменнік стварае раман і ў той жа час самарэфлексуе, уводзячы ўласныя абагульненыя ўяўленні пра чалавека і свет, пра блізкіх і знаёмых, разважаючы пра літаратурную дзейнасць і яе прызначэнне, што дае падставы праводзіць пэўныя аналогіі рамана «Кветкі правінцыі» з такой мастацкай з’явай у сусветнай прозе, як «метараман» [4, с. 101].

**Заключэнне.** Г. Марчук па-мастацку дасканала паказвае жыццё галоўнага героя з двух пунктаў гледжання — дзіцячага і дарослага. «Дзіцячы» погляд вызначаецца яркасцю і пранізлівасцю ўспамінаў, аўтабіяграфізмам, спавядальнасцю, багаццем зрокавых малюнкаў, цяжкімі душэўнымі перажываннямі, «дарослы» — канцэптуалізацыяй і абагульненнем разважанняў героя. Разам з тым як маленькі, так і дарослы Адась прэтэндуюць на ўласны голас, кіруюцца жаданнем змяніць вобраз «бяскрыўднага прасцяка», «выхаванца», «вучня» на сталую, самадастатковую асобу, чалавека, які знайшоў сваё месца ў жыцці. Эфект «падвойнага бачання» героя ў рамане «Кветкі правінцыі» паглыбляе праблематыку твора, надае яму канцэптуальны характар.

Рэпозиторий БарГУ

**Спіс цытаваных крыніц**

1. *Пучынская, Т. М.* Аўтабіяграфізм у рамане Г. Марчука «Кветкі правінцыі» / Т. М. Пучынская // Специалист XXI века : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., 22 окт. 2015, г. Барановичи, Респ. Беларусь / редкол.: А. В. Никишова (гл. ред.), А. А. Селезнев, А. В. Прадун (отв. ред.) [и др.]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2015. — С. 264—266.

2. *Гніламёдаў, У. В.* Гісторыя беларускай літаратуры XX стагоддзя : у 4 т. / У. В. Гніламёдаў, С. С. Лаўшук. — Мінск : Беларус. навука, 2002. — Т. 4. — С. 731—734.

3. *Марчук, Г.* Кветкі правінцыі: раман, навелы, афарызмы / Г. Марчук. — Мінск : Маст. літ, 2004. — 416 с.

4. *Іконнікава, Л. У.* Мастацкі свет твораў Георгія Марчука: драматургія, проза, казкі : манаграфія / Л. У. Іконнікова — Мінск : Беларус. рэсп. літаратур. фонд, 2013. — 204 с.

УДК 811.161.1

**А. Э. Мамедова**
*Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,*
*Государственное учреждение образования «Средняя школа № 40 г. Гродно», Гродно*

# КОГНИТИВНО ЗНАЧИМЫЕ НОМИНАЦИИ ЛИЦА В СОСТАВЕ ФРАГМЕНТОВ ЛЕКСИКО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ГНЕЗД (ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЯЗЫК / ГОВОРЫ)

**Введение**. Диалектные наименования лица, как известно, чрезвычайно разнообразны. Как считает А. В. Никитевич, «кроме номинаций, характеризующих лицо по степени родства и его профессиональной деятельности, есть много слов, которые содержат информацию о его внешнем облике и личностных качествах. При этом совершенно очевиден прагматический компонент, находящий в той или иной степени отражение в особенностях диалектных номинаций» [1, с. 154]. Среди диалектных наименований лица особый интерес представляют единицы, обладающие когнитивно значимыми значениями, т. е. актуальные для языковой картины мира говора и порой не имеющие однословного соответствия в системе литературного языка [2].

Для данной статьи представляют интерес номинации лица по характеризующему признаку в составе различных фрагментов лексико-словообразовательных гнезд (словообразовательных пар, цепочек, парадигм).

Можно привести целый ряд примеров номинаций лица в говорах, которые могут составить словообразовательные пары с основой, известной литературному языку.

**Основная часть**. Заслуживают внимания случаи, когда в составе некоторых лексико-словообразовательных гнезд, представленных в словарях литературного языка, номинации лица не зафиксированы. К примеру, *нерасторопный* → *нерасторопа* и *нерасторопа* ‘медлительный, нерасторопный, непрактичный человек’ [3, с. 219]; *неугодный* ‘неприятный, неприемлимый’ → *неугодник* ‘ребенок, родившийся вне брака’ [3, с. 270]. При этом диалектные номинации лица могут дополнять достаточно расширенное лексико-словообразовательное гнездо в литературном языке: например, слово *дерзитель* ‘дерзкий человек’ [4, вып. 8, с. 23], очевидно, мотивированное основой *дерзить*, можно соотнести с рядом родственных слов: *дерзость*, *дерзкий*, *дерзко*; *делать* → *несделочница* ‘о плохой работнице’ [3, с. 230]. В некоторых же случаях номинации лица могут образовывать пары со словом, являющимся производным для небольшого количества производных в литературном языке, ср.: *непутник* ‘бестолковый, *непутевый* человек’ [3, с. 213], *норик* ‘кто любит залезать в норки, в труднодоступные места’ [3, с. 415].

В деривационном окружении производящего слова *трудиться* отмечено несколько номинаций лица [5, с. 264], известных современному литературному языку: *труженик* → *труженица*, *трудяга*, сотрудник → *сотрудница*, а также устар. *трудник* 1.‘Тот, кто трудится’. 2. ‘Работник при монастыре’ → *трудница* [6, т. 15, с. 1038]. В Псковском областном словаре зафиксировано слово, значение которого не отмечено в литературном языке: *нетрудник* ‘ленивый или неумелый работник’ [3, с. 267].

В некоторых случаях номинация лица в литературном языке является изолированной, в то время как в говорах можно обнаружить производные слова: *недотёпа* → *недотёпанный* 1. ‘Неразвитый, недоучившийся, непонятливый (о человеке)’. 2. ‘Беззаботный, беспечный’ [3, с. 106].

Особого внимания заслуживают диалектные номинации лица, которые не только выражают когнитивно значимые позиции, но и представляют словообразовательный тип, отсутствующий в литературном языке, например: *не́досыть* ‘всегда голодный, ненасытный человек; обжора’ [3, с. 105]; *не́заботь* ‘беззаботный, легкомысленный человек’ [3, с. 118]; *не́работь* ‘кто не хочет работать’ [3, с. 214].

Заслуживают внимания номинации, образованные путем сложения с суффиксацией: *нищелюбец* ‘тот, кто заботится о нищих’ [3, с. 353]; *долгоспаха* ‘о том, кто долго спит, поздно встает’. Новг. [4, вып. 8, с. 108]; непоряха ‘неаккуратный человек, неряха’ [3, с. 196].

На материале Псковского областного словаря выявлены номинации лица, образующие объединение родственных слов, представленное немалым количеством единиц: *нескладник* ‘непокладистый человек’ → *нескладница* ‘женщина, с которой невозможно ужиться’. *Не́складь* 1. ‘Капризный человек’. 2. ‘Несговорчивый человек’. 3. собир. ‘Отрицательные черты характера: буйство, упрямство, озорство’. *Не́склады́нь* 1. ‘Нескладный, угловатый человек’. 2. ‘Бестолковый человек’. 3. ‘О том, кто нескладно говорит’. *Нескладёха* / *нескладиха* / *нескладица* / *нескладиша* ‘нескладный, некрасивый, неуклюжий, бестолковый, непонятливый, неуступчивый, упрямый, своенравный человек’ [3, с. 232—236].

В некоторых случаях диалектные слова-номинации лица, являясь производными от основ литературного языка, входят в состав различных объединений родственных слов (словообразовательных цепочек, парадигм), нашедших отражение непосредственно в говорах. К примеру, от известного в литературном языке слова *незадача* ‘неудача, неблагоприятное стечение обстоятельств’ в говорах образуются слова: *незадачник* ‘несчастный, неудачливый человек’ → *незадачница* ‘женск. к незадачник’, *незадачный* ‘неудачливый, неблагоприятный’ [3, с. 120]. Примерами подобных объединений могут служить следую-

© Мамедова А. Э., 2019



Репозиторий ВарГУ

щие единицы: *недоспе́х* ‘человек, отстающий в работе’, *недоспе́шка* ‘недостаток времени для выполнения чего-либо’ [3, с. 101]; *недосу́ля* ‘человек, легко дающий, но не выполняющий обещаний’, *недосу́л* ‘обещание чего-нибудь в недостаточном, неполном количестве’ [3, с. 105]; *ноже́вник* ‘хулиган, бандит, человек, постоянно носящий нож и пользующийся им в драках’; *ножевный* ‘склонный к поножовщине’; *ножево́й* 1. ‘Резкий, решительный’. 2. ‘Непослушный’; *ноженичник* / *ножничник* ‘ремесленник — изготовитель ножей [3, с. 393]. Как известно, для говоров характерно явление *семантической деривации*. В литературном языке известно слово *ножевой* ‘относящийся к ножу’ [6, т. 7, с. 1380]. В говорах же представлено совершенно иное значение слова *ножевой*, имеющее отношение не к основе *нож*, а к характеристике лица.

В «Словообразовательном словаре» А. Н. Тихонова [5, с. 283] зафиксированы единицы *угомо́н*, *неугомонный*, *неугомонно*, *неугомонность*. Дополнить данную парадигму могут слова *неугомо́н* ‘веселый, неунывающий человек’, *не́угомонь* ‘скопление неугомонных, беспокойных людей’, *неугомонник* → *неугомонница* [3, с. 270]. Данные номинации представляют собой и *словообразовательные*, и *лексические лакуны*.

Заслуживают внимания фрагменты деривационных гнезд, представленные не только в рамках одного говора, но и группы говоров. В литературном языке слово *дет*(*и*) образует пару со словом *детский*. В говорах представлены единицы различных частей речи, значения некоторых из них не выражены в системе литературного языка, в том числе и номинация лица: *детник* ‘человек, имеющий детей’. Арх.; *детистый* ‘многодетный’. Астрах.; *детиться* ‘рожать детей’. Том.; *детно* ‘много детей’. Олонецк. [4, вып. 8, с. 39]. Несмотря на то, что каждая единица представлена в разных говорах, данная парадигма позволяет проследить деривационный потенциал производящей основы.

Как известно, слово *дом* является производящим для большого количества единиц. Пополнить их состав могут следующие единицы: *домач* 1. ‘Любитель сидеть дома’. 2. ‘Крестьянин, живущий землею, не уходящий на заработки’. Ростов. 3. ‘Экономный разумный хозяин, умеющий беречь все домашнее’. Ворон. 4. ‘Житель деревни (в отличие от городского жителя)’. 5. ‘Зять, принятый в дом’. Яросл. *Домачка* 1. ‘Домохозяйка’. 2. ‘Колхозница, работающая при колхозном дворе’. Рост. *Домачность / Домашность / Домашество* ‘Домашнее хозяйство’. *Домашка* ‘подросток. нянька-девочка’. Пск. 2. ‘Засидевшаяся дома девка’. Новг. *Домашник* 1. ‘Человек, остающийся дома для присмотра, во время отсутствия хозяев’. 2. ‘Хозяйственный человек’. 3. ‘Домашнее будничное платье, сарафан’. → *Домашница* ‘ женск. к домашник’ (в 1-м знач.). → *Домашничать* ‘оставаться для присмотра за домом на время отсутствия хозяев’. Арх., Новг., Перм. *Домашнина* собир. ‘Предметы, продукты домашнего производства’. Пск., Смол. *Домить* ‘хозяйничать в доме’. Свердл., Зауралье [4]. *Недомовник* ‘кто не заботится о благополучии своего дома’ [3, с. 95]. Диалектные единицы, среди которых значительное количество номинаций лица, способны образовать фрагмент лексико-словообразовательного гнезда, включающего в себя значения слов, не представленных в литературном языке.

**Заключение.** Диалектные слова-номинации лица выражают когнитивно значимые позиции, не выраженные зачастую в литературном языке однословно, и могут входить в состав словообразовательных пар, цепочек, парадигм синтезированного типа (литературный язык / говоры). При этом диалектные единицы могут дополнять лексико-словообразовательные гнезда литературного языка, представленные значительным количеством единиц; составить словообразовательную пару со словом, имеющим изолированное положение в литературном языке; образовать фрагмент лексико-словообразовательного гнезда в рамках одного говора, группы говоров, а также в рамках модели литературный язык / говоры.

**Список цитируемых источников**


1. *Никитевич, А. В.* Наименования лица по внутренним и внешним характеристикам в составе фрагментов лексико-словообразовательных гнезд / А. В. Никитевич / Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире : сб. ст. по итогам III Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 26—27 окт. 2017 г. : в 2 ч / редкол.: О. И. Уланович (отв. ред.) [и др.]. — Минск : Издат. центр БГУ, 2018. — Ч. 2. — С. 153—160.
2. *Никитевич, А. В.* Когнитивные лакуны и диалектное словообразование / А. В. Никитевич // Tradycja I nowoczesność. Język I literature Słowian Wschodnich. — Kraków, 2016. — С. 301—309.
3. Псковсковский областной словарь с историческими данными / под ред. Л. А. Ивашко, И. С. Лутовиновой, М. А. Тарасовой. — СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2009. — Вып. 21. — 448 с.
4. Словарь русских народных говоров : 1965—2007. — М. — СПб. : Изд-во Акад. наук СССР : Ин-т лингв. исслед. РАН. — Вып. 1. — 42 с.
5. *Тихонов, А. Н.* Словообразовательный словарь русского языка : в 2 т. / А. Н. Тихонов. — М. : Рус. яз., 1985. — Т. 1—2.
6. Словарь современного русского литературного языка : в 17 т. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. ; редкол.: В. И. Чернышев (гл. ред.) [и др.]. — М. ; Л. : АН СССР, 1948—1965.


Репозиторий БарГУ

УДК 81'272

**А. А. Михалицын, Я. А. Татаринович**
*Государственное учреждение образования «Средняя школа № 7 г. Барановичи», Барановичи*

# АНТРОПОНИМЫ: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ И ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ИМЯНАРЕЧЕНИЯ

**Введение.** Имя дается человеку с рождения и навсегда. В крайне редких случаях люди, достигнув совершеннолетия, решаются на смену имени. И это неудивительно: имя — это слово, которое человек слышит с юного возраста и привыкает к нему, по имени к нему обращаются самые близкие люди, имя дает возможность в любых условиях чувствовать, с одной стороны, свою индивидуальность, а с другой — принадлежность к своему народу.

А что влияет на выбор имени для новорожденного, почему наряду с именами, которые воспринимаются как традиционные, появляются непривычные для нашего слуха? Чем обусловлен выбор имени, меняются ли предпочтения в выборе имен в зависимости от эпохи, тенденций в жизни общества? Поскольку с проблемой имянаречения люди сталкиваются всегда, эта тема никогда не утратит актуальности.

**Основная часть.** Антропонимы имеют такую же тенденцию к постоянному изменению во времени, как и другие лексемы. В частности, был произведен анализ имен детей, рожденных в новом тысячелетии, и осуществлено сопоставление данных с именами их родителей, которые родились во второй половине прошлого тысячелетия. А это в истории страны — две разные эпохи. Имена же являются показателем изменений в жизни общества.

Объектом нашего исследования стали личные имена учащихся школы и их родителей. Предмет исследования — тенденции в имянаречении конца XX — начала XXI в. и связанные с ними этимологические и количественные характеристики вышеназванных антропонимов. Целью нашего исследования было количественное и качественное сравнение личных имен родителей и детей, а также выявление тенденций в имянаречении детей, родившихся в 2001—2012 гг. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: изучить научную литературу по антропонимике; определить основные факторы, повлиявшие на выбор имен учащихся; сравнить имена учащихся и их родителей по частотности употребления, соотнеся с определенными историческими периодами; выявить популярные мужские и женские имена, наименее подвергшиеся историческому влиянию. Исследование проведено на местном материале посредством изучения имен учащихся ГУО «Средняя школа № 7 г. Барановичи». Выборку составили учащиеся начальной школы, среднего и старшего звена: 1—2, 5—6 и 10—11 классов.

Мужские имена *Александр, Алексей, Иван* и *Владислав* встречаются во всех исследованных нами параллелях. Несколько уступают им *Артём, Дмитрий, Егор, Матвей.* По происхождению это греческие и древнееврейские имена. Как отмечает А. В. Суперанская, они давно обрусевшие, прижившиеся у восточных славян [1]. Крайне редкими являются такие андронимы, как *Артур, Василий, Виктор, Георгий, Денис, Макар, Марат, Мартин, Мирон, Мирослав, Олег, Руслан, Ян.*

Наиболее часто у учащихся 1—2 классов встречаются имена *Артём* (8 человек), *Матвей* (6 человек), *Никита* (6 человек), а также *Даниил, Михаил, Роман, Станислав* (по 5 человек), а в 5—6 классах больше всего мальчиков имеют имя *Владислав* — 10 человек. Именем *Ярослав* нарекли 5 человек. Как видно, пятью годами ранее предпочтения родителей были другими. Среди редких можно назвать андронимы *Богдан, Мирон, Ян.* Ещё 4—5 годами ранее мальчикам чаще всего давали имя *Никита* (9 человек). Интересно, что всё так же популярно имя *Александр.* Его носителями являются учащиеся всех исследованных параллелей. Следует заметить, что имя *Владислав* популярность постепенно утрачивает: 10—11 класс — 6 человек, 5—6 класс — 10 человек, 1—2 класс — 3 человека. Самыми распространенными среди девочек 1—2 классов оказались *Дарья, Анастасия, Елизавета* и *Полина.* Немного уступают им по популярности *Александра, Анна, Валерия, Маргарита, Мария, Милана, Ульяна.* Имена *Агата, Алеся, Алиса, Амалия, Антонина, Арсения, Василиса, Доминика, Лолита* отмечены только в одной из шести представленных в исследовании параллелей.

Редким в начале XXI в. оказалось и имя *Татьяна*, бывшее популярным во второй половине прошлого столетия. Имя *Милана* постепенно становится модным: девочек с таким именем в 1—2 классах больше, чем в 5—11-х. Показательно, что имя *Кира*, являющееся производным от мужского имени *Кирилл*, встречается в одной только параллели, но им названы четыре девочки.

*Дарья* все так же лидирует среди учащихся 5—6 классов (8 человек), немного меньше девочек с именами *Екатерина* и *Полина* (по 7 человек). В 10—11 классах опять в лидерах *Анастасия* (10 человек), на втором по популярности месте оказалось имя *Мария* (8 человек), на третьем — *Дарья* и *Елизавета* (7 человек).

Итак, в начале нового тысячелетия популярными стали мужские имена *Владислав* (19 человек), *Александр* (13 человек), *Артём* (12 человек) и женские *Анастасия* (21 человек), *Дарья* (16 человек), *Мария* (15 человек).

© Михалицын А. А., Татаринович Я. А., 2019



Репозиторий БарГУ

Сравним эти показатели с данными об именах родителей, полученными из анкет.

В ходе исследования были выявлены данные об именах 155 мужчин и 159 женщин, являющихся родителями учащихся школы. Имена мужчин и женщин были распределены по годам рождения с шагом в 5 лет: 1961—1965, 1966—1970, 1971—1975, 1976—1980, 1981—1985, 1986—1990.

Самыми распространенными по временным отрезкам оказались андронимы *Александр, Дмитрий, Виталий* и *Юрий*. По количеству же носителей снова в лидерах *Александр* (23 человека), *Сергей* (17 человек), а также *Андрей* и *Дмитрий* (по 12 человек). Имя *Александр* популярно во все времена. А лидер конца XX в. имя *Сергей* в начале XXI оказалось в числе непопулярных.

Среди гинеконимов в каждом из представленных временных отрезков встречаются *Светлана* и *Татьяна*. Несколько позиций им уступают *Елена, Ирина* и *Ольга*. Однако по частотности на первом месте имя *Наталья* (19 человек). Этим именем стали активно называть девочек, рождавшихся с середины 70-х и вплоть до 90-х гг. Если сравнить с современной ситуацией, то это имя тоже утратило популярность. Меньше представлены женские имена *Татьяна* (16 человек) и *Елена* (12 человек). Довольно популярными были имена *Ирина, Ольга* и *Светлана* (по 11 человек). В начале XXI в. из вышеназванных гинеконимов наибольшая популярность у *Ольги*, а носительницы имен *Светлана* и *Ирина* встречаются редко.

В то же время были обнаружены имена, которые считались довольно употребительными в прошлом веке, но в нынешнем практически забыты: *Лилия, Лариса, Инга, Инесса, Галина* и др.

Особенно важным является вопрос о причинах имянаречения. Выяснено, что основной из них является благозвучие. Такой ответ дали 36 респондентов из 164. Благозвучными родители посчитали такие имена, как *Станислав, Александр, Артём*. Благозвучными женскими именами можно считать такие, как *Ангелина, Ксения, Елизавета.* Важную роль при выборе имени играет его значение. Такой ответ дали 28 респондентов. По этой причине имена получили *Никита, Виктор, Андрей*, а также *Вера, Светлана, Вероника*. В честь родственников имена получили 20 человек: среди них *Павел, Алексей, Валерия, Ольга*. В соответствии с религиозным календарем (святцами) давались имена *Илье, Глебу, Софье, Марии*. В честь известных личностей родители называли *Георгия, Мартина, Евгения*, а также *Софью, Ксению*, *Валерию*. Среди других причин указывались такие: имя должно начинаться на определенную букву (например, все имена родственников начинаются на «А»); редкое имя; порекомендовали. Были среди этих причин не совсем обычные. Так, будущая мама во сне увидела мальчика, который назвал себя *Димой.* Мама посчитала сон вещим и дала сыну это имя.

Как видно, причин имянаречения достаточно много, но сейчас родители не изобретают новых имен, как это было в послереволюционное время, и отдают предпочтение традиционным — славянским (*Святослав, Вера*) или заимствованным в древности из греческого (*Александр, Виктория*), древнееврейского (*Матвей, Мария*) или скандинавского (*Олег, Ольга*), которые воспринимаются как исконно русские [2]. При этом вспоминаются мало использованные в конце прошлого века имена (*Ева, Марк*).

Анализ результатов опроса показал, что подавляющему большинству респондентов выбор родителей нравится. Так ответили 149 человек из 164.

**Заключение.** Как удалось выяснить, родители, выбирая имя для ребенка, руководствуются, во-первых, благозвучностью имени. Во-вторых, важную роль играет толкование имени. В этом видно следование древнейшим славянским традициям. Как и раньше, родители стараются избегать имен, которые у них ассоциируются с недостойным человеком, обладающим этим именем.

Традиция давать имя в честь знаменитых личностей, вероятнее всего, идет с советской эпохи. Но в этом усматривается еще и желание родителей «прописать» судьбу ребенку.

Ещё в советское время, несмотря на антирелигиозную пропаганду, не утратилась традиция нарекать младенцев в соответствии с церковным календарем. После отказа от атеизма эта традиция постепенно возрождается: родители выбирают имена из святцев. После перестройки наряду с именами *Матвей, Мария* возродились и славянские двуосновные имена *Ярослав, Мирослав* и др. [3].

В ходе исследования выяснено, что действительно существует мода на имена: популярные в 70—80-е гг. имена *Марина, Наталья, Сергей* спустя 20—30 лет уступили место именам *Владислав, Милана.*

Тем не менее существуют имена, на которые не оказали влияния никакие изменения в общественной и политической жизни: например, это имена *Александр, Алексей, Александра.*

Репозиторий БарГУ

**Список цитируемых источников**

1. *Суперанская, А. В.* Современный словарь личных имен. Сравнение. Происхождение. Написание / А. В. Суперанская. — М. : Айрис-Пресс, 2005. — 384 с.

2. *Ермолович, Д. И.* Имена собственные на стыке языков и культур / Д. И. Ермолович. — М. : Р. Валент, 2001. — 200 с.

3. *Веселовский, С. Б.* Ономастикон. Древнерусские имена, прозвища и фамилии / С. Б. Веселовский. — М. : Наука, 1974. — 382 с.

УДК 821.161.1:82-32Булгаков

**А. Б. Назаров**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ПРОБЛЕМА ДОБРА И ЗЛА В РОМАНЕ М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

**Введение.** Проблема добра и зла является центральной в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Что есть добро для человека и что есть зло? Почему в мире существует зло? Почему оно зачастую торжествует над добром? Как победить зло и возможно ли это вообще? Эти вопросы преследуют каждого читателя произведения М. Булгакова. Они во все времена волновали лучшие умы человечества. М. Лермонтов в поэме «Демон» рассуждал устами своего героя:

*И я людьми недолго правил.*
*Греху недолго их учил,*
*Все благородное бесславил*
*И все прекрасное хулил;*
*Недолго… пламень чистой веры*
*Легко навек я залил в них…*
*А стоили ль трудов моих*
*Одни глупцы да лицемеры*? [1, с. 573].

Лирический герой А. Блока также утверждал: «*Познай, где свет, — поймешь, где тьма*».

**Основная часть.** «*… Так кто ж ты, наконец? — Я — часть той силы, что вечно хочет зла и вечно совершает благо…*» [2, с. 272] — эти строки из трагедии И. Гете «Фауст» (эпиграф к роману) являются началом рассуждений М. Булгакова над данной проблемой. В судьбе и творчестве писателя она приобрела особенную остроту, так как жизнь его была искалечена, смята торжествовавшим тогда в стране злом.

В произведении три сюжетные линии: философская (Иешуа и Понтий Пилат), мистическая (Воланд и его свита) и любовная (Мастер и Маргарита). Постигая произведение, читатель находится сразу в двух измерениях: 30-е гг. XX в. и 30-е гг. I в. новой эры. События происходят в одно и то же время, накануне Пасхи, только с промежутком в тысячу девятьсот лет. Тем не менее между московскими и ершалаимскими главами существует глубокая связь: они в равной степени решают проблему добра и зла в жизни людей. В плоскости исторической и современной автора произведения волнует один и тот же «*важный вопрос*: *изменились ли эти горожане внутренне*?» [2, с. 389].

Решение этого «важнейшего вопроса» М. Булгаков возлагает прежде всего на темную силу — Воланда и его свиту. Воланд и есть та сила, что «вечно хочет зла и вечно совершает благо». В произведении ему отведена положительная роль, с которой он прекрасно справляется, особенно в главе «Черная магия и ее разоблачение». В Москве 30-х гг., которую изображает писатель, процветают подлецы и ничтожества: никаноры ивановичи, алоизии могарычи, андреи фомичи, варенухи и лиходеевы. Они лгут, воруют, берут взятки до тех пор, пока не сталкиваются с Воландом и его свитой. С появлением «нечистой силы» все они оказываются разоблаченными и наказанными. Помощники Воланда, как и он сам, всесильны и всезнающи. Их невозможно обмануть, любого обывателя они видят насквозь. Однако злом в романе оказываются не провокации Воланда, а доносительство, предательство, «подсиживание» друг друга, бюрократизм, формализм в общественной работе, мещанство [3] — пороки московских обывателей, которые делают невыносимой жизнь таких честных и порядочных людей, как Мастер и Маргарита. «*Конечно, когда люди совершенно ограблены, как мы с тобой, они ищут спасения у потусторонней силы! Ну, что ж, согласен искать там*» [2, с. 639] — эти слова Мастера на призыв Маргариты покинуть мир земной и быть счастливыми в другом мире, потустороннем, звучат как приговор современному им обществу.

Итог «разоблачений» Воланда и его свиты звучит и в авторском выводе: «*…они — люди как люди. Любят деньги, но ведь это всегда было… Ну, легкомысленны… ну, что ж… и милосердие иногда стучится в их сердца… обыкновенные люди… в общем, напоминают прежних…*» [2, с. 392]. Думаем, «*прежними*» им уже никогда не быть. Для подтверждения этого достаточно внимательно перечитать эпилог романа. Каждому доносчику, мошеннику, взяточнику, вору воздается по заслугам. Зло Воланда и его свиты оборачивается добром для общества. Благородная цель автора произведения и его героя достигнута.

Неизбежно возникает вопрос: так что же есть добро в романе? Добро — это сила, равноценная злу и не дающая возможности для торжества последнего: благородная цель «разоблачений» Воланда и его ассистентов; внутренняя свобода Мастера и Маргариты, сумевших сохранить свое собственное «я» в годы страшных сталинских репрессий, свою любовь («*…тот, кто любит, должен разделять участь того, кого он любит*» [2, с. 653]); духовный поединок Иешуа с Понтием Пилатом, закончившийся его победой и верой в возможность торжества добра и справедливости; творческий подвиг писателя М. Булгакова,

© Назаров А. Б., 2019



Репозиторий БарГУ

создавшего роман о непрерывности духовной связи настоящего и прошлого и тем самым доказавшего, что «рукописи не горят» [4].

**Заключение.** В двадцать девятой главе романа «Судьба Мастера и Маргариты определена» Воланд, «дух зла и повелитель теней», обращается с вопросом к Левию Матвею: «*Не будешь ли ты так добр подумать над вопросом: что бы делало твое добро, если бы не существовало зла, и как бы выглядела земля, если бы с нее исчезли тени*?» [2, с. 632]. Из данного рассуждения следует, что проблема добра и зла в жизни человеческого общества является глубоко философской и вечной. Интерес же к ней подтверждает истину: жизнь не стоит на месте. И каждое новое поколение людей будет предлагать свое решение данной проблемы.

**Список цитируемых источников**


1. *Лермонтов, М. Ю.* Сочинения в двух томах / М. Ю. Лермонтов ; сост. и комм. И. С. Чистовой ; вступ. ст. И. Л. Андроникова. — М. : Правда, 1988. — Т. 1. — 720 с.
2. *Булгаков, М.* Белая гвардия. Мастер и Маргарита : романы / М. Булгаков ; предисл. В. И. Сахарова. — Минск : Маст. літ., 1988. — 670 с.
3. *Суслова, Н. В.* Русская литература в схемах и таблицах. 11 класс / Н. В. Суслова, Т. Н. Усольцева. — Мозырь : Белый Ветер, 2003. — 52 с.
4. *Нефагина, Г. Л.* Русская литература : полн. курс подгот. к тестированию и экзамену / Г. Л. Нефагина. — 3-е изд., доп. и перераб. — Минск : ТетраСистемс, 2004. — С. 291—193.



УДК 808.26-541.2



**І. У. Патапчук, С. Ф. Бут-Гусаім**
*Установа адукацыі «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна», Брэст*


## ПАЭТОНІМЫ Ў КАНТЭКСЦЕ ПСІХАЛАГІЧНАЙ ПРОЗЫ ГЕНРЫХА ДАЛІДОВІЧА І ЗІНАІДЫ ДУДЗЮК

**Уводзіны**. Другая палова XX — пачатак XXI ст. характарызуюцца станаўленнем анрапацэнтрызму як прыярытэтнага напрамку ў навуковых даследаваннях, павышэннем увагі да вывучэння чалавечай асобы. Інтэнсіўна развіваюцца анамастычныя даследаванні, таму што імёны ўласныя ўтрымліваюць у сваім значэнні самую разнастайную лінгвістычную і экстралінгвістычную інфармацыю пра чалавека і навакольны свет. Аналіз онімаў мастацкага тэксту — гэта асаблівы від лінгвістычнага даследавання, у ходзе якога выяўляецца мастацка-эстэтычны патэнцыял паэтонімаў, актуалізуюцца успрынятыя чытачамі асацыятыўныя сувязі, раскрываецца роля ўласных імён розных разрадаў у рэалізацыі ідэйна-тэматычнага зместу твора. Мэта прадстаўленага даследавання — выявіць спецыфіку ўжывання антрапонімаў у псіхалагічнай прозе Зінаіды Дудзюк і Генрыха Далідовіча. Пастаўленая мэта прадугледжвае вырашэнне наступных задач: 1) вылучыць антрапонімы (асабовыя імёны, мянушкі, прозвішчы) з прозы сучасных беларускіх аўтараў; 2) разгледзець структуру, семантыку, функцыянальныя асаблівасці, канататыўны патэнцыял антрапонімаў; 3) паказаць спецыфіку функцыянавання паэтонімаў у псіхалагічнай прозе.

**Асноўная частка.** Таямніца найвышэйшага пачуцця, непадуладнага ні чалавечай волі, ні навуковаму пазнанню, складанасць людскіх узаемінаў сталі прадметам мастацкага аналізу ў творах Зінаіды Дудзюк: аповесці «Закон захавання кахання» і апавяданні «Жалезная логіка»; зборніку Генрыха Далідовіча «Жар кахання». Перадаць тонкія нюансы пачуццяў, раскрыць хітраспляценні асабістых адносінаў герояў дапамагае ўмелае ўжыванне асабовых імёнаў, прозвішчаў, мянушак персанажаў. Выкарыстанне імені здольнае перадаць і гарачае каханне, якое напаўняе жыццё глыбінёй і сэнсам, і халодную абыякавасць людзей, якія сталі чужымі спадарожнікамі на жыццёвым шляху. Імёны літаратурных персанажаў — неад'емны элемент формы мастацкага твора, складнік стылю пісьменнікаў, адзін са сродкаў, якія ствараюць мастацкі вобраз. Разгляд паэтонімаў з'яўляецца важнай часткай аналізу як створаных аўтарамі вобразаў, так і ідэйнага зместу твораў у цэлым.

Шматлікія формы антрапонімаў, ужытыя ў кантэксце псіхалагічнай прозы Генрыха Далідовіча і Зінаіды Дудзюк, перадаюць тонкія нюансы чалавечых узаемаадносін. У творах беларускіх аўтараў выкарыстаны эмацыйныя варыянты асабовых імён герояў. Такія формы выражаюць ласку і пяшчоту да дзяцей, цеплыню сяброўскіх адносін, удзячнасць за дапамогу: «*Дзякую,* ***Эмачка****, буду я ў сваім Бабруйску перачытваць ды цябе згадваць»* [1, с. 61]; «*Усё добра. Нарадзіла дачушку, назвала* ***Хрысцінкай****»* [1, с. 73]; «*Разумею,* ***Агнешка****, на такім ложку ўсялякі аптыміст засумуе»* [1, с. 75]. Максімальна насычаны любоўю і пяшчотай скарочаныя і памяншальна-ласкальныя формы імёнаў каханых, дарагіх, родных людзей: «*А гэта я,* ***Сеня****… Вось цяпер я ажно ўздрыгнуў — якраз ад гэтага пяшчотнага "****Сеня****": іменна так, ласкава, некалькі гадоў таму пачала называць мяне адна дарагая мне жанчына»* [2, с. 65]; *«"****Вася*** *просіць, каб ты зайшла ўвечар з Юляю…" —*


© Патапчук І. У., Бут-Гусаім С. Ф., 2019





Репозиторий БарГУ

*устрапянулася Рая, часта-часта заміргала і, здаецца, моцна закусіла ніжнюю губу. У Жэні зноў зашчымеў даўні, глыбокі, крыўдны і горкі боль — цяпер ужо ад гэтага Раінага ласкавага "**Вася**". Як той ні цяжка было апошнія гады, хоць і траціла без пары маладосць, усё роўна кахае некалі рослага, прыгожага, а цяпер вельмі хворага Васіля»* [2, с. 102]. У свядомасці закаханых праяўляецца імкненне напоўніць найдаражэйшае імя пэўным зместам, увесці онім у сферу асацыятыўных адносінаў. Так, герой апавядання Г. Далідовіча *«**Ніка**»* Максім асацыюе імя любімай жанчыны з найменнем багіні перамогі. Шчырае, моцнае, чыстае пачуццё абудзіла ў расчараванага ў каштоўнасцях сям'і, сяброўства, мастацтва чалавека прагу да жыцця, да творчасці, прынесла прызнанне, поспех: *«Вы ж — багіня **Ніка**. Багіня перамогі. Так, багіня жыцця, любнасці»* [2, с. 103].

Адлюстроўваючы этыкетныя нормы, імёны герояў ужываюцца ў поўнай форме ў спалучэнні з іменем па бацьку, што з'яўляецца паказчыкам павагі да чалавека: «*Заходзьце, заходзьце, **Эмілія Міхайлаўна**, — запрасіла загадчыца»* [1, с. 71]. У шэрагу твораў Г. Далідовіча («Аглая», «Юля», «Міхаіл Апанасавіч і Каця», «Асенняе лета») малююцца карціны школьнага жыцця, ствараюцца вобразы настаўнікаў. У звароце да выкладчыкаў паслядоўна ўжываецца формула «імя + імя па бацьку» (***Міхаіл Апанасавіч, Алесь Іванавіч, Мая Сцяпанаўна, Алесь Трахімавіч, Іван Сямёнавіч, Вольга Пятроўна, Станіслаў Браніслававіч***). Так, у апавяданні «Аглая» расказваецца аб тым, як беларускі вучоны, трапляючы ў ссылку, становіцца настаўнікам мовы і літаратуры і заваёўвае аўтарытэт вяскоўцаў, што пачынае праяўляцца ў форме звароту да яго: «*Даволі хутка я набыў у пасёлку добрую рэпутацыю, да мяне звярталіся толькі па імені па бацьку»* [2, с. 100]. Галоўныя героі апавядання З. Дудзюк «Жалезная логіка» — жонка і муж, у жыццё якога ўрываецца каханне. Жонка — вопытная настаўніца, ужо пенiянерка, называецца поўным іменем у спалучэнні з іменем па бацьку — ***Марыя Іванаўна***. Гэтая форма імені ўжываецца і ў апісанні сямейнага жыцця і стасункаў мужа і жонкі: *«Ягоная жонка тупала па школьных калідорах, быццам забівала цвікі ў драўляную падлогу. Так, ён на той час быў ужо жанаты, меў двух сыноў, ціхамірна жыў са сваёй **Марыяй Андрэеўнай**»* [3, с. 92]. Толькі аднойчы муж называе жонку больш цёпла — скарочаным іменем ***Маша.*** Што да жонкі, то яна звяртаецца да пастарэлага мужа паблажліва-цёпла — ***Яўгенчык***: *«Станіўся, **Яўгенчык**? — спытала яна спачувальна. — Паспі, нам яшчэ доўга ехаць»* [3, с. 96]. Такі зварот — паказчык таго, што жонка ўспрымае мужа як вялікае дзіця, сваю вечную ўласнасць, што трэба апякаць і аберагаць ад небяспечнага ўплыву жанчыны, якую мужчына пакахаў. Што да любімай жанчыны Яўгена Мікалаевіча, то яе мужчына згадвае толькі па імені: *«Каб не **Ларыса**, мусіць, ніколі і не даведаўся б, што такое сапраўднае каханне, як бярэ яно ў палон, запаўняе душу і думкі. І нічога табе на свеце не трэба, толькі б быць побач з каханаю жанчынаю. А калі гэта немагчыма, дык і жыццё без патрэбы. Ён, настаўнік матэматыкі, з жалезнаю мужчынскаю логікаю да гэтага часу не мог зразумець, чаму так недасканала ўладкаваны свет, што чалавек, як сляпы, блукае па жыццёвых шляхах і да канца мо і не зразумее, у чым ягоная асноўная памылка, у чым шчасце, а ў чым нядоля»* [3, с. 92]; *«Усю ноч ён рашаў задачу з мноствам невядомых: як яму жыць далей без **Ларысы**, бачыць настаўніцкую і той стол, за якім яна звычайна сядзела, хадзіць па калідорах, дзе хадзіла яна, працаваць у класах, дзе яна праводзіла заняткі? Адразу не знаходзіў, адчуваў адно, што ён не хоча больш ісці ў школу, што не ў стане займацца з вучнямі, што ён наогул не здатны жыць»* [3, с. 93]. Жонка, якая бачыла, што праз прыгажуню-калегу губляе мужа, выражае пагардлівыя адносіны да шчаслівай суперніцы праз фамільярную форму яе імені: *«Дык гэта ты з-за **Ларыскі** галаву згубіў? Заўважала я, што ўсе нашы настаўнікі ажно аблізваліся, калі на яе глядзелі»* [3, с. 94].

Адсутнасць уласнага імені з'яўляецца важным штрыхом у характарыстыцы асабістых узаемаадносінаў герояў. Ксеня Адамаўна і Васіль Данілавіч (персанажы апавядання Генрыха Далідовіча «Ксеня») адчуваюць сябе нешчаслівымі ў сямейным жыцці. Пасведчаннем аддалення Ксені і Васіля ад членаў сям'і, якія сталі для герояў чужымі людзьмі, з'яўляецца тое, што персанажы ніколі не згадваюць імёны сваіх мужа і жонкі. У дачыненні да іх ужываюцца паказчыкі аб'ектывуючага адчужэння — займеннікі трэцяй асобы ***ён*** і ***яна***. Так, Ксеня гаворыць: *«**Ён**, дырэктар маторнага завода, уладны і жорсткі, але гулюн. Зусім хутка адумалася, убачыўшы, што цяжка жыць з **ім** без кахання. Без кахання нарадзіла дачку, сына. А калі ўведала, што **ён** завёў сабе цыпу, зусім адвярнулася»* [2, с. 120]. А Васіль, згадваючы жонку, адзначае: *«**Яна** гаспадарлівая. Я ўсё болей і болей пачаў адчуваць, што **яна** ідзе наперадзе мяне ў жыццёвай развазе і ў разліку — нібы маці перад сынам»* [2, с. 120].

Этымалагічная семантыка антрапонімаў часам дазваляе адкрыць цікавыя грані вобразаў герояў. Імя каханага галоўнай гераіні аповесці Зінаіды Дудзюк ***Касьян*** паходзіць з лацінскай мовы і азначае '*пусты*' [4, с. 69]. Семантыка імені перагукваецца з характарам і паводзінамі мужчыны — легкадумнага і безадказнага шукальніка любоўных прыгод, каханне да якога не прыносіць шчасця адданай жанчыне, спусташае душу і вядзе да самоты.

Важным сродкам характарыстыкі персанажаў з'яўляюцца ***гаваркія прозвішчы.*** Так, звесткі пра род заняткаў музыканта і ягоных продкаў нясе прозвішча ***Цымбалевіч***: *«Усе мае дзяды і прадзеды займаліся тым, што рабілі цымбалы, гуслі, скрыпкі ды гралі на гэтых інструментах на вяселлях. Адсюль і прозвішча пайшло. А я выбраў гітару як найбольш папулярны інструмент. Але ёсць у мяне задума сабраць аўтэнтычны аркестр з традыцыйнай дудою, барабанам з бразготкамі, скрыпкаю ды цымбаламі. Як грымнем разам, дык увесь свет заскача»* [1, с. 30].

Сведчаннем паходжання сям'і галоўнай гераіні твора З. Дудзюк з'яўляецца гаваркое прозвішча ***Ліцвінка***: *«У мяне цудоўнае прозвішча, якое паказвае на прыналежнасць маіх продкаў да Вялікага Княства Літоўскага»* [1, с. 60]. Прозвішча-паэтонім указвае таксама на перакананні гераіні, якая хоча праз напісанне

Репозиторий БГПУ

кнігі аднавіць памяць пра славутых суайчыннікаў — ліцвінаў, якія праславілі Вялікае Княства Літоўскае за яго межамі: Ілью Капіевіча, Сімяона Полацкага, Канстанцыю Буйло, Льва Сапегу і інш.

Яркім вобразна-выяўленчым сродкам у кантэксце мастацкага твора становяцца **мянушкі**-паэтонімы. Так, у характарыстычным празванні ***Лятавец*** (яно належыць каханаму галоўнай гераіні аповесці З. Дудзюк) — звесткі пра знешняе падабенства прыгожага хлопца з надзвычайнымі зоркамі: *«У іхняй сустрэчы было нешта містычнае. Яшчэ ў васямнаццаць гадоў прысніўся ёй неверагодна прыгожы хлопец, з залацістымі валасамі і сінімі вачамі, быццам з тых міфічных **Лятаўцаў**, якія зоркамі спускаюцца на зямлю, ператвараюцца ў мужчын і жывуць між людзьмі, колькі здолеюць»* [1, с. 30]. У празванні ***Лятавец*** — прадказанне лёсу спевака, які становіцца эстраднай ***зоркай***. У мянушцы, якую закаханая дзяўчына дала хлопцу, нібы прадбачанне лёсу маладых людзей, якім наканавана растанне: *«**Лятавец** мой, **Лятавец**. Дзе ж ты лётаеш? Чаму ніколі не згадваеш пра мяне?»* [1, с. 37].

**Заключэнне.** Паэтонімы-найменні герояў твораў Зінаіды Дудзюк і Генрыха Далідовіча дапамагаюць выразіць сутнасць чалавечых характараў і перадаць тонкія нюансы людскіх узаемаадносін.

**Спіс цытаваных крыніц**


1. *Дудзюк, З.* Закон захавання кахання / З. Дудзюк // Полымя. — 2014. — № 9. — С. 20 — 80.
2. *Далідовіч, Г.* Жар кахання / Г. Далідовіч. — Мінск : Маст. літ. — 299 с.
3. *Дудзюк, З.* Жалезная логіка / З. Дудзюк // Самотная зорка Венера : аповесці, апавяданні / уклад А. Лесавік. — Мінск : Маст. літ., 2012. — С. 89 — 97.
4. Русские имена в исторических лицах и народных праздниках, пословицах и приметах / сост. Н. И. Решетников. — М. : Наука, 2002. — 464 с.



УДК 81-11



**М. В. Печкурова**
*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет», Смоленск, Россия*


## ДИФФАМАЦИЯ РОССИЙСКИХ СМИ

**Введение.** Данная работа посвящена изучению диффамации в СМИ, под которой подразумевается распространение несоответствующих действительности порочащих сведений, умаляющих честь, достоинство и деловую репутацию физических или юридических лиц, в печатных, цифровых, теле-, радиовещательных и других источниках массовой информации.

Актуальность заявленной темы обусловлена отсутствием в Российской Федерации конкретных законов, специализирующихся на юридической стороне диффамации в СМИ, т. е. на законодательном уровне вопрос диффамации в СМИ подробно не урегулирован, в отличие от ряда западных стран, в которых существуют правовые документы, специализирующиеся на диффамации в СМИ (например, Defamation Act, принятый в 1996 г. в Великобритании). Поэтому не имеющие строгого урегулирования диффамационные процессы в современных российских СМИ представляют научный и практический интерес для лингвистов, юристов и действующих журналистов.

Цель работы — исследовать особенности проявления диффамации в СМИ и судебного процесса по делам о защите чести, достоинства и деловой репутации физических и юридических лиц на основании анализа реальных лингвистических экспертиз.

В соответствии с указанной целью поставлены следующие задачи: дать определение диффамации в СМИ, изучить законодательную базу РФ, служащую основой для судопроизводства в делах о диффамации в СМИ (а также осмыслить внесенные поправки и комментарии); проанализировать тексты реальных лингвистических экспертиз; осуществить анализ статистических данных по делам о диффамации в СМИ. Методы исследования: сравнительно-сопоставительный метод, метод контекстуального анализа, описательный метод.

Объект нашего исследования — диффамационные процессы в СМИ. Предмет изучения — протоколы реальных лингвистических экспертиз и законодательные документы, регулирующие диффамационные процессы.

Теоретической основой исследования являются научные труды по лингвистической экспертизе текста А. Н. Баранова, закон о СМИ, Гражданский кодекс РФ, Уголовный кодекс РФ, постановление Пленума Верховного суда РФ (от 24.02.2005), Арбитражный процессуальный кодекс РФ, «Большой юридический словарь», «Современный толковый словарь русского языка». Также при написании данной


© Печкурова М. В., 2019





Репозиторий БарГУ

работы были рассмотрены следующие документы: решение арбитражного суда Московской области от 15.11.2012, протокол лингвистической экспертизы ГЛЭДИС.

Новизна заявленной темы обусловлена тем, что в данной работе будут проанализированы актуальные случаи диффамации в СМИ, т. е. результаты современных лингвистических экспертиз (10-е гг. XXI в.).

**Основная часть.** Согласно «Большому юридическому словарю» [1], диффамация в правовых документах ряда государств — это распространение (разглашение) сведений, позорящих конкретного человека или учреждение. Под диффамацией в СМИ подразумевается распространение порочащих сведений — не соответствующих действительности — по каналам массовой информации. Под массовой информацией в соответствии с законом о СМИ понимают «предназначенные для неограниченного круга лиц печатные, аудио-, аудиовизуальные и иные виды материалов» (ст. 2 ФЗ РФ от 27.12.1991 «О средствах массовой информации») [2].

Диффамационными в судебной практике принято считать дела о защите чести, достоинства и деловой репутации физического или юридического лица. Но конкретный закон о диффамации в нашей стране отсутствует. Основными источниками права в случае подобных разбирательств являются следующие: ст. 152 Гражданского кодекса РФ («Защита чести, достоинства и деловой репутации») [3], ст. 129 Уголовного кодекса РФ («Клевета») [4], ст. 130 Уголовного кодекса РФ («Оскорбление») [4].

В данной работе с точки зрения лингвистической экспертизы проанализирован текст, имеющий диффамационные признаки. Журналистский материал был опубликован в газете «Комсомольская правда» 11.11.2011 под заголовком «Как сельский глава войну бандитам объявил» [5]. В нем повествуется о главе сельского поселения Анискинское — Олеге Вершинине, который вступил в конфликт с ООО «Тектон» — фирмой, выступавшей арендатором земельного участка в Щёлковском районе. Основанием послужило обвинение в незаконном заключении договора аренды, исходящего от главы сельского поселения. Олег Вершинин обратился с данной проблемой в редакцию газеты «Комсомольская правда», на страницах которой был опубликован критический материал, описывающий «криминогенную» ситуацию в районе и служащий для ООО «Тектон» (общество с ограниченной ответственностью) основанием для обращения в арбитражный суд по ст. 152 ГК РФ (п. 11) «Защита чести, достоинства и деловой репутации» (в данном случае, деловой репутации юридического лица). Стоит отметить, что по данному делу были проведены две лингвистические экспертизы: первая — по инициативе истца, вторая была назначена судом в силу части 1 ст. 82 Арбитражного процессуального кодекса РФ по ходатайству ответчика — ЗАО ИД «Комсомольская правда».

В иске, направленном ООО «Тектон», фигурирует три фрагмента материала, которые, по мнению истца, порочат деловую репутацию фирмы.

1. Позже Зацерковный отдал в аренду — под еще один рынок — земли у деревни Райки. Эти площади получила в аренду фирма «Тектон». Согласно уставным документам учредителем этой компании является лидер щелковской ОПГ Александр Матусов по кличке Басмач.

2. Два участка по 12 соток. 15 лет назад бывшие работники местного совхоза — Шиндякины и Прусовы — получили их в качестве премии за ударный труд. А потом они неожиданно узнали, что их земля находится в аренде у фирмы «Тектон».

3. Да, некрасиво как-то в Щелковском районе у братков с понятиями, если они принялись отнимать у стариков капустные грядки. Хотя откуда сострадание? Ведь в порочном кругу мафии все человеческие грани притираются.

Фрагмент № 1 не имеет маркеров мнения и предположительности, состоит из повествовательных предложений (трех), одно из которых является частью прямой речи (речи Олега Вершинина). Из контекста следует, что сообщается об упомянутом ранее Викторе Зацерковном — бывшем главе сельского поселения. Первые два предложения (*Позже Зацерковный отдал в аренду — под еще один рынок — земли у деревни Райки. Эти площади получила в аренду фирма «Тектон»*) являются утвердительными, не имеют оценочной лексики, содержат бытовые сведения о деятельности фирмы, т. е. в них используется с точки зрения стилистической окраски нейтральная лексика. Анализ следующего предложения (*Согласно уставным документам учредителем этой компании является лидер щелковской ОПГ Александр Матусов по кличке Басмач*) зависит от особенностей работы автора материала с речью интервьюируемого.

I. Если предложение, выраженное в форме прямой речи, является частью непрерывного интервью, которое автор разделил на отдельные фрагменты (оформлены как прямая речь в тексте), то спорное высказывание соотносится с предыдущими словами Олега Вершинина (*Обсудив ситуацию с жителями поселения, я решил убрать это убожество с центральной улицы и разбить на его месте красивый сквер*), что означает отношение высказывания из фрагмента № 1 к фирме «Перспектива-2» (так как стилистически ярко окрашенное существительное «*убожество*» служит синонимом к упомянутому ранее слову «*рынок*»). Исходя из такой интерпретации спорного выражения, А. Матусов является учредителем фирмы «Перспектива-2». Следовательно, данное высказывание отношения к истцу, ООО Тектон, не имеет.

II. Если же третье предложение фрагмента № 1 является смысловым продолжением выраженного выше в форме журналистского повествования интервью, то, исходя из контекста, данное высказывание относится к ООО «Тектон». Об этом свидетельствует указательное местоимение «*эта*» («*эта фирма*»). Следовательно, в выражении содержится утверждение, что учредителем фирмы «Тектон» является человек, выступающий лидером организации, осуществляющей преступную деятельность на постоянной

Репозиторий ВарГУ

основе. Данный факт подтверждает нарушение А. Матусовым действующего законодательства, что негативно характеризует ООО «Тектон», учредителем которого он является. Если суд признает данный факт не соответствующим действительности, высказывание может быть расценено как порочащее деловую репутацию ООО «Тектон».

Фрагмент № 2 не имеет маркеров мнения и предположительности, выражен в форме повествовательных предложений, т. е. является утвердительным (исходя из признаков утверждения, приведенных выше). Из контекста следует, что участки земли, полученные Шиндякиными и Прусовыми за ударный труд в течение 15 лет до времени, определяемом в материале настоящим, были переданы в аренду ООО «Тектон» бывшим главой сельского поселения Анискинское В. Зацерковным (в 2008 г.). О. Вершинин (современный глава Анискинского) рассматривает данное действие как незаконное (оспаривает его в суде), что является негативной характеристикой ООО «Тектон». Если принять во внимание информацию о том, что прежние владельцы участка — пожилые люди, а для Надежды Прусовой, исходя из ее экспрессивного высказывания, выраженного восклицательным предложением («*Эта земля мне выжить помогает!*»), этот участок необходим для сохранения жизни, то к негативной характеристике вследствие нарушения действующего законодательства присовокупляется несоблюдение общепринятых моральных норм. Если перечисленные выше факты не соответствуют действительности, суд может признать их порочащими деловую репутацию фирмы «Тектон». Решение о соответствии/несоответствии действительности также выносит суд.

Во фрагменте № 3 присутствует оценочная лексика *(«некрасиво», «порочный»* — дана негативная оценка описываемым во фрагменте «*браткам*» и «*мафии*»). Также автор материала использует воровской жаргон: «*у братков с понятиями*», где объединено два тюремных жаргонизма — «*братки*» и «*жить по понятиям*», — что также дает негативную характеристику социальной группы, определяемой во фрагменте. Исходя из контекста, данный фрагмент в имплицитной форме с некоторой вероятностью может быть связан с упомянутыми ранее «*людьми на иномарках*», которые сожгли баню Лидии Шиндякиной и угрожали ей. Однако эта информация не содержит каких-либо сведений об ООО «Тектон» и, следовательно, к нему не относится.

Иск ООО «Тектон» не был удовлетворен судом (исходя из решения арбитражного суда Московской области от 15.11.2012), при этом фирма должна была выплатить судебные издержки, которые были потрачены издательским домом «Комсомольская правда».

**Заключение.** По данным обзора, проведенного Верховным Судом РФ, среднее количество судебных дел по спорам о защите чести, достоинства и деловой репутации за период с 2010 по 2015 г. составляет 5 000 дел в судах общей юрисдикции и 800 дел в арбитражных судах. Ввиду отсутствия отдельных и конкретных законодательных документов о диффамации в СМИ (с четко прописанными юридическими определениями ключевых понятий) теоретическая и практическая стороны лингвистических экспертиз в делах о защите чести, достоинства и деловой репутации продолжают активно изучаться.

**Список цитируемых источников**


1. *Борисов, А. Б.* Большой юридический словарь / А. Б. Борисов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Кн. мир, 2012. — 848 с.
2. Закон «О СМИ» РФ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://base.garant.ru/10164247/ . — Дата доступа: 01.03.2019.
3. Гражданский кодекс РФ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://base.garant.ru/10164072 . — Дата доступа: 11.02.2019.
4. Уголовный кодекс РФ // [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://ivo.garant.ru/#/basesearch/ %D1 %83 %D0 %B3 %D0 %BE %D0 %BB %D0 %BE %D0 %B2 %D0 %BD %D1 %8B %D0 %B9 %20 %D0 %BA %D0 %BE %D0 %B4 %D0 %B5 %D0 %BA %D1 %81:0 . — Дата доступа: 19.02.2019.
5. Как сельский глава войну бандитам объявил [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.smol.kp.ru /daily/25785/2768596/ . — Дата доступа: 02.03.2019.



УДК 801



**А. С. Привалов**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет», Смоленск, Россия*


## ОБРАЗ ЖУРНАЛИСТА В РУССКИХ КОМИКСАХ НАЧАЛА XXI ВЕКА

**Введение.** Комиксы стали популярным явлением по всему миру. К середине XX в. сформировались крупные издательства и полноценные комикс-вселенные, включающие в себя множество персонажей. Сейчас выпускается немало фильмов, видеоигр и даже книг, основанных на комиксах. Для фанатов герои журнальных страниц превратились в образцы для подражания. Такие явления, как косплей и фестивали комиксов, стали неотъемлемой частью современной поп-культуры.


© Привалов А. С., 2019





Репозиторий БарГУ

В России до недавнего времени культура комиксов не могла найти своей аудитории. Отечественные авторы комиксов не имели возможности опубликовать свои произведения в печати, поэтому проекты были распространены через Сеть, где читались только немногочисленными сообществами любителей комиксов из России.

В 2012 г. издательство “Bubble Comics” начинает выпускать первые номера русских комиксов разных жанров с постоянной периодичностью. За семь лет издательство сформировало образец русской супергероики, показывая на своих страницах как классические образы супергероев, так и героев в лице обычных людей.

В России сейчас повышается интерес к культуре комиксов, публикуется все больше новых историй от русских авторов, что делает данную работу актуальной в современных условиях. Предлагаемая тема, по всей видимости, ранее не привлекала исследователей, поэтому серьезные научные статьи и книги практически отсутствуют.

Целью нашего исследования является анализ образа журналиста Юлии Пчёлкиной из линейки комиксов «Майор Гром» издательства “Bubble Comics”.

В ходе исследования были поставлены следующие задачи: проанализировать образ Юлии Пчёлкиной и проследить его развитие в комиксах «Майор Гром»; выявить степень отражения журналистской деятельности в комиксах «Майор Гром»; проанализировать отражение стереотипного представления о журналистах в обыденном сознании.

Объектом исследования выступают комиксы «Майор Гром» издательства “Bubble Comics” с 2012 по 2015 г. Предмет исследования — образ Юлии Пчёлкиной и ее журналистская деятельность.

**Основная часть.** Издательство “Bubble Comics” было основано в 2011 г. Артёмом Габреляновым как подразделение медиакомпании “News Media Holtings”. Первый год издательский дом выпускал юмористический молодежный журнал «Bubble», в котором высмеивали современную общественную жизнь, шоу-бизнес и культуру.

В связи с тем, что журнал не имел коммерческого успеха, было решено отказаться от юмористического журнала в пользу супергеройских комиксов. Первые номера четырех русских комиксов — «Бесобой», «Инок», «Красная фурия» и «Майор Гром» — послужили началом зарождения единой супергеройской вселенной “Bubble Comics” (октябрь 2012 г.).

В настоящее время “Bubble Comics” является единственным издательством в России, публикующим постоянные ежемесячные линейки комиксов. Оно выпускает 6 комикс-линеек, уже издано более 400 номеров комиксов и около 70 сборников существующих серий и отдельных историй. Также издательство “Bubble Comics” создало импринт “Bubble Visions”, под которым независимые отечественные авторы комиксов могут публиковать свои произведения.

Первый номер комикса «Майор Гром» был выпущен в октябре 2012 г. Комикс в жанре «детектив» рассказывал о полицейском из Санкт-Петербурга, расследующем особо сложные дела, порой граничащие с мистикой. На фоне остальных комиксов издательства история об Игоре Громе выделялась тем, что герой не обладал суперспособностями и не являлся супергероем в классическом понимании. Возможно, именно это привело комикс к успеху среди аудитории: читателям было проще ассоциировать себя с обычным человеком, чем с убийцей демонов из комиксов «Бесобой» или с супершпионом из «Красной фурии». Персонажи и события «Майора Грома» оказались близки аудитории. За семь лет существования было издано более 70 номеров комикса «Майор Гром» и снят одноименный короткометражный фильм. С 50-го номера линейка продолжает свой выход под названием «Игорь Гром» и издается по настоящее время.

Впервые образ Юлии Пчёлкиной появился в комиксе «Майор Гром» в 2012 г., № 1. Юля на страницах комиксов выступала не только в роли любовного интереса героя, но и как один из основных персонажей-помощников и информаторов. Ее последнее появление состоялось в комиксе «Майор Гром» в 2015 г., № 33, затем ее образ возникал только в воспоминаниях Игоря Грома. Журналистская деятельность героини наиболее полно отражена в сюжетной арке «Чумной доктор» комикса «Майор Гром» (№ 1—9).

В комиксе «Майор Гром» № 1 читатель знакомится с Юлей в тот момент, когда два преступника на мотоцикле пытаются украсть у нее сумку. Злоумышленников останавливает Игорь Гром, по счастливой случайности оказавшийся рядом, и Юля в качестве благодарности за помощь оставляет ему визитку, из которой мы и узнаем, что она журналист [1]. В процессе знакомства с образом Юлии Пчёлкиной читатель узнает, что она специализируется в своей работе на социальных темах и часто находит необходимую информацию, которая может стоить ее собственной жизни.

Череда событий, участником которых является героиня, демонстрирует активный характер Юлии [1]. Как журналист, она не останавливается перед угрозами и доводит свое дело до конца. Также читатель понимает, что Пчёлкина обладает обостренным чувством справедливости и социальной ответственности.

В третьем номере Юля вновь демонстрирует свою информированность о событиях в социальной жизни города. Она рассказывает Игорю Грому об умершем сыне местного депутата Каменного и о больнице с сомнительной репутацией, незаконно продающей лекарства, в которой и скончался сын депутата.

Подобную осведомленность можно наблюдать и в пятом номере «Майора Грома», когда Юля повествует о бизнесмене, который снес дом-памятник архитектуры ради строительства торгового центра. В этот раз Пчёлкина предстает уже не как журналист, а как житель района, в котором произошел конфликт, как активистка с обостренным чувством справедливости. Желание Юлии помочь нуждающимся

Репозиторий БарГУ

демонстрируется в шестом номере «Майора Грома»: она внесла пожертвование в размере 5 000 рублей на строительство детского дома.

Следующие два номера (№8, 9) «Майора Грома» подводят итог всем действиям Юли в прошлых выпусках. Игорю Грому удается схватить преступника — Чумного доктора и при этом сохранить свою жизнь. Гром не просто понял мотивы маньяка благодаря информации, которой делилась с ним Пчёлкина на протяжении всех номеров, но и сохранил свою жизнь.

Юля Пчёлкина в сюжетной арке «Чумной доктор» является не только второстепенным персонажем, созданным для любовного интереса главного героя, но и играет важную роль персонажа-помощника, который снабжает главного героя информацией и тем самым способствует развитию сюжета. Юля Пчёлкина, носитель ценной, во многих случаях уникальной информации, мастерски обличает пороки одних, спасая жизни других.

В сюжетной арке «День святого Патрика» («Майор Гром», № 11—18) Юлия Пчёлкина отправляется в командировку в Ирландию. Редакция доверяет ей освещение крупного события — «*британская королевская семья впервые за сто с лишним лет посетит Ирландию*» [2]. Юля демонстрирует не только знание мировой истории, но и степень своей подготовки к освещению темы будущего материала.

Следующее появление героини состоялось в «Майоре Громе» № 14. Игорь Гром спасает Пчёлкину из плена. При этом героиня, на лице и руках которой видны следы побоев, показывает свою слабость лишь на несколько секунд. Сразу после своего освобождения она четко исполняет все команды Игоря, демонстрируя умение сохранять спокойствие в экстремальной ситуации, и им удается сбежать. Последующие истории доказывают смелый, отважный характер героини, сумевшей найти выход из самых сложных ситуаций.

Последнее появление Юлии Пчёлкиной состоялось в сюжетной арке «Игра» («Майор Гром», № 25—33), рассказывающей о возвращении Чумного доктора и его мести Игорю Грому. В двадцать пятом номере впервые автор вводит нового персонажа Сашу Филипенко, бывшую девушку Игоря Грома. Сделано это было не только для развития сюжетной линии, но и для создания контраста между персонажами. На фоне энергичной Саши хорошо видно спокойствие Юлии и ее умение держать эмоции под контролем. Это подчеркивает сценарист номера Артём Габрелянов в комментарии к дополнительным материалам в книге комиксов «Майор Гром. Игра»: «Мне было важно противопоставить этих двух девушек — как в эмоциональном, так и визуальном плане. Именно поэтому в противовес высокой, грудастой и спокойной Юле появилась маленькая, субтильная и взбалмошная Саша» [3].

В тридцать первом номере Юля предстает перед читателем как стратег; в тридцать третьем номере «Майора Грома» героиня погибает.

Анализ образа Юлии Пчёлкиной из линейки комиксов «Майор Гром» от издательства “Bubble Comics” позволяет сформулировать вывод о том, что героиня предстает перед массовым читателем в роли персонажа-помощника, который помогает главному герою достичь цели, принимает активное участие в описываемых событиях.

Как журналист, Юлия хорошо осведомлена о событиях не только в родном Санкт-Петербурге, но и в мире. Она является носителем ценной и уникальной информации, без которой невозможно развитие сюжета. В поиске и сборе подобной информации ей помогает активный характер и стремление к справедливости, а также свойственная ей находчивость. При этом даже в экстремальных ситуациях она сохраняет спокойствие и успешно анализирует обстановку в поисках решения проблемы.

Следует отметить, что образ Юлии Пчёлкиной в комиксе «Майор Гром» практически не меняется на протяжении трех лет, воплощая в себе персонажа-помощника главного героя и его любовный интерес. В этом образе находят свое отражение некоторые стереотипы о деятельности журналиста. Так, читатель наблюдает на страницах комикса «Майор Гром» подтверждение того, что журналист — опасная для жизни и здоровья профессия. Также акцентируется внимание на конфликте между представителем СМИ и властью, который сопровождается угрозами и попытками помешать деятельности журналиста. В комиксе «Майор Гром» показано, что журналист пытается получить информацию всеми возможными способами, иногда нарушая нормы этики (имеется в виду ситуация с подслушиванием).

**Заключение.** Рассмотрев комиксы издательства “Bubble Comics” и более подробно изучив представителя журналистики в образе Юлии Пчёлкиной, можно сказать, что задачи, поставленные в данной работе, решены. Юлия Пчёлкина предстает в комиксах «Майор Гром» как персонаж-помощник, близкий к главному герою и являющийся носителем уникального знания. Анализ развития образа позволяет отметить, что он сохраняется на протяжении всех выпусков и не претерпевает существенных изменений.

У массового читателя при ознакомлении с комиксами линейки «Майор Гром» складывается положительное отношение к представителям русской журналистики. В комиксе журналист изображен как справедливый и активный человек, профессионал своего дела, главная задача которого — сказать людям правду любой ценой.

**Список цитируемых источников**


1. Майор Гром. Том 1. Чумной доктор: Книга первая. Книга комиксов. — М. : БАБЛ, 2017. — 200 с.
2. Майор Гром. Том 3. День святого Патрика. Книга комиксов. — М. : БАБЛ, 2017. — 276 с.
3. Майор Гром. Том 5. Игра. Книга комиксов. — М. : БАБЛ, 2017. — 288 с.


Репозиторий БарГУ

УДК 821.161.3”18”

**В. А. Сянчыла**
*Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы*

# ВОБРАЗ ЛЕСНІКА Ў БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ XIX СТАГОДДЗЯ

**Уводзіны.** Лясы — 7галоўнае прыроднае багацце Беларусі. Яны захаваліся на нашай зямлі дзякуючы таму, што нашы продкі не хацелі і не любілі вынішчаць іх, а адносіліся да іх як да святыні. Яшчэ ў XIX ст. этнограф, археолаг, публіцыст Адам Кіркор ў энцыклапедычным выданні «Живописная Россия» адзначаў, што «лес іграе непараўнальна большую ролю ў духоўным жыцці літоўскага народа, чым у жыцці яго матэрыяльным і эканамічным» [1, с. 226]. Таму ў гэтага багацця павінен быць і ахоўнік. Гэта ляснік або паляўнічы.

**Асноўная частка.** Вобраз лесніка з’яўляецца цэнтральным у паэме «Паляўнічыя акварэлькі з Палесся» Янкі Лучыны, якая была напісана на польскай мове, а таксама ў эпічным беларускамоўным вершы «Стары ляснік». Вобраз палясоўшчыка становіцца галоўным і ў паэме «Тарас на Парнасе», аўтарства якой прыпісваюць Канстанціну Вераніцыну.

Прафесія лесніка даволі старажытная, а зараз яна таксама папулярная. Ляснік абараняе лес у замацаваным абыходзе, кантралюе выкананне правілаў водпуску драўніны, касьбы, пасьбы жывёл, захаванасць пажарна-назіральных пунктаў, тэлефонных ліній, апазнавальных знакаў для авіацыі, мастоў, межавых знакаў, квартальнай сеткі, прытрымліванне тэрмінаў і правілаў палявання; сігналізуе аб праяўленні ў лесе шкодных насякомых і хвароб лесу; затрымлівае людзей, вінаватых у лесапарушэннях і парушэннях правілаў палявання з накладаннем арышту на незаконна дабытую ў лесе прадукцыю; праводзіць растлумачальную работу сярод насельніцтва па ахове і абароне лясоў; удзельнічае ў рабоце па гашэнні лясных пажараў і кіруе гэтай працай, пакуль не прыбудзе чалавек, які займае вышэйшую пасаду. Мастак павінен ведаць: тапаграфічныя, ландшафтныя ўмовы і асаблівасці абходу; правілы пажарнай бяспекі ў лясах, палявання ў вобласці, краі, рэспубліцы, водпуску драўніны на корані, касьбы, пасьбы жывёл; тэхнічныя ўмовы і ГОСТы на нарыхтоўку лесанасеннага матэрыялу, харчовых прадуктаў лесу, лекавых раслін; тэрміны правядзення і тэхналогію біятэхнічных і ўзнаўляльных мерапрыемстваў [2, с. 182—183].

Прафесія лесніка ў значнай ступені міфалагізаваная ў традыцыйным светапоглядзе. Як чалавек, прафесійна звязаны з лесам, ён надзяляўся здольнасцю да звышнатуральнай сувязі з яго насельнікамі, як рэальнымі — жывёламі, так і міфалагічнымі істотамі. Перш-наперш ляснік мусіў наладзіць добрасуседскія і парытэтныя адносіны з лесавіком. Дзеля гэтага на Благавешчанне ляснік нёс у лес пасолены хлеб з абрэзкамі сваіх валасоў, пазногцяў. На ўскрайку лесу ён станавіўся тварам на ўсход, круціў хлеб над сабой і казаў замову са словамі «Чі ты дай галаву авеццу, // Чі чаловеццу» і потым «Досыць маіх валасоў» ці «Апрыч маей галавы» і кідаў хлеб далёка ўбок. Гэты рытуал з’яўляецца магічнай імітацыяй ахвяры. Спалучэнне частак чалавечага цела з культурнымі рэчамі — хлебам і соллю — істотнымі культавымі, рытуальнымі стравамі — надае ахвяры значную семантычную моц, сведчыць аб высокім міфалагічным статусе лесніка як істоты, якая звязана са светам культуры і прыроды.

З лесніком звязана і магія палявання: лічылася, што леснікі надзвычай трапна страляюць ці могуць псаваць чужыя стрэльбы. Вобраз лесніка цесна карэлюе з вобразам паляўнічага [3, с. 285].

Паэмы «Паляўнічыя акварэлькі з Палесся» Янкі Лучыны і «Тарас на Парнасе» з’яўляюцца падобнымі ў паэтычна-вобразным плане, бо іх збліжаюць галоўныя персанажы — леснік Грышка ў «Паляўнічых акварэльках…» і Тарас-палясоўшчык з паэмы «Тарас на Парнасе».

Грышка з вялікай павагай і любоўю ставіцца да прыроды і родных мясцін, выступае супраць вырубкі лесу для пракладу чыгункі, гэтаму сведчаць наступныя радкі: «Чыгунку пракладацьмуць тут і даастатку // Павысякаюць Ляды Чорныя, сюды // Збярэцца набрыдзь, купай з’едуцца жыды, // Каб зыскі выдзіраць усюды зграяй цэлай // Да Князя, возера, ад Машукоў і Цепры, // Спусцее Пагрэбішча, пойдзе ўсё на звод, // І ў Муты схоча ліпкі на прыбыткі зброд, // Сок высмакчуць увесь, нібы кляшчыны, з зямелькі, // Прастоту ўрэшце высмее прыблуда нейкі, // Да ніткі абскубуць…» [4, с. 36].

Тарас таксама вельмі любіць прыроду, якая дае яму натхненне і якой ён дужа захапляецца: «Ахвоце мне! Як там прыгожа! // Як быццам хто намаляваў! // Чырвоны краскі, мак і рожа, //Ну, як сукенку хто паслаў! // І птушкі ёсць там, дужа стройна // Пяюць, палепш за салаўя!» [5, с. 349].

Пан вельмі добра адносіўся да Грышкі, а Грышка, у сваю чаргу, з павагай адносіцца да пана: «Паночку, хай спашлецца ласка вам ад Бога // За сэрца добрае! Не скрыўдзілі старога» [4, с. 79]. Грышка паказваецца як дзіця прыроды: «Аблічча, постаць, а таксама світкі крой // Яскрава сведчылі, што ён дзіця прыроды, // Палесся сын і спадкаемец варты, годны, // Выхоўвалі яго імшарыны , чарот, // Віры і плыні, душагубкі, што з калод» [4, с. 36]. Тарас таксама паўстае ў падобным выглядзе: «Што ж, чалавек ён быў рахманы, // Гарэлкі ў губы ён ня браў, // Затое ў ласцы быў у пана — // Яго пан дужа шанаваў» [5, с. 348].

© Сянчыла В. А., 2019



Репозиторий БарГУ

Грышка з’яўляецца добрым паляўнічым, які ведае і прытрымліваецца паляўнічых традыцый, адказна адносіцца да сваёй справы: «Куцця, паночку, заўтра, трэба ў поле рушыць, // Вялося так спрадвеку; Якая завіруха нават ні была б, // А трэба йсці» [4, с. 42]. Тарас і ў гэтым падобны да Грышкі: «Чуць золак — стрэльбу ён за плечы, // Заткне сякерку за паяс, — // Заўсёды ходзіць бор сцярэгчы // Ды птушак біць з ружжа Тарас» [5, с. 348]. Палясоўшчык не абдзелены пачуццём уласнай годнасці, а дзесьці сціпласці, і нават нейкага прыдворнага этыкету: калі багі Парнаса сядаюць за стол есці, то Тарас без запрашэння да іх не далучаецца, хоць у самога і бурчыць у жываце. Герой паэмы вельмі назіральны, відаць, гэта прафесійны навык палясоўшчыка. Ён падрабязна апісвае, як выглядае гаспадарка багоў, у якім настроі багіня вечнай маладосці Геба, прыгажосць Венеры.

**Заключэнне.** Вобразы палясоўшчыка Тараса і лесніка Грышкі — гэта адны з першых рэалістычных вобразаў чалавека з народа ў беларускай літаратуры, створаныя аўтарамі з вялікай сімпатыяй, цеплынёй і майстэрствам. Верагодна, што яны ўвасобілі ў сабе тыповыя рысы тагачаснага сялянства: адказнасць перад справай, пачуццё ўласнай годнасці, гумар і сатыру ў адносінах да жыццёвай сітуацыі, а таксама здольнасць бачыць прыгажосць у штодзённы і блізкім.

**Спіс цытаваных крыніц**


1. Живописная Россия. Отечество наше в его земельном, историческом, племенном, экономическом и бытовом значении. Литовское и Белорусское Полесье. —2-е изд. — Минск : Беларус. Энцыкл., 1994. — 496 с.
2. 2 000 профессий, специальностей, должностей : энцикл. справ. — Минск : Белорус. совет. энцикл., 1986. — 461 с.
3. Міфалогія беларусаў : энцыкл. сл. / склад. І. Клімковіч, В. Аўтушка. — Мінск : Беларусь, 2011. — 607 с.
4. Янка Лучына. Творы: вершы, нарысы, пераклады, лісты / укладанне, прадмова і каментарыі У. Мархеля. — Мінск : Маст. літ., 2001. — 206 с.
5. Беларуская літаратурная спадчына : анталогія : у 2 кн. / уклад.: С. А. Курбанава [і інш.]. — Мінск : Беларус. навука, 2011. — Кн. 1. — 1029 с.



УДК 371.21



**И. С. Чуносова**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ВЫРАЗИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

**Введение.** Среди средств, обладающих способностью усиливать мотивацию в процессе учебного взаимодействия, практически постоянно упоминается такой компонент педагогического мастерства, как выразительная педагогическая речь и подчеркивается ее мотивирующее воздействие (Е. П. Ильин, Л. Н. Рожина, И. И. Рыданова, В. А. Скакун, А. М. Столяренко и др.). В связи с этим возможно рассматривать *мотивационный потенциал выразительной педагогической речи* как универсалию педагогической деятельности, понимая его как существующую возможность оказывать речевое воздействие на мотивацию учащихся в образовательном процессе с помощью использования в педагогическом дискурсе средств выразительности. В свою очередь, знания и умения, необходимые для реализации этого мотивационного потенциала в собственной учебно-научной речи, являются неотъемлемой частью дискурсивной компетенции педагога.

Анализ образовательных стандартов, учебных программ и планов, регламентирующих подготовку будущих педагогов в учреждениях высшего образования, показывает, что в настоящее время они не имеют четко выраженной ориентации на развитие мотивационного потенциала выразительной педагогической речи. В то же время существует возможность введения данного учебного материала как вариативного: в виде специального курса «Выразительность педагогической речи» либо компонента курсов «Культура речи», «Введение в педагогическую профессию» при подготовке будущих педагогов.

**Основная часть.** Для апробации результативности различных вариантов включения компонента, направленного на формирование дискурсивной компетенции в области владения мотивационным потенциалом выразительной педагогической речи, нами была разработана учебная программа «Выразительность педагогической речи». Целью данного курса является подготовка студентов педагогических специальностей к дидактически эффективной реализации мотивационного потенциала средств выразительности в образовательном дискурсе. Основные задачи обучения: систематизировать знания о психолингвистической и жанрово-стилистической организации педагогического общения; углубить знания о средствах выразительности, обеспечивающих реализацию мотивационного потенциала в речи педагогов; познакомить со спецификой проявления мотивационного потенциала выразительности в образцовом педагогическом дискурсе; сформи-


© Чуносова И. С., 2019





Репозиторий БарГУ

ровать представление о дидактически целесообразном использования мотивационного потенциала средств выразительности в образовательном дискурсе; выработать умения дидактически целесообразного использования мотивационного потенциала средств выразительности в учебной коммуникации.

Учебная программа «Выразительность педагогической речи» состоит из нескольких учебных модулей.

1. *Особенности организации учебной коммуникации в образовательном процессе.* В содержании модуля отражены сведения о сущностных характеристиках педагогического общения и аспектах профессиональной компетентности, обеспечивающих его эффективность; о составляющих профессиональной коммуникативной подготовки педагогов в учреждениях высшего образования в свете компетентностного подхода; о структуре коммуникативной компетенции и ее соотношении с терминами «языковая компетенция», «лингвистическая компетенция», «дискурсивная компетенция».

2. *Психолингвистические и жанрово-стилистические основы педагогического дискурса*. В данном учебном модуле содержится информация о структуре речевого акта в ситуации педагогического общения; о стилистических особенностях и разновидностях научной речи; о вопросах жанровой дифференциации речей в педагогическом общении; об особенностях учебных, профессиональных и дидактических жанров педагогического дискурса.

3. *Выразительность педагогической речи и ее виды*. В учебном модуле отражены различные подходы к дефиниции термина «выразительность речи», обращается внимание на ряд близких либо тождественных понятий (экспрессивность, эмоциональность, эмотивность, образность, изобразительность), указаны виды выразительности в речи учителя (вербальная и невербальная, информационная и эмоциональная) и подходы к классификации вербальных средств выразительности.

4. *Реализация мотивационного потенциала средств выразительности в образцовом педагогическом дискурсе.* Наблюдаются проявления мотивационного потенциала речи учителей — участников Республиканского конкурса «Лучший урок русского языка и литературы» (2013) и Республиканского конкурса профессионального мастерства «Учитель года-2014», «Учитель года-2017», реализованные средствами выразительности лексического уровня: тропы (метафоры, сравнения, уподобления, эпитеты), собственно лексическими средствами выразительности (эмоционально-экспрессивная и стилистически окрашенная лексика, синонимы, фразеологизмы) и средствами выразительности синтаксического уровня (амплификация, градация, антитеза, парцелляция).

5. *Мотивационный потенциал невербальных средств выразительности в учебном взаимодействии.* Выразительность в педагогическом общении воспринимается с помощью не только слуховых, но и зрительных анализаторов, поэтому требуется рассмотреть также мотивационный потенциал невербальных средств выразительности. В содержание учебного модуля включено изучение невербальных выразительных средств, сопровождающих речь педагога: а) фонационных и интонационных (тембр, темп, артикуляция, высота, длительность, сила голоса, громкость); б) кинетических (мимика, жестикуляция, пантомимика); в) проксемических (особенности пространственного расположения участников коммуникации).

6. *Условия дидактически целесообразного использования мотивационного потенциала выразительной педагогической речи в устных учебных жанрах,* которые включают: отбор средств выразительности в соответствии с целью и задачами учебной коммуникации, возрастными и индивидуально-психологическими особенностями учащихся, жанрово-стилистической спецификой ситуации учебного общения; оптимальную реализацию *мотивирующей функции* средств выразительности, направленной на обеспечение привлечения и удержания высокого уровня активности личности в процессе обучения; гармоничное сочетание в педагогической речи тропов, собственно лексических средств и стилистических фигур; владение невербальной выразительностью.

Для оценки уровня эффективности использования учебной программы на протяжении 2014—2018 гг. был проведен педагогический эксперимент на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет» и Белорусского государственного университета. Для апробации результативности различных вариантов включения компонента, направленного на формирование дискурсивной компетенции в области владения мотивационным потенциалом выразительной педагогической речи, в учебные планы (программы) подготовки специалистов было осуществлено формирование нескольких групп участников педагогического эксперимента. В состав первой экспериментальной группы вошли студенты, которые в последующем изучали специальный курс «Выразительность педагогической речи», в состав второй экспериментальной группы — студенты, обучение которых планировалось посредством включения исследуемого компонента в учебную дисциплину «Культура речи». Также были сформированы две соответствующие контрольные группы. Общая выборка составила 147 человек.

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов исследования с помощью критерия $x^2$ Пирсона свидетельствует, что в результате обучения произошли статистически значимые положительные изменения эмпирических показателей в области владения мотивационным потенциалом выразительной педагогической речи в экспериментальных группах. Изменения исследуемого качества учебно-научной речи в контрольных группах за текущий период не наблюдается.

**Заключение.** В результате изучения учебной дисциплины «Выразительность педагогической речи» студенты педагогических специальностей будут представлять психолингвистическую и жанрово-стилистическую специфику образовательного дискурса; знать содержание понятия «выразительность

Репозиторий ВарГУ

педагогической речи», «средства выразительности педагогической речи»; знать определения средств выразительности, обладающих наибольшим мотивационным потенциалом в педагогическом дискурсе; представлять специфику проявления мотивационного потенциала выразительной педагогической речи в различных учебных жанрах образовательного дискурса; знать критерии отбора средств выразительности в педагогическом общении с учетом оценки их мотивационного потенциала; знать основные дидактические функции средств выразительности, обеспечивающие реализацию мотивационного потенциала в речи педагогов; знать особенности восприятия средств выразительности педагогической речи учащимися, обусловленные возрастными и индивидуально-психологическими особенностями; иметь представление о составляющих невербальной экспрессии в педагогическом общении. Это позволит будущим педагогам использовать средства выразительности в качестве эффективного средства влияния на мотивацию учения.

УДК: 821.161.3:82-1Марозаў

**А. У. Шлег**
*Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы*

## РОЛЯ ПРОСТЫХ ТРОПАЎ У ПАЭЗІІ ЗМІТРАКА МАРОЗАВА

**Уводзіны.** Для сучаснага разумення літаратурна-мастацкага стылю істотным з'яўляецца тое, «стыль з'яўляецца выражэннем глыбокай арыгінальнасці; валодае эстэтычнай дасканаласцю; уяўляе сабой змястоўную форму і, нарэшце, з'яўляецца ўласцівасцю ўсёй мастацкай формы твора, а не толькі яго моўнага боку, які, між іншым, мае для літаратурнага стылю важнейшае значэнне» [4, с. 238; 5].

Стыль выступае ў якасці аднаго з самых галоўных крытэрыяў мастацкасці твора. Толькі «стылёва завершаныя і стылёва дасканалыя творы валодаюць якасцю моцнага ўздзеяння на чытача, і толькі яны могуць прынесці яму сапраўдную эстэтычную асалоду» [7, с. 151].

Аналізуючы стыль, неабходна характарызаваць яго моўны бок, тропы, стылістычна-сінтаксічныя фігуры, фоніку твору.

**Асноўная частка.** Пакалькі тропы з'яўляюцца важнейшым сродкам вобразнага адлюстравання і пазнання свету, асноўным шляхам узбагачэння літаратурнага тэксту новымі семантычнымі адценнямі, новымі сэнсавымі нюансамі, то ў літаратуразнаўстве ім належыць важнае месца.

Тропы — «слова ці моўны выраз, ужытыя ў пераносным значэнні. Яны дапамагаюць лаканічна і вобразна выявіць сутнасць з'явы, індывідуалізаваць яе, даць ёй ацэнку. Адрозніваюць тропы простыя і складаныя. Простыя: эпітэт і параўнанне. Тропы могуць разглядацца як форма прысутнасці аўтара ў творы, відавочныя спосабы мадэлявання свету» [6, с. 72].

Эпітэт — «від простага тропа, мастацкае акрэсленне істотнай прыметы якога-небудзь прадмета ці з'явы. Вылучаюць эпітэты метафарычныя, гіпербалічныя, складаныя і іранічныя. Эпітэты дапамагаюць лаканічна і вобразна ахарактызаваць з'яву, даць ёй ацэнку, канкрэтызаваць, вылучыць патрэбную рысу ці адзнаку» [6, с. 128].

Змітрок Марозаў у сваіх вершах часта выкарыстоўвае сталыя эпітэты. Гэта найчасцей асэнсаванне навакольнай рэчаіснасці, адзнака традыцыйнасці, якія прыцягваюць увагу чытача. Сустракаюцца сталыя эпітэты ў вершы «Дэман»: *Хто я такі?* ***Бязмоўны дух*** *прыроды… // Я адчуваю чуйнаю* ***душой****… // Я дух! Нябачны* ***дух*** *дрымотнай* ***ночы****, // Трава* ***жывой*** *спатолена* ***крывёй****… // Я дух! Я* ***дэман*** *прывіднай* ***свабоды****, // Крыляю над бязмоўнаю* ***зямлёй*** [3, с. 196]. Менавіта дэман у міфалогіі ўвасабляецца як нячысцік альбо істота, якая шкодзіць людзям. Але Марозаў, выкарыстоўваючы эпітэты «***бязмоўны дух***» і «***дэман свабоды***», падразумявае прагу свабоды, а таксама страчаную чалавечнасць.

Эпітэт на працягу стагоддзяў разглядаўся як упрыгожванне мовы, якое надавала мастацкаму твору вытанчанасць і бездакорнасць стылю. У вершы «Начны коннік» вылучаюцца наступныя эпітэты: *Вечар. Золкае* ***вока поўні****, // Дальніх сёл светлякі агні, // Што шукае вандроўнік гэты? // Можа,* ***мары сваёй крыло****? // Ён сляпым* ***ясны зрок*** *вяртае, // А нямым —* ***сэнс*** *высокіх* ***слоў*** [3, с. 82]. У Бібліі слепата ў духоўным сэнсе ўласціва ўсім людзям, таму аўтар з дапамогай эпітэтаў характарызуе лірычнага героя, які дапамагае людзям вылечыць няздольнасць бачыць ісціну.

А. М. Весялоўскі даваў такое вызначэнне разбіраемага намі спосабу стварэння вобразнасці: «Эпітэт — аднабаковае вызначэнне слова, альбо абноўленае яго намінальнае значэнне, альбо ўзмацняльная якасць якога-небудзь характэрнага прадмета» [4, с. 442]. Так, у наступных вершах узмацняецца якасць лірычнага героя, напрыклад у вершы «Сустрэча»: *Куды брыдзеш ты змрочным* ***ценем****?... // Здаецца, нейкі злосны* ***геній****... // І абыякавай* ***рукою****… // Твой* ***крыж*** *нялёгкі****,*** *служка* ***божы*** [1, с. 66]. Таксама гэта яскрава бачна ў вершы «Матчына сляза»: *Успомніла, як бяссонымі* ***зімовымі начамі*** *// Завіхалася каля свайго харавітага*

© Шлег А. У., 2019



Репозиторий БарГУ

***хлопчыка**, // Горкія **сумненні** ўдзень і ўночы точаць сэрца маці, // Забіраюць у яе апошняе **здароўе**… // Налітая цяжкім, невыказаным **горам** сляза // Упала на шэрую магільную пліту* [2, с. 70].

Параўнанне — «такое супастаўленне двух прадметаў, з'яў або паняццяў, у выніку якога сутнасць аднаго з іх вытлумачваецца праз сутнасць другога» [6, с. 112]. Параўнанне робіць паэтычны малюнак жывапісным, дакладным і наглядным, гэта добра бачна ў вершы «Млечны шлях»: ***Бялее** ў цемрадзі **дарога,** // **Нібы разліў хтось малако*** [1, с. 20]. Змітрок Марозаў праз гэты троп паказвае прыгажосць нашай Радзімы, якую мы часта не заўважаем у паўсядзённай мітусні. Аўтар нібыта спыняе цябе і заклікае паглядзець у неба, успомніць пра свой родны парог.

У кароткай літаратурнай энцыклапедыі падаецца наступнае вызначэнне параўнання: «у стылістыцы і паэтыцы адзін са спосабаў ускоснай характарыстыкі з'явы; параўнанне мяркуе прыпадабненне аднаго прадмета іншаму, у выніку чаго выяўляецца і ўзмацняецца некаторая агульная прыкмета, якая можа заставацца і не названай» [7, с. 708].

У параўнанні выяўляецца своеасаблівасць пісьменніка як мастака, яго стаўленне да таго, што адлюстроўваецца ў творы, напрыклад у вершы З. Марозава «Нібы на астылым вулкане»: ***Нібы на астылым вулкане**, // На котлішчы родным стаю. // **Нібы не было развітання** // І я не кружляў**, як лісток*** [1, с. 73].

Параўнанне не толькі робіць аўтарскае апісанне наглядным, псіхалагічна дакладным, але таксама гаворыць пра аўтарскую пазіцыю. Верш «Снежны чалавек»: *Здаецца ўсё часцей, // Што я, **як снежны чалавек**, // Жыву сярод людзей* [1, с. 105]. Выкарыстанае параўнанне нібыта заклікае вярнуцца да вытокаў, любіць адзін аднаго і падтрымліваць.

У вершы «Чаму няма былому веры» выкарыстоўваецца наступнае параўнанне: *Баюся за цябе, краіна, // Суцішся, ад страсцей астынь… // Ты, **як вясновая ільдзіна,** // Якую крышыць часу плынь* [1, с. 167]. На прыкладзе гэтага тропа можна прасачыць і другую функцыю іншасказальнай вобразнасці: выяўляць сутнасць той або іншай з'явы, звычайна прыхаваную, заключаны ў ім паэтычны сэнс. Паэт пры дапамозе параўнання запрашае чытача ўглядзецца ў сутнасць нашай Радзімы, убачыць яе з незвычайнага боку, адчуць веліч яе ролі ў жыцці народа.

**Заключэнне.** Вобразнасць паэтычнай мовы залежыць найперш ад выкарыстання выяўленчых сродкаў, сярод якіх важную ролю адыгрываюць эпітэты і параўнанні. Менавіта яны ў паэзіі Змітрака Марозава дапамагаюць ахарактарызаваць прадметы, жыццёвыя з'явы дакладна і рознабакова, падаюць вобраз яркім і запамінальным, а мову больш выразнай.

**Спіс цытаваных крыніц**


1. *Марозаў, З. Д.* Ачышчэнне сяўбой : [паэзія] / З. Д. Марозаў. — Мінск : Маст. літ., 1992. — 334 с.
2. *Марозаў, З. Д.* Гронкі зорных суквецця ў : вершы, паэма, вянкі санетаў / З. Д. Марозаў. — Мінск : Маст. літ., 1998. — 365 с.
3. *Марозаў, З. Д.* Хлебны верасень : вершы, паэмы : для ст. шк. узросту / З. Д. Марозаў ; маст. Г. С. Хінко-Янушкевіч. — Мінск : Юнацтва, 1988. — 143 с.
4. *Чернец, Л. В.* Введение в литературоведение. Литературное произведение. Основные понятия и термины : учеб. пособие / Л. В. Чернец. — М. : Высш. шк. : Академия, 1999. — 556 с.
5. Краткая литературная энциклопедия : в 9 т. / под общ. ред. А. Суркова. — М. : Совет. энцикл., 1972. — Т. 7. — 1008 с.
6. *Рагойша, В. П.* Паэтычны слоўнік / В. П. Рагойша. — 3-е выд., дапр. і дап. — Мінск : Беларус. навука, 2004. — 576 с.
7. *Яцухна, В. І.* Тэорыя літаратуры : дапам. для студэнтаў філал. спецыяльнасцей ВНУ / В. І. Яцухна ; М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, Гом. дзярж. ун-т імя Ф. Скарыны. — Гомель : ГДУ імя Ф. Скарыны, 2006. — 279 с.


Рэпазіторый ВарГУ

# ЛИНГВИСТИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ (АНГЛИЙСКИЙ, НЕМЕЦКИЙ, ФРАНЦУЗСКИЙ, ИСПАНСКИЙ)

УДК 800

**А. В. Боева, В. К. Коновалик**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В СОЗДАНИИ ОБРАЗА ГЛАВНОГО ГЕРОЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Л. КЭРРОЛЛА «АЛИСА В СТРАНЕ ЧУДЕС»)

**Введение.** Выбранная нами тема исследования важна, на наш взгляд, для изучения в учреждении высшего образования, так как она имеет как практическое, так и теоретическое значение. Исследование её дает нам знания о языке в общем через понятия о функциональном аспекте языка. Также эти знания помогают повысить лингвостилистическую культуру учащихся, которая является частью их культуры в целом и служит в качестве фундамента, основы для практической работы.

Помимо этого, данный раздел языкознания закладывает некоторые теоретические основы методики преподавания языка в учреждениях образования, культуры речи, он имеет большую практическую важность в разработке научных основ редактирования, устранения проблем, касающихся перевода и др.

Исследованием данной проблемы занимались такие ученые-лингвисты, как Ю. Д. Апресян, Л. Г. Бабенко, Л. Н. Чурилина, А. Вержбицкая и др.

Актуальность данной научной работы, на наш взгляд, заключается в том, что исследование различных стилистических средств выразительности имеет огромное значение, так как в любом языке мы обязательно сталкиваемся с этим аспектом, будь это иностранный язык либо наш родной. Понимание стилистических языковых средств и их семантических особенностей — один из важнейших аспектов при изучении языка.

Важную роль в создании художественного текста занимают различные средства выразительности. В данном случае мы рассмотрим такие их виды, как лексические и синтаксические. Создание языковой выразительности в высказывании происходит не только с помощью таких компонентов значения, как оценочно-стилистический или экспрессивно-стилистический. Это также происходит за счет того факта, что слово либо словосочетание может приобрести значение в переносном смысле (становиться тропом), находиться в составе стилистических фигур, провоцирующих возникновение образного смысла [1]. Соответственно, цель данного исследования заключается в выявлении семантических особенностей стилистических средств выразительности в создании образа главного героя в произведении Л. Кэрролла «Алиса в Стране чудес». Материалом для исследования послужило произведение Л. Кэрролла «Алиса в Стране чудес». Метод сплошной выборки, сравнительно-сопоставительный метод и метод качественного и количественного анализа выступили в роли основных методов исследования.

**Основная часть.** Использование стилистических средств выразительности помогает создать более выразительные и яркие произведения. Данные средства весьма разнообразны, но все объединены общей целью — усилить эмоциональное воздействие и привлечь внимание читающего или слушающего.

Для анализа были отобраны различные реплики и фрагменты диалога, помогающие понять характер и общий образ главного героя произведения «Алиса в Стране чудес» [2]. Алиса — очень необычный ребенок, попавший в волшебную страну. Поэтому образ ее, как и характер, отношение к вещам и другие важные детали, создающие ее персонаж, богаты стилистическими средствами выразительности.

При проведении данного исследования методом сплошной выборки нами был отобран 101 фрагмент произведения, включающий в себя стилистически окрашенные единицы. Речь главной героини Л. Кэрролла настолько богата стилистическими средствами выразительности, что среди них было выявлено в общем счете 102 лексических средства выразительности (53,1 %) и 90 синтаксических средств выразительности (46,9 %).

Проводя исследование лексических средств выразительности, нами были выделены следующие:

– эпитеты (42,7 %): *There was a dead silence instantly, and Alice thought to herself, "I wonder what they WILL do next! If they had any sense, they'd take the roof off."* [2, с. 48];

– сравнения (12,6 %): *Oh, how I wish I could shut up like a telescope!* [2, с. 16];

© Боева А. В., Коновалик В. К., 2019



Репозиторий БарГУ

– лексические повторы (12,6 %): — *Yes, that's about the right distance — but then I wonder what Latitude or Longitude I've got to? (Alice had no idea what Latitude was, or Longitude either, but thought they were nice grand words to say.)* [2, с. 13];

– клише (11,7 %): *Let me see: four times five is twelve, and four times six is thirteen, and four times seven is — oh dear!* [2, с. 24];

– гиперболы (5,8 %): *But she went on all the same, shedding gallons of tears, until there was a large pool all round her, about four inches deep and reaching half down the hall* [2, с. 22];

– другие (14,6 %).

В целом в ходе написания данного произведения Л. Кэрролл использовал большое количество различных средств выразительности. Сделать такой вывод мы можем по наличию более чем одного средства выразительности в большинстве фраз.

При рассмотрении синтаксических средств выразительности нами были выявлены следующие примеры:

– восклицание, обращение, вводные конструкции и риторический вопрос (55,6 %): *Dinah my dear! I wish you were down here with me!* [2, с. 14];

– антитезы (3,3 %): *This time there could be NO mistake about it: it was neither more nor less than a pig, and she felt that it would be quite absurd for her to carry it further* [2, с. 74];

– анафоры (2,2 %): *"Well, I'll eat it," said Alice, "and if it makes me grow larger, I can reach the key; and if it makes me grow smaller, I can creep under the door; so either way I'll get into the garden, and I don't care which happens!"* [2, с. 19];

– умолчания, апозипезис (15,6 %): *"Really, now you ask me," said Alice, very much confused, "I don't think —"* [2, с. 90];

– другие (23,3 %).

**Заключение.** Тот факт, что некоторые словосочетания и слова приобретают переносный смысл, тем самым образуя тропы, доказывает нам, что выразительность высказываний в языке образуется не только благодаря оценочно-стилистическому или экспрессивно-стилистическому компонентам. С помощью троп либо употребления таких слов в составе фигур стилистики происходит создание образного смысла или передача автором прямой речи персонажа.

У Л. Кэрролла особенный стиль, наполненный различными средствами выразительности. В произведении «Алиса в Стране чудес» он использует несложные по форме, но необыкновенно точные по содержанию сравнения. Передает свою мысль читателю с удивительной точностью благодаря эпитетам. Стилистические приемы автора достаточно яркие и разнообразные. Данный фактор позволяет Л. Кэрроллу оказывать большое эмоциональное воздействие на читателя.

**Список цитируемых источников**

1. *Плещенко, Т. П.* Стилистика и культура речи : учеб. пособие / Т. П. Плещенко, Н. В. Федотова ; под ред. Р. Г. Чечет. — Ростов н/Д : Феникс, 2001. — 413 с.

2. *Carroll, L.* Alice's Adventures in Wonderland / L. Carroll. — England : Penguin Popular Classics, 1994. — 152 с.

УДК 811.111.81'276

**Н. А. Бурьяк, А. Н. Воробей**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## НОМИНАНТЫ И РЕНОМИНАНТЫ В АМЕРИКАНСКОМ СЛЕНГЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ПРОДУКТЫ ПИТАНИЯ»)

**Введение.** Центральными понятиями данного исследования являются понятия «номинация» и «сленг». Термин «номинация» относится к числу многозначных. Так, возможно узкое понимание данного термина — «обозначение предметов с помощью отдельных слов или словосочетаний» [5, с. 232]. В широком понимании процесс номинации является отражением человеческого сознания: предметы, лица, действия, качества, отношения и события.

Сленг — это то, что не совпадает с нормами литературного языка. Особенностью сленга является его вторичный характер как знаковой системы по отношению к первичной системе, литературному языку. Вторичность сленга заключается в том, что он не является единственным средством общения, а дополняет родной язык.

© Бурьяк Н. А., Воробей А. Н., 2019



Репозиторий БарГУ

Сленг выполняет две функции: экспрессивную и номинативную, при этом ведущей функцией является экспрессивная. Так, лингвисты выделяют два стимула, которые порождают единицы нестандартной лексики: семантико-номинационный и прагматический. В основе первого стимула лежит стремление присвоить имена тому, что лишено определенного обозначения в литературном языке. Суть второго стимула заключается в преобразовании общеупотребительных названий известных понятий в экспрессивные.

В результате действия вышеуказанных стимулов лексику сленга формируют единицы двух типов. К первой группе относятся собственно сленгизмы [2, с. 79], универбы [1], моноэлементы [4, с. 10], «номинанты» [3, с. 33]. К единицам второго типа относятся эмоционально-экспрессивные дублеты общелитературных слов, служащие «фамильяризации речи, эмоционально экспрессивной нюансировке» [2, с. 79]. В современной социолингвистике подобные лексические единицы получили название «аналоги» [1], «синоэлементы» [4, с. 10], «реноминанты» [3, с. 33].

**Основная часть.** Целью проведенного исследования было выявление номинантов и реноминантов в американском сленге. Материалом данного исследования послужил словарь американского сленга под редакцией Г. Уентворта [6]. Объектом исследования послужили наименования продуктов питания в американском сленге. Предметом исследования послужили номинанты и реноминанты в лексико-семантической группе «Продукты питания».

На первом этапе исследования путем сплошной выборки были отобраны наименования продуктов питания общим объемом 629 сленгизмов: *giggle juice* ‘champagne’, *bullet* ‘a doughnut, a biscuit or cracker; any small item of bread or pastry that can be heavy, hard or stale’, *turkey* ‘any of various cheap meats, meat dishes, fish or fowl, regarded as inferior to turkey, especially bacon, hash, or canned tuna fish; specif., chicken’, *delicatessen* ‘the food commonly associated with delicatessens, cold sliced meats, smoked fish, vegetable salads, hard crusted rye bread, dill pickles, etc.; specif., a meal consisting of these items’, *garbage* ‘small pieces of food, especially fruit or greens used to add visual appeal to a main dish or drink, such as parsley on a piece of meat or a cherry in a cocktail’, *torpedo* ‘an enormous sandwich made from an entire small loaf of hard-crusted bread, the top and bottom halves spread with butter and mayonnaise and filled with a variety of meats, cheeses, vegetables and relishes’.

На втором этапе отобранные нами сленгизмы были разделены на две группы: номинанты и реноминанты (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Номинанты и реноминанты в лексико-семантической группе «Продукты питания» американского сленга

| Тип единицы | Количество (%) |
|---|---|
| Номинанты | 438 (69,63) |
| Реноминанты | 191 (30,37) |
| Итого | 629 (100,00) |

Как видно из приведенной таблицы, количество номинантов значительно выше (*alky* ‘whisky, esp. inferior or bootleg whisky’, *Mexican breakfast* ‘a breakfast the consuming of which amounts to smoking a cigarette and drinking a glass of water, because one has no money, has a hangover, or is too tired to eat’, *corn* ‘liquor, esp. corn whisky, home-made or illegally sold’, *double-deckera* ‘sandwich having two layers of filling between three slices of bread or toast’, *minister’s face* ‘pig’s head cooked and served at a meal’), в то время как реноминанты представлены в меньшем количестве (*swamp seed* ‘rice’, *cat beer* ‘milk’, *blanco water* ‘coffee’, *Boston strawberries* ‘beans’).

На следующем этапе была осуществлена тематическая классификация номинантов и реноминантов, используя «Русский семантический словарь» [7] (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Тематическая классификация номинантов и реноминантов в американском сленге

| Тематическая группа | Количество (%) | |
|---|---|---|
| | Номинанты | Реноминанты |
| Понятие «блюдо» | 42 (6,68) | 14 (2,23) |
| Алкогольные напитки | 130 (20,67) | 40 (6,35) |
| Безалкогольные напитки | 47 (7,47) | 22 (3,5) |
| Вторые блюда | 13 (2,07) | 4 (0,64) |
| Молоко, молочные изделия. Яйца, яичные изделия. Жиры | 18 (2,86) | 27 (4,29) |

Репозиторий ВарГУ

*Окончание таблицы 2*

| Тематическая группа | Количество (%) | |
|---|---|---|
| | Номинанты | Реноминанты |
| Мясо. Рыба. Мясные и рыбные блюда, кушанья | 46 (7,31) | 19 (3,02) |
| Овощи. Бобовые. Бахчевые. Грибы. Овощные, грибные блюда | 24 (3,82) | 19 (3,02) |
| Приправы. Пряности. Соусы. Закваски. Соленья. Маринады | 7 (1,11) | 4 (0,64) |
| Сладости. Мучнистые и сахаристые изделия. Фрукты. Ягоды. Фруктово-ягодные блюда. Орехи | 49 (7,79) | 8 (1,27) |
| Супы и другие (первые) блюда | 5 (0,79) | 1 (0,16) |
| Табачные изделия | 9 (1,43) | 21 (3,34) |
| Хлеб, хлебные изделия. Мука, крупа; изделия из них | 48 (7,63) | 12 (1,91) |
| Итого | 438(69,63) | 191 (30,37) |

В результате проведенного анализа было выделено 12 тематических групп наименований продуктов питания. Выделенные группы представлены неравномерно. Как видно из приведенной таблицы, категория «Алкогольные напитки» чаще подвергается процессу номинации (*hooch* ‘whisky, liquor, esp. inferior homemade or cheap whisky, orig. bootleg whisky’, *boiler-maker* ‘a drink consisting of a jigger or whisky or a glass of beer’, *busthead* ‘inferior or cheap whisky, liquor or wine, fig., whisky so raw that one's head will burst from drinking it’) и реноминации (*shiny* ‘liquor’, *hops* ‘beer’, *bubbly* ‘champagne’, *sea food* ‘whisky’) в американском сленге.

Категория, которая реже всего подвергается процессу номинации и реноминации, — «Супы и другие (первые) блюда». Сюда можно отнести такие номинанты, как *Peoria* ‘soup, especially a thin soup made by boiling a few scraps pf vegetables or meat in a lot of water’, *dishwater* ‘soup, especially bad-tasting soup’, *red noise* ‘tomato soup, a bowl of tomato soup’, *scouse* ‘any very cheap, often tasteless dish, such as a poor-quality stew or weak soup’. Как мы видим из приведенной выше таблицы, только одну лексическую единицу данной категории можно отнести к реноминантам (*shackles* ‘soup’).

**Заключение.** Проведенный на материале наименований продуктов питания анализ свидетельствует о том, что хотя сленг — вторичная система, его функция не всегда сводится к созданию дублетных наименований слов литературного языка. Наш материал свидетельствует о том, что сленг может выступать в качестве независимой номинативной системы.

**Список цитируемых источников**


1. *Беляева, Т. М.* Нестандартная лексика английского языка / Т. М. Беляева, В. А. Хомяков. — М. : ЛИБРОКОМ, 2010. — 136 с.
2. *Дубровина, К. Н.* Студенческий жаргон / К. Н. Дубровина // Филол. науки. — 1980. — № 1. — С. 78—82.
3. *Химик, В. В.* Язык современной молодежи / В. В. Химик // Современная русская речь : состояние и функционирование : сб. аналит. материалов ; под ред. С. И. Богданова. — СПб. : Филол. фак. СПбГУ, 2004. — С. 7—63.
4. *Хомяков, В. А.* Структурно-семантические и социально-стилистические особенности английского экспрессивного просторечия / В. А. Хомяков. — Вологда : ВГПИ, 1974. — 102 с.
5. Языковая номинация (общие вопросы) : сб. ст. / Акад. наук СССР, Ин-т языкознания ; под ред. Б. А. Серебренникова. — М. : Наука, 1977. — 357 с.
6. *Wentworth, H.* A dictionary of American slang / H. Wentworth, S. B. Flexner. — 2-nd ed. — N. Y. : Thomas Y. Crowell Publishers, 1975. — 766 p.
7. Русский семантический словарь : толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений : в 2 т. / Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. ; под ред. Н. Ю. Шведовой. — М. : Азбуковник, 1998. — Т. 1 : Слова указующие (местоимения). Слова именующие : имена существительные (Продукты питания и внутреннего потребления). — 807 с.



УДК 811.111'373(043.3)



**А. Н. Воробей**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## К ТИПОЛОГИИ ВАРИАТИВНОСТИ В СУБСТАНДАРТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОГО И РУССКОГО СЛЕНГА)

**Введение.** В настоящее время языковой вариативности посвящено немало работ. Варьирование слова, как показали исследования различных языков, представляет собой одну из лингвистических универсалий [1, с. 31]. Если оно составляет существеннейшую черту литературного языка с его нормирован-


© Воробей А. Н., 2019





Репозиторий БарГУ

ностью, письменно закрепленными традициями словоупотребления, то особой продуктивностью варьирование слова характеризуется в субстандартных подсистемах языка, где вариантности лексических единиц способствует ряд факторов: преимущественно устная форма бытования субстандарта и связанная с этим широта норм словоупотребления, воздействие литературного языка на субстандарт и обусловленная этим воздействием диглоссия, взаимодействие разных субстандартных подсистем друг с другом и вызванная этим интеграция разносистемных лексем, влияние на субстандарт иностранных языков и вариантность заимствованного слова как результат его адаптации субстандартом и т. д. [2, с. 99].

**Основная часть.** Целью данной статьи является выявление вариантов сленгизмов, зачастую представленных в словарях американского [3] и русского сленга [4] как отдельные единицы.

Поскольку отдельная задача построения типологии вариантов слова в субстандарте в данной статье не ставится, то при выявлении вариантов сленгизмов за основу были взяты имеющиеся типологии, выполненные на базе литературного языка и диалектов [5—8].

Большинство авторов выделяют следующие основные типы вариантов слов: 1) фонетические; 2) морфологические (грамматические); 3) орфографические [5].

Рассмотрим вышеуказанные типы вариантов на материале американского и русского сленга.

Под фонетическими вариантами понимаются «формальные видоизменения слов, которые различаются между собой фонемным составом в разных или отдельных грамматических формах при условии сохранения морфемного тождества, совпадения лексических и грамматических значений» [7, с. 5]. При этом фонетическим вариациям в сленге подвергаются как гласные, так и согласные фонемы: *hijack, highjack* ‘a holdup man’; *cookie pusher, cooky pusher* ‘a man who prefers feminine society’; *дикаша, декаша* ‘10 копеек’; *легавый, лягавый* ‘агент уголовного розыска’; *дринкер, дринчер* ‘пьяница’; *бабтист, баптист* ‘ловелас’.

К морфологическим вариантам, вслед за Е. Г. Лукашанец [6, с. 87], мы относим сленгизмы с вариантностью грамматических характеристик: рода, числа, типа склонения (*румяный, румяная* ‘десятирублевая купюра’; *слеза, слезы* ‘бриллианты’; *богодул, богодула* ‘бродяга’; *очкар, очкарь* ‘вор, проникающий в квартиры через выдавленные стекла в окнах’).

Наконец, к орфографическим вариантам отнесены варианты с раздельным, слитным или дефисным написанием сложного слова, с одной или удвоенной буквой в слове, а также написание с заглавной или строчной буквы: *bastile, bastille* ‘a jail’; *benny, Benny* ‘an overcoat’; *blow-out, blowout* ‘a large outdoor crowd’; *брюлик, брюллик* ‘бриллиант’; *мартар, мар-мар* ‘еврей’.

Как показал проведенный анализ, в американском сленге отношения вариативности затрагивают 1 335 лексических единиц (9,7 %), в русском сленге — 1 277 лексических единиц (более 5 %). При этом разные типы вариантов представлены неравномерно в анализируемых подсистемах (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Типы вариантов в американском и русском сленге

| Типы вариантов | Количество (%) | |
|---|---|---|
| | Американский сленг | Русский сленг |
| Фонетические | 558 (41) | 1 068 (83) |
| Морфологические | 4 (1) | 159 (12) |
| Орфографические | 773 (58) | 50 (5) |
| Итого | 1 335 (100) | 1 277 (100) |

Подавляющее количество вариантов в русском сленге являются фонетическими (83 %), в то время как в американском сленге — орфографическими (58 %) в силу отсутствия четких критериев написания сложного слова (слитное, раздельное, через дефис).

Морфологические варианты шире представлены в русском сленге (12 %), чем в американском (1 %) в силу более развитого словоизменения в русском языке. При этом в американском сленге все выделенные морфологические варианты демонстрируют различие числовых показателей: *stone-crusher, stone-crushers* ‘fists’; *wool, woolies* ‘nervousness’.

В русском сленге большая часть орфографических вариантов являются вариантами с одной или удвоенной буквой и составляют лишь 5 % всей выборки, в то время как в американском сленге орфографические варианты составляют самую значительную подгруппу (58 %). При этом в американском сленге графические варианты в большинстве случаев являются вариантами с раздельным, слитным или дефисным написанием сложных слов в связи с более развитой системой сложения в английском языке.

Объединение вариантов лексических единиц в одну лексему производилось при условии а) сохранения тождества их морфемной структуры и б) совпадения лексического значения. Так, лексические единицы могли, например, представлять собой результат разного фонетического или графического оформления заимствованных слов: *бластер, блястер* ‘звуковая плата Sound Blaster’; *драгстер, драгстор* ‘аптека’;

Репозиторий БарГУ

*хич-хайк, хитч-хайк* ‘автостоп, поездка автостопом на попутных машинах’. Указанный выше критерий позволял рассматривать их как одну (заимствованную) лексему.

Наконец, еще одним критерием, позволившим отграничить варианты слов от разных лексем, было тождество мотивировки. Так, лексические единицы *таскотека* и *тискотека* ‘дискотека’ не объединялись в одну лексему, так как при их образовании задействованы разные исходные лексические единицы: *тискать + дискотека → тискотека; таскать + дискотека → таскотека*. Аналогичная картина наблюдается в паре лексических единиц *трубопаскаль* ‘язык программирования Турбопаскаль’; *трупопаскаль* ‘язык программирования Турбопаскаль’.

**Заключение.** Отношения вариативности представлены достаточно широко в анализируемых языках, что позволяет постулировать вариативность как системную характеристику субстандарта. В то же время вариативность демонстрирует межъязыковые различия. Так, в американском сленге шире представлены орфографические, в то время как в русском сленге — фонетические варианты.

**Список цитируемых источников**


1. *Солнцев, В. М.* Вариативность как общее свойство языковой системы / В. М. Солнцев // Вопр. языкознания. — 1984. — № 2. — С. 31—42.
2. *Блинова, О. И.* К вопросу о пределе формального варьирования диалектного слова / О. И. Блинова // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. — Вып. 1. — Новосиб. : Новосиб. гос. ун-т, 1972. — С. 99—108.
3. *Wentworth, H.* A dictionary of American slang / H. Wentworth, S. B. Flexner. — 2nd ed. — N. Y. : Thomas Y. Crowell Publishers, 1975. — 766 p.
4. *Мокиенко, В. М.* Большой словарь русского жаргона / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. — СПб. : Норинт, 2000. — 720 с.
5. *Блинова, О. И.* Проблемы диалектной лексикологии : дис. … д-ра филол. наук : 10.02.01 : в 2 т. / О. И. Блинова. — Саратов, 1975. — Т. 1. — 465 л.
6. *Лукашанец, Е. Г.* Словообразовательная система русского арго и проблемы ее описания / Е. Г. Лукашанец. — Минск : МГЛУ, 2007. — 300 с.
7. *Немченко, В. Н.* Вариантность слова в русском языке: фонематические варианты : учеб. пособие / В. Н. Немченко. — Н. Новгород : НГУ, 1992. — 223 с.
8. *Шанский, Н. М.* Лексикология современного русского языка / Н. М. Шанский. — 2-е изд., испр. — М. : Просвещение, 1972. — 328 с.



УДК 81.37



**В. В. Дроздик, Ж. Б. Манкевич**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПОНЯТИЯ «НЕОПРЕДЕЛЕННЫЙ АРТИКЛЬ» КАК КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

**Введение.** Изучение категории определенности/неопределенности в английском языке имеет довольно долгую историю, однако интерес специалистов различных отраслей знания к данной теме не угасает и в наши дни [1], что свидетельствует об ее актуальности как для теоретической науки, так и для практики обучения иностранным языкам.

Достаточно интересным видится изучение внутренней формы неопределенного артикля и психологических закономерностей ее восприятия неносителями английского языка. Рассматривая семантическое поле артикля “an”, больше всего внимания нами уделено семе единичности, однако во взаимосвязи с семантикой других понятийных и грамматических категорий.

**Основная часть.** В рамках настоящего исследования грамматическая оппозиция единичности/неединичности изучается посредством таких методов, как диахронический срез, сопоставительный и контекстуальный анализ семантики; компонентный анализ лексико-семантического поля. При изучении выделенной оппозиции мы придерживаемся точки зрения о том, что она образуется противопоставлением грамматических значений единичности и неединичности и выражает выделенность одного предмета, внешне ограниченного, но внутренне неделимого, из множества или массы [2]. Вспомогательным элементом исследуемой оппозиции является неопределенный артикль “a(n)”, который маркирует интенсивный оппозит, т. е. форму, имеющую значение единичности. Глубже понять семантику исследуемой грамматической оппозиции можно в ее сравнении с семантикой иных категорий: индивидуализации/генерализации, определенности/неопределенности, дискретности/недискретности, абстрактности/конкретности.

В ходе проведения исследования стало очевидным, что понятия индивидуализации и единичности нельзя считать синонимами. При их неразграничении невозможно разделение определенного и неопреде-


© Дроздик В. В., Манкевич Ж. Б., 2019





Репозиторий БарГУ

ленного артиклей в традиционной грамматике. Неопределенный артикль “a/an” происходит от числительного “ăn” «один», которое имеет значение единичности (в данном случае лексической), “the” восходит к указательному местоимению *se, ꝑat, sio (seo)* и наделено семантикой индивидуализации. Если рассматривать понятия единичности и индивидуализации как синонимы, то необходимо заявить о тождестве значения определенного и неопределенного артиклей, а это иллогично. Следовательно, единичность противопоставляется неединичности, индивидуализация — генерализации [3].

В рамках категории индивидуализации/генерализации развертывается категория определенности/неопределенности. Неопределенность является одной из ступеней в продвижении к индивидуализации неизвестного объекта. Определенность же практически, а в теории референции и терминологически совпадает с понятием индивидуализации. Выстраивается следующая последовательность развертывания категорий: неопределенность — определенность — генерализация. Не пересекаясь с данными категориями, сосуществует категория числа, а в ее рамках — оппозиция единичности/неединичности. Данная категория менее динамична. Она не реализуется в нашем представлении как категориальное свойство одного объекта. В рамках категорий индивидуализации/генерализации, определенности/неопределенности один и тот же объект иллюстрирует собой диалектическое единство двух оппозиций, представляющих каждую категорию. А вот в понятиях оппозиции единичности/неединичности объект не может одновременно предстать и как единичный, и как множественный. Это замыкает оппозицию единичности/неединичности в рамки грамматической категории и отличает ее от оппозиций категорий «понятийных». Например, существительное, называющее объект «пульт», в нашем представлении обладает следующими категориальными значениями: единичность (один); неопределенность, переходящая при определенной степени познания данного объекта в определенность (индивидуализацию); генерализация (объект как представитель класса пультов). Существительное, называющее объект «пульты», будет обладать почти теми же категориальными признаками, за исключением оппозиции единичности/неединичности, в рамках которой это понятие мы охарактеризуем как неединичное.

Следующие категории, семантика которых непосредственно близка к семантике оппозиции единичности/неединичности, это категории абстрактного/конкретного и дискретного/недискретного. В рамках классических представлений о грамматике современного английского языка несколько парадоксально выглядит вывод о неотчетливой дифференциации отвлеченных и конкретных представлений, к которому мы пришли, причем данный вывод можно продуктивно использовать в учебном процессе при работе над темой «Артикль в английском языке». Образование абстрактных понятий носит всегда продуктивный характер. Опыты отечественных и зарубежных психологов показали, что понятие возникает и образуется в ходе сложной операции, направленной на решение какой-либо умственной задачи. Образование понятий является результатом особого способа мышления. Абстрактное понятие является как бы сложением многих признаков в одно целое. На первых этапах чувственного познания отвлеченные понятия еще не могут быть четко сформулированы и выражены в языке. Первоначально в слове находит выражение только чувственно-образное понятие, в котором общее и единичное не разграничиваются. А поскольку они в представлениях человека гипотетически могут существовать как общее (без артикля), то могут быть представлены и в виде «отдельных элементов» (с артиклем “a/an”): обычные операции анализа и синтеза в рамках человеческого мышления. С нашей точки зрения, именно опора на эти операции при изучении артикля в английском языке, а не механическое заучивание случаев его употребления позволяет оптимизировать процесс обучения грамматической стороне иностранного языка. Предлагаемый путь представляет собой осознание посредством родного языка внутренней формы неопределенного артикля, прежде всего, как индикатора «предмета» неопределенного и находящегося в состоянии единичности. Данный прием эффективен для поздних билингвов — людей со сложившейся системой родного языка, которые способны к лингвистическому анализу, сравнению и переносу уже имеющегося языкового опыта на иную лингвистическую систему.

При определенной методике обучения поздние билингвы, опираясь на индуктивный и дедуктивный способы мышления, вполне самостоятельно приходят к понимаю возможности употребления неопределенного артикля с абстрактными существительными. Это примеры типа “*beauty — a beauty*”. В данном случае речь идет еще об одной ступени абстракции, на которой даже конкретное вещество, предмет (не его качество, а сам носитель качества), поступок могут предстать как абстрактное.

Деление существительных на абстрактные и конкретные — это оппозиция на лексическом уровне. На лексико-грамматическом подуровне и абстрактные, и конкретные существительные характеризуются как исчисляемые/неисчисляемые. Общий объем понятия исчисляемых существительных является предельным, объем понятия неисчисляемых существительных — непредельный. И предельное и непредельное понятия могут членииться на составляющие элементы. Единицы как предельного, так и непредельного членения маркируются неопределенным артиклем. Следовательно, и предельные, и непредельные понятия могут иметь единичную форму.

**Заключение.** Анализ семантики грамматической единичности, ее взаимосвязи с семантикой других понятийных и грамматических категорий позволяет поздним билингвам «встроить» неопределенный артикль в уже сложившуюся концептуальную картину мира, которая представляет собой имеющиеся у человека знания и представления о действительности как результат его психологической активности. Сам по себе артикль является элементом языковой картины мира [4] — совокупности сведений об объек-

Репозиторий БарГУ

тивной реальности, активизируемых с помощью различных механизмов вербализации, а также хранимых и передаваемых от поколения к поколению с помощью вербального кода. Ошибочное употребление артикля можно назвать некорректным механизмом вербализации объективной реальности, что, в свою очередь, препятствует взаимопониманию в процессе коммуникации.

Таким образом, использование лингвистического опыта, сложившегося в процессе овладения родным языком, при анализе внутренней формы неопределенного артикля в английском языке и особенностей его прагматического аспекта представляет собой потенциальный инструмент улучшения качества усвоения грамматической темы «Артикль в английском язык» как в теоретическом, так и практическом плане.

**Список цитируемых источников**

1. *Глухова, О. В.* Языковая картина мира [Электронный ресурс] / О. В. Глухова. — Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-v-slovesnyh-tovarnyh-znakah . — Дата доступа: 22.04.2019.

2. *Долгина, Е. А.* Английские артикли в когнитивном и стилистическом освещении / Е. А. Долгина // Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. — М. : МАКС Пресс, 2007. — Вып. 35. — С. 75—81.

3. *Караулов, Ю. Н.* Языковое сознание, языковая картина мира, менталитет / Ю. Н. Караулов // Вавилонская башня-2. Слово. Текст. Культура : ежегод. чтения памяти кн. Н. С. Трубецкого 2002—2003 «Евразия на перекрестке языков и культур». — М. : МГЛУ, 2003. — С. 23—29.

4. *Серебренников, Б. А.* Как происходит отражение картины мира в языке? / Б. А. Серебренников // Роль человеческого фактора в языке : язык и картина мира. — М. : Наука, 1988. — 216 с.

УДК 800

**Е. А. Заяц**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## СЕМАНТИКА ЦВЕТА В ФОЛЬКЛОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

**Введение.** Фольклор — это неотъемлемая часть культуры любого народа, в которой отображена история страны, развития языка, разнообразные культурные особенности, а так же национальный характер.

Актуальность исследования заключается в изучении использования цветонаименований в контексте сказок как части национального фольклора Англии. Поскольку понятие цвета есть в каждой культуре, но значение этих цветов может быть отличным от других народов, рассмотрение английских фразеологизмов с компонентом-цветонаименованием предоставляет шанс лучше узнать культуру носителей английского языка.

Цель исследования заключается в изучении семантики и функционирования цветонаименований в фольклорных произведениях Англии.

Объектом исследования выступают цветонаименования в составе фольклорных текстов и фразеологических единиц.

В качестве основных методов исследования применялись методы контекстуального и компонентного анализа.

**Основная часть.** Каждому народу присуще свое видение мира, в том числе и в отношении цветообозначений. Впечатления, связанные с цветом, люди впитывали на протяжении столетий. Воспринимая цвета, человек связывал их с наиболее значимыми для них объектами окружающего мира и стихиями [1, с. 83]. Таким образом, цветовая картина мира выделяет цветовые представления под влиянием психофизиологического и культурно-исторического опыта, отражая национальный характер цвета, который получил отражение в языковых формах.

Различные отношения к тому или иному цвету отражаются во фразеологизмах, идиомах и поговорках, функционирующих в языке, так как они тоже существуют на протяжении всей истории языка и содержат в себе всю социально-историческую, интеллектуальную, эмоциональную информацию и опыт нации. Английский язык, как и любой другой язык, имеет большое количество выражений и фразеологизмов. Следовательно, обозначение цвета в составе фразеологизмов является неотъемлемой частью языковой картины мира английского народа.

В ходе исследования нами были отобраны основные цвета: *red, black, white, blue, green, grey, yellow, brown, rose, orange, purple, violet, pink, gold* (*golden*) и *silver*. Выбор данных лексических единиц был обусловлен составом базовой палитры цветов и наибольшей частотой употребления этих цветовых наименований как во фразеологических оборотах, так и в повседневной речи.

Цветонаименование имеет сложный лингвокультурный характер. Внедрившись в текст, концепт цвета становится неотъемлемой частью этого текста, его смысла, обогащает структуру за счет информа-

© Заяц Е. А., 2019



Репозиторий БарГУ

ционного и образного потенциала [1, с. 84]. Анализ 87 английских народных сказок выявил специфику употребления цветонаименований в произведениях фольклора. Было обнаружено, что цвет в первую очередь номинирует действительные цветовые качества реальных объектов, в то время как метафорическое функционирование и употребление цвета в составе фразеологизмов является второстепенным. Примечательно, что указание на цвет присутствует лишь в 40 из 87 оригинальных фольклорных произведений.

В художественных текстах английского народного творчества наиболее частотными цветами, которые функционируют в прямом значении для описания окружающей реальности, являются следующие:

– *black* (17 % употреблений): *…but a small little* ***black*** *thing with a long tail...* [2];
– *white* (15 %): *It was spring, and there among the flowers was a* ***white*** *bird…* [2];
– *red* (13 %): *If you will first give me those little* ***red*** *shoes you are making…* [2];
– *golden* (13 %): *She laid down her little* ***golden*** *head without fear…* [2];
– *green* (10 %): *After a while as she sat under the shade of a* ***green*** *oak-tree she looked up…* [2].

Воспринимаемые цвета человек ассоциирует, прежде всего, с окружающим миром и стихиями. Так, доминирующие в фольклорных произведениях цвета имеют следующие значения. *Black* ассоциируют с мраком, темнотой, горем, печалью, злом, смертью, несчастьями и незаконной деятельностью. *White* соотносят с чистотой, невинностью и миром. Однако этот цвет имеет и такие негативное вариации, как болезнь, ложь, лицемерие и бесполезность. *Red* — это цвет крови, соответственно, он выражает отрицательные эмоции: гнев, тревогу, трудности. *Golden* в основном имеет положительное значение и обозначает красоту и богатство. *Green* ассоциируется с молодостью, жизненными силами, чем-то новым.

В составе фразеологических единиц в изученных английских сказках доминировали следующие цвета: *white, green* и *red*. Например, *as white as snow* [2]; *as green as grass* [3]; *cheeks red as June roses* [3]. Примечательно, что данные сравнительные обороты использовались исключительно для описания внешности сказочных героев.

**Заключение.** Проведенное исследование способствовало выявлению особенностей использования наименований цвета в произведениях английского фольклора. Примечательно, что в английском фольклоре сказочная и метафорическая атмосфера создается чаще всего при помощи других номинативных средств, исключающих использование фразеологических оборотов с участием цветонаименований. Интерес представляет тот факт, что цвета используются в своем прямом значении для номинации цветовых характеристик объектов действительности и лишь изредка встречаются в составе фразеологизмов.

**Список цитируемых источников**

1. *Козлова, Н. Н.* Цветовая картина мира в языке [Электронный ресурс] / Н. Н. Козлова // Cyberleninka : науч. электрон. б-ка. — Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/tsvetovaya-kartina-mira-v-yazyke#ixzz3Z5QPoibx . — Дата доступа: 25.04.2019.
2. *Jacobs, J.* English Fairy Tales [Electronic resource] / J. Jacobs // World of Tales. — Mode of access: https://www.worldoftales.com/English_fairy_tales.html . — Date of access: 15.02.2019.
3. *Jacobs, J.* More English Fairy Tales [Electronic resource] / J. Jacobs // World of Tales. — Mode of access: https://www.worldoftales.com/More_English_fairy_tales.html . — Date of access: 20.02.2019.

УДК 81.271.2

**О. А. Кабанчук, З. И. Корзун**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ БРАЧНЫХ ОБЪЯВЛЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

**Введение.** Проблемы различий и взаимоотношений мужчин и женщин существовали всегда и были предметом исследования в работах философов, психологов, социологов, этнографов и лингвистов.

В последнее время стал исследоваться частный вид дискурса, включающий объявления о помолвке, свадьбе, брачные объявления. В наши дни брачные объявления — явление очень распространенное. Сегодня этот тип текста широко представлен во всех средствах массовой информации (на страницах газет и журналов, на телевидении, на радио, в сети Интернет) и трактуется как «переданное в устном или письменном виде через средства массовой информации краткое сообщение автора адресату о каком-либо факте, который имел, имеет или будет иметь место в действительности, с целью побудить адресата к каким-либо действиям» [1, с. 8]. Данные объявления можно назвать «саморекламой, они имеют ярко выраженную прагматическую направленность на достижение перлокутивного эффекта в виде ответной реакции, которая заключается в совершении определенных действий» [2, с. 226].

© Кабанчук О. А., Корзун З. И., 2019



Репозиторий БарГУ

**Основная часть.** Текстовый жанр «брачное объявление» обладает рядом специфических особенностей; в первую очередь это сочетание жанровой специфики объявления и рекламы. Для текстов брачных объявлений характерна гендерная маркированность текста. Кроме того, брачное объявление сочетает в себе информативную и воздействующую функции. С одной стороны, брачное объявление имеет четкую композицию, для него характерна «трафаретность», набор языковых средств ограничен, с другой стороны, ему свойственны отступления от четкой структуры, экспрессивность и использование стилистически окрашенных средств. Можно сказать, что авторы брачных объявлений стремятся к стандартности и одновременно к выразительности и эвфемизации [3, с. 6].

Так как брачное объявление является особым текстовым жанром, который обладает рядом устойчивых характерных ему признаков, то можно предположить, что данному виду текста, как и любому тексту, присущи свои особенности и в отношении синтаксической наполняемости текста. Данное исследование направлено на определение семантико-синтаксических особенностей реализации языковых средств номинации лица в текстах брачных объявлений как особого вида дискурса (на примере немецкого языка). Актуальность данного исследования определяется тем, что анализ текстов брачных объявлений позволяет выявить лингвистические особенности речевого поведения представителей немецкоязычной культуры, определить различия в выборе языковых средств при номинации и характеристике лица, исходя из определенной прагматической направленности.

Методологической основой исследования послужили работы в области теории номинации, теории языковой личности Е. В. Акуловой, С. И. Везнер, О. А. Воронина, Е. А. Шибановой и др. Основополагающими методами исследования стали метод контекстуального анализа, методы лексико-семантического анализа и статистического анализа. Фактическим материалом для исследования послужили брачные объявления, опубликованные в немецкоязычных печатных изданиях (газетах „Süddeutsche Zeitung“, „Die Tageszeitung“ и „Frankfurter Allgemeine Zeitung“). Корпус сплошной выборки составил 30 текстов брачных объявлений.

Проведенный анализ эмпирического материала позволил определить, что авторы текстов брачных объявлений широко используют графические аббревиатуры*: z. Z. (zur Zeit), Dr. (Doktor), ca. (circa), cm (centimetre, Zentimeter), kg (Kilogramm), m (Meter), usw. (und so weiter),* буквенные аббревиатуры: *NRW (Nordrhein-Westfalen), OP (Operation), IQ (Intelligenzquotient), EQ (Educational Quotient)* и контрактуры, в особенности инициальные слова*: Uni (Universität), Foto (Fotografie), Auto (Automobil), Kino (Kinematograf)*. Реже употребляются аббревиатуры смешанного типа: *E-Mail (Electronic Mail), OP-Schwester (Operationsschwester)*, а звуковые и слоговые аббревиатуры практически не встречаются в текстах этого жанра.

Если не учитывать наличие аббревиатур в контактных данных, то можно утверждать, что в своих объявлениях мужчины (63 %) чаще используют аббревиатуры, чем женщины (60 %). Это можно объяснить тем, что мужчины являются более практичными и менее эмоциональными, чем женщины. Составляя брачное объявление, они в первую очередь ставят цель затратить минимум места и сообщить максимум информации. Эта цель в полной мере достигается при использовании различных типов аббревиатур, которые в текстах брачных объявлений выполняют компрессивную функцию, так как тексты должны быть небольшими по объему и при этом содержать максимум информации об авторе и адресате.

Еще одним маркированным средством номинации лица на семантико-синтаксическом уровне являются сложные слова (композиты), т. е. слова, состоящие из нескольких основ, корней. На основе анализа текстов брачных объявлений нами установлено, что наиболее употребительными являются определительные сложные слова, например: *Werkmeister, liebevoll, niveauvoll*, *Frauentyp, Lebensstill, Sonnenschein* и сращения, например: *Herzensbildung, Unternehmer, Hotelbesitzer*. Сочинительные сложные слова (*mittelschlank*) и сдвиги (*das Rotweintrinken, kennenlernen*) встречаются в текстах брачных объявлений значительно реже. Проведенный анализ доказывает, что женщины (80 %) чаще, чем мужчины (77 %) употребляют в своих объявлениях композиты.

К гендерно-маркированым средствам номинации лица относят также различные типы предложений. Следует отметить, что в текстах брачных объявлений преимущественно используются простые, распространенные предложения, например: *Attraktive, schlanke Russin 29 J. Sucht Ihn mit Familien- und Kinderwunsch. 011588396A*. Авторы брачных объявлений используют этот тип предложений, так как главная особенность текстов данного жанра заключается в том, что при минимальном объеме должно содержаться максимум информации.

В текстах брачных объявлений находят свое отражение и односоставные предложения, например: *Liebe Kunst, sportlich, möchte einen sympathischen Mann kennenlernen*, в которых отсутствуют подлежащие, так как предложения данного типа позволяют экономно передать основную информацию. Кроме того, авторы текстов брачных объявлений используют вопросительные (риторические) и побудительные предложения в целях эмоционального воздействия на адресата, например: *Ein neuer Anfang? Bin überzeugt, dass es den noch gibt!*

При статистическом анализе нами было установлено, что мужчины и женщины одинаково часто употребляют простые распространенные предложение, а также двусоставные предложения. В отношении других типов предложений имеются некоторые отличия. Так, мужчины чаще используют в своих текстах брачных объявлений восклицательные предложения, несмотря на то, что они менее эмоциональны, в отличие от женщин. Из общего числа проанализированных текстов брачных объявлений, составленных мужчинами, в 26,6 % встречаются восклицательные. В женских брачных объявлениях предложения данного типа встречаются лишь в 6,6 % текстов.

Репозиторий ВолГУ

Женщины, в свою очередь, чаще используют вопросительные предложения, которые носят побудительный характер. По данным статистического анализа, вопросительные предложения встречаются в 20 % женских и в 10 % мужских брачных объявлений.

Вышеизложенное доказывает, что такие семантико-синтаксические средства как аббревиатуры, композиты и простые предложения, находят свое отражение в текстах брачных объявлений. Их употребление в текстах данного жанра имеет свои особенности и варьируется в зависимости от функций, которые они выполняют в этом типе текста, и от пола автора брачного объявления.

**Заключение.** Проведенное исследование показало, что текстам брачных объявлений присущи семантико-синтаксические особенности, а выбор языковых средств самопрезентации лица зависит от прагматического поведения коммуникантов и гендерного аспекта.

**Список цитируемых источников**

1. *Курченкова, Е. А.* Культурно-языковые характеристики текстов газетных объявлений : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.20 / Е. А. Курченкова. — Волгоград, 2000. — 25 с.

2. *Зырянова, И. Н.* Проблемы концептуальной систематики языка, речи и речевой деятельности : материалы 4-й Всерос. науч. конф. / И. Н. Зырянова, Г. М. Костюшкина. — Иркутск : ИГЛУ, 2010. — 448 с.

3. *Акулова, Е. В.* Жанр «Объявление о знакомстве»: гендерная и этнокультурная специфика : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.19 / Е. В. Акулова. — Саратов, 2010. — 19 с.

УДК 81’42:82-01

**Я. С. Карпачёва, И. С. Криштоп**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## РЕАЛИИ В СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ДЕТСКИХ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

**Введение.** Вопросы соотношения культуры и языка, а также информации, заложенной, хранимой и сообщаемой в словах как элементах языка, всегда привлекали лингвистов. Любая национальная культура складывается из социальных идеалов и моральных принципов народа, которые формируются длительное время и репрезентируются посредством стереотипов этих ценностей. Под влиянием культурных факторов, географической среды складываются достаточно устойчивые психические черты, которые также объективируются в национальной культуре, а язык выражает их.

Взаимосвязь языка и культуры нашла отражение в такой области знаний, как лингвострановедение, предметом изучения которого является информация, содержащая важные национально-культурные понятия, находящие свое отражение в страноведчески-релевантной лексике. Особое место занимают реалии — действительные факты истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ, которые относятся к определенным нациям и народам изучаемого языка.

Представляет особенный интерес исследование реалий с точки зрения их роли в англоязычном детском поэтическом тексте, так как стихотворения для детей являются не только важной частью процесса социализации, но и уникальным национально-культурным явлением. Детская поэзия репрезентирует и формирует национальную картину мира, культурную специфику образа мыслей определенного народа. Более того, стихотворный текст качественно отличается по своим лингвистическим характеристикам от прозаического, представляя художественный идеал языковой нормы. Ему присущи доходчивость, динамизм, сюжетность, занимательность, имплицитная поучительность. Это достигается за счет переплетения реальности и вымысла, повседневного и необычайного, т. е. стихотворения для детей представляют собой поэтизацию обыденного либо поэтическую идеализацию привычных предметов.

Цель данного исследования — на материале современных англоязычных поэтических детских текстов выявить основные функции реалий. Объектом исследования выступили англоязычные детские поэтические тексты современных авторов, предметом — лингвострановедческие реалии.

**Основная часть.** Существуют многочисленные подходы к определению реалий и их классификаций, встречающиеся в работах М. Л. Вайсбурд, Е. М. Верещагина, И. Келлера, В. Г. Костомарова, А. Д. Райхштейна, Г. Д. Томахина, Г. В. Чернова и др. Согласно «Словарю лингвистических терминов» О. С. Ахмановой, реалия — это «всякий предмет материальной культуры», в классической грамматике — «разнообразные факторы, изучаемые внешней лингвистикой, таки, как государственное устройство страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей данного языка и т. п. с точки зрения их отражения в данном языке» [1, с. 381]. Согласимся с точкой зрения В. С. Виноградова, который под реалиями подразумевает лексику, несущую «фоновую информацию <...> социокультурные сведения, характерные лишь

© Карпачёва Я. С., Криштоп И. С., 2019



Репозиторий БарГУ

для определенной нации или национальности, освоенные массой их представителей и отраженные в языке данной национальной общности» [2, с. 87]. Помимо обычных реалий, исследователь выделяет ассоциативные реалии, которые «находят свое материализованное выражение в компонентах значений слов, в оттенках слов, в эмоционально-экспрессивных обертонах, во внутренней словесной форме и т. п., обнаруживая информационные несовпадения понятийно-сходных слов в сравниваемых языках» [2, с. 37]. Как любое языковое явление, наиболее тесно связанное с культурой, эти лексические единицы достаточно быстро реагируют на общественные изменения, поэтому среди них можно выделить реалии-неологизмы, историзмы, архаизмы.

Отличительной чертой реалий является характер их предметного содержания, т. е. тесная связь обозначаемых предметов, явлений с национальным, с одной стороны, и историческим отрезком времени — с другой. Не теряя своего статуса, реалии могут одновременно относиться к нескольким лексическим категориям и являться выразителями различных коннотативных значений.

Понятия, относящиеся к числу реалий, могут быть выражены отдельными словами, в том числе аббревиатурами, словосочетаниями и предложениями. Следовательно, реалии выделяются не только на лексическом, но и на афористическом уровне, т. е. включают фразеологизмы, пословицы, поговорки, летучие выражения и авторские высказывания, вошедшие в число фразеологизмов, крылатых выражений и т. п. Анализ поэтических текстов методом сплошной выборки 14 современных американских и британских авторов (A. A. Milne, Edgar Guest, John Foster, Margaret A. Savage, John Foster, Shel Silverstein, Spike Milligan, Sanya Tandon, Samiya Vallee, Kenneth Grahame, Miroslav Holub, Carl Sandburg, Miroslav Holub, Edith Segal) позволил выделить 72 реалии, которые, согласно классификации, данной В. С. Виноградовым, можно разделить на бытовые, ономастические, этнические, мифологические реалии и реалии мира природы [2, с. 89].

Для создания особого художественного мира перечисленные поэты обращаются к бытовым реалиям (9 %), которые обозначают пищу *(lollipops)*, виды труда и хобби *(tug o' war, kite)*, народные танцы и песни *(a chorus, jive)*, а также общеизвестные праздники *(the Christmas, a village fete)*. Они помогают читателю не только представить быт других стран, но и ощутить специфику историко-культурной картины мира.

Мифологические реалии достаточно частотны в современных детских поэтических текстах (15,5 %). Среди них преимущественно встречаются названия сказочных существ *(a fire-breathing dragon, Troll, Yeti, Ghoul)*, которые указывают на особенности фольклора.

Реалии мира природы — важнейший компонент в работах Джона Фостера (John Foster) и Карла Сэндберга (Carl Sandburg). Данные реалии подразделяются на животных *(the Herring, Elephant, Leopard, Pike, Pekinese, Llama, Dinosaurs, Groundhog)*, растения *(Pansies, Banyan tree)*, ландшафт *(Saranghettis Plain', the Ark)* и пейзаж *(hill-flower, cave, ditch, bay, sandy beach, Zanzibar)* и составляют 23,3 % от всего количества рассматриваемых реалий. С помощью реалий мира природы детская поэзия проецирует реальные человеческие отношения, помогает адаптироваться к реалиям окружающей действительности. Отметим, что реалии-животные носят устойчивый стереотипный характер.

Ономастические реалии составляют 48 % и являются наиболее многочисленной группой. Они могут быть разделены на топонимы *(London, Scotland, England, Mincing lane, Wimpole Street, Mandalay, Spain, Mandalay, Greece, Norroway, Babylon, Timbuctoo, Devon, Alaska, Asia, Africa, Europe, America, Iceland, Vienna, Rome, Naples, Maryland, France)*, антропонимы *(Hamlet, Ophelia, Danny la Rue, Shakespeare, the Wright brothers, Michael Faraday, Dracula, Napoleon Bonaparte, Goethes, Rimbauds, Horatiuses, Zombie)*, названия различных компаний *(Optrex, Harrod's shop)* и произведений литературы *(Hamlet)*. Ономастические реалии в поэтическом тексте выполняют не просто номинативную функцию: они приобретают эмоциональное и смысловое значение, служат для создания ярких образов. Подбирая имена, авторы ориентируются на реально существующую, общепринятую в данной культуре формулу, с помощью которой можно передать информацию о национальном, возрастном, социальном положении героев. Кроме того, состав и сочетание антропонимов зависят от социальных взглядов и эстетической позиции автора конкретного художественного произведения, от общей культуры писателя и культуры той среды, в которой «живут» персонажи.

**Заключение.** Реалии — это иноязычные слова, которые использует определенная нация в своем широком обиходе, но которые для неносителя языка являются малоизвестными либо вообще неизвестными. В большинстве случаев реалии относятся к безэквивалентной лексике. Это объясняется тем, что в своих работах детские поэты стремятся описать и показать географические особенности своих стран, предоставляют детальные описания уклада жизни, а также используют имена известных личностей, персонажей и названия литературных произведений. Вместе с тем широко употребляются названия животных, растений, ландшафтов, пейзажей, сказочных существ, т. е. все то, что будет интересно подрастающему поколению, способствует его социализации, создавая определенную полноту и глубину изображения действительности.

**Список цитируемых источников**

1. *Ахманова, О. С.* Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. — М. : Совет. Энцикл., 1966. — 608 с.

2. *Виноградов, В. С.* Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. — М. : Изд-во Ин-та общего среднего образования РАО, 2001. — 224 с.

Репозиторий БГПУ

УДК 811.111:81’37

**В. С. Кирикова, Т. А. Рогожинская**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НАДПИСЕЙ НА ОДЕЖДЕ ПОДРОСТКОВ

**Введение.** Всем известно выражение «Встречают по одежде, а провожают по уму». Оценивая внешний вид человека, мы составляем первое впечатление о нем, определяем его возраст, социальный статус, отношение к себе и окружающим, отношение к моде. Актуальность изучения структурно-семантических особенностей англоязычных надписей на одежде подростков вызвана разнообразием подобных надписей, их коммуникативной направленностью.

Объектом нашего исследования выступают англоязычные надписи, используемые на предметах одежды подростков.

Предметом исследования являются структурно-семантические особенности англоязычных надписей на одежде подростков.

Цель исследования — анализ структурно-семантических особенностей англоязычных надписей на одежде подростков (на материале изучения изделий компании “Mark Formelle”).

Новизна работы заключается в выявлении структурно-семантических особенностей англоязычных надписей на одежде подростков (на материале изучения изделий компании “Mark Formelle”).

**Основная часть.** На современном этапе границы подросткового возраста примерно совпадают с обучением детей в средних классах: от 11—12 лет до 15—16 лет. Подростковый возраст традиционно называют переходным периодом от детства ко взрослости.

Чаще всего трудности подросткового возраста связывают с половым созреванием как причиной различных психофизиологических и психических отклонений. Наряду с эмоциональной неустойчивостью возрастает самостоятельность, независимость подростка, стремление к признанию своих прав со стороны других людей, формируется его сознательное отношение к себе как члену общества, значительно расширяется сфера его деятельности [1].

Подросток начинает чувствовать себя взрослым и хочет, чтобы и окружающие признавали его самостоятельность и значимость. Отсюда стремление ко «внешней взрослости»: подражание взрослым в одежде и прическе.

Для многих подростков одежда — это возможность проявить индивидуальность и продемонстрировать свою независимость. Некоторые стремятся выразить свое «Я», другие просто предпочитают носить то же, что и их сверстники; это придает им уверенности и позволяет чувствовать себя комфортно.

Сегодня предметы одежды имеют разного рода модные надписи. В своем составе они могут иметь коллоквиализмы, молодежные сленговые слова, и каждая надпись отличается манерой написания, наличием различных лексических единиц. Слово может быть общеизвестным или же, наоборот, распространенным только в определенном кругу людей или на отдельной территории. Надписи имеют определенную коммуникативную направленность. При помощи принта на одежде подросток заявляет о себе, своих интересах, взглядах, предпочтениях.

Нами было проанализировано 100 англоязычных надписей на изделиях торговой марки “Mark Formelle”, предназначаемых для людей подросткового возраста, по содержательному и структурному компонентам [2].

По содержанию надписи имеют в своем составе:

1) шуточные надписи. Например, “Stressed, depressed but well dressed”, “It’s not my problem”, “Your loss, babe”, “I speak fluently sarcasm”, “Hot chick”, “Look but don’t touch”, “I don’t need life, I’m high on drugs”, “Take me to the hospital”, “I always have a plan B”, “It’s bad to be a small devil!”, “You work, I watch”, “I’m not arguing I’m just explaining why I’m correct”, “I refused to become what you call normal”, “Smoke weed every day”, “I’m watching you!”, “I don’t care I’m a unicorn”, “Not my problem, honey”, “I need some space”, “Out of this world”, “I’m the future”, “Ok, but first coffee”, “I’m a batman”, “Keep Calm & Love Cakes”, “I love you berry much”, “I’m superstar”, “I need a holiday”;

2) название песен или строчки песен. Например, “Paparazzi” (Lady Gaga), “All you need is love” (Beatles), “Now or never” (Halsey), “My mama don’t like you and she likes everyone” (Justin Bieber), “Thank you, next” (Ariana Grande), “Love yourself” (Justin Bieber), “Show must go on” (The Queen), “Summertime sadness” (Lana Del Ray);

3) отношение к окружающей среде, обществу. Например, “Feeling good Living better”, “Shine bright like a diamond”, “Just never mind”, “Enjoy it all”, “Be reason someone smile today”, “Happiness looks gorgeous on you”, “Don’t worry Be happy”, “Stay happy Be cool”, “Spread the good vibes”, “Never stop dreaming”, “Make your dream come true”, “Love what you do / Do what you love”, “Keep smiling everyday”, “Life is

© Кирикова В. С., Рогожинская Т. А., 2019



Репозиторий БарГУ

a game. Play it well", "Stay natural. Be casual", "Make smart choice in our life", "Create the future", "Just do it!", "Around the world people want to be loved";

4) фразы на тему феминизма. Например, "Girls Can Do Anything", "#GirlsPower", "God is a woman", "Stargirl", "I'm a queen";

5) надписи, содержащие множество грамматических и лексических ошибок. Например, "Do you happy? Yes, I do", "Chocolate. Hot Dog. Icecream. Piza. Mlkshae", "Musik";

6) слова или словосочетания, иногда разбитые на отдельные части, которые не имеют никакого смысла. Например, "Cute & Psycho", "Authentic", "Wild heart", "Some bunny loves you", "Different way", "Banana Lama", "Wisdom, Justice & Love", "BABE.", "Must have", "Game Over", "E.V.O.L.", "GAP";

7) хэштеги. Например, "#Dreamer", "#Heartbreaker", "#Follow me", "#NoLimit".

Анализируя содержательный компонент представленных англоязычных надписей, мы полагаем, что различные категории подростков будут выбирать различные надписи. Так, например, позитивные и общительные люди подросткового возраста выбирают одежду с шуточными надписями. Подростки, ориентированные на положительное восприятие мира, делают свой выбор в пользу надписей, выражающих доброжелательное отношение к обществу и окружающей среде. С надписью музыкальной группы на одежде либо с надписью, содержащей название песни, строчек из песни, мы встречаемся с приверженцем определенного музыкального стиля и группы. Надписи с хештегом как символ участия в интернет-пространстве может выбрать любой подросток. В то же время мы ежедневно вынуждены встречаться с безграмотным словосочетанием, предложением, которые невольно отпечатываются в нашем подсознании. Надписи с ошибками мешают правильному восприятию и изучению языка. Такие надписи вызывают недоумение или интерес, желание во что бы то ни стало выяснить смысл содержимого надписи. Такие надписи на одежде выбирают подростки, которые хотят обратить на себя особое внимание.

Многие надписи представлены полными и неполными предложениями:

1) неполные предложения: "Stressed, depressed but well dressed", "Look but don't touch", "Take me to the hospital", "Kiss me, stupid", "Not my problem, honey", "Out of this world", "Ok, but first coffee", "Keep Calm & Love Cakes", "Feeling good Living better", "Shine bright like a diamond", "Just never mind", "Enjoy it all", "Be reason someone smile today", "Don't worry Be happy", "Stay happy Be cool", "Spread the good vibes", "Never stop dreaming", "Make your dream come true", "Love what you do/ Do what you love", "Keep smiling everyday", "Stay natural. Be casual", "Make smart choice in our life", "Create the future", "Just do it!", "Love me or leave me", "First drink coffee. Then do the things", "Thank you, next", "Don't stop me!", "#Follow me";

2) полные предложения: "It's not my problem", "Your loss, babe", "I speak fluently sarcasm", "I don't need life, I'm high on drugs", "I always have a plan B", "It's bad to be a small devil!", "You work, I watch", "I'm not arguing, I'm just explaining why I'm correct", "I refused to become what you call normal", "I'm watching you!", "I don't care, I'm a unicorn", "I need some space", "I'm the future", "I'm a batman", "I love you berry much", "I'm superstar", "I need a holiday", "Happiness looks gorgeous on you", "You make me smile", "All around the world people want to be loved", "All you need is love", "My mama don't like you and she likes everyone", "Life is worth a living", "Show must go on", "Girls Can Do Anything", "God is a woman", "I'm a queen".

Рассматривая структуру надписей указанного бренда, по морфологическому признаку мы выделяем:

1) простые — состоящие из одного слова: "Paparazzi", "HUMBLE", "Musik", "Authentic", "BABE", "GAP", "MARVEL", "Vogue", "Supreme", "Nike", "Serious?", "Bang!", "#Dreamer";

2) составные — состоящие из двух лексических основ или словосочетаний: "#Heartbreaker", "Stargirl", "Must have", "#GirlsPower", "Summertime sadness", "Now or never", "Love yourself", "Hot chick", "#NoLimit".

**Заключение.** В ходе нашей исследовательской работы мы попытались изучить и представить структурно-семантические особенности англоязычных надписей на предметах одежды торговой марки "Mark Formelle", выявить основные особенности подростков, выбирающих ту или иную надпись на изделии. Наша работа не претендует на исчерпывающее изучение проблемы. Материалы проведенного исследования представляют основание для дальнейшей разработки проблемы изучения англоязычных надписей на одежде современных подростков, изучения их стилистических особенностей, трудностей, связанных с их переводом и коммуникативной направленностью, а также их использования непосредственно при обучении учащихся среднего школьного возраста английскому языку.

**Список цитируемых источников**

1. *Дарвиш, О. Б.* Возрастная психология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / О. Б. Дарвиш ; под ред. В. Е. Клочко. — М. : ВЛАДОС ПРЕСС, 2003. — 264 с.

2. Mark Formelle [Электронный ресурс] / Каталог. — Режим доступа: http://markformelle.by . — Дата доступа: 30.04.2019.

Репозиторий ВарГУ

УДК 81.271.2

**З. И. Корзун, А. П. Мясоед**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**Введение.** Глобальные изменения в различных сферах жизнедеятельности, развитие современного общества требуют, соответственно, и преобразований в сфере образования. Образовательный процесс в учреждении высшего образования претерпевает существенные изменения, все большую актуальность приобретает компетентностный подход, который направлен на определенные преобразования в отношении подлежащих усвоению учебных предметов, их содержания, процесса оценивания учебных достижений обучающихся, а также специфики использования информационно-коммуникационных образовательных технологий, формирование профессиональной компетентности.

В современных условиях социально-экономических изменений в нашем обществе повысился спрос на социально активную, творческую личность, способную самостоятельно принимать решения и лично овечать за их реализацию. Соответственно, объективно возрастает значение формирования профессиональной компетентности каждой личности. В контексте модернизации образования «профессиональная компетентность» рассматривается как показатель качества подготовки выпускников университетов и определяется как готовность выпускника к решению типовых профессиональных задач в зависимости от уровня образования.

**Основная часть.** Проблема повышения уровня профессиональной компетентности будущего преподавателя, способного свободно и активно мыслить, моделировать учебно-воспитательный процесс, самостоятельно генерировать и воплощать новые идеи и технологии обучения и воспитания, является актуальной, так как, с нашей точки зрения, профессионально компетентный преподаватель способен оказывать позитивное влияние на формирование компетенций и творческого потенциала учащихся в ходе учебно-воспитательного процесса в школе и сможет добиться лучших результатов в своей профессиональной деятельности.

Вместе с тем следует отметить, что в научной литературе нет единого подхода к трактовке понятия «профессиональная компетентность». Профессиональную компетентность рассматривают как профессиональную грамотность, степень квалификации специалиста, как уровень развития его личности и культуры человека, как сложную единичную систему внутренних психических состояний и свойств личности специалиста, профессиональное самообразование (А. К. Маркова), единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению деятельности (В. А. Сластенин), совокупность профессионально-педагогических компетенций, в которую входят: социально-психологическая компетенция, коммуникативная и профессионально-коммуникативная компетенции; общепедагогическая профессиональная компетенция; предметная компетенция и профессиональная самореализация (В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова).

В Образовательном стандарте Республики Беларусь высшего образования. Первая ступень «профессиональная компетентность» рассматривается как «способность решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной и социальной деятельности (организационно-управленческой, преподавательской, воспитательной, учебно-методической, научно-исследовательской, инновационной)» [1].

По мнению Е. Н. Солововой, профессиональная компетентность преподавателя иностранного языка представляет собой «синтез, неразрывное единство содержательного и структурного компонентов; филологическую компетенцию; психолого-педагогическую компетенцию; социальную и методическую компетенции; компенсаторную компетенцию, общекультурную компетенцию, а также педагогическое и языковое мышление» [2, с. 179].

Все вышеизложенное указывает на изменение роли и статуса преподавателя современной школы и на возрастающие требования уровню его профессиональной компетентности преподавателя, к профессиональным и личностным качествам, среди которых в первую очередь следует отметить способность самостоятельно и критически мыслить; адаптировать свои знания и умения к условиям вариативности образования; способность к автономии и социальной активности; способность к профессиональной рефлексии, исследовательской и творческой деятельности; способность к профессиональному самообразованию и саморазвитию.

Основными факторами, влияющими на формирование профессиональной компетентности будущих преподавателей, могут выступать:

1) социальные, определяющие развитие социально-экономической жизни и духовной культуры общества; дифференциацию структуры образования; конкурентоспособность и др.;

2) психологические, включающие мотивы выбора профессии; интерес к предмету; интерес к профессии и др.;

3) организационно-педагогические, включающие педагогическую практику, научно-исследовательскую работу, индивидуальную работу студентов в период педагогической практики, знакомство с представителями профессии, изучение дисциплин психолого-педагогического цикла и др.

© Корзун З. И., Мясоед А. П., 2019

Репозиторий БарГУ

Так как процесс формирования профессиональной компетентности сложный, длительный и целенаправленный, в задачи нашего исследования входило определить модель подготовки выпускника университета в рамках формирования его профессиональной компетентности.

С нашей точки зрения, профессиональная компетентность будущего преподавателя начинает формироваться в процессе его обучения в высшей школе, в ходе теоретической и практической подготовки, когда основой выступает изучение фундаментальных (по предметному основанию), специальных (частнодидактических), психолого-педагогических знаний, которые определяют уровень овладения умениями будущей профессиональной деятельности.

Следующим структурным компонентом модели формирования профессиональной компетентности является формирование методической компетенции в ходе изучения дисциплины «Методика преподавания иностранных языков». Целью изучения данной дисциплины выступает формирование методической компетенции преподавателя иностранных языков и направлено на создание у студентов широкой теоретической базы; ознакомление с наиболее известными методическими направлениями, системами и методами, формами и средствами, новейшими технологиями обучения иностранным языкам в отечественной и зарубежной школе; формирование основы умения творчески применять свои знания в процессе решения образовательных, развивающих, воспитательных и практических задач с учетом конкретных условий; развитие профессионально методического мышления, что будет способствовать успешному решению методических задач в различных педагогических ситуациях; формирование у будущих преподавателей профессионально корректного отношения к учащимся и их учебной деятельности с учетом специфики предмета «Иностранный язык», а также навыки и умения педагогического общения на уроке, индивидуального и дифференцированного подхода в процессе обучения и воспитания.

Как было отмечено ранее, формирование структуры профессиональной деятельности должно быть осуществлено в первую очередь в рамках образовательной деятельности университета. Поиск условий этого обеспечения естественным образом приводит нас к выводу, что поскольку образовательная деятельность существенно отличается от профессиональной по мотивам, целям, предмету, действиям, средствам, результатам, то задача преподавателя состоит в том, чтобы найти пути и средства трансформации учебной деятельности в профессиональную в рамках овладения студентами дисциплинами языкового цикла по первому и второму иностранным языкам, когда формируются языковая, речевая, социокультурная и компенсаторная компетенции, что и выступает следующим компонентом в структуре формирования профессиональной компетентности. Овладение языковым и речевым материалом, использование на практических и семинарских занятиях элементов микропреподавания позволят не только развивать навыки и умения речевой деятельности, но и приблизить образовательный процесс к естественным условиям будущей профессиональной деятельности.

Завершающим звеном практического обучения будущих специалистов для функционирования в профессиональной и социальной сферах деятельности, формирования профессиональной компетентности будущего преподавателя иностранных языков в целях развития профессионально педагогических умений, методического мышления и индивидуального опыта обучения иностранным языкам, внеучебной, самостоятельной и исследовательской деятельности выступает производственная (преддипломная) практика.

Проведение указанного вида практики основано на компетенциях, сформированных у студентов в ходе изучения теоретических и практических учебных дисциплин в течение всего периода обучения.

В своем исследовании мы исходим из предположения, что формирование профессиональной компетентности студентов в период преддипломной практики будет эффективным, если:

1) будут учтены факторы, которые влияют на формирование профессиональной компетентности — социальные, психологические, организационно-педагогические;

2) будет осуществляться целенаправленное взаимодействие всех субъектов образовательного и воспитательного процесса — преподавателей-предметников, администрации учреждений образования, преподавателей-методистов и самих студентов-практикантов;

3) студентами используются профессиональные знания теоретических положений психолого-педагогической науки в их самостоятельной деятельности в период преддипломной практики;

4) осуществляется повышение мотивации к будущей профессиональной деятельности студентов на основе определения правильности профессионального выбора и самооценки уровня своей профессиональной компетентности.

**Заключение.** Процесс формирования профессиональной компетентности имеет целенаправленный, непрерывный характер. На каждом этапе ей присущи определенные особенности выполнения профессиональной деятельности, что дает возможность выделить модель ее формирования, конкретизировать задачи каждого этапа и определить эффективность совместной деятельности преподавателей и студентов как соучастников образовательного процесса. Определение эффективности модели формирования профессиональной компетентности будущего преподавателя иностранных языков невозможно без анализа личностных качеств студентов, их индивидуально-психологических и физиологических особенностей, что может послужить предметом дальнейшего исследования.

Репозиторий БарГУ

**Список цитируемых источников**

1. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. — Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2013. — 22 с.
2. *Соловова, Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам : продвинутый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — М. : АСТ : Астрель, 2008. — 272 с.

УДК 81'367.628

**И. А. Лауш**
*Учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет», Минск*

# ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИФИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ СЛОВ АНГЛИЙСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

**Введение.** Популярность английского языка как части всемирного процесса глобализации имеет определенную тенденцию засилья. Все это находит отражение в использовании огромного количества слов английского происхождения в русском языке, так называемых англицизмах. Проблема состоит в том, что зачастую эти слова, попадая в русский язык, получают весьма искаженное лексическое значение. Но важнее всего, что основные пользователи, которыми являются подростки, имеют весьма приблизительное представление о значении этих слов в английском языке. Если адекватно использовать англицизмы в родном языке, одновременно обогащая за их счет активный английский словарь, то можно говорить об экологии языка.

Таким образом, актуальность исследования состоит в необходимости решить проблему чистоты языка (как родного, так и иностранного) в рамках современной науки — эколингвистики.

Эколингвистика — одно из современных научных направлений в области языкознания, которое сформировалось на стыке социального, психологического и философского направлений в лингвистике. Эколингвистика как новое научное направление в изучении языковой сферы обитания человека и общества формируется на выявлении законов, принципов и правил, общих как для экологии, так и для развития языка, и исследует роль языка при возможном решении проблем окружающей среды [4, с. 121].

Родоначальником понятия «экология языка» принято считать американского лингвиста Эйнара Хаугена. «Экологию языка можно определить как науку о взаимоотношениях между языком и его окружением, где под окружением языка понимается общество, использующее язык как один из своих кодов. Частично экология языка имеет физиологическую природу (то есть взаимодействие с другими языками в сознании говорящего), частично социальную (то есть взаимодействие с обществом, в котором язык используется как средство коммуникации). Экология языка зависит от людей, которые учат его, используют и передают другим людям» [5, с. 24].

**Основная часть.** Как известно, в настоящее время на английском языке говорят порядка полутора миллиардов людей во всем мире, еще примерно миллиард человек активно изучает английский язык. Сегодня английский язык является третьим по количеству носителей. Исходя из этого, становится ясно, что распространение английского языка во всех сферах жизнедеятельности белорусов есть не что иное, как составляющая процесса глобализации. Использование слов английского происхождения наблюдается в основном среди молодого населения Беларуси и имеет объективные причины. Глобализация — усиливающаяся интеграция экономик и обществ во всем мире. Это неизбежное явление в истории человечества, заключающееся в том, что мир в результате обмена товаром, информацией, знаниями и культурными ценностями становится более взаимосвязанным. Однако за последние десятилетия темпы этой глобальной интеграции стали гораздо более впечатляющими благодаря беспрецедентным достижениям в таких сферах, как технологии, средства связи, наука, транспорт и промышленность [1, с. 54]. Все это имеет непосредственное отношение к мировому господству английского языка.

Существует ряд причин популярности использования англицизмов: потребность в наименовании новой вещи, нового явления (смартфон, компьютер, такси); необходимость разграничить содержательно близкие, но все же различающиеся понятия (страх — паника, сообщение — информация); тенденция, заключающаяся в том, что цельный, не расчлененный на отдельные составляющие объект и обозначаться должен «цельно», нерасчлененно, а не сочетанием слов (снайпер — меткий стрелок, спринтер — бегун на короткие дистанции); наличие в заимствованном языке сложившихся систем терминов, обслуживающих ту или иную тематическую область, профессиональную среду.

Англицизмы делятся на несколько видов: ***прямые заимствования*** — слова, встречающиеся в русском языке приблизительно в том же виде и в том же значении, что и в языке-оригинале, например, тинейджер (teenager) — подросток; ***гибриды*** — слова, образованные присоединением к иностранному корню русского суффикса, приставки или окончания, например, креативный (creative) — творческий; ***кальки*** — слова,

© Лауш И. А., 2019



Репозиторий ВарГУ

употребляемые с сохранением их фонетического и графического облика, например, меню — menu [2, с. 15]; ***полукалька*** — способ словообразования путем заимствования и буквального перевода части слова или словосочетания языка-источника (телевидение, драйв). Полукальки — слова, которые при грамматическом освоении подчиняются правилам русской грамматики (прибавляются суффиксы и окончания), например, драйв — драйва, гейм — гейма; ***экзотизмы*** — слова, которые характеризуют специфические национальные обычаи других народов и употребляются при описании нерусской действительности. Они не имеют русских синонимов, например, чизбургер — cheeseburger; ***иноязычные вкрапления*** — эти слова обычно имеют лексические эквиваленты, но стилистически от них отличаются и закрепляются в той или иной сфере общения как выразительное средство, придающее речи особую экспрессию, например, о'кей (ОК), вау (Wow!); ***композиты*** — слова, состоящие из двух английских слов, например, супермаркет (supermarket) — универсам [2, с. 17]; ***жаргонизмы*** — слова, появившиеся вследствие искажения каких-либо звуков и существующие для быстрой передачи информации в определенных кругах людей, например: клевый (clever) — умный.

Все заимствования в русском языке можно разделить на две группы: оправданные и неоправданные.

Оправданным является заимствование, которое означает в языке то понятие, которого ранее в этом языке не существовало. В основном оправданные заимствования встречаются в медицине, науке и технике. Однако в русском языке, который по праву считается богатейшим языком, следует стремиться к тому, чтобы после появления новых понятий (а с ними и слов) в язык вводились русские слова, обозначающие эти новые понятия. Неоправданным заимствованием является слово, которое вводится в язык из иностранного языка (и используется в нем) в качестве синонима для определения того или иного понятия, при том что русские слова, определяющие это понятие, уже имеются в наличии. Однако многие считают, что такие слова, наоборот, обогащают русский язык. Ненужные английские заимствования употребляют сейчас все. В речи молодежи можно насчитать около 1 000 неоправданно используемых английских слов. В настоящее время наблюдается процесс варваризации русского языка, т. е. проникновение в речь иноязычных слов, имеющих в русском языке эквиваленты [3, с. 17]. Народ (или государство), из языка которого берутся слова, считается более развитым, чем тот, в язык которого заимствования попадают.

Таким образом, в рамках трех аспектов экологии языка (интралингвального, интерлингвального и транслингвального) [6, с. 67] была проведена практическая часть исследования. Было проведено анкетирование обучающихся 9-х классов. Вопросы касались понимания учащимися правильного значения слов английского происхождения. Проанализировав знания школьниками некоторых иностранных слов, получили следующие результаты. При ответе на вопрос «Знаете ли Вы лексическое значение слова "*weekend"*?» большая часть участников анкетирования продемонстрировала незнание лексического значения данного слова. Только 29 из 101 участника дали правильный ответ. По поводу лексического значения слова "*nick"* удалось выяснить, что ученики, часто сталкиваясь с этим словом во время общения в социальных сетях, тем не менее не знают его лексического значения. Что касается слова "*online"*, то выяснилось, что участники анкетирования совсем не знают правильного лексического значения данного слова: 98 из 101 респондента ответили неверно.

**Заключение.** Несмотря на активное использование англицизмов подростками, происходит явное искажение лексического значения данных слов. В условиях языковой ситуации в Республике Беларусь этот факт нельзя считать оптимистичным. Помимо двух признанных государственных языков (русского и белорусского), в нашу повседневную жизнь активно входят слова английского происхождения, но, к сожалению, с искажением лексического значения. Использование вышеупомянутых слов оказывается скорее данью языковой моде, нежели острой необходимостью. По мнению многих ученых-лингвистов, количество заимствованных слов в языке, составляющее 2 %, грозит исчезновением данного языка через 10—15 лет. Но язык — это саморазвивающийся механизм, который умеет самоочищаться, избавляться от лишнего, ненужного. Это происходит и с иноязычными словами, заимствование которых было представлено в ходе исследования. В целом иноязычная терминология представляет собой интереснейший лингвистический феномен, роль которой в русском языке весьма существенна. С одной стороны, многочисленные англицизмы, проникающие в русский язык, — явление закономерное, отражающее активизировавшиеся в последнее десятилетие экономические, политические, культурные, общественные связи. С другой стороны, в стремлении копировать западные образцы мы все больше теряем свою самобытность, в том числе и в языке, ибо язык отражает образ жизни и образ мыслей. Как следствие — потеря интереса к родному языку, литературе и культуре, косноязычие, снижение грамотности и языковой и общей культуры.

Актуальность проведенного исследования состоит в том, что рассмотрение проблем, связанных с теорией и практикой заимствований, особенно значимо в современных условиях, поскольку сегодня высказываются серьезные опасения по поводу мощного наплыва заимствований, которые могут привести к обесцениванию русского слова.

**Список цитируемых источников**

1. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка : 800 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — Рос. акад. наук ; Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., доп. — М. : Азбуковник, 1999. — 940 с.

2. Новый англо-русский словарь / под ред. В. К. Мюллер. — 9-е изд. — М., 2016. — 1008 с.

Репозиторий ВарГУ

3. A Dictionary of European anglicisms: a usage dictionary of anglicisms in sixteen Europ. lang. / ed. by Manfred Gorlach. — Oxford : Oxford univ. press, 2016. — 351 p.
4. *Hewings, M.* Advanced Grammar in Use / M. Hewings. — Cambridge University Press, 2015. — 296 p.
5. *Crystal, D.* The Cambridge Encyclopedia to Language / D. Crystal. — Cambridge : CUP, 1997. — 490 p.
6. Электронная энциклопедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/ %DD %EA % EE %EB %E8 %ED %E3 %E2 %E8 %F1 %F2 %E8 %EA %E0 . — Дата доступа: 15.12.2017.

УДК 811.111.81’37

**В. О. Майорова, А. Н. Воробей**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДУБЛЕТНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЧАСТИ ТЕЛА» (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОГО СЛЕНГА)

**Введение.** Сленг — это надсоциальный «общий» жаргон [1], или интержаргон [2; 3], совокупность популярных, но нестандартных слов, привлекаемых из частных жаргонных подсистем лексики, представляющих собой наддиалектное интегральное явление [4—8]. Вторичность сленга заключается, во-первых, в том, что он, как и все социальные диалекты, никогда не является единственным средством общения, а всегда выступает лишь как дополнение к общему языку [9, с. 4]. В результате у носителей сленга устанавливается лексическое двуязычие, существующее при наличии единого грамматического строя, т. е. своеобразный билингвизм [10, с. 87], иначе, диглоссия [11, с. 112], функциональная полиглоссия [12, с. 20]. Вторичный характер сленга проявляется также и в том, что его собственная сфера ограничена только лексикой и фразеологией, почти не затрагивая фонетику, морфологию и синтаксис [13, с. 78], что имеет своим результатом наличие широкой системы дублетных наименований общелитературных слов [14, с. 79].

**Основная часть**. Цель данного исследования — выявить дублетные наименования лексико-семантической группы «Части тела» в американском сленге.

Объектом исследования выступили наименования частей тела в американском сленге общим объемом 187 сленгизмов.

Предметом исследования явились структурно-семантические особенности дублетных наименований частей тела в американском сленге.

Центральным понятием данного исследования является понятие абсолютных синонимов, или дублетов. Абсолютными (полными) синонимами, или дублетами, называются лексические и фразеологические единицы, которые обладают тождественными значением, стилистической окраской. Абсолютные синонимы не имеют ни семантических, ни стилистических отличий [15].

Материалом для исследования послужил словарь американского сленга под редакцией Г. Уэнворта и С. Флекснера [16]. В ходе работы было использовано 15 наименований частей тела, которые образуют в сленге 184 дублетных наименования (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Наименования частей тела в сленге

| Слово литературного языка | Количество дублетов в сленге (%) | Слово литературного языка | Количество дублетов в сленге (%) |
|---|---|---|---|
| Head | 31 (16,9) | Buttocks | 10 (5,4) |
| Feet | 17 (9,2) | Stomach | 9 (4,9) |
| Leg | 16 (8,7) | Nose | 9 (4,9) |
| Eye | 15 (8,2) | Posterior | 8 (4,4) |
| Face | 15 (8,2) | Rump | 7 (3,8) |
| Mouth | 14 (7,6) | Fingers | 5 (2,7) |
| Hand | 14 (7,6) | Jaws | 2 (1) |
| Breasts | 12 (6,5) | Итого | 184(100) |

Как видно из приведенной таблицы, более широкую систему дублетов формируют слова *head* — 31 дублет (*attic, belfry, chimney, coconut, topflat*), *feet* — 17 дублетов (*tugboats, submarines, pups, sailboats,*

© Майорова В. О., Воробей А. Н., 2019



Репозиторий БарГУ

*dogs, pancakes)*. Более узкой системой дублетов обладают наименования *fingers* — 5 слов (*fish-hooks, lunch-hooks, forks, hooks, feeler)*, *jaws* — 2 дублета (*clamshells, lug)*.

На следующем этапе исследования были определены способы образования дублетных наименований частей тела в американском сленге (таблица 2).

Таблица 2 — Способы образования дублетных наименований частей тела в американском сленге

| Способ образования | |
|---|---|
| Семантическая деривация | Метафора |
| | Метонимия |
| | Расширение значения |
| | Сужение значения |
| Словообразование | Сложение |
| | Аффиксация |
| | Усечение |
| | Конверсия |
| Заимствование | |
| Итого | |

Как видно из таблицы, самым распространенным механизмом семантической деривации является метафора, на долю которой приходится 50 % всех дублетных наименований: *attic*‘head’, *headlights* ‘eyes’, *bugle* ‘nose’, *funnel* ‘mouth’, *muffins* ‘breasts’, *tugboats* ‘feet’.

Среди способов словообразования шире представлено сложение (18,5 %) (*meatbag* ‘stomach’, *lunch-hooks* ‘fingers’, *mudhooks* ‘feet’, *tailbone* ‘buttocks’) и аффиксация (12,5 %) (*trotters* ‘leg’, *crammer* ‘stomach’, *flipper* ‘hand’, *schnozzola* ‘nose’, *blinkers* ‘eyes’). Менее представлены такие способы морфологической деривации, как усечение (6 %) (*coco* ‘head’, *nozzle* ‘nose’, *phizog* ‘face’, *duke* ‘hand’, *boobs* ‘breasts’) и конверсионные образования (0,5 %) (*peeps* ‘eyes’).

Заимствование является достаточно продуктивным способов номинации (12,5 %): *beezer* ‘nose’ (из испанского), *bazoo* ‘mouth’(из голландского), *ellybay* ‘stomach’(из латинского), *tokus* ‘posterior’ (из идиш).

На третьем этапе были определены мотивировочные признаки, положенные в основу образования дублетов лексической единицы *head*, так как к данному наименованию зафиксировано наибольшее количество дублетных наименований (26 сленгизмов). Материалом для анализа послужили только семантические и морфологические дериваты. Общее количество проанализированных дублетов составило 26 сленгизмов. Мотивировочный признак — это признак предмета, положенный в основу его названия [17].

Как показал проведенный анализ, в основу формирования дублетов к лексической единице *head* положены следующие мотивировочные признаки (таблица 3).

Таблица 3 — Мотивировочные признаки, положенные в основу формирования дублетов к лексической единице *head*

| Мотивировочный признак | Количество (%) |
|---|---|
| Форма | 9 (34,6) |
| Положение | 8 (30,8) |
| Материал | 5 (19,2) |
| Функция | 4 (15,4) |
| Итого | 26 (100) |

**Заключение.** В результате проведенного исследования было установлено, что из 15 наименований частей тела наиболее широкую систему дублетов формирует слово *head*, а наиболее узкой системой дублетов обладает наименование *fingers*. Самым продуктивным способом образования дублетных наименований частей тела среди способов семантической деривации является метафора, а среди способов морфологической деривации — сложение. Ведущими мотивировочными признаками дублетных наименований лексической единицы *head* являются форма и положение.

Репозиторий БарГУ

**Список цитируемых источников**

1. Общее языкознание: формы существования, функции, история языка / Б. А. Серебренников [и др.] ; под общ. ред. Б. А. Серебренникова. — М. : Наука, 1970. — 604 с.
2. *Крысин, Л. П.* Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка / Л. П. Крысин. — М. : Наука, 1989. — 188 с.
3. *Скворцов, Л. И.* Литературный язык, просторечие и жаргоны в их взаимодействии / Л. И. Скворцов // Литературная норма и просторечие : сб. ст. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. языка ; под ред. Л. И. Скворцова. — М., 1977. — С. 29—57.
4. *Гальперин, И. Р.* Очерки по стилистике английского языка / И. Р. Гальперин. — М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1958. — 462 с.
5. *Химик, В. В.* Язык современной молодежи / В. В. Химик // Современная русская речь : состояние и функционирование : сб. аналит. материалов ; под ред. С. И. Богданова. — СПб. : Филол. фак. СПбГУ, 2004. — С. 7—63.
6. *Хомяков, В. А.* Введение в изучение сленга — основного компонента английского просторечия / В. А. Хомяков. — 2-е изд. — М. : Либроком, 2009. — 104 с.
7. *Хомяков, В. А.* Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода : автореф. дис. … д-ра филол. наук : 10.02.04 / В. А. Хомяков ; Ленингр. гос. ун-т. — Л., 1980. — 39 с.
8. *Jespersen, O.* Growth and Structure of the English Language / O. Jespersen. — Oxford : Blackwell, 1982. — 304 p.
9. *Бондалетов, В. Д.* Типология и генезис русских арго : учеб. пособие к спецкурсу / В. Д. Бондалетов ; Ряз. гос. пед. ин-т. — Рязань, 1987. — 84 с.
10. *Жирмунский, В. М.* Национальный язык и социальные диалекты / В. М. Жирмунский. — Л. : Худ. лит., 1936. — 297 с.
11. *Швейцер, А Д.* Введение в социолингвистику / А. Д. Швейцер, Л. Б. Никольский. — М. : Высш. шк., 1978. — 216 с.
12. *Крысин, Л. П.* Проблемы социальной и функциональной дифференциации языка / Л. П. Крысин // Современный русский язык : социальная и функциональная дифференциация / Л. П. Крысин. — М., 2003. — С. 11—33.
13. *Липатов, А. Т.* Русский сленг и его соотнесенность с жаргоном и арго / А. Т. Липатов // Семантика и уровни ее реализации : сб. науч. тр. / под ред. А. Г. Лыкова ; Краснодар. гос. ун-т. — Краснодар, 1994. — С. 71—79.
14. *Дубровина, К. Н.* Студенческий жаргон / К. Н. Дубровина // Филол. науки. — 1980. — № 1. — С. 78—82.
15. Типы синонимов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://studfiles.net/preview/5958342/page:2/ . — Дата доступа: 25.04.2019.
16. *Wentworth, H.* A dictionary of American slang / H. Wentworth, S. B. Flexner. — 2nd ed. — N. Y. : Thomas Y. Crowell Publishers, 1975. — 766 p.
17. Мотивированность слова [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://studfiles.net/preview/5964749/page:12/ . — Дата доступа: 25.04.2019.

УДК 81

**Т. В. Морозкина**
*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова», Ульяновск, Россия*

# ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Язык всегда теснейшим образом
связан с национальным духом.

*В. фон Гумбольдт*

**Введение.** Понимание — одно из самых важных и необходимых условий в ситуации межкультурного взаимодействия. При этом речь идет не о понимании речевых партнеров в сугубо коммуникативном плане, а о ментальном балансе в сознании субъектов речи при общении. Языковое понимание — это результат владения языковой компетенцией, вербальная интерпретация лингвокультурных сущностей и национально-культурной специфики, декодируемых сознанием в результате речемыслительных процессов. Таким образом, основу понимания составляет ментальная плоскость взаимодействия реальной и языковой картины мира индивида.

**Основная часть.** Языковое сознание реализуется в языковом поведении, которое определяется коммуникативной ситуацией, а также языковым и культурным статусом человека, его социальной принадлежностью, полом, возрастом, психологическим типом, а также рядом переменных параметров личности [12, с. 104].

В определении статуса языка в теории коммуникации несколько десятилетий назад американский исследователь С. Поттер утверждал, что язык — это важная составляющая поведения индивида, управляющая традициями и культурой [16, с. 175]. С последующим распространением психологического направления в лингвистике и определением психолингвистики спектр исследований перемещается в плоскость речемыслительных процессов. По мнению Д. Слобина и Дж. Грина, в изучении вопросов коммуникативной деятельности на тот момент развития психолингвистики приоритетными являлись глубинные знания и способности, которыми должны обладать люди, чтобы овладевать языком в детстве и затем пользоваться им [17, с. 21]. Знания и способности из прошлого опыта образуют фрейм ситуации. Фрейм в данном случае — это та опорная конструкция блока знаний, на основе которой формируется коммуникативный план при условии активизации речемыслительной деятельности индивида. Именно на

© Морозкина Т. В., 2019



Репозиторий БарГУ

стыке развертывания фреймовых представлений и их соотнесения с реальной действительностью развивается рефлексия реципиента, которая на последующем этапе выражается во внешнем плане коммуникации.

Язык самым тесным образом связан с культурой, и в этом звене субъект речи занимает промежуточное положение, являясь носителем языка и культуры. Утверждение С. Г. Тер-Минасовой о том, что язык не просто отражает мир человека и его культуру, а хранит культуру и передает ее из поколения в поколение, стало аксиомой и определяет тенденции развития современной теории межкультурной коммуникации [12, с. 100].

Мнение С. Г. Тер-Минасовой о приоритете отражающей функции языка разделяет А. П. Садохин в изучении актуального вопроса соотношения языка и культуры. По утверждению А. П. Садохина, язык является специфическим средством хранения и передачи информации, а также управления человеческим поведением. Благодаря языку осуществляется специфически человеческая форма передачи социального опыта, культурных норм и традиций, через язык реализуется преемственность различных поколений и исторических эпох [12, с. 63].

В двуединстве языка и культуры, согласно научным представлениям Н. В. Барышникова, культуру следует понимать, как манеру мыслить, чувствовать, реагировать, которая достигается и передается посредством символов, первыми среди которых являются речь, искусство, религия, наука. Таким образом, понятие «культура» включает в себя знания, структуру поведения общества и систему свойственных ему ценностей [1, с. 24].

Сказанное выше согласуется с теорией В. фон Гумбольдта о так называемом «духе нации», который находит свое отображение в языке каждой нации [5, с. 35].

В логико-философском трактате Л. Витгенштейна предпринята попытка решить основные философские проблемы через призму соотношения языка и мира. В частности, Л. Витгенштейн полагал, что язык отражает мир, потому что логическая структура языка идентична онтологической структуре мира [4, с. 58].

На наш взгляд, к решению определения статуса языка в системе ценностей точно подошел Й. Л. Вайсгербер, углубляя теорию В. фон Гумбольдта и актуализируя языковую личность как носителя языка и культуры. Согласно логике Й. Л. Вайсгербера, язык является промежуточным миром (Zwischenwelt) между человеком и внешним миром [3, с. 123].

Таким образом, в вопросе соотношения языка и культуры ключевой фигурой выступает языковая личность как носитель национально-культурных и лингвокультурных особенностей, отраженных в коммуникативном поведении субъекта речи. С помощью языка вербализуется мысли человека, ментальное отношение к различным феноменам, которые его окружают. Язык — это отображение концептуального образа мира, а культура является фоном.

Исследования языковой личности в условиях стремительно развивающейся новой научной парадигмы, интеграции лингвистики с психологией, нейрофизиологией, культурологией открыло новые перспективы изучения субъекта речи как носителя языка и культуры. С позиции когнитивно-прагматического подхода изучения речемыслительной деятельности индивида в ситуации межличностного общения объектом исследования становится не языковая система, а носитель языка — языковой личности, что способствует решению целого ряда задач о способах изучения языка, о ресурсах когнитивной базы индивида, лингвокультурной адаптации коммуниканта в ситуации межкультурного взаимодействия [7; 9].

В современной науке принято считать, что понятие языковой личности принадлежит лингвистике, а не психологии. Однако научный подход в изучении языковой личности в коммуникативно-прагматическом аспекте заложен в толковании феномена личности А. А. Леонтьева из перспективы психолингвистики. Согласно научным представлениям А. А. Леонтьева, личность представляет собой определенную иерархическую структуру человеческих отношений, общественных по своей природе [8, с. 187].

Впоследствии автор модели языковой личности Г. И. Богин, основатель Тверской школы герменевтики, одним из первых применил понятие языковой личности в лингвистике, рассматривая языковую личность емко, подчеркивая при этом ее функциональные особенности. По мысли Г. И. Богина, языковая личность — это субъект, присваивающий язык. Языковая личность характеризуется не только тем, что она знает о языке, а тем, что она может делать с языком [2, с. 3—4].

В ракурсе коммуникативно-прагматических исследований Ф. И. Шарков дополняет ресурс языковой личности такими когнитивными и функциональными параметрами, как коммуникабельность, харизма, переходя к понятию коммуникативной личности [14, с. 9].

В определении языковой личности ряда исследователей в аспекте межкультурной коммуникации доминантным признаком является многогранность, свидетельствующая о широте горизонта исследования. На наш взгляд, при таком подходе в объектив исследования попадают несколько видов компетенций: коммуникативная, межкультурная, герменевтическая.

Развивая идею антропоцентричности языка, В. А. Маслова трактует лингвокультурную языковую личность как многослойную и многокомпонентную парадигму языковых личностей, закрепленный в языке базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, составляющий временную и инвариантную часть структуры личности [10, с. 121].

Репозиторий ВарГУ

Вслед за В. А. Масловой О. Л. Леонтович рассматривает каждую конкретную языковую личность в качестве многослойной структуры, объединяющей в себе черты больших и малых языковых сообществ, плюс свои собственные черты, накладывающие отпечаток на характер коммуникации [8, с. 102].

На основании сказанного можно сделать вывод о том, под языковой личностью в межкультурной коммуникации следует понимать индивида, речевая деятельность которого осуществляется в двух режимах коммуникации: *в форме внутреннего диалога/монолога на основе национально-культурных представлений, отражающих национальную картину мира, а затем эксплицируется во внешней коммуникации с учетом лингвокультурных особенностей субъекта речи и речевого партнера, наличия речевого опыта, а также экстралингвистических условий ситуации коммуникативного взаимодействия.* В этих сложных когнитивных процессах восприятия, отражения, формировании представления, понимания, перевода смысла высказывания во внешнюю коммуникацию исключительную функцию выполняет внутреннее «Я» личности, или рефлектирующий субъект (RS). Таким образом, языковая личность имеет многослойную смысловую структуру в соответствии с внешним и внутренним коммуникативным планом.

В теории бессознательного З. Фрейда это «Я» связано с сознанием, господствует над побуждениями к движению во внешний мир. Это та душевная инстанция, которая контролирует все частные процессы, из этого «Я» исходит также вытеснение, благодаря которому известные душевные побуждения подлежат исключению не только из сознания, но также из других областей влияний и действий [13, с. 427].

Следовательно, «Я» — это проявление сознания субъекта речи, выполняющее контролирующую функцию. Сознание обращено на самого себя — RS1, с другой стороны, суб-«Я», или RS1a, управляет «Я» реальным, RS1. Механизм взаимодействия «Я» реального и суб-«Я» осуществляется во внутренней коммуникации (рефлексивно-дискурсивном измерении) в форме внутреннего диалога или монолога.

Придерживаясь гипотезы Э. Сепира и Б. Уорфа, в которой доминантную позицию занимает языковая личность как носитель языковой и национально-культурной информации и реализует свой коммуникативный потенциал за счет когнитивных способностей высшего уровня: мышления, восприятия, понимания, рассмотрим механизм погружения в межкультурную интеракцию с позиции когнитивно-прагматического подхода.

При изучении речемыслительной деятельности индивида с позиции когнитивно-прагматического подхода в режиме межкультурного общения в системе отношений «субъект—субъект» были определены следующие личностно-индивидуальные коммуникативные параметры субъекта речи: темперамент, степень коммуникативной доступности (интраверт/экстраверт), интуиция, речевой опыт, коммуникативная гибкость, лингвокультурный ресурс.

Человек как носитель национальной ментальности учувствует в совместной деятельности с другими представителями национальной общности [10, с. 20]. Данная ментальность и отношение выражаются с помощью языка. Язык является не только средством общения, но и способом выражения отношений к собеседнику, к самому себе, к ситуации коммуникативного общения. Так реализуется ***модально-*** оценочная функция рефлексии индивида.

Основываясь на изложенных положениях, можно предположить, что траектория механизма речемыслительной деятельности индивида как представителя определенного языка и культуры разворачивается в следующей последовательности: культура — сознание — язык. Сознание фокусирует внешние импульсы, сканирует и обрабатывает одну за другой картинки действительности, соотнося с имеющейся системой знаний образующую когнитивную базу реципиента, тем самым задает программу коммуникативного поведения субъекта речи и открывает возможность изучения ряда вопросов межкультурного взаимодействия [11, с. 48]. В данном случае язык выполняет не только свою основную коммуникативную функции, но, по мнению Н. И. Жинкина, экспликативную, являясь средством мышления [6, с. 160].

При декодировании смысла высказывания наиболее важным представляется когнитивный процесс, механизм восприятия и понимания. Разделяя точку зрения В. А. Масловой и В. М. Пименовой о функциональных особенностях кода как генеративно-интерпретационного аспекта знаковой системы, обратимся к процессу восприятия и понимания (интерпретации) передаваемого посредством кода смысла [10, с. 26]. При таком подходе акцентируется декодирующая функция языкового сознания, поскольку язык и культура в антропологическом аспекте замыкаются на мышлении.

Прежде всего важно учитывать нерелевантность понятийного аппарата представителей различного этноса. Согласно справедливому замечанию С. Г. Тер-Минасовой, путь от реального мира к понятию и далее к словесному выражению различен у разных народов, что обусловлено различиями истории, географии, особенностями жизни этих народов и, соответственно, различиями развития их общественного сознания [12, с. 47].

Уместно согласиться с мнением С. Пинкера о наличии так называемого мыслекода, присущего каждому этносу и способному выражать его представления и сущности о предметах и явлениях [15, с. 69].

В освещении данного вопроса вновь вернемся к концепции «национального духа» В. фон Гумбольдта, предопределившей теорию языковой картинный мира. Языковая картина мира — совокупность знаний о действительности, сформировавшаяся в общественном сознании.

Репозиторий БарГУ

**Заключение.** Языковой ресурс любого этноса отражает его культуру и самобытность, закрепленную веками историческую память. Вполне очевидно, что знания другого языка сами по себе без культурного основания не всегда позволяют понять собеседника по интеркультурной коммуникации.

Итак, можно сделать вывод о том, что погружение в другую культуру с последующим переключением культурно-языкового кода в ходе межкультурного взаимодействия представляет собой сложный рефлексивный процесс, недоступный непосредственному наблюдению, обусловленный интенциональной установкой адресата и его лингвокультурными особенностями.

**Список цитируемых источников**


1. *Барышников, Н. В.* Профессиональная межкультурная коммуникация : монография / Н. В. Барышников. — Пятигорск : ПГЛУ, 2010. — 264 с.
2. *Богин, Г. И.* Методологическое пособие по интерпретации художественного текста [Электронный ресурс] / Г. И. Богин. — КГУ, 1986. Режим длоступа: http://window.edu.ru/resource/096/42096/files/index.html . — Дата доступа: 10.02.2019.
3. *Вайсгебер, Й. Л.* Родной язык и формирование духа / Й. Л. Вайсгебер. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М. : Едиториал УКСС, 2004. — 232 с.
4. *Витгенштейн, Л.* Избранные работы / Л. Витгенштейн ; пер. с нем. и англ. В. Руднева. — М. : Территория будущего, 2005. — 440 с.
5. *Гумбольдт, В.* Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. — М. : Прогресс, 2001. — 395 с.
6. *Жинкин, Н. И.* Язык. Речь. Творчество : избр. тр. / Н. И. Жинкин. — М. : Лабиринт, 1998. — 360 с.
7. *Кулинич, М. А.* Теория и практика межкультурной коммуникации : учеб. пособие / М. А. Кулинич, О. А. Кострова ; под общ. ред. О. А. Костровой. — М. : ФЛИНТА : Наука, 2017. — 248 с.
8. *Леонтович, О. А.* Введение в межкультурную коммуникацию : учеб. пособие / О. А. Леонтович. — М. : Гнозис, 2007. — 368 с.
9. *Леонтьев, А. А.* Психология общения / А. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1997. — 365 с.
10. *Маслова, В. А.* Коды лингвокультуры : учеб. пособие / В. А. Маслова, М. В. Пименова. — М. : ФЛИНТА : Наука, 2016. — 180 с.
11. *Морозкина, Т. В.* Когнитивно-прагматический аспект рефлексивного дискурса : монография / Т. В. Морозкина. — Ульяновск : УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2015. — 214 с.
12. *Садохин, А. П.* Введение в теорию межкультурной коммуникации : учеб. пособие / А. П. Садохин. — М. : КРОКУС, 2016. — 254 с.
13. *Фрейд, З.* Психология бессознательного : сб. произведений / З. Фрейд ; состав., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. — М. : Просвещение, 1990. — 448 с.
14. *Шарков, Ф. И.* Основы теории коммуникации / Ф. И. Шарков. — М., 2002. — 245 с.
15. *Pinker, S.* Language and Instinct / S. Pinker. — 1994. — 464 p.
16. *Potter, S.* Language in the modern world / S. Potter. — Penguin Books, 1966. — 214 p.
17. *Slobin, D. I.* Psycholinguistics / D. I. Slobin. — University of California, Berkeley. Scott, Foresman and Company Glenview, Illinois London, 1971. — 148 p.



УДК 800



**А. Г. Нестерович**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОМ КОДЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Введение.** Окружающая нас действительность и внутренний мир человека, национальное самосознание, ментальность, традиции и обычаи народа, совокупность его ценностей — все это и многое другое отображается в языке. В языке представлена культура народа, частью которой является фольклор. Соответственно, для определения картины отражения реальности в каком-либо языке используются пословицы и поговорки, относящиеся к разряду фразеологических единиц. Актуальность исследования и значительный интерес представляет отражение в языке национальных особенностей мировоззрения носителей английского языка, в частности репрезентация отношения к значимым для жизнедеятельности реалиям.

Цель исследования заключается в выявлении семантических и функциональных особенностей английских пословиц и поговорок. Объектом изучения выступают фразеологические единицы в английском языке, обозначающие трудовую деятельность.

Материалом данного исследования являются 62 лексические единицы, отобранные из сборника английских пословиц и поговорок С. Ф. Кусковской [1]; десятиязычного словаря фразеологических эквивалентов Н. А. Гончаровой [2]; русско-английского словаря пословиц С. С. Кузьмина и Н. Л. Шадрина [3]; толкового словаря английских пословиц Р. Райдаута, К. Уиттинга [4], а также издания Т. С. Ковальчук [5].

**Основная часть.** Пословицы и поговорки возникли в далекой древности, но до сих пор сохранились и являются необходимыми в быту и речи. Они отражают мудрость народа, выступают как сборник


© Нестерович А. Г., 2019





Репозиторий БарГУ

жизненных правил, являются основанием жизни нации и носят воспитательный характер, так как с их помощью передается важный опыт общества.

На протяжении многих веков жизнь человека неразрывно связана с трудом: люди занимались земледелием, животноводством, строили жилища, добывали еду и одежду. Потом сформировались ремесла, появилось значительное количество пословиц и поговорок об отношении к труду. В сознании носителей английского языка именно тот, кто трудится, будет уважаемым, обеспеченным, здоровым, самостоятельным, независимым от обстоятельств и от окружающих людей, так как полагается на собственные руки, знания, умения и опыт. Он будет успешен, богат и здоров. Такое понимание значимости труда отображено в следующих фразеологических единицах:

– *The best fish swim near the bottom* [1] / *No pains, no gains* [3]. — Без труда не вытащишь и рыбку из пруда;

– *Seek and you shall find*. — Кто ищет, тот найдет [1];

– *Slow and steady wins the race.* — Тише едешь — дальше будешь [1].

В ходе исследования было выявлено, что поговорки и пословицы о труде подразделяются на три группы:

– собственно труд (69 %);

– усердие (21 %);

– умение/мастерство (10 %).

Подгруппа «Собственно труд» оказалась наиболее количественно представленной: в нее вошло 40 лексических единиц (69 % от общего количества фразеологических единиц). Данную подгруппу составили те лексические единицы, в составе которых имелись следующие маркеры: *business, work, workman, labour, overcome, hardship*. Например, *He that endures is not* ***overcome****.* — Терпение и труд все перетрут [2]. *He that will not* ***work****, shall not eat*. — Кто не работает, тот не ест [1]. ***Labour*** *overcomes all obstacles*. — Труд все побеждает [2].

Подгруппа «Усердие» представлена 12 фразеологическими единицами (21 % от общего количества лексических единиц). В пословицах и поговорках данной подгруппы употребляются маркеры *repetition, diligence, patience*. Например, *A* ***patient*** *man wins the day*. — Терпи, казак, атаманом будешь [1]. ***Repetition*** *is the mother of learning*. — Повторенье — мать учения [1]. ***Diligence*** *is the mother of success; idleness is the mother of all evil/vices.* — Труд человека кормит, а лень портит (в английском варианте именно усердие, старательность) [2].

Наименьшее количество единиц обнаружено в подгруппе «Умение/мастерство»: в данную подгруппу включено 6 пословиц, что составляет 10 % от общего количества исследуемых лексических единиц. В пословицах и поговорках об умении и мастерстве основными индикаторами являются *practice, master, workman*. Например, ***Practice*** *is the best* ***master***. — Дело мастера учит [2]. *A good* ***workman*** *is known by his chips*. — Видно мастера по работе [1].

Интерес представляют способы выражения трудовых отношений в языке. Так, наиболее часто человек подчеркивает значимость трудовой деятельности через:

– волевые качества и усилия. Например, *With time and patience, the leaf of mulberry bush becomes satin / It's dogged that does it*. — Терпенье и труд все перетрут [1]. *Little strokes fell great oaks.* — С одного удара дуба не свалишь [1]. *The race is got by the running*. — Под лежачий камень и вода не течет. Хочешь жить, умей вертеться [2]. *A patient man wins the day*. — Терпи, казак, атаманом будешь [1]. *Constant dripping wears away the stone*. — Капля по капле и камень долбит [1];

– образы животных. Например, *The wolf that wants to find the meat must trot all day on his feet*. — Волка ноги кормят [3]. *The dog that trots about finds a bone.* — Под лежачий камень и вода не течет. Хочешь жить, умей вертеться [2]. *If you run after two hares, you will catch neither.* — За двумя зайцами погонишься — ни одного не поймаешь [2]. *A horse that will not carry a saddle must have no oats.* — Кто не работает, тот не ест [3]. *The early bird catches the worm*. — Кто рано встает, тому Бог подает [2];

– добросовестное отношение к труду, точность, аккуратность и тщательность в работе. Например, *You can't be careful*. — Семь раз отмерь — один отрежь [1]. *Fool's haste is no speed.* — Поспешишь — людей насмешишь [1]. *Make provision for a rainy day, but in good time*. — Готовь летом сани, а зимой телегу [3];

– религиозные явления. Например, *Put your trust in god but keep your powder dry*. — На бога надейся, а сам не плошай [2]. *Not God but man makes pot and pan*. — Не боги горшки обжигают (жгут), (а те же люди) [3];

– концентрацию только на одном деле. Например, *Between two stools one falls to the ground*. — За двумя зайцами погонишься — ни одного не поймаешь [2]. *Lack of trades and master of none. Grasp all, lose all.* — Кто за все берется, тому ничего не удается [2];

– доведение дела до конца и своевременное выполнение работы. Например, *The end crowns the work* [1] / *All's well that ends well. The best payment is on the pack bottom* [3]. — (Добрый) конец — (всему) делу венец. *Once you pledge, don't hedge*. — Взялся за гуж — не говори, что не дюж [3]. *Rome was not built in a day*. — Москва не сразу строилась [1];

Репозиторий БарГУ

– наделение коммуникативными признаками человека (персонификация). Например, *Practice is the best master*. — Дело мастера учит [2]. *Learning may be bitter but its fruit is sweet*. — Труд при учении скучен, да плод его вкусен [2]. *Labour overcomes all obstacles*. — Труд все побеждает [2];

– противопоставление хороших и плохих качеств, а именно труда и лени. Например, *Dilligence is the mother of success, idleness is the mother of all vices*. — Труд человека кормит, а лень портит [2].

– важность и первенствующее место в жизни (в некоторых конструкциях отдых оценивается как награда после работы). Например, *In the morning mountains, in the evening fountains*. — Сделал дело — гуляй смело [3].

Также в английском языке многочисленной является группа пословиц и поговорок, выражающих негативное отношение к такому человеческому пороку, как лень, и восхваляющих роль труда. Нередко в поучительной форме дается ироническая оценка лентяев как болтунов, обжор, боязливых или глупых людей. В данных конструкциях указывается, что один порок влечет за собой многие другие. Лень, как противоположность труда, порицается человеком и выражается через:

– осуждение праздности, безделья: *Every day is holiday with sluggards. Sluggards work best when the sun's in the west.* — Для ленивых всегда праздник [2];

– отрицательное отношение к спешке. Например, *Hasty climbers have sudden falls* / *Haste is of the devil (or from hell)* [3] / *Haste trips up its own heels* [1]. — Поспешишь — людей насмешишь;

– лишение жизненных благ: *Delays* ***are dangerous***. — Пока трава зазеленеет, кобыла околеет [1].

**Заключение.** Проанализировав все отобранные пословицы английского народа, репрезентирующие в той или иной степени понятие «трудовая деятельность», можно сделать вывод, что для англичан очень важно тщательное и систематичное выполнение работы. В английских пословицах и поговорках труд наиболее часто выражается через волевые качества и усилия, а также подчеркивается существенная важность доведения дела до конца и своевременного выполнения работы. В целом можно говорить о высокой степени уважения англичан к трудовой деятельности, а также к труженикам, которые мастерски и своевременно выполняют свою работу. Работник, как правило, оценивается по труду, а лень ведет к нищете и голоду.

**Список цитируемых источников**


1. *Кусковская, С. Ф.* Сборник английских пословиц и поговорок / С. Ф. Кусковская. — Минск : Выш. шк., 1987. — 253 с.
2. Мудрость слова сквозь века и народы : десятиязыч. сл. фразеолог. эквивалентов / Н. А. Гончарова [и др.] ; под ред. Н. А. Гончаровой. — Изд. 2-е, испр. и доп. — Минск : Беларус. навука, 2015. — 479 с.
3. *Кузьмин, С. С.* Русско-английский словарь пословиц и поговорок / С. С. Кузьмин, Н. Л. Шадрин. — СПб. : Лань МИК, 1996. — 352 с.
4. *Райдаут, Р.* Толковый словарь английских пословиц / Р. Райдаут, К. Уиттинг. — СПб. : Лань, 1997. — 256 с.
5. *Ковальчук, Т. С.* Красна речь поговоркою : учеб.-метод. пособие / Т. С. Ковальчук. — Минск : Мин. гос. лингвист. ун-т, 2009. — 80 с.



УДК 81'271.16



**Д. О. Павловская**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВЕБ-ПРИЛОЖЕНИЯ QUIZLET

**Введение.** Словарный запас играет важную роль в изучении иностранного языка. Без достаточного словарного запаса никто не сможет понять других и выразить свои собственные мысли. Способность запоминать значение и форму слова имеет важное значение для развития умения чтения, письма, аудирования и говорения. Современные тенденции преподавания и развитие интернет-технологий позволяют использовать веб-приложения для обучения иностранному языку. В этой связи анализ прикладных возможностей Интернета для формирования лексической компетенции является актуальным. Для проведения исследования проблемы формирования лексической компетенции нами было выбрано приложение Quizlet, которое представляет собой цифровой инструмент, позволяющий учителям и учащимся создавать цифровые карточки с изображением с одной стороны и определением или переводом слов с другой.

Основной целью исследования является обоснование возможностей веб-приложения Quizlet для формирования у учащихся лексической компетенции.

**Основная часть.** Под лексической компетенцией понимается основанная на лексических знаниях, навыках, умениях, а также на личном языковом и речевом опыте способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, понимать структуру значения сло-


© Павловская Д. О., 2019





Репозиторий БарГУ

ва и выделять специфически национальное в значении слова [1, с. 7]. Другими словами, это способность обучающихся к организованным и взаимообусловленным действиям с лексическими единицами, направленным на усвоение лексики; это овладение значением лексической единицы, ее графическим оформлением и произношением, знанием грамматических форм слова и правил сочетания с другими лексическими единицами [2, с. 128]. А. Е. Сиземина отмечает, что понятие «лексическая компетенция» было бы неполным, если бы оно охватывало только лексические знания, навыки и умения, поэтому, будучи сложным структурным образованием, лексическая компетенция также включает в свой состав языковой, речевой опыт и личные качества обучающихся [3, с. 12]. Согласно исследованиям А. Н. Шамова, при обучении иностранному языку лексическая компетенция выступает базовой. При этом лексическая компетенция входит в структуру языковой компетенции, которая является составной частью иноязычной коммуникативной компетенции. В состав лексической компетенции входят такие компоненты, как мотивационный, когнитивный, деятельностно-практический и рефлексивный [4, с. 57]. Показателем сформированности лексической компетенции является способность учащихся решать задачи, связанные с усвоением иноязычного слова при практическом пользовании им в речи на основе приобретенных знаний и соответствующих навыков [5, с. 706].

Использование в учебном процессе веб-приложения Quizlet помогает овладевать единицами языка, позволяет безошибочно строить собственные высказывания на изучаемом языке, правильно воспринимать и оценивать высказывания других участников актов коммуникации.

Веб-приложение Quizlet, как инструмент запоминания и аккумулирования эмпирических знаний, способствует формированию лексической компетенции через создание наборов лексических единиц. Слова изучаются в следующих режимах: а) заучивание (представление лексических единиц); б) карточки (осмысление значений); в) письмо (овладение орфографией); г) контроль записи слова; д) тест (определение уровня обученнности); е) подбор (режим игры, при котором подбираются необходимые термины к определениям); ж) гравитация (режим игры, в котором дается определенное время для ввода правильного ответа). Quizlet является инструментом, помогающим учащимся изучать и практиковать новые слова.

В процессе исследования нами были проанализированы предлагаемые программой упражнения. Анализ выявил недостаточное количество практического материала для формирования лексической компетенции культуроведческого направления. В этой связи мы предлагаем разработать комплекс упражнений, который будет включать в себя культуроведческие реалии английского языка.

Для разработки упражнений мы отобрали реалии из учебных пособий для 10 и 11 классов гимназий и лицеев с белорусским и русским языками обучения [6; 7]. Отобранные лексические единицы и их определения представлены в таблице 1.

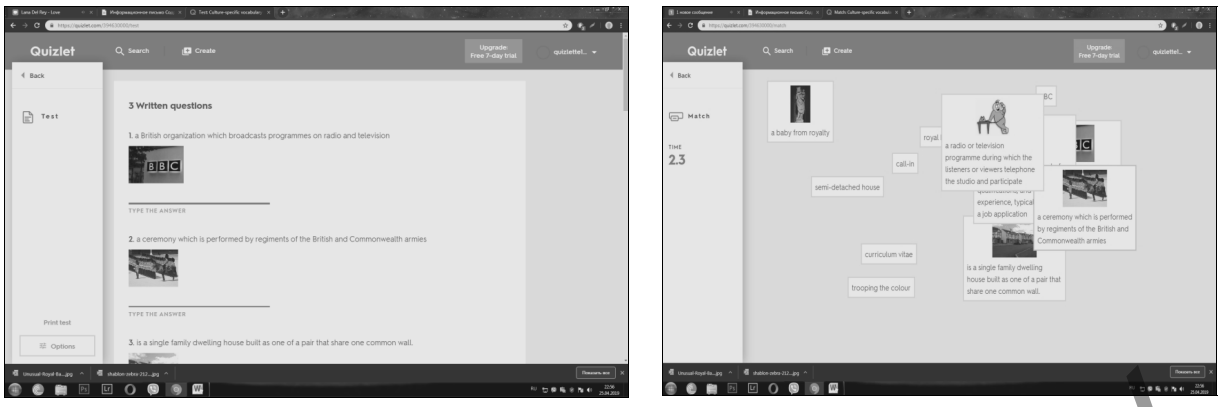
Т а б л и ц а 1 — Реалии английского языка

| Реалия | Определение |
|---|---|
| BBC | A British organization which broadcasts programmes on radio and television |
| Chiswick Community School | An English secondary school with academy status in Chiswick, West London |
| Gallon | A unit of measurement for volume and fluid capacity in both the US customary units and the British imperial systems of measurement |
| Melting pot | A monocultural metaphor for a heterogeneous society becoming more homogeneous |
| Royal baby | A baby from royalty |
| Scouting | A movement that aims to support young people in their physical, mental and spiritual development, that they may play constructive roles in society, with a strong focus on the outdoors and survival skills |
| Semi-detached house | A single family dwelling house built as one of a pair that share one common wall |
| Trooping the colour (carrying the flags) | A ceremony which is performed by regiments of the British and Commonwealth armies |
| Winterlude | An annual winter festival held in Ottawa, Ontario and Gatineau, Quebec |

Разработанные упражнения на усвоение слов позволяют учащимся выполнять такие действия, как сопоставление, тестирование, заполнение пропусков. В связи с тем, что учащимся предлагаются разноплановые задания на запоминание, данный комплекс упражнений помогает переместить изучаемые лексические единицы в долгосрочную память.

В целях формирования лексической компетенции учащимся предлагается выполнить интерактивные упражнения на запоминание дефиниций посредством заполнения пропусков в диалоговых окнах лексическими единицами (рисунок 1, *а*), а также на нахождение соответствий (*см.* рисунок 1, *б*).

Репозиторий ВарГУ




*а)* *б)*

Рисунок 1 — Пример упражнений на усвоение слов

В качестве итогового упражнения в веб-приложении Quizlet был разработана игра-гравитация, где учащимся за определенное количество времени необходимо успеть записать слова, например, дать определение появляющемуся на экране слову.

Особенности разработанных упражнений: простота содержания и графики, повышение интереса и занимательности, потенциал для развития памяти, постоянная доступность.

**Заключение.** Веб-приложение Quizlet способствует формированию лексической компетенции посредством интерактивного обучения на основе цифровых карточек с разноплановыми заданиями на запоминание и применение лексических единиц.

**Список цитируемых источников**

1. *Александров, К. В.* Мультимедийный комплекс как средство обучения лексической стороне иноязычной речи студентов лингвистического вуза (на материале нем. яз.) : автореф. дисс … канд. пед. наук / К. В. Александров. — Н. Новгород, 2009. — 22 с.

2. *Стародубцева, О. Г.* Лексическая компетенция как языковая основа профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза / О. Г. Стародубцева // Бюл. сибир. медицины. — 2013. — Т. 12, № 3. — С. 127—131.

3. *Сиземина, А. Е.* Методика развития лингвистической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучающихся : автореф. дис. … канд. пед. наук / А. Е. Сиземина. — Н. Новгород, 2009. — 22 с.

4. *Шамов, А. Н.* Лексические навыки устной речи и чтения — основа семантической компетенции обучаемых / А. Н. Шамов // Иностр. яз. в шк. — 2007. — № 4. — С. 57—63.

5. *Бронская, В. С.* Теоретические основы формирования лексической омпетенции школьников / В. С. Бронская // Изв. ПГПУ им. В. Г. Белинского. Серия : Общественные науки. — 2012. — № 28. — С. 705—706.

6. Английский язык / Англійская мова : учеб. пособие для 10-го кл. гимназий и лицеев с белорус. и рус. яз. обучения (с электр. прил.) / Н. В. Демченко [и др.]. — Минск : Выш. шк., 2014. — 310 с.

7. Английский язык / Англійская мова : учеб. пособие для 11-го кл. гимназий и лицеев с белорус. и рус. яз. обучения (с электр. прил.) / Н. В. Демченко [и др.]. — Минск : Выш. шк., 2015. — 374 с.

УДК 811

**А. С. Потёмкина, А. А. Савко**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## ЯЗЫКОВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ УБЕЖДЕНИЯ В ПРЕДВЫБОРНЫХ РЕЧАХ Д. ТРАМПА

**Введение.** Успех в коммуникации зависит от умения эффективно владеть логикой, психологией и речью. Речи здесь принадлежит не последнее место, поскольку информация доносится до слушателя в основном посредством речи. Однако необходимо найти такую форму выражения, которая позволила бы сделать речь убедительной именно для того, на кого она направлена. Особенно сложно этого добиться во время публичных выступлений и дебатов.

Стратегия общения реализуется в речевых тактиках — речевых приемах, позволяющих достичь поставленные цели в конкретной ситуации. Речевая тактика означает особый ход в построении речи при выражении различных эмоциональных состояний и достижении поставленной цели [1].

© Потёмкина А. С., Савко А. А., 2019



Репозиторий БарГУ

Актуальность данной работы определяется в первую очередь возникновением научного интереса, направленного на исследование речевой тактики «убеждение» в коммуникативной практике современного политического деятеля, а также более детальное рассмотрение и изучение ее употребления, что немаловажно, для более пристального внимания к содержанию речи политика, а не к субъективной оценке его личности.

Цель работы — изучить речевую тактику «убеждение» и выявить особенности ее языкового выражения в американском политическом диалоге на примере предвыборных речей Д. Трампа.

**Основная часть.** Как оказалось, речевая техника «убеждение» в речи бывшего кандидата на пост президента США и нынешнего президента США Д. Трампа реализуется через страх. Страх — очень сильная эмоция, которая приковывает внимание как ни одна из других эмоций, и человек сразу фокусируется на том, что его пугает.

Методом сплошной выборки предвыборных речей Д. Трампа мы проанализировали его высказывания. В одной из своих речей на дебатах Дональд Трамп говорит:

*There's a great hatred toward Americans by large segments of the Muslim population. Twenty-five percent agree that violence against Americans, here in the United States, is justified. Sharia authorizes murder against non-believers, beheadings, and more unthinkable acts. It's gonna get worst and worst. You're gonna have more World Trade Centers. It's gonna get worst and worst, folks* [2].

Как видно, Д. Трамп убеждает аудиторию, одновременно ее запугивая. Он говорит о том, что существует большая угроза со стороны мусульманского народа в отношении американцев, приводит статистические данные о том, что четверть населения США согласны с тем, что жестокость в отношении американцев необоснованно оправдывается. Также он упоминает, что именно шариат виновен в различных неправомерных действиях в отношении граждан Соединенных Штатов. Завершает данное высказывание утверждение о том, что ситуация будет лишь ухудшаться: автор имплицирует, что он, став президентом США, нашел бы решение данной проблемы.

В следующей речи Д. Трамп убеждает избирателей:

*When Mexico sends his people, they're not sending their best. They're bringing drugs. They're bringing crime. They're rapists…They're taking our jobs. They're taking our money…Syrians are now being caught at the southern border. We don't know who they are; could be ISIS…I would never have made that horrible, disgusting, incompetent deal with Iran. They're a terrorist nation* [3].

Здесь он говорит о том, что Мексика приносит в США лишь противозаконные явления, осуждая мексиканцев. Также Д. Трамп выказывает свои подозрения по поводу принадлежности сирийцев к ИГИЛ (запрещенная террористическая организация). Помимо этого он осуждает Иран.

Среди лексических языковых средств убеждения мы можем выделить:

1) употребление в речи эмоционально окрашенных слов, синонимичных в своих значениях, отличающихся степенью экспрессии.

Пример 1: *There's a great* ***hatred*** *toward Americans by large segments of the Muslim population. Twenty-five percent agree that* ***violence*** *against Americans, here in the United States, is justified. Sharia authorizes* ***murder*** *against non-believers,* ***beheadings****, and more unthinkable acts* [2].

Пример 2: *They're bringing* ***crime,*** *I would never have made that* ***horrible, disgusting****,* ***incompetent*** *deal with Iran* [3].

2) использование метонимии — слова или словосочетания, используемого для замены другого на основе смежности их значений, как в примерах 3 и 4.

Пример 3: ***Twenty-five percent agree*** *that violence against Americans, here in the United States, is justified* [2];

Пример 4: *When* ***Mexico sends*** *his people, they're not sending their best* [3];

3) использование персонификации как вида метафоры — представление объектов, отвлеченных понятий в образе действующих лиц.

Пример 5: ***Sharia authorizes*** *murder against non-believers, beheadings, and more unthinkable acts* [2];

4) использование сленга — слов или выражений, обозначающих уже существующие слова, употребляемые различными социальными объединениями, как апелляции к американцам.

Пример 6: *It's* ***gonna*** *get worst and worst. You're* ***gonna*** *have more World Trade Centers. It's* ***gonna*** *get worst and worst, folks* [2];

5) употребление слов с отрицательными приставками с целью усиления негативного отношения к предмету обсуждения, как в примерах 7 и 8.

Пример 7: *Sharia authorizes murder against* ***non-believers, beheadings****, and more* ***unthinkable*** *acts* [2].

Пример 8: *I would never have made that horrible,* ***disgusting****,* ***incompetent*** *deal with Iran. They're a terrorist nation* [3];

6) употребление климакса — фигуры речи, состоящей в таком расположении частей высказывания, что каждая последующая часть оказывается более насыщенной, чем предыдущая; для усиления эмоционального эффекта на аудиторию.

Пример 9: *I would never have made that* ***horrible, disgusting, incompetent*** *deal with Iran. They're a* ***terrorist nation*** [3].

**Заключение.** Изучение языковых средств убеждения в политическом диалоге позволяет выяснить, что данная речевая тактика реализуется на уровне лексических средств через использование эмоционально

Репозиторий БарГУ

окрашенных слов, метафорических и сленговых выражений, морфологически подобранных слов. Убеждение может выражаться как вербально, так и невербально. При этом задействуются мимика, жесты, темп говорения, тон голоса, намеренное ускорение и замедление реплик, паузы.

Однако данный список языковых средств на лексическом уровне не окончательный и не претендует на завершенность, он лишь описывает результаты нашего исследования на данном этапе.

**Список цитируемых источников**


1. Основы социальной работы : учебник / отв. ред. П. Д. Павленок. — М. : ИНФРА-М, 1999. — 368 с.
2. Donald Trump. Republican Presidential Debate. CNN News [Электронный ресурс] // Международный Интернет-портал YouTube. — Режим доступа: http://www.YouTube.com/ . — Дата доступа: 14.01.2019.
3. Donald Trump vs. Jeb Bush at Republican Debate (12-15-15) [Электронный ресурс] // Международный Интернет-портал YouTube. — Режим доступа: http://www.YouTube.com/ . — Дата доступа: 14.01.2019.



УДК 378.147



**А. В. Прадун, Е. В. Шабусова**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## СООТВЕТСТВИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ ИНТЕРЕСОВ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА МОТИВАЦИОННЫХ УМЕНИЙ

**Введение.** Основу функционирования любого вида деятельности составляет мотивационно-побудительный компонент, наличие которого во многом обеспечивает ее эффективность. В рамках профессиональной деятельности учителя иностранного языка этот аспект проявляется посредством включения в систему профессиональных умений такой группы, как «мотивационные умения» [1, с. 17]. Необходимо пояснить, что мотивационные умения подразумевают способность «показать значимость своего предмета в жизни современного общества», «раскрыть значимость владения иностранным языком для каждого конкретного ученика», «заинтересовать учеников процессом овладения иноязычной культурой», «мотивировать учащихся к выполнению тех или иных заданий в любом виде речевой деятельности», «привлечь к коллективной работе малоинициативных, ленивых, особо одаренных, неорганизованных и подобных учащихся, “провоцируя” их к речевой деятельности», «мотивировать учеников к дальнейшему самостоятельному овладению иноязычной культурой» [1, с. 33—34]. Указанные умения учителя иностранного языка в полной мере применимы к процессу обучения учащихся иноязычному чтению.

**Основная часть.** При этом следует предположить, что учет личностно значимых интересов в реализации профессионально обусловленных целей и задач, часто заданных извне, в значительной мере будет способствовать повышению эффективности как самой профессиональной деятельности, так и процесса овладения компонентами данной деятельности, положенными в основу ее функционирования. Иначе говоря, если при осуществлении деятельности по обучению учащихся чтению на иностранном языке (например, в ходе производственной (преддипломной) практики) будет учтено соответствие читательских интересов будущего учителя интересам обучающихся, это выступит фактором эффективности формирования у него мотивационных умений.

Следовательно, представляется целесообразным изучить и сопоставить читательские интересы учащихся III ступени общего среднего образования и студентов I—II курсов, которые условно могут быть отнесены к одной возрастной категории. В качестве основного метода исследования на описываемом этапе было использовано анкетирование, позволившее определить соотношение между включенными в учебную программу по иностранным языкам и образовательный стандарт высшего образования стилями иноязычных текстов и реальными читательскими интересами школьников и студентов.

Необходимо отметить, что в соответствии с учебной программой по иностранным языкам учащиеся X—XI классов должны с разной полнотой, точностью и глубиной в зависимости от вида чтения понимать содержание «несложных аутентичных художественных, научно-популярных и публицистических текстов» [2].

В целях определения соотношения между перечисленными выше стилями иноязычных текстов и реальными читательскими интересами школьников было проведено анкетирование учащихся классов филологического направления ГУО «Лицей № 1 г. Барановичи» (данные получены при содействии Ю. А. Ващилко, учителя английского языка первой категории; обработаны Е. В. Шабусовой). Количество респондентов составило 74 человека, из них: 50 учащихся 11-х классов, 24 учащихся 10-х классов.

Вопрос анкеты для учащихся предполагал выполнение следующего задания: «Оцените в баллах виды текстов, которые Вы читаете на иностранном языке (1 — не нравятся, 2 — нравятся, 3 — очень нравятся): 1) художественные тексты; 2) научно-популярные тексты; 3) публицистические (общественно-


© Прадун А. В., Шабусова Е. В., 2019





Репозиторий БарГУ

политические) тексты». Отвечая на этот вопрос, учащиеся оценили художественные тексты в 171 балл (29 респондентов поставили 3 балла, 39 — 2 балла, 6 — 1 балл); научно-популярные — в 130 баллов (10 респондентов поставили 3 балла, 36 — 2 балла, 28 — 1 балл); публицистические — в 116 баллов (5 респондентов поставили 3 балла, 32 — 2 балла, 37 — 1 балл).

Следует также указать, что в рамках дисциплины «Практический курс иностранного языка», включенной в образовательный стандарт специальности 1-02 03 03 «Белорусский язык и литература. Иностранный язык (с указанием языка)», предусмотрено овладение чтением и пониманием «текстов художественного, научно-популярного, общественно-политического стилей с различной степенью полноты, точности и глубины в зависимости от целевой установки» [3, с. 18].

Выявление читательских интересов будущих учителей иностранного языка также осуществлялось посредством анкетирования. В качестве респондентов выступили все студенты указанной специальности факультета славянских и германских языков БарГУ: группа БИЯ-11 — 20 человек, БИЯ-21 — 17 человек.

Анкета для студентов предусматривала следующее задание: «Оцените в баллах Ваше отношение к чтению текстов различных стилей на иностранном языке (1 — не нравятся; 2 — нравятся; 3 — очень нравятся): 1) тексты художественного стиля; 2) тексты научно-популярного стиля; 3) тексты общественно-политического стиля». Полученные данные позволяют констатировать, что студенты оценили тексты художественного стиля в 96 баллов (24 респондента поставили 3 балла, 11 — 2 балла, 2 — 1 балл); научно-популярного стиля — в 69 баллов (2 респондента поставили 3 балла, 28 — 2 балла, 7 — 1 балл); общественно-политического стиля — в 54 балла (2 респондента поставили 3 балла, 13 — 2 балла, 22 — 1 балл).

**Заключение.** По результатам анкетирования может быть сделан вывод о соответствии читательских интересов школьников и будущих учителей иностранного языка. При этом в целях создания адекватной содержательной основы обучения иноязычному чтению на этапе общего среднего образования необходимо учесть данные интересы в процессе отбора иноязычных текстов. Например, поскольку количество текстов разных стилей не регламентировано нормативными документами, соотношение публицистических (общественно-политических), научно-популярных и художественных текстов с учетом представленных выше показателей может составить 1 : 2 : 3 соответственно. В то же время соблюдение указанных условий отбора текстового материала выступит фактором эффективности формирования мотивационных умений у будущих учителей иностранного языка в процессе обучения учащихся иноязычному чтению на этапе преддипломной практики.

**Список цитируемых источников**

1. Методическое мастерство учителя : учеб. пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. — Воронеж : Интерлингва, 2002. — 40 с.

2. Учебная программа по учебному предмету «Иностранный язык (английский, немецкий, французский, испанский, китайский)» для X—XI классов учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания (базовый и повышенный уровни) [Электронный ресурс] : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 27 июля 2017 г., № 93 // Национальный образовательный портал. — Режим доступа: https://adu.by/images/2017/08/up-In-yaz-10-11-baz_pav_rus.pdf.pdf . — Дата доступа: 24.04.2019.

3. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-02 03 03 Белорусский язык и литература. Иностранный язык (с указанием языка). Квалификация преподаватель : ОСВО 1-02 03 03-2013 : утв. и введ. в действие постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 30 авг. 2013 г., № 87. — Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2013. — 23 с.

УДК 800

**А. О. Ротько**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

## АНТИНОМИЯ “BIG”— “SMALL” И ЕЕ ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

**Введение.** Английский язык славится большим количеством устойчивых выражений, которые часто употребляются в речи носителями языка. Значение некоторых английских идиом и фразеологизмов достаточно близко совпадает с русскими аналогами, но подавляющее большинство довольно специфично и требует целенаправленного изучения.

Актуальность исследования обусловлена изучением особенностей языковой репрезентации размеров объектов действительности и спецификой противопоставления параметров “big” и “small” в языке. Интерес представляет рассмотрение данной антиномии во фразеологическом коде английского языка, так

© Ротько А. О., 2019



Репозиторий БарГУ

как составные элементы фразеологических единиц часто употребляются в метафоричном смысле и трактуются в ином значении, в отличие от их рассмотрения в качестве отдельных единиц речи.

Цель исследования заключается в определении специфики значения фразеологических единиц, включающих компоненты “big” и “small”, в английском языке.

Объектом изучения выступают фразеологические единицы английского языка, в состав которых входят компоненты “big” и “small”.

В качестве ведущего метода был использован метод компонентного анализа.

**Основная часть.** В ходе исследования из фразеологических словарей английского языка [1; 2] методом сплошной выборки были отобраны фразеологические единицы, включающие компоненты “big” и “small”, и определена семантика данных лексических единиц. Рассмотренные фразеологические единицы были сгруппированы в соответствии со значением, которое они выражают, по ряду признаков (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Подгруппы фразеологических единиц с компонентами “big” и “small”

| Семантическая подгруппа | Фразеологические единицы, % |
|---|---|
| Успех (success) | 35 |
| Черты характера человека (character traits) | 27 |
| Ситуации (situations) | 22 |
| Количество (amount) | 10 |
| Время (time) | 4 |
| Размер (size) | 2 |

Наиболее представленными в количественном плане являются фразеологические единицы, связанные с **успехом**. Примечательно, что в значении данных лексических единиц отражены следующие характеристики: успешность (65 % лексических единиц); неуспешность (35 % лексических единиц).

Все фразеологические единицы, обозначающие успешность, включают компонент “big” и выражают высокое положение, важность: *to be a big deal/shot* «иметь важное положение, занимать важное место», *to make it big* «добиться успеха», *big daddy* «самый важный среди других», *to play in the big leagues* «быть вовлеченным во что-то значительное». Фразеологические единицы со значением неуспешности включают компонент “small” либо “big” и “small” в одном выражении. Они указывают на незначительность, не особо важное положение: *a small frog in a big pond* «занимать незначительное место в чем-то важном», *small potatoes* «неважный, незначительный», *small time* «незначительные дела».

Антиномия “big”—“small” играет важную роль в репрезентации черт характера, присущих человеку. Значения фразеологических единиц, обозначающих характер человека, отображают следующие типы особенностей характера: положительные черты (36 % лексических единиц); отрицательные черты (64 % лексических единиц).

В ходе анализа было выявлено, что в составе анализируемых фразеологических единиц преобладает указание на большой размер: 77 % фразеологических единиц, обозначающих черты характера, включают компонент “big”. Примечательно, что указанный компонент входит в состав 30 % фразеологических единиц, отражающих положительные черты характера. Исследуемые лексические единицы используются для выражения доброты, амбиций, заинтересованности: *to be big-hearted* «быть великодушным», *to think big* «мыслить масштабно», *to be big on something* «быть заинтересованным в чем-либо». Однако 70 % фразеологических единиц с компонентом “big” указывают на отрицательные черты характера. В данном случае выражаются высокомерие, болтливость, занудство: *to be big headed* «быть высокомерным», *to be a big mouth* «быть болтливым», *to be a big yawn* «быть скучным».

Положительные фразеологические единицы с элементом “small” указывают на доброту и благодарность: *to be thankful for small mercies* «быть благодарным, довольствоваться малым», в то время как отрицательные отображают незначительность и склонность беспокоиться по пустякам: *to feel small* «чувствовать себя неважным, униженным», *to sweat the small stuff* «беспокоиться по пустякам».

Параметры “big” и “small” могут указывать на количество чего-либо, вследствие чего исследуемые фразеологические единицы были подразделены по следующим критериям: указание на большое количество (60 % лексических единиц); указание на малое количество (40 % лексических единиц).

Доминируют фразеологические единицы со значением количества, включающие компонент “small”. Данный компонент употребляется чаще, чем параметр “big”, как для выражения большого количества (*great and small* «от мала до велика», *a small fortune* «большая сумма денег»), так и для того, чтобы показать малое количество (*small beer* «очень малое количество чего-либо» , *small potatoes* «мелочь»).

Фразеологические единицы, обозначающие время, выражают в основном ранний час и используются с компонентом “small”: *small hours* «раннее утро», *the wee small hours* «ранний час».

Репозиторий БарГУ

В отдельную подгруппу были собраны ситуативные фразеологические единицы, которые часто используются в разговоре и могут обозначать просьбу, предметы интерьера и др. Например: *to have bigger fish to fry* «иметь более важные дела», *a big ask* «большая просьба», *the small screen* «телевизор». Интерес вызывает тот факт, что в составе указанных лексических единиц преобладает компонент “big”.

Фразеологические единицы, составляющие семантическую подгруппу «размер», также в основном включают компонент “big” и, соответственно, обозначают большой предмет: *as big as life* «большой, как жизнь».

**Заключение.** Компоненты “big” и “small” входят в состав фразеологических единиц, обозначающих наиболее важные аспекты жизни человека. Данные лексические единицы выражают значения, которые могут не совпадать с семантикой компонентов “big” и “small” в отдельности. Очевидно, что в английском языке доминируют фразеологические единицы с компонентом “big”. Вероятно, причиной этому служит тот факт, что человеку проще заметить что-либо большое и громоздкое и не обратить должного внимания на незначительные вещи и явления окружающей действительности.

**Список цитируемых источников**


1. *Кунин, А. В.* Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. — Изд. 3-е, стер. — М. : Рус. яз., 2001. — 264 с.
2. *Митина, И. Е.* Словарь английских идиом / И. Е. Митина. — СПб. : КАРО, 2001. — 160 с.



УДК 800



**П. Е. Симан**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ АНТРОПОНИМОМ

**Введение.** Фразеология, отражая культуру и историю народа, является отражением национальной самобытности нации, свидетельством красочности языка. Представления, заложенные во фразеологических единицах, носят национальный характер, восполняют пробелы в лексике языка, отражая специфические процессы, свойства, предметы, состояния, ситуации.

В английском языке широкое распространение получили фразеологические единицы с компонентом антропонимом. К антропонимам относятся [1]: *личное имя* (имя при рождении); *отчество* (именование по отцу, деду); *фамилия* (родовое, семейное имя); *мононимы* (полные имена, состоящие из одного слова, а также люди, называемые такими именами); *прозвища* (различные имена, не связанные с настоящим, даваемые человеку другими людьми); *псевдонимы* (литературные имена авторов произведений); *криптоном* (скрываемое имя для сокрытия собственной личности); *антропоним литературного произведения* (герои мифов, произведений, сказок, литературных работ применяемых в каком-либо контексте); *этнонимы* (название этноса, наций, народов, народностей). Антропоним является неотъемлемой частью фразеологических единиц английского языка. Изучение антропонимов включает в себя правописание, произношение, интерпретацию имен, фамилий, псевдонимов, а также передачу их смысла и поиск аналогов в других языках [2].

Целью нашего исследования является этимологический анализ фразеологических единиц с компонентом антропонимом. Материалом исследования выступили словари Merriam Webster dictionary [3], Cambridge International Dictionary of Idioms [4], Oxford Dictionary of Idioms [5]. Методом сплошной выборки нами были отобраны 83 фразеологические единицы с компонентом антропонимом.

**Основная часть.** Этимологический анализ фразеологических единиц с компонентом антропонимом позволил выявить три основные группы: исконно английские фразеологические единицы с компонентом антропонимом; заимствование фразеологических единиц с компонентом антропонимом из других языков; заимствование фразеологических единиц с компонентом антропонимом из американского диалекта английского языка.

*Исконно английские фразеологические единицы с компонентом антропонимом* возникли в результате различных поверий, традиций, обычаев, различных реалий, фактов в истории английского языка. Например, фразеологическая единица Great *Scott* (XII в.) содержит антропоним «личное имя», используется для выражения удивления; фразеологическая единица *Hobson’s* choice (XVI в.) с компонентом антропонимом «фамилия» означает безальтернативный выбор. Одним из источников появления исконно английских фразеологических единиц с компонентом антропонимом является профессиональная речь. Например, фразеологическая единица *Jack*-of-all-trades (XIX в.) содержит антропоним «личное имя»,


© Симан П. Е., 2019





Репозиторий БарГУ

служит для описания человека, искусно владеющего различными практическими умениями. Фразеологическая единица John *Hancock* (XX в.) содержит антропоним «фамилия», понимается как очень важная личность в деле. Важнейшим источником появления исконно английских фразеологических единиц с компонентом антропонимом является литературное наследие. Значительный вклад в обогащение фразеологии английского языка внесли произведения В. Шекспира, В. Скотта, С. Ричардсона, Т. Мортона и др. Например, фразеологическая единица *Davey Jones'* locker (XVIII в.) впервые упоминается в «Приключениях Перегрина Пикаля», обозначает дно моря, глубокое место; фразеологическая единица Heath *Robinson* (XVIII в.) из романа «Робинзон Крузо» означает усложнение какого-либо решения; *Jekyll and Hyde* (XIX в.) из рассказа «Странный случай Доктора Джекила и Мистера Хайда» описывает ярко выраженные черты характера.

*Заимствования фразеологических единиц с компонентом антропонимом из других языков* основываются на литературных произведениях. Например, фразеологическая единица Going *Jesse* (IV в.) упоминается в Библии, содержит антропоним «имя собственное», обозначает удачное дело, проект; *Job's* comforter (XI в.) также применялась в Библии, содержит антропоним «литературное произведение», означает придирчивого человека; фразеологическая единица Patience of *Job* (XI в.) из библейских заветов содержит антропоним «имя собственное», используется для описания терпеливого человека; фразеологическая единица *Augean stables* (XVI в.) из древнегреческой мифологии содержит антропоним «имя собственное», интерпретируется как грязное место; *between Scylla and Charybdis* (XIX в.) из древнегреческой мифологии содержит антропоним «этноним», понимается как безвыходное положение.

*Заимствования фразеологических единиц с компонентом антропонимом из американского диалекта английского языка* включают в себя много примеров из американских литературных произведений. Во фразеологических единицах в качестве компонента антропонима наиболее частотным выступает имя собственное, ассоциируемое с каким-либо качеством или свойством личности. Например, Any *Tom, Dick or Harry* (XIV в.) содержит три антропонима «имя собственное», интерпретируется в качестве ординарной, простой личности; *Raise Cain* (XV в.) содержит антропоним «имя собственное», описывает такие качества, как способность вызывать волнение, создавать проблемы; *Even Stevens* (XVI в.) содержит антропоним «имя собственное», описывает двух людей, которые имеют схожие черты в характере; *Jane Doe* (XIX в.) содержит антропоним «имя собственное», обозначает анонимность в судебном процессе для мужского пола; *Uncle Sam* (XIX в.) содержит антропоним «имя собственное», обозначает всеобщую воинскую повинность на случай военных действий.

Этимологический анализ фразеологических единиц с компонентом антропонимом представлен в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Этимологический анализ фразеологических единиц с компонентом антропонимом

| Антропоним | Исконно английские фразеологические единицы (37, 44 %) | | Заимствования фразеологических единиц из других языков (24, 28 %) | | Заимствования фразеологических единиц из американского диалекта (22, 26 %) | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Пример | Количество / % | Пример | Количество / % | Пример | Количество / % |
| Личное имя (42 %) | Great *Scott*; *Hobson's* choice; Home, *James*; Take the *Mickey*; *Debbie* Downer; *Douglas Hurd*; *Father Ted*; Gypsy *Nell*; *Jimmy* Nail; *John* Major; Metal *Mickey*; *Robert's your father's brother* | 12 / 14 | *Adam's* apple; *Benjamin* in our family; For the love of *Pete*; Going *Jesse*; Happy as *Larry;* Is *Saul* also among the prophets? *Jack* the Lad; *Johnny* on the spot; Jumping *Judas! Midas* touch; Nervous *Nellie;* Rich as *Croesus;* Cousin *Kyle;* Little *Hitler* | 14 / 17 | *John Q* Public; Any *Tom, Dick or Harry*; Even *Stevens; Jack-of-all-trades; Peeping Tom; Smart Alec;* Absolute *Joe; Elvis* has left the building; Take the *Mickey* | 9 /10 |
| Фамилия (33 %) | In like *Flynn*; *John Doe; Cherie Blair; Claire Rayners; Gordon Brown;* Hank *Marvin;* Harry *Ramp; Jack Jones;* Peter *Purves;* Reggie *Kray; Richard Burtons;* Sean *Ryder;* Snow *Job;* Stephen *Byers; Sweeney Todd* | 15 / 18 | *Freudian* Slip; John *Hancock;* Painted *Jezebel;* Nelson *Mandela;* Pull a *Houdini;* Saddam *Hussein* | 6 / 7 | *Jane Doe; Raise Cain;* Jerry *Springer;* Patrick *Swayze;* Pull a *Jolie;* Ricki *Lake* | 6 / 7 |

Репозиторий БарГУ

*Окончание таблицы 1*

| | Исконно английские фразеологические единицы (37, 44 %) | | Заимствования фразеологических единиц из других языков (24, 28 %) | | Заимствования фразеологических единиц из американского диалекта (22, 26 %) | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Пример | Количество / % | Пример | Количество / % | Пример | Количество / % |
| Фамилия (33 %) | In like *Flynn*; *John Doe; Cherie Blair; Claire Rayners; Gordon Brown;* Hank *Marvin;* Harry *Ramp; Jack Jones;* Peter *Purves;* Reggie *Kray; Richard Burtons;* Sean *Ryder;* Snow *Job;* Stephen *Byers; Sweeney Todd* | 15 / 18 | *Freudian* Slip**;** John *Hancock;* Painted *Jezebel;* Nelson *Mandela;* Pull a *Houdini;* Saddam *Hussein* | 6 / 7 | *Jane Doe; Raise Cain;* Jerry *Springer;* Patrick *Swayze;* Pull a *Jolie;* Ricki *Lake* | 6 / 7 |
| Прозвища (3 %) | Real *McCoy;* Boss *Hogg* | 2 / 3 | — | — | — | — |
| Антропоним литературного произведения (22 %) | *Buggles'* turn; *Davey Jones'* locker; Heath *Robinson; Jekyll and Hyde*; *Harry Potter; Jack the Ripper; No, Sherlock; Postman Pat* | 8 / 10 | *Achilles'* heel; *Pandora's* box; Patience of *Job; Job's* comforter | 4 / 5 | *John Q Public; Mickey Mouse; Rip van Winkle; Uncle Sam; Walter Mitty; Davey Jones' locker; Scooby Doo* | 7/ 8,5 |

**Заключение.** Анализ фразеологических единиц с компонентом антропонимом позволяет сделать вывод о том, что исконно английские фразеологические единицы с компонентом антропонимом преобладают над другими группами по количеству и составляют 44 % (антропоним «имя личное» — 14 %, «фамилия» — 18 %, «прозвище» — 3 %, «литературное произведение» — 10 %). Группа фразеологических единиц с компонентом антропонимом, заимствованных из других языков, составляет 28 % (антропоним «имя личное» — 17 %, «фамилия» — 7 %, «литературное произведение» — 5 %). Группа фразеологических единиц, заимствованных из американского диалекта английского языка, составляет 26 % («имя личное» — 10 %, «фамилия» — 7 %, «литературное произведение» — 8,5 %). Антропонимы «отчество», «момонимы», «псевдонимы», «криптонимы» и «этнонимы» редко встречаются во фразеологических единицах английского языка.

**Список цитируемых источников**


1. *Кунин, А. В.* Фразеология современного английского языка / А. В. Кунин. — М. : Просвещение, 1972. — 200 с.
2. *Логан, П.* Фразеология английского языка / П. Логан. — М. : Учпедгиз, 1959. — 208 с.
3. Merriam Webster dictionary [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.merriam-webster.com/ . — Дата доступа: 20.02.2019.
4. Cambridge International Dictionary of Idioms [Electronic resource]. — Access mode: http://itools.com/tool/cambridge-international-dictionary-of-idioms/ . — Access date: 15.02.2019.
5. Oxford Dictionary of Idioms. Second edition [Electronic resource]. — Access mode: http://ngoaingu.vimaru.edu.vn/wp-content/uploads/documents/Oxford-Dictionary-of-Idioms-1.pdf/ . — Access date: 29.02.2019.



УДК 811.112.2



**М. С. Сумар, Е. В. Булатая**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ МИКРОПОЛЯ ВОЗМОЖНОСТИ В РОМАНЕ Э. М. РЕМАРКА «ТРИ ТОВАРИЩА» И ЕГО ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

**Введение**. В современном языкознании, характеризующемся превалированием антропоцентрических тенденций, особый интерес для исследования представляет изучение различных языковых явлений с учетом влияния человеческого фактора. Особое направление составляет сопоставительное исследование универсальных категорий языка, к которым, к примеру, относится категория модальности, поскольку


© Сумар М. С., Булатая Е. В., 2019





Репозиторий БарГУ

«каждое высказывание, каждое выраженное языковыми средствами отношение говорящего к действительности всегда имеет какой-либо модальный статус» [2, с. 277]. В этом аспекте отдельное поле для исследования представляет сопоставительное изучение категории ситуативной модальности в художественном тексте, что позволяет выявить не только общие черты, но и различия в выражении данного явления в сопоставляемых языках и тем самым решить в некоторой степени проблему адекватности и эквивалентности художественного перевода, ведь, как метко замечает И. Дашчинска, «дать адекватный перевод художественного текста — значит добиться такого уровня перевода, когда он оказывает адекватное подлиннику эмоциональное воздействие на читателя и содержит ту же семантическую и стилистическую информацию, какую находим в исходном тексте» [6, с. 13].

Целью нашего исследования выступает определение экспликаторов микрополя возможности в романе Э. М. Ремарка «Три товарища» и его русскоязычном переводе. В соответствии с указанной целью предполагается решение следующих задач: определить семантический объем микрополя возможности в романе «Три товарища» и его русскоязычном переводе; выявить центральные и периферийные маркеры микрополя возможности в оригинальном и переводном текстах; определить типологические и специфические черты выражения микрополя возможности в романе Э. М. Ремарка «Три товарища» и его русскоязычном переводе.

**Основная часть.** Категория модальности обозначает явления широкого круга, неоднородные по смысловому объему, грамматическим свойствам и по степени оформленности на разных уровнях языковой структуры, и рассматривается как «функционально-семантическая категория, выражающая разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого» [3]. В рамках целостной категории модальности отдельную плоскость представляет ситуативная модальность, которая «включает в себя периферию функционально-семантической категории модальности, а также может выступать в качестве мотиватора, который присутствует в высказывании» [4, с. 20]. При этом ситуативная модальность вмещает в себя значения возможности, необходимости и желательности, отражая отношения содержания высказывания с внеязыковой действительностью с позиций ситуаций возможности, необходимости или желательности. Указанные значения конкретизируют семантическое ядро ситуативной модальности и, по мнению А. В. Бондарко, представляют собой «минимальный элемент поля функционально-семантической категории модальности», обладая «самостоятельностью в плане содержания и в плане выражения» [1].

Микрополе возможности характеризуется определенным «арсеналом» средств выражения в романе Э. М. Ремарка «Три товарища», которые в соответствии с иерархией расположения принадлежат к трем основным зонам: центральной зоне, ближней периферии и дальней периферии.

Так, основным средством выражения микрополя возможности в романе Э. М. Ремарка «Три товарища» выступают глаголы *können* и *dürfen*, образуя тем самым его центральную зону. При этом наиболее частотным экспликатором микрополя возможности в романе является все же глагол *können*, употребляемый в значении «быть в состоянии, иметь возможность»: *«Ich sprach so leise, daß Blumenthal nicht viel verstehen* ***konnte****»* [7, с. 116]. Соответствующим эквивалентом в русскоязычном переводе романа является глагол *мочь*: *«Я говорил тихо, Блюменталь мог слышать только обрывки фраз»* [5, с. 23].

Глагол *können* достаточно часто употребляется в анализируемом произведении с неопределенным местоимением *man*, получая в такой связке значение «можно», что, в свою очередь, указывает на неуверенность говорящего в своих словах: *«****Kann man*** *sich aber doch verflucht lächerlich durch machen»* [7, с. 68]. Полным русскоязычным эквивалентом является предикатив *можно*: *«Да, но при этом* ***можно*** *показаться чертовски смешным»* [5, с. 14].

Репрезентативным средством реализации микрополя возможности является глагол *können,* употребляемый в форме конъюнктива. Например: *«Wenn sie nicht mehr tanzen* ***könne****, wolle sie nicht mehr leben, erklärte sie»* [7, с. 91]. Заметим, что в русскоязычном переводе данный глагол опускается, однако его значение подразумевается во фразе «если не танцевать», т. е. «если не уметь танцевать»: *«Она говорила, что* ***если не танцевать****, то и жить не захочется»* [5, с. 6].

Еще одним достаточно продуктивным маркером микрополя возможности, относящимся к центральной зоне, выступает глагол *dürfen*, употребляемый в значении «разрешать». Например: *«Zu Fräulein Hollmann* ***dürfen*** *Sie* ***nicht*** *hinein. Nicht Ihretwegen — Fräulein Hollmanns wegen»* [7, с. 556]. *— «К мадемуазель Хольман вы* ***не должны*** *подходить. Это не ради вас, а ради нее»* [5, с. 114]. Как видно, в представленном фрагменте глагол *dürfen* употреблен с отрицанием *nicht* и передается на русский язык близким по семантике предикативом *не должен.*

К зоне ближней периферии микрополя возможности в рассматриваемом произведении относится наречие *möglich* «иметь возможность, быть возможным»: *«Ich wußte, daß es kaum* ***möglich*** *war, denn von Februar an mußten wir ja auch noch das Geld für das Sanatorium aufbringen»* [7, с. 457]. Эквивалентом в русскоязычном переводе выступает соответствующее наречие «возможно»: *«Я знал, что это вряд ли будет* ***возможно****: в конце февраля надо было снова платить за санаторий»* [5, с. 94].

Ближнюю периферию микрополя возможности составляет также глагол *erlauben*, употребляемый в некоторых случаях в форме причастия II с отрицанием: *«Es ist eigentlich* ***nicht erlaubt****»* [7, с. 480]. Аналогом в русском языке служит краткое причастие *не разрешено*: *«Вообще это* ***не разрешено****»* [5, с. 98]. При этом синонимичным экспликатором значения возможности является глагольное словосочетание *die Erlaubnis geben*: *«Er empfing mich gleich und* ***gab*** *mir sofort* ***die Erlaubnis****»* [7, с. 526]. В переводе романа на

Репозиторий ВарГУ

русский язык соответствующим эквивалентом выступает словосочетание *давать разрешение*: *«Он сразу же принял меня и немедленно **дал разрешение**»* [5, с. 108].

Экспликатором значения возможности, входящим в ближнюю периферию микрополя возможности, является глагольное словосочетание *das Recht haben* «иметь право». Например: *«Als deutscher Mann **habe** ich **das Recht**»* [7, с. 405]. В переводе романа на русский язык соответствующим эквивалентом выступает словосочетание *иметь право*: *«Как немецкий мужчина, я **имею право**»* [5, с. 83].

К дальней периферии микрополя возможности в анализируемом романе относится глагол *bewilligen* «разрешать, давать согласие». Например: *«Ich bringe Ihnen eine gute Nachricht. Sie können den Ford abholen. Die Direktion hat **bewilligt**, daß Sie die Reparatur machen»* [7, с. 44]. Близким по значению аналогом в русскоязычном переводе является глагол *соглашаться*: *«А я пришел к вам, с хорошей вестью. Можете отправляться за фордом. Дирекция **согласилась** поручить вам ремонт»* [5, с. 8].

В дальнюю периферию выражения микрополя возможности входит также глагол *zwingen* «вынудить, заставить сделать что-либо», используемый в форме причастия (Partizip II): *«Dame aus guter Familie, früher bessere Tage gesehen, **ist gezwungen**»* [7, с. 169]. Эквивалентом немецкоязычного маркера в тексте перевода является причастие *вынуждена*: *«Когда-то жила припеваючи, а теперь **вынуждена**»* [5, с. 39].

**Заключение.** Микрополе возможности как компонент ситуативной модальности и отдельное семантическое ядро с точки зрения анализа его экспликаторов включает в себя центральную зону, ближнюю и дальнюю периферии, представленные в романе Э. М. Ремарка «Три товарища» не только немецкоязычными модальными глаголами, употребляемыми в различных грамматических формах, но и наречиями, разнообразными словосочетаниями. При этом центральную зону микрополя возможности составляют наиболее частотные маркеры — глаголы *können* и *dürfen*; ближняя периферия представлена такими экспликаторами, как словосочетания *die Erlaubnis geben*, *das Recht haben*, наречие *möglich*, глагол *erlauben*. Наиболее продуктивными средствами выражения дальней периферии микрополя возможности являются глаголы *bewilligen* и *zwingen*. Следует отметить, что на русский язык экспликаторы микрополя возможности передаются в большинстве случаев эквивалентными лексемами, что объясняется, прежде всего, наличием общих черт в сопоставляемых немецком и русском языках, а также, что не менее важно, адекватностью подобранных переводчиком трансформаций.

**Список цитируемых источников**


1. *Бондарко, А. В.* Грамматическая категория и контекст / А. В. Бондарко. — Л. : Наука, 1971. — 105 с.
2. *Грепл, М. О.* О сущности модальности / М. О. Грепл // Языкознание в Чехословакии : сб. ст. — М. : Прогресс, 1978. — С. 277—301.
3. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://tapemark.narod.ru/les/303b.html . — Дата доступа: 04.05.2019.
4. *Лопатюк, М. В.* Средства выражения модального значения необходимости в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» и в его испаноязычном переводе : дис. … канд. филол. наук / М. В. Лопатюк. — Калининград, 2009. — 199 л.
5. *Ремарк, Э. М.* Три товарища [Электронный ресурс] / Э. М. Ремарк ; пер. И. Шрайбер и Л. Яковленко. — Режим доступа: http://loveread.ec/view_global.php?id=3330 . — Дата доступа: 05.05.2019.
6. *Daszczyńska, I.* Frazeologia wojennych powieści Konstantina Simonowa w konfrontacji z polskimi przekładami / I. Daszczyńska. — Słupsk : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1982. — 56 s.
7. *Remarque, E. M.* Drei Kameraden / E. M. Remarque. — Köln : Verlag Kiepenheuer & Witsch. — 1964. — 585 s.



УДК 378.016:811.111’1



**А. И. Филимонцева**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## ПРИНЦИП СИТУАТИВНОСТИ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

**Введение.** Умение выступать публично всегда было важным навыком коммуникации. Люди, которые владеют ораторским мастерством, всегда будут популярны в обществе. На самом деле, таких людей не много, и они всегда выделяются среди окружающих. Они отличные руководители, преподаватели, бизнесмены, так как во многих профессиях риторика играет важную роль.

Целью данной статьи выступает описание методики обучения учащихся публичной речи на основе принципа ситуативности.

**Основная часть.** Публичная речь — это разновидность монологической речи, вершина ораторского искусства и его демонстрация. Публичное выступление представляет собой процесс передачи информации, основная цель которого — убедить слушателей в правильности тех или иных положений. Это воздей-


© Филимонцева А. И., 2019





Репозиторий БарГУ

ствующая, убеждающая, творческая речь, которая произносится перед публикой. По мнению Т. В. Дорфмана, «публичная речь — это особая форма речевой деятельности в условиях непосредственного общения, речь, адресованная определенной аудитории, ораторская речь» [1, с. 138].

По цели в ораторском искусстве выделяют четыре основных, наиболее распространенные в практике вида публичных выступлений: информационное, протокольно-этикетное, развлекательное, убеждающее. Успешность публичного выступления зависит от сформированности умений монологической речи, под которыми понимается умение высказываться логично, последовательно, связно, достаточно полно, коммуникативно-мотивированно и правильно в языковом отношении.

Обучение публичной речи должно осуществляться на основе ряда принципов. Принцип — основное, исходное положение, руководящая идея, а также внутреннее убеждение, которое позволяет человеку занимать устойчивую мировоззренческую позицию в самых различных ситуациях [2, с. 147].

Процесс обучения должен иметь ситуативную основу в целях усиления мотивов говорения на иностранном языке. Ситуативность означает, что все обучение происходит на основе и при помощи ситуаций. Ситуация — это обстоятельство, в которое ставится говорящий и которое вызывает у него потребность говорить [3, с. 40]. Говорение неотделимо от условий, в которых оно протекает: от целей и мотивов общения, характерных особенностей участников общения, обусловленных социальным статусом, социальной ролью в общении, возрастом, уровнем развития, от конкретного содержания речевого акта, от экстралингвистического контекста. Все перечисленное составляет ситуацию общения как совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному плану. Говорение есть выражение своих мыслей в целях решения задач общения [4, с. 21].

В естественном акте коммуникации человек высказывается только в том случае, когда у него возникает потребность, обусловленная какими-то обстоятельствами действительности и отношениями общающихся. В учебных условиях мотив не возникает сам собой. Именно потребность и внутреннее желание высказаться Риверс расценивает как первое и необходимое условие общения на иностранном языке. Чтобы создать мотивацию общения на иностранном языке, необходимо использовать ситуацию, так как мотив речи «гнездится» в ситуации. Чтобы создать учебную ситуацию, вызывающую речь, нужно представлять себе ее структуру [5, с. 120].

Структура учебной речевой ситуации включает: а) определенный отрезок действительности (конкретное место и время действия, где осуществляется неречевое и речевое поведение); б) действующие лица (собеседники со всеми присущими им характеристиками и определенными отношениями друг к другу) [3, с. 79].

Г. В. Рогова выделяет важнейшие условия порождения и стимулирования речи: а) наличие мотива высказывания, б) ситуативность, в) личностная ориентация. Все это в совокупности придает речи коммуникативный характер [3, с. 86].

Моделируя ситуацию общения в учебном процессе, целесообразно исходить как из особенностей моделирования и моделируемого субъекта, так и из специфики учебного процесса. В качестве критериев следует использовать: а) детерминирующее воздействие на содержание или форму высказывания; б) обеспеченность мотивационной и исполнительной стороны речевого действия; в) процессуальную значимость [6, с. 58].

В рамках нашего исследования целесообразно рассмотреть методику обучения публичной речи, используя путь «снизу вверх». Индуктивный путь предполагает развертывание высказывания от элементарного предложения к законченному монологу. Целесообразность использования данного пути очевидна на первой и второй ступенях обучения, когда языковой и содержательный уровни знаний по обсуждаемой теме или проблеме достаточно высоки. При этом монологи строятся не столько на материале одного конкретного текста, сколько на основе нескольких текстов, прочитанных или прослушанных на иностранном языке [7, с. 143].

По мнению А. А. Алхазишвили, условия успешности обучения публичной речи зависят от следующих факторов [7, с. 184]:

1) у учащихся есть достаточный информационный запас по заданной теме;
2) уровень языка приемлем для успешной презентации на иностранном языке;
3) в речевом репертуаре учащихся имеется необходимый запас средств реализации различных речевых функций, таких как информативная, регулятивная, эмоционально-оценочная;
4) учащиеся владеют речевыми умениями.

В обучении публичной речи целесообразно использовать подготовительный и речевой этапы. Представим комплекс условно-речевых и речевых упражнений на обучение публичной речи.

1. Упражнения на ознакомление с особенностями невербального поведения.

Цель: формирование навыков невербальной коммуникации, творческого и критического мышления.

*Show how you feel before the exam without using words, by means of facial expressions and gestures.*

2. Упражнения на развитие умения описания предметов и явлений с помощью активного вокабуляра.

Цель: учить грамотно в языковом отношении описывать предметы.

*Let's play the game "Guess what we are going to". I'll hand out the cards. Imagine that you are in the competition for the best speaker. You will have to describe the transport without naming it.*

3. Упражнения на развитие умения структурировать высказывание.

Цель: развитие умений логично структурировать предложения.

*Imagine you are at the exam. You need to find the mistakes in the sentences and say them correctly.*

Репозиторий БарГУ

4. Упражнения на развитие умения выразить свое мнение по изучаемой теме.

Цель: развитие умений связного высказывания, правильного оформления монолога грамматически и интонационно.

*Let's work in pairs. You have 5 minutes to share information with your partner. And then you need to present it to the board to get a grant to visit the UK.*

5. Упражнения на развитие умений аргументации.

Цель: совершенствование навыков убеждения.

*Imagine you speak to the audience and persuade them that it is the most beautiful city in England.*

6. Упражнения на развитие речетворчества.

Цель: развить умение неподготовленного говорения в ограниченном контексте.

*Imagine that in the exchange program you address English children and continue the phrase: "I like travelling because…".*

Разработанный комплекс упражнений был представлен для оценки восьми преподавателям иностранного языка. Метод экспертных судей позволил выявить его потенциал по ряду критериев. В результате средний балл оценки составил 4,4, что доказывает, что данный комплекс упражнений может быть внедрен в учебный процесс.

**Заключение.** Для обучения публичной речи целесообразно использовать подготовительный и речевой этапы, на которых предлагаются упражнения на развитие умения описать предметы и явления, выразить свое мнение по изучаемой теме, структурировать высказывание, аргументировать, а также умений речетворчества и невербального поведения.

**Список цитируемых источников**


1. *Дорфман, Т. В.* Учебно-методический комплекс по дисциплине «Русский язык и культура речи» / Т. В. Дорфман, О. Е. Чернова. — Магнитогорск : МаГУ, 2011. — 240 с.
2. Практический курс методики преподавания иностранных языков / И. К. Бабинская [и др.]. — Минск : ТетраСистемс, 2003. — 288 с.
3. *Рогова, Г. В.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. — М., 1988. — 287 с.
4. *Жинкин, Н. Н.* Психологические особенности спонтанной речи / Н. И. Жинкин. — М. : ИЯШ, 1965. — 48 с.
5. *Сосенко, Э. Ю.* Коммуникативные подготовительные упражнения / Э. Ю. Сосенко. — М., 1979. — 140 с.
6. *Пассов, Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — М. : Просвещение, 1991. — 223 с.
7. *Алхазишвили, А. А.* Основы овладения устной иностранной речью / А. А. Алхазишвили. — М. : Просвещение, 1988. — 334 с.



УДК 811.111



**Д. В. Филипович**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## ОБРАЗОВАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОКРАЩЕНИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ КОММУНИКАЦИИ

**Введение.** В настоящее время в мире существует огромное количество форм и способов общения, немалая часть которых связана с современными техническими возможностями, которые представлены использованием глобальной компьютерной сети Интернет. Социальные сети, различные форумы, системы обмена мгновенными сообщениями являются неотъемлемой частью нашей жизни. Функциональность и удобство Интернета активно используют для изучения английского языка, в том числе и для общения с носителями языка на форумах и в чатах.

**Основная часть**. Современный мир общения — это мир вечно спешащих людей, желающих передать максимальное количество информации с минимальными затратами. Необходимость экономить время вызывает к жизни множество сокращений и аббревиатур, без знания которых изучающим английский легко «потеряться» как в дружеской беседе в чате, так и в деловой переписке. Сокращения используются, чтобы сэкономить время и быстрее донести свою мысль. Первые сокращения и символы для электронной коммуникации появились почти пятьдесят лет назад, однако достигли своего расцвета в XXI в. Разграничим понятия «аббревиатура» и «сокращение». *Аббревиатура* — начальные буквы слов из какой-либо устоявшейся фразы, в то время как *сокращение* — устоявшееся короткое слово или несколько заглавных букв, разделенных каким-либо знаком. Однако существует и ряд исключений, когда почти невозможно понять, аббревиатура перед вами или сокращение. Многие сокращения уже прочно закрепились в нашей речи, и мы порой произносим какие-то слова, даже не подозревая, что они являются *акронимами,* т. е. аббревиатурами, которые стали самостоятель-


© Филипович Д. В., 2019





Репозиторий БарГУ

ными словами в нашем языке, читающимися не по буквам, а единым словом. Акроним — вид аббревиатуры. Акронимы образуются начальными звуками (например, вуз, ТАСС, БАМ). Фактически, акроним представляет собой слово, являющееся сокращением, которое можно произнести слитно.

Э. М. Дубенец выделяет два главных типа сокращений: графические и лексические. *Графические сокращения* — результат сокращения слов и словосочетаний только в письменной речи, в то время как в устной речи используются соответствующие полные формы: 2 = to, too; 4 = for. Также имеются буквенно-цифровые аббревиатуры: Any1 = Anyone; F2F = Face to face; B4N = Bye for now; CUL8R = See you later; H2CUS = Hope to see you soon; 10X = Thanks; GR8 = Great; B4 = Before. *Лексические сокращения* — это единица языка, обладающая не только внешней (звуковой) стороной, но и внешне выраженным значением и существующая в речи как нечто уже существующее и лишь воспроизводимое (Addy = Administration, Net = Internet, electronic mail = e-mail, Messi = Message) [3].

Кроме того, в сети Интернет широко используются инициальные аббревиатуры, которые стоят между графическими и лексическими сокращениями. *Инициальные аббревиатуры* — это слова, образованные из названий начальных букв или звуков слов, входящих в исходное словосочетание. В зависимости от произношения существуют различные инициальные аббревиатуры: буквенно-звуковые или смешанные инициальные аббревиатуры, читаемые как слова (PPL = people); инициальные аббревиатуры с буквенным чтением **(**OIC = Oh, I see, C*U* = See you, B =be); инициальные аббревиатуры со звуковым чтением или акронимы **(**LOL = laughing out loud, AFAIK = as far as I know); инициальные аббревиатуры, совпадающие с английскими словами в их звуковой форме, называют омоакронимами **(**HAND = Have a nice day, AND = any day) [1].

Популярностью различных сокращений вызвана попытка провести их классификацию в зависимости от способа образования и выделения наиболее частотного способа. Для классификации акронимов мы выбрали классификацию Э. М. Дубенец. Однако, по нашему мнению, данная классификация не является полной в связи с большим разнообразием и распространенностью акронимов, поэтому посчитали целесообразным дополнить ее классификацией, используемой в английской технической литературе. В соответствии с этой классификацией акронимы делятся на три типа: буквенные сокращения, слоговые сокращения, усеченные слова. Таким образом, мы предлагаем следующую классификацию акронимов: 1) графические сокращения; 2) буквенно-цифровые сокращения; 3) лексические сокращения; 4) буквенные сокращения; 5) усечение слов.

Методом сплошной выборки из разных Интернет-источников нами было отобрано 306 акронимов, используемых в повседневном общении:

1) графические сокращения: 9 (3 %) (911 — Urgent, emergency; 121 — One to one);
2) буквенно-цифровые сокращения: 30 (10 %) (2moro — Tomorrow; 4ever — Forever);
3) лексические сокращения: 16 (5 %) (a.m. = ante meridiem);
4) буквенные сокращения: 251 (82 %) (TIE — Take it easy; RUS — Are you serious?);
5) усечение слов: 0.

Методом сплошной выборки из разных интернет-источников было получено 42 акронима, используемых в деловом общении:

1) буквенно-цифровые сокращения: 2 (5 %) (@ = at sign; a/c = account);
2) лексические сокращения: 1 (2 %) (£ — pound);
3) буквенные сокращения: 30 (83 %) (AGM = annual general meeting; ETA = estimated time of arrival);
4) усечение слов: 9 (21 %) (approx. = approximately; Inc = incorporated; mo. = month);
5) графические сокращения: 0.

Таким образом, наиболее распространенным способом образования акронимов, используемых как в повседневном, так и деловом общении, является буквенное сокращение. Это объясняется тем, что данный способ является наиболее простым способом сокращения, так как при образовании акронима используются лишь первые буквы слов, что не занимает много времени и умственных усилий. Однако акронимы данного типа вызывают и затруднения, так как адресат не всегда может догадаться о значении фразы. О популярности и вездесущем характере данных сокращений свидетельствует и тот факт, что часть из них проникла и закрепилась в устном общении. Более того, некоторые англоязычные сокращения присутствуют в русском языке посредством прямого перевода букв, например ИМХО — IMHO [2].

**Заключение.** Ритм современной жизни настолько вырос, что это отразилось на всех сферах человеческой деятельности, включая язык, и привело к растущей популярности сокращений. На данном этапе акронимы являются каждодневным явлением не только в различных социальных сетях, но и в деловой переписке и деловом общении. При правильном использовании акронимов и ведение деловой переписки, и устное общение станут удобными и понятными.

**Список цитируемых источников**

1. Английские сокращения и аббревиатуры [Электронный ресурс] / Englishpatient.org. — Режим доступа: https://www.englishpatient.org/articles/anglijskie-sokrashcheniya-i-abbreviatury . — Дата доступа: 17.04.2019.

2. *Баринова, С. О.* Слоговые и сложнослоговые английские сокращения, используемые в сети Интернет / С. О. Баринова // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. — С. 23—28.

3. Деловые письма [Электронный ресурс] // Delo-angl.ru. — Режим доступа: https://www.delo-angl.ru/delovye-pisma/ . — Дата доступа: 21.04.2019.

Репозиторий БарГУ

УДК 81

**А. О. Хомич**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ПРИРОДА» В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

**Введение.** В современной лингвистической науке широко представлена проблема сущности концепта. В научной литературе существует большое разнообразие подходов к изучению данного объекта. Этот термин входит в понятийный аппарат различных областей лингвистики: семантику, когнитивную лингвистику, лингвокультурологию, а также в понятийный аппарат логики, философии, культурологии, языкознания, литературоведения, психолингвистики.

**Основная часть.** Анализ научной литературы показывает, что термин «концепт» не имеет однозначного толкования. Так, Ю. С. Степанов дает следующее определение: концепт — идея, включающая абстрактные, конкретно-ассоциативные и эмоционально-оценочные признаки, а также спрессованную историю понятия. В его представлении концепт — «это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека [1]. По мнению Д. С. Лихачёва, концепт — это личностное осмысление, интерпретация объективного значения и понятия как содержательного минимума значения. С. А. Аскольдов считал концепт «мысленным образованием», которое в нашем сознании является «представителем» некоторого числа родственных предметов либо явлений [2].

Исследование различных концептов с точки зрения языкового выражения является одним из важнейших направлений развития современной лингвистики. Это связано с тем, что способы обращения к одному и тому же концепту в различных культурах, как правило, различны, и это составляет основную трудность межкультурной коммуникации.

Целью исследования стал сравнительный анализ стилистических особенностей репрезентации концепта «природа» на примере немецко-, русско- и белорусскоязычного художественного дискурса. В ходе исследования использовались следующие методы: метод структурного анализа, метод контекстуального анализа, метод семантического анализа.

В ходе практического исследования были определены основные языковые средства выражения концепта «Die Natur / природа / прырода» в немецком, русском и белорусском языках на основе словарных дефиниций, а также их стилистические особенности.

Материалом для исследования концепта «Die Natur / природа / прырода» в немецкой, русской и белорусской лингвокультурах послужили тексты немецко-, русско- и белорусскоязычного художественного дискурса.

Таким образом, анализ словарных статей позволил выявить основные лексемы, отражающие концепт «Die Natur / природа / прырода» в немецкоязычном художественном дискурсе: *die Erde, der Himmel, die Sonne, der Mond, das Gewässer, die Pflanzen, die Tiere, das Wetter, die Wälder, die Wiesen, das Gebirge, das Weltall, die Umwelt, die Welt.*

К основным лексемам, отражающим концепт «Die Natur / природа / прырода» в русскоязычном художественном дискурсе, мы относим: *земля, небо, солнце, луна, водоем, растения, животные, погода, леса, луга, горы, Вселенная, окружающая среда, мир.*

Главными лексемами, отражающими концепт «Die Natur / природа / прырода» в белорусскоязычном художественном дискурсе, оказались: *зямля, неба, сонца, месяц, вадаём, расліны, жывёлы, надвор'е, лес, луг, гара, Сусвет, навакольная асяроддзе, свет.*

По нашему мнению, выявленные в результате анализа значений данного концепта понятийные признаки могут быть разделены на три группы: живая природа (растения, животные); неживая природа (реки, океаны, моря, озера, горы, водоемы); климатические и природные явления (дождь, снег, град, туман, роса, гром, молния, гроза).

В ходе анализа стилистических особенностей выражения концепта «Die Natur / природа / прырода» в немецко-, русско- и белорусскоязычном художественном дискурсе мы обнаружили, что лексемы представлены такими стилистическими средствами, как эпитеты и метафоры.

Эпитет — это определение, которое образно характеризует какой-либо предмет или явление. Признак, который выражается эпитетом, таким образом, как бы присоединен к описываемому объекту, он дополняет его в эмоциональном и даже в смысловом отношении [3].

Существует три вида эпитетов: общеязыковые — те, которые имеют устойчивые, часто употребляющиеся в литературной речи связи (*серебряная роса, трескучий мороз*); народно-поэтические — используемые в фольклорных произведениях (*красна девица, сладкая речь, добрый молодец*); индивидуально-авторские — созданные авторами литературных произведений (*царапающий взгляд*). Например: *es war die schönste Landschaft der Welt, die schönste Stadt der Welt ist die, in der man glücklich ist, draußen stand ein*

© Хомич А. О., 2019



Репозиторий БарГУ

*heller Mond, der Himmel ist blau, ahnungslos singenden Vogel; Луг не роўны і не гладкі, ранішняе сонца, вясёлаяе, іскрыстае сонца; густой туман, бурное море, огромная черная собака, бледное солнце, пахучий дождь*.

Анализ выборки показал наличие различных видов эпитетов во всех сравниваемых языках. Большинство сравнений являются общеязыковыми: 73 % — для немецкоязычного, 69 % — русскоязычного и 66 % — белорусскоязычного художественного дискурса. Народно-поэтические эпитеты составили по 18 % для немецкого и белорусского языков и 25 % для русского языка. Индивидуально-авторские эпитеты также были представлены в произведенной выборке: 16 % было выявлено в белорусском языке; 9 и 6 % — в немецком и русском языках соответственно.

Концепт «Die Natur / природа / прырода» очень часто представлен такими видами тропов, как метафора, олицетворение и сравнение.

Метафора — это перенос названия или явления действительности на другой предмет по какому-либо сходству или контрасту [3]. Большое количество метафор представляют олицетворения — когда неодушевленный предмет наделен свойствами живого. Сравнение — образное словесное выражение, в котором изображаемое явление уподобляется другому по какому-либо общему для них признаку [3]. Например: *Die Wiesen hatten sich nicht verändert; Draußen stand ein heller Mond; der Fluß spiegelte den Himmel wie immer; wie ein Blitz; Тяжело лежал над землею и морем густой туман; Деревья бесшумно и покорно роняли желтые листья; Туман висел и цеплялся за кусты; Река ушла куда-то в сторону; Завернул морозный северный ветер; Как солнце, зажглись белые шары; Сонца заходзіла з другога боку; Снег пад нагамі ў прахожых звінеў; Дрэвы тлусцелі, збліжаліся адно з адным; Упаўзала ліпкая, як балотны туман, боязнасць; Як птушка, што б'ецца з сілка.*

Результаты анализа выборки показали, что во всех сравниваемых языках присутствуют метафоры, олицетворения и сравнения. Для немецкоязычного художественного дискурса 45 % выявленных тропов составили сравнения, 33 % — олицетворения и 22 % — метафоры. В русскоязычном художественном дискурсе 73 % составили олицетворения, 23 % — метафоры и 4 % — сравнения. Для белорусскоязычного художественного дискурса 54 % выборки представлены олицетворениями, 33 % — сравнениями и 13 % — метафорами.

Концепт «Die Natur / природа / прырода» является не только объектом образного восприятия, которое позволяет выразить отношения человека и природы, но и включает восприятие данного концепта в систему образности, позволяющей через концепт осмыслить предметы и явления неприродного характера.

**Заключение.** В результате проведенного исследования было установлено, что концепт «Die Natur / природа / прырода» может быть охарактеризован в типологическом отношении как фрейм, т. е. объемный, многокомпонентный концепт, представляющий собой совокупность информации.

В качестве стилистических фигур для репрезентации концепта «Die Natur / природа / прырода» в немецко-, русско- и белорусскоязычном художественном дискурсе выступают эпитеты, метафоры, олицетворения и сравнения. В ходе исследования выяснилось, что в немецко- и русскоязычном художественном дискурсе преобладают олицетворения, в белорусскоязычном — олицетворения и сравнения, хотя следует отметить важность индивидуального стиля автора.

Концепт «Die Natur / природа / прырода» относится к базовым концептам, его общие черты в репрезентации в немецкой, русской и белорусской лингвокультурах указывают на сходства в климате, культуре, традициях, ценностях немецкого, русского и белорусского народов.

**Список цитируемых источников**

1. *Степанов, Ю. С.* Константы. Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов // Языки русской культуры. — М., 1997. — С. 42—67.

2. *Лихачёв, Д. С.* Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачёв // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. — М. : Academia, 1997. — С. 342—403.

3. Эпитеты, метафоры, сравнения [Электронный ресурс]. — 2018. — Режим доступа: http://fb.ru/article/172759/chto-takoe-epitetyi-i-metaforyi-sravnenie-olitsetvorenie/ . — Дата доступа: 02.05.2018.

Репозиторий БарГУ

УДК 37.01

**И. Г. Цеханович, А. Г. Ахримович**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Введение.** Процессы глобализации в мировом сообществе и социальный заказ общества определяют конкурентоспособность специалиста не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и готовностью к решению профессиональных задач в условиях коммуникации на двух языках. Владение иностранным языком превращается в значимую личностную и профессиональную характеристику специалиста.

Иностранный язык в настоящее время является важным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста. Изучение языков в учреждении высшего образования направлено не только на развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов, а именно речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной деятельности, но и на самообразование. Для получения достаточного уровня знаний, а также формирования перечисленных составляющих коммуникативной компетенции необходима организация внеаудиторной работы студентов в той или иной форме [1, с. 136].

**Основная часть.** Внеаудиторная работа студентов представляет собой одну из форм организации учебного процесса и наряду с аудиторной является существенной его частью. Грамотная организация внеаудиторной работы способствует как эффективному овладению материалом, так и росту мотивации обучения, а также стимулирует познавательные и профессиональные интересы, развивает творческую активность и инициативу обучаемых. В связи с этим важно уделять большое внимание ее планированию и организации, а также внедрению инновационных форм работы [1, с. 140].

Организация внеаудиторной работы имеет множество преимуществ, таких как систематизация знаний студентов, удовлетворение их потребностей в общении, стремление к саморазвитию, самообразованию, а также развитие у них творческих способностей. Внеаудиторная работа осуществляется в свободное время студентов и обеспечивает непрерывный, системный характер познавательной деятельности студентов; развивает коммуникативные навыки; обогащает учебную деятельность новыми знаниями и ценностями; развивает взаимодействие и общение со сверстниками; раскрывает таланты (актерское мастерство, вокальные данные, организаторские способности и т. д.); создает условия для самореализации, самовыражения и самоутверждения и повышает самооценку. Что же касается иностранного языка, то внеаудиторная работа делает процесс его изучения более интересным, снимая психологические барьеры, расширяя общекультурный и филологический кругозор студентов, способствует совершенствованию языковых компетенций и развитию поликультурной личности будущего специалиста [1, с. 137].

Целью данной статьи выступает описание и анализ организации внеаудиторной работы студентов учреждения образования «Барановичский государственный университет» в проекте “ENGLISH SPEAKING CLUB FOR EVERYBODY”.

Данный проект организован студенческим советом факультета славянских и германских языков. Его основная цель — развитие коммуникативных умений на иностранном (английском) языке посредством общения с носителями иностранного языка. Проект функционирует с 2016 года и доказал свою эффективность. Мероприятия посещают студенты всех факультетов университета, а также школьники города, что, в свою очередь, является мощным средством профориентации. Учитывая то, что английский язык выступает языком международных отношений и науки, а также вступление Республики Беларусь в Болонский процесс, знание данного иностранного языка становится потребностью. “ENGLISH SPEAKING CLUB” вносит свою лепту в приобщение студентов университета к изучению иностранного языка.

Освоение иностранного языка происходит успешнее при наличии погружения в культуру изучаемого языка. В ходе данного проекта этот принцип реализуется следующим образом: во-первых, приглашенный гость — всегда носитель английского языка (из Великобритании, США, Австралии, Камеруна, Испании); во-вторых, обязательное условие организации мероприятия — соответствующий декор помещения, где данное мероприятие проходит. Приглашенные гости проекта — студенты — иностранные граждане, которые проходят обучение в белорусских университетах. Студенческое самоуправление факультета славянских и германских языков рассказывает о проекте, приглашает принять в нем участие. Это развивает инициативность, лидерские качества, общительность, способность устанавливать контакты, что важно для современного молодого человека.

Представим краткое описание внеаудиторного мероприятия.

Его начало проходит в формате ток-шоу. Ведущий задает гостю проблемные вопросы, присутствующие могут задать интересующие вопросы или уточнить информацию. Это способствует развитию коммуникативных способностей, а также развитию аудитивных навыков, без которых общение состояться не может.

Следующий блок мероприятия — деление на небольшие группы по случайному выбору. Крайне важно, чтобы во время обучения иностранному языку происходила частая смена языкового партнера, что

© Цеханович И. Г., Ахримович А. Г., 2019



Репозиторий БарГУ

помогает выработать навык общения с незнакомыми или малознакомыми людьми, а также выводит человека из зоны комфорта, что, в свою очередь, способствует мобилизации потенциала обучающегося. В каждой группе есть свой модератор. Это или носитель языка, или хорошо подготовленный в языковом плане студент, который контролирует выполнение заданий, оказывает помощь, следит за тем, чтобы общение в группе проходило на иностранном языке. Задания, которые получает каждая группа, составляются с использованием игровых технологий.

Заключительный этап — рефлексия. Ведущий взаимодействует с аудиторией, спрашивает, что нового они узнали, что им понравилось, какие новые слова, выражения, грамматические конструкции они запомнили и усвоили. На данном этапе приводятся ссылки в социальных сетях, где студенты могут оставить свои отзывы, пожелания и замечания.

Проект проходил апробацию в университете. Частотность проведения мероприятий составляет 1—2 раза в месяц. В рамках данного проекта ежегодно на факультете славянских и германских языков проходит трилогия “English Jam”, т. е. цикл встреч с носителями языка, тематически не связанных. Тематика встреч разнообразна, в зависимости от интересов и увлечений приглашенного гостя. Студенты беседуют о спорте, музыке, кино, межличностных отношениях, книгах и пр.

В 2017 году студенческий совет факультета славянских и германских языков принял участие во II Республиканском творческом конкурсе на иностранных языках «Парад взводов-2017» в Минске, организатором которого является Военная академия Республики Беларусь. Студенты представили БарГУ, показав лирическую театральную постановку “The Fire at Night”, и были удостоены грамоты за победу в номинации «За оригинальность сценического решения».

Кроме того, студенческий совет принял участие с данным проектом в открытом региональном конкурсе инновационных педагогических идей «Воспитание без наступания!» и стал обладателем диплома I степени в номинации «Лучшая идея внеучебного воспитательного проекта, организованного студенческим самоуправлением».

**Заключение.** Методически грамотно организованная внеаудиторная проектная работа студентов становится стимулом к саморазвитию и самосовершенствованию обучающихся, средством развития их профессиональных и личностных качеств.

**Список цитируемых источников**

1. *Прелова, Е. В.* Самостоятельная работа студентов высшей школы как фактор развития личности / Е. В. Прелова, О. Н. Ясаревская // Теоретические и прикладные аспекты личностно-профессионального развития : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием . — Омск, 2010. — С. 136—141.

УДК 82-54

**Н. В. Цешковская**
*Житомирский государственный университет имени Ивана Франка, Житомир, Украина*

## НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ СТЕРЕОТИП БРИТАНСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

**Введение.** Интенсивное развитие политических технологий, возрастание роли средств массовой информации, театрализация политической деятельности способствуют повышению внимания общества к теории и практике политической коммуникации. Политика прочно входит в жизнь человека, пронизывая все сферы его жизнедеятельности. Всесторонне звучат речи депутатов и других политических деятелей. Даже в повседневной жизни люди часто прибегают к цитации речи политиков и убеждению кого-то, склонению к той или иной мысли, аргументации своей позиции и других действий, обеспечивающих эффективное межличностное общение [9, с. 185].

Термин «дискурс» давно закрепился в науке, что, казалось бы, не создает необходимости обосновывать ни его природу, ни сферы использования, ни особенности функционирования. Активное использование этого понятия в совершенно разных областях науки привело к возникновению своеобразной «моды» на дискурс. Это, с одной стороны, дало понятию особый статус, утвердило его в терминологической базе, сформировало собственную дефиницию, с другой же стороны, стерло границы применения, несколько исказив понимание сущности срока и обозначаемых им предметов [11, с. 115].

«Дискурс наделен значением фрагмента устной или письменной речи; фрагмент речи отражает социальную, эпистемологические и риторическую практику группы; способность языка отражать и ограничивать эту практику в группе и влиять на нее» [6, с. 126]. Анализируя исследования по вопросам политического дискурса,

© Цешковская Н. В., 2019



Репозиторий БарГУ

можно выявить стратегии и тактики аргументации, используемые для убеждения аудитории. Исследование политических текстов, с одной стороны, позволяет прогнозировать дальнейшие действия в развитии политической ситуации, а с другой — устанавливать наиболее эффективные способы воздействия на слушателей.

Неотъемлемой частью политического дискурса является аргументация. Так, чтобы привлечь слушателя или читателя на свою сторону, нужно аргументировать свою позицию [1, с. 6]. Аргументация — это вид речевой деятельности, который влияет на восприятие сразу на нескольких уровнях и используется с целью убеждения рационального слушателя в истинности сказанного. Использование различных аргументационных стратегий и тактик для убеждения слушателей, таких, которые античные риторы считали неприемлемыми, увеличивает вероятность успеха оратора перед современной аудиторией.

Политики должны не только проинформировать аудиторию о любом аспекте общественной жизни, но и, что важнее, добиться расположения аудитории, убедить слушателей принять ту или иную позицию, а также заручиться поддержкой граждан [10, с. 29].

**Основная часть.** Последние десятилетия языковеды активно рассматривают вопрос межэтнического взаимодействия, определяя факторы, влияющие на успешную или неудачную коммуникацию представителей разных этносов. Одним из определенных учеными факторов является стереотипное восприятие. В области лингвистических исследований вопросы стереотипов и их разновидностей рассматривали Е. Бартминский, А. Д. Белова, Л. П. Крысин, Н. И. Лютянская, В. А. Маслова, А. П. Садохина, Ю. В. Святюк и др. Е. Бартминский считает стереотипы установленными конвекционно семантическими или формальными конструкциями, которые формируют языково-культурный образ объекта [2, с. 12].

Стереотип как родовое понятие включает стандарт как не языковую реальность, а как существующую языковую норму. В качестве стереотипов могут выступать характеристики другого народа и представления одной нации о культуре другой нации в целом: общие понятия, нормы языкового общения, поведения, морали, этикета, предрассудки, традиции, обычаи и т. п. [4, с. 153].

Значительное место в лингвистике занимают исследования политических метафор, понимание которых способствует адекватному оцениванию той или иной ситуации; они актуализируются в речах для манипулирования сознанием людей. А. В. Соколовская приводит характерные черты британского политического дискурса: аргументированность; сдержанность в формулировке мыслей и проявлениях эмоций, демонстрации; демонстрация определенной дистанции между народом и правительством; избрание свободы и демократии как главных ценностей для развития государства [12, с. 81].

Ученые исследуют технологии воздействия политика на адресат в целях манипулирования его сознанием, склонения на свою сторону и установление уверенности в правоте говорящего. По мнению Н. А. Диденко, определяющей чертой коммуникации в политике является ее направленность на адресата для достижения перлокутивного эффекта — побудить аудиторию к общественно-политической реакции. Речевое воздействие может осуществляться с помощью как речевых, так и неречевых, или, другими словами, невербальных, средств воздействия [5, с. 5].

П. Б. Паршин трактует речевое воздействие как влияние на индивидуальное и коллективное сознание и поведение, которое осуществляется за счет языковых средств, иначе говоря, за счет вербальных сообщений. В узком смысле речевое воздействие исследователь рассматривает как конкретные примеры применения особенностей строения и функционирования перечисленных знаковых систем, прежде всего естественного языка, в целях построения сообщений, которые обладают повышенной способностью воздействия на сознание и поведение адресата или адресатов сообщения [8, с. 55—75].

Р. М. Блакар рассматривает процесс вербального общения с когнитивной точки зрения, определяя речевое воздействие как осуществление власти. По мнению ученого, даже нейтральное использование языка предполагает воздействие на мировосприятие и способ его структурирования [2, с. 90]. Таким образом, речевое воздействие может быть как явным, так и скрытым. Последнее именуется манипуляцией. Манипуляция является не чем иным, как разновидностью речевого воздействия [3, с. 55—75].

Именно корректное и к месту использованное взаимодействие обоих видов речи — вербального и невербального — свидетельствует о высоком умении человека держаться на публике, подавать себя и идею, а также убеждать собеседников. Существенный вклад в изучение невербального общения внесли Н. Горголюк, И. Горелов, Б. Ломов, И. Казимирова, Г. Колшанский, М. Б. Маккаски, В. Морозов, Р. Дж. Николс, Дж. М. Принс, Г. Г. Почепцов, А. Сагайдак, Т. Стоян, В. Табунская, Е. Файнберг, Р. Фишер и др.

Любая коммуникация состоит из двух блоков: вербального и невербального, где вербальный блок — это факторы, связанные непосредственно с речью (аргументация, критика, структурирование текста, словесное выражение материала и т. д.), а невербальный блок — это те факторы, которые присутствуют в общении, но непосредственно не связаны с текстами (позы, жесты, мимика, речь пространства, одежды, цветов, манера общения и т. п.) [7, с. 232].

**Заключение.** Понятие «дискурс» предусматривает особое использование языка для выражения своеобразий ментальности и идеологии определенного социума. Это вызывает активизацию некоторых параметров вещания, требует особого грамматического оформления и особых правил использования лексических единиц. Весь этот языковой материал можно идентифицировать как дискурс. Доказано, что дискурс — это языковая единица высшего уровня, которой присущи структурная и функциональная специфика. При этом выделяются два типа политического дискурса: персональный и институциональный.

Репозиторий ВарГУ

В британском политическом дискурсе ярко выраженный национальный стиль политического общения, особенности политического мышления, восприятия и поведения. Британских политиков характеризует умение быть неопределенными, сохранение внимания к собеседнику; они сдержанны и консервативны. Важно отметить, что британская риторическая практика маркирована яркими национально-специфическими признаками: стремлением не вмешиваться в «личное пространство» слушателя, отсутствием догматизма, иронией и самоиронией и т. п.

**Список цитируемых источников**


1. *Алексєєв, М. Н.* У всеозброєнні аргументів / М. Н. Аексєєв. — М. : Знання, 1986. — 64 с.
2. *Бартминский, Е.* Энтноцентризм стереотипа. Польские и немецкие студенты о своих соседях / Е. Бартминский // Славянновведение. — 1997. — № 1. — С. 12—24.
3. *Блакар, Р. М.* Язык как инструмент социальной власти / Р. М. Блакар // Язык и моделирование социального взаимодействия. — М. : Наука, 1987. — С. 88—125.
4. *Богданов, О. В.* Коригування національно-культурних стереотипів засобами лінгвокраїнознавства / О. В. Богданов // Наука. Релігія. Суспільство. — 2011. — № 4. — С. 151—155.
5. *Діденко, М. О.* Політичний виступ як тип тексту (на матеріалі виступів німецьких політичних діячів кінця 20 століття) : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 / М. О. Діденко. — Одеса, 2001. — 19 с.
6. Енциклопеція постмодернізму / за ред. Ч. Вінквіста, В. Тейлора ; пер. з англ. В. Шовкун ; наук. ред. О. Шевченко. — Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2003. — С. 126.
7. *Колотілова, Н. А.* Риторика : навч. посібник / Н. А. Колотілова. — Київ : Центр уч. літ., 2007. — 232 с.
8. *Петренко, В. Ф.* Основы психосемантики : учеб. пособие / В. Ф. Петренко. — М. : Изд-во МГУ, 1997. — 400 с.
9. *Петренко, І. І.* Основні парадигмальні ознаки сучасної лінгвістичної науки / І. І. Петренко // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах. — 2013. — № 27. — С. 185—191.
10. *Сальникова, Н. В.* Национально-культурная риторика политического дискурса (на материале публичных выступлений Р. Рейгана и М. С. Горбачева) : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.19 «Теория языка» / Н. В. Сальникова. — М., 2011. — 29 с.
11. *Самохіна, В. О.* Гумор у політиці (на матеріалі промов Б. Обами) / В. О. Самохіна, К. І. Ластовка // Вісн. ХНУ. — 2010. — № 897. — С. 114—120.
12. *Соколовська, С. В.* Політичний дискурс Великої Британії : когнітивний аспект / С. В. Соколовська // Studia philologika. — 2013. — Вип. 2. — С. 80—82.



УДК 37.022



**М. Г. Шамич, А. П. Мясоед**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*


## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ

**Введение.** Обучение иностранному языку направлено на формирование коммуникативной компетенции, способствует совершенствованию личности ребенка, желающей и способной вступать в межкультурное общение на иностранном языке, в дальнейшем способной к самосовершенствованию. Иностранный язык является средством формирования и воспитания морально ответственной личности. Цели и содержание обучения иностранным языкам ориентированы на соизучение языков и культур. Поэтому использование современных технологий, в том числе видеотехнологий, в обучении играет важную роль в формировании социокультурной компетенции учащихся.

**Основная часть.** Изучая иностранный язык, учащиеся сталкиваются с некоторыми трудностями. Когда школьники приступают к занятиям по иностранному языку, ни один учитель не может пожаловаться на отсутствие у них интереса к предмету, но позже интерес значительно ослабевает, а у некоторых он пропадает. Можно предположить, что причина заключается в следующем. Учение — это процесс познания. Нельзя заставить человека познавать что-либо без его воли, но его можно заинтересовать. Поэтому проблема мотивации учения является главной на всех этапах обучения иностранным языкам. Достижение цели зависит от побуждения и потребностей индивида, его мотивации. Именно мотивация вызывает целенаправленную активность, определяет выбор средств и приемов, их упорядочение для достижения цели.

Мотивация — совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность [1].

Современная жизнь в условиях информационной цивилизации характеризуется новой образовательной средой, высокотехнологичными информационными средствами обучения и развития: аудио-, видео-, мультимедиатехнологии.


© Шамич М. Г., Мясоед А. П., 2019





Репозиторий БарГУ

Под видеотехнологией мы, вслед за О. И. Барменковой, понимаем совокупность способов и приемов обучения и учения, основывающуюся на применении различного рода видеоматериалов и позволяющую более успешно реализовать тот или иной методический подход [2].

Использование видео имеет определенные преимущества в сравнении с другими техническими средствами обучения иноязычному общению. Прежде всего это динамичность в подаче аудиовизуальной информации, возможность неоднократного предъявления эпизода, сильное эмоциональное воздействие, гибкость в использовании. С точки зрения функциональности использования в учебном процессе видео можно применять на любом этапе работы над языком.

В рамках исследования особенностей использования видеотехнологий для обучения монологической речи был проведен эксперимент на базе ГУО «Средняя школа № 14 г. Барановичи». Видеоматериалы, используемые на уроках иностранного языка, позволили нам выявить эффективность использования видеотехнологий и их влияние на формирование умений и навыков устной речи у учащихся. В данной работе мы хотим обратить внимание на такой аспект использования видеотехнологий в обучении иностранным языкам, как повышение мотивации.

Формирование мотивации — это, прежде всего, создание условий для появления внутренних побуждений к учению, осознания их самими учащимися и дальнейшего саморазвития мотивационной сферы [3].

Если исследование особенностей использования видеотехнологий для обучения монологической речи проводилось на II ступени общего среднего образования, то во время преддипломной практики появилась возможность работать в разных классах. Методом наблюдения исследовались особенности применения видео в обучении иностранным языкам для повышения мотивации учащихся разных ступеней обучения.

Наблюдение — это целенаправленное и планомерное восприятие явлений, результаты которого фиксируются наблюдателем. В деятельности педагога могут применяться различные виды объективного наблюдения [1].

В ходе эксперимента проводились уроки и внеклассные мероприятия с использованием видео. Стандартные задания, которые рекомендуются учащимся для анализа иноязычной культуры, представляют собой просмотр видеофрагмента и выявление сходств и различий в иноязычной и отечественной культурах, относящиеся к конкретным предметам, явлениям окружающей действительности, поступкам людей. Например: а) просмотр видеофрагмента без звука или со звуком; б) анализ различных аспектов невербального поведения: определение эмоций и чувств по выражению лица, жестам, телодвижениям персонажа; в) определение характера взаимоотношений между персонажами по различным признакам невербального поведения; г) использование «стоп-кадра» для соотнесения фраз, характеризующих эмоциональное состояние, с жестами конкретного персонажа, просмотр видеоэпизода, представляющего какое-либо событие из культурной жизни страны изучаемого языка; д) высказывание предложений об изменениях, которые произошли бы при проведении этого мероприятия в условиях своей/другой страны.

Наблюдение было непосредственное и осуществлялось на уроках с использованием видеотехнологий, главной целью было повышение мотивации у школьников. Результаты наблюдения показали, что наиболее мотивирующими элементами на уроках с использованием видеотехнологий были следующие виды работ: составление монолога по опоре на видеофильм; описание фрагмента с использованием опор; составление монологов по описанию предмета; описание персонажа с использованием опор/клише; установление хронологической последовательности фрагментов видеофильма; подтверждение или опровержение суждений.

Кроме того, большую роль играла тематика видеоматериалов: наиболее интересными и мотивирующими к работе для младших школьников и II ступени были мультипликационные фильмы с известными персонажами (“Biene Maja”). Для учащихся 10-го класса интерес представляли фрагменты, отражающие жизнь, интересы, моду, музыку их сверстников в странах изучаемого языка.

Следует отметить, что после применения на уроке видео наблюдался резкий подъем и интерес учащихся. В классе царило чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий — все это благотворно сказывалось на результатах обучения и интереса к предмету. Дети спрашивали, когда мы опять будем смотреть фильм.

**Заключение.** Анализируя работу учеников, можно утверждать, что использование видео на уроках иностранного языка мотивирует учащихся, заинтересованность повышается, активность работы усиливается по овладению всеми аспектами языка и видами речевой деятельности, а также с точки зрения овладения иноязычной культурой, в особенности формирования социокультурной компетенции как одного из компонентов коммуникативной компетенции в целом. Видеоматериалы позволяют применять ряд возможностей для проведения анализа в ситуациях межкультурного общения. Использование видео способствует реализации важнейшего требования коммуникативной методики — развития мотивированной речевой деятельности.

Репозиторий БарГУ

**Список цитируемых источников**

1. *Гальскова, Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. — М. : АРКТИ, 2003. — 192 с.
2. *Барменкова, О. И.* Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / О. И. Барменкова // Иностр. яз. в шк. — 1999. — № 3. — С. 20—25.
3. *Сыч, О. В.* Использование видео в обучении культуре иноязычного общения / О. В. Сыч // Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе : материалы Респ. конф. — Минск, 1995. — С. 74—81.

УДК 347.921.8:821.111.09

**К. В. Шахалевич**
*Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест*

# ОСОБЕННОСТИ СУДЕБНОГО ПРОЦЕССА В РАССКАЗЕ Г. ГРИНА «ТОРЖЕСТВО ЗАЩИТЫ»

**Введение.** Грэм Грин (Henry Graham Greene) — английский писатель, драматург, журналист XX в. Его перу принадлежит множество произведений различных жанров: романы («Тихий американец», «Человек внутри», «Сила и слава» и др.), книги путевых заметок («Путешествие без карты», «Дороги беззакония»), двухтомная автобиография, поэмы, рассказы, очерки и т. д. В 1930—1940-х гг. значительное место в творчестве Г. Грина занимал детективный жанр. Так, в 1932 г. был опубликован остросюжетный политический детектив «Стамбульский экспресс». Вскоре после этого выходит ряд произведений с элементами детективного жанра: «Наемный убийца» (1936), «Доверенное лицо» (1939), «Ведомство страха» (1943), «Суть дела» (1948) [4]. Цель нашего исследования — анализ элементов и особенностей английской судебной системы на материале судебного процесса, описанного в рассказе Г. Грина «Торжество защиты» / “The Case for the Defence” (1939).

**Основная часть.** События, описанные в рассказе, происходят в Лондоне, следовательно, речь идет о правовой системе Англии. Процесс происходит с участием суда присяжных. Следует отметить, что данный тип судебного процесса берет свое начало в английской судебной системе и занимает важное место в уголовном процессе [5]. Дело рассматривается Центральным уголовным судом *(Central Criminal Court)*. Термин «Центральный уголовный суд» употребляется для обозначения Центрального уголовного суда Англии и Уэльса, известного как Олд Бейли *(Old Bailey)*, одного из множества зданий королевского суда [6]. Таким образом, в рассказе речь идет о королевском суде, или суде Короны *(the Crown Court)*, так как именно этот суд рассматривает тяжкие уголовные преступления (в том числе предумышленные убийства, об одном из которых и идет речь в рассказе). На тип суда указывает и «адвокат короны» *(the Crown counsel)*, выступавший со стороны обвинения.

Судебный процесс в системе английского общего права имеет состязательный характер и основывается на процессуальном равенстве сторон и разделении функций между обвиняемым, защитой и судом. В таком процессе обвинитель доказывает виновность обвиняемого, а суд выступает в качестве арбитра в процессе. Рассмотрение дел судом присяжных также является одной из отличительных особенностей состязательного процесса [5].

В рассказе последовательно перечислены основные элементы судебного процесса: вступительная речь прокурора и его обращение к присяжным, допрос свидетелей, в том числе эксперта, перекрестный допрос свидетеля, вынесение оправдательного приговора «за недостаточностью улик» *(for lack of evidence)* [3; 7].

Следует отметить, что улики, или доказательства, являются важнейшим элементом процедуры доказывания вины подсудимого. В мировой практике наиболее распространенной является классификация доказательств на прямые, устанавливающие сам факт совершения преступления, и косвенные, не обладающие самодостаточностью и устанавливающие факт совершения преступления лишь в совокупности с другими косвенными доказательствами. В начале рассказа вина подсудимого очевидна для всех присутствующих на заседании. Автор отмечает, что «обвинение не строилось на наличии косвенных улик» *(this was not one of those cases of circumstantial evidence)* [3; 7]. Прямое доказательство — в нашем случае наличие свидетелей, утверждающих, что видели стоящего перед ними человека на месте преступления в ночь убийства, прямо связывает определенное лицо, обвиняемое в преступлении, с фактом совершения указанного преступления. Следовательно, наличие таких доказательств с высокой долей вероятности указывает на виновность подсудимого, а употребление соответствующего выражения в тексте подчеркивает и объясняет уверенность в этом общественности. Кроме того, автор изначально называет подсудимого убийцей, устанавливая тем самым бесспорность всеобщего убеждения.

© Шахалевич К. В., 2019



Репозиторий БарГУ

Вышеупомянутый отказ от косвенных улик мотивирован тем, что последние «обычно вызывают у присяжных сомнения» *(in which you feel the jurymen's anxiety)* [3; 7]. В связи с этим мы считаем целесообразным проанализировать стандарт доказывания, принятый в английском уголовном процессе. Понятие стандарта доказывания играет важную роль в англосаксонском праве. Под стандартом доказывания понимается объективный критерий для установления фактов на основе оценки представленных доказательств (например, стандарт «вне разумных сомнений» *(beyond reasonable doubt)* или стандарт «баланс вероятностей» *(balance of probabilities)*). На основании используемого стандарта доказывания суд или присяжные оценивают доказательства для установления фактов дела. Как правило, в англосаксонской юрисдикции для разрешения гражданско-правовых споров применяется стандарт «перевес доказательств» («баланс вероятностей»), в то время как при рассмотрении уголовных дел используется стандарт «вне разумных сомнений» [1; 2]. Таким образом, описанный в рассказе уголовный процесс требовал полной уверенности присяжных в выносимом ими вердикте.

Сцена перекрестного допроса свидетельницы со стороны обвинения — миссис Салмон — подводит читателя к кульминации рассказа, в то время как прокурор задает свидетелю лишь несколько формальных вопросов, что еще раз указывает на его уверенность в исходе дела, адвокат защиты преследует иную цель. Его задача — заставить присяжных сомневаться в достоверности показаний свидетеля и тем самым избежать доказанности «вне разумных сомнений». Адвокат уточняет возраст и состояние зрения свидетельницы, время суток и видимость в момент совершения преступления. Кульминацией рассказа является момент, когда адвокат защиты представляет суду брата-близнеца подсудимого. Появление близнеца не позволяет установить личность преступника и доказать виновность подозреваемого «вне разумных сомнений», так как «не нашлось ни одного свидетеля, готового присягнуть, что он видел именно того — подсудимого» *(There wasn't a witness prepared to swear that it was the prisoner he'd seen)* [3; 7]. Поведение свидетелей вполне объяснимо: в рассматриваемой ситуации свидетель — единственный источник информации по делу, его словам, озвученным под присягой, доверяют, и, таким образом, данные им показания решают судьбу человека. Рассматриваемая сцена как нельзя лучше иллюстрирует особенности английского состязательного процесса и его отличие от других типов судебного разбирательства, предусматривающих проведение предварительного слушания с изучением всех имеющихся доказательств и свидетельских показаний, что позволяет избежать тельного слушания с изучением всех имеющихся доказательств и свидетельских показаний, что позволяет избежать эффекта неожиданности в ходе непосредственно судебного разбирательства. В Англии, в отличие от США и ряда других стран, не проводится устный допрос свидетелей на досудебной стадии [5, с. 146].

**Заключение.** Рассказ Г. Грина «Торжество защиты» представляет собой довольно точную и достоверную иллюстрацию судебного процесса, предусмотренного системой английского судопроизводства, и позволяет получить информацию о типах судов Англии, основных участниках судебного процесса и его этапах, а также о процедуре доказывания вины подсудимого и требованиях, предъявляемых к доказательствам. Изучение творчества Г. Грина способствует углублению и расширению знаний о мировой судебной практике и может быть рекомендовано в качестве дополнительного чтения студентам юридических специальностей.

**Список цитируемых источников**


1. *Будылин, С. Л.* Внутреннее убеждение или баланс вероятностей? Стандарты доказывания в России и за рубежом / С. Л. Будылин // Вестн. Высш. Арбитраж. Суда Рос. Федерации. — 2014. — № 3. — С. 25—57.
2. *Будылин, С. Л.* Внутреннее убеждение или баланс вероятностей? Стандарты доказывания в России и за рубежом / С. Л. Будылин // Вестн. Высш. Арбитраж. Суда Рос. Федерации. — 2014. — № 4 — С. 34—67.
3. *Грин, Г.* Торжество защиты [Электронный ресурс] / Г. Грин // Библиотека электронной литературы. — Режим доступа: https://litresp.ru/chitat/ru/Г/grin-grem/torzhestvo-zaschiti . — Дата доступа: 25.04. 2019.
4. Грэм Грин (Henry Graham Greene) [Electronic resource] // Bookmix. — Mode of access: https://bookmix.ru/authors /index.phtml?id=421 — Date of access: 23.04.2019.
5. *Решетникова, И. В.* Доказательственное право Англии и США / И. В. Решетникова. — Екатеринбург : УрГЮА, 1997. — 240 с.
6. Central Criminal Court [Electronic resource] // City of London. — Mode of access: https://www.cityoflondon.gov.uk/about-the-city/history/Pages/central-criminal-court.aspx . — Date of access: 25.04.2019.
7. *Greene, H.* The Case for the Defence [Electronic resource] / H. Greene // Lingualeo. — Mode of access : https://lingualeo.com/ru/jungle/graham-greene-the-case-for-the-defence-179944#/page/1 . — Date of access: 23.04.2019.


Репозиторий ВятГУ

УДК 378.14

**Е. В. Якименко**
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

# ОБУЧЕНИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Введение.** Анализ взглядов на интерпретацию в исследованиях по лингвистике, методике преподавания иностранных языков, русского языка как иностранного позволяет сделать вывод о том, что интерпретация является сложным и многосторонним явлением. Проблемой интерпретации занимались И. В. Рогоцкая, Л. А. Новиков, Л. И. Зильберман, К. А. Долинин, Г. И. Богин и др.

Основная коммуникативная задача, которая стоит перед читающим, заключается в том, чтобы в результате прочтения всего текста извлечь содержащуюся в нем информацию. Для осуществления акта коммуникации письменная речь должна быть не только воспринята как определенная система зрительных сигналов, но и понята.

**Основная часть.** Проблема текста и его понятия является очень важной в рамках обучения чтению и интерпретации. Текст, его организация, структура, функции начали активно разрабатываться во второй половине XX века. В современной методике он выступает в качестве высшей единицы обучения при овладении иноязычной речью. Основой для подобного утверждения послужил тот факт, что предметом речевой деятельности является мысль. При этом мысль в большинстве случаев передается не одним предложением, а их совокупностью. Принято выделять логико-смысловые единства, полностью подчиненные тематическому принципу. Подобное единство состоит из двух или более предложений, объединенных общей мыслью и развивающих одну и ту же тему. Оно носит название сверхфразового единства. Сверхфразовые единства объединены в субтексты (отрезок текста, состоящий из двух или более абзацев и развивающий одну из текстовых подтем) [2, с. 78]. Они, в свою очередь, и образуют структуру всего текста.

А. А. Вейзе полагает, что назначение любого письменного сообщения состоит в том, чтобы довести до сознания читателя ход мыслей автора, его опыт, наблюдения или взгляды [2, с. 77]. При этом текст строится таким образом, что и логика развития мысли, и форма ее выражения способствуют успешному восприятию передаваемой информации. Однако следует уточнить, что информативность характеризует не абсолютное количество информации в тексте, не общую его информационную насыщенность, но лишь ту информацию, которая, скорее всего, станет достоянием реципиентов (Т. М. Дридзе) [4, с. 113].

Интерпретацию как деятельность можно разделить на две стадии. Первая стадия опирается на аналитико-синтетические навыки читателя при понимании смыслового содержания первичного текста; вторая — на аналитико-синтетические навыки при формулировании смысла первичного текста в процессе порождения вторичного текста. Следовательно, первая стадия заключается в извлечении информации, а вторая — в передаче этой информации в интерпретационном высказывании. Обе выделенные стадии характеризуются своим уникальным набором упражнений, и каждая из них преследует свои цели. Цель первой стадии — достижение полноценного понимания смыслового содержания первичного текста; цель второй стадии — передача извлеченного смыслового содержания первичного текста в интерпретационном тексте с помощью применения определенного набора операций с текстом.

Результатом интерпретации выступает формирование и развитие определенных умений студентов. Первую группу умений составляют умения прогнозирования содержания текста. Перед началом работы по интерпретации одним из важных вопросов является выбор смыслового подхода к текстовому анализу: глобального (дедуктивного) или локального (индуктивного). Дедуктивный подход характерен для просмотрового чтения и частично для ознакомительного, работа с текстом ведется в опоре на текстовые обобщения на уровне высших рангов (текста, субтекста, абзаца), название, обобщение в конце, соотнесение текстового материала с экстралингвистическими средствами. Индуктивный подход начинается от слов и предложений, затем читающий переходит к анализу сверхфразовых единств / абзацев, субтекста и целого текста. Такой подход характерен для изучающего чтения [1, с. 15].

Задачи обучения интерпретации художественных текстов реализуются с помощью специального методического аппарата, который должен иметь комплексный характер: постижение идейного содержания может состояться, если студент имеет необходимые фоновые знания, способен осознать смысловую структуру текста, владеет достаточным запасом слов, усвоил определенные грамматические правила, подготовлен к восприятию образного языка. Он отражает особенности и последовательность обучения интерпретации и включает в себя три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Каждый этап характеризуется своей целью и набором приемов для ее достижения. На каждом из них обучаемые овладевают определенными умениями, необходимыми для эффективной интерпретации на иностранном языке.

Предтекстовые задания направлены на моделирование фоновых знаний, необходимых и достаточных для восприятия конкретного текста, на устранение смысловых трудностей его понимания и одновременно

© Якименко Е. В., 2019



Репозиторий БарГУ

на выработку стратегии понимания. В них учитываются лингвострановедческие, лексико-грамматические, лингвостилистические и структурно-смысловые трудности художественного произведения.

В текстовых заданиях учащимся предлагается коммуникативная установка, назначение которой — сделать процесс чтения целенаправленным, помочь прогнозировать тему или идею текста, прояснить подтекст, сопоставить факты, выделить деталь или реалии, несущие большую смысловую нагрузку, выявить авторское отношение к героям и событиям; создает условия для прогнозирования содержания текста, для постижения идейно-художественного замысла, главной идеи произведения.

Систему послетекстовых заданий, направленную на проверку понимания прочитанного, целесообразно строить исходя из трех стадий восприятия художественного произведения.

Первая стадия — непосредственное восприятие — характеризуется осознанием только сюжетной линии, поступков героев. Вторая стадия — это восприятие идейного содержания произведения, что связано с осмыслением характеров действующих лиц, выявлением центрального героя. Третья стадия — эстетическая оценка литературного произведения (его содержания и формы). Именно здесь большое значение имеет установка на понимание художественных достоинств произведения. Все эти стадии взаимосвязаны, но их механизмы отличаются друг от друга.

Эффективными являются следующие приемы контроля: а) нахождение в текстах ответов на вопросы, обнаруживающие умение выявлять тематику и проблематику с опорой на определенные ориентиры; б) критическое восприятие предлагаемого плана текста, его полноты, правильности; в) расположение фактов, данных в беспорядке, в соответствии с логикой сюжета; г) тесты на выбор правильного ответа из нескольких предложенных вариантов, устанавливающие умения учащихся разобраться во взаимоотношениях персонажей, в мотивах их поступков.

Для контроля могут быть использованы приемы, которые проверяют также репродуктивные умения обучающихся. Например, умение представить фабулу художественного текста в виде схемы, отражающей порядок следования основных эпизодов текста, или умение выстроить развитие событий в фабульной последовательности в случае расхождения фабулы и сюжета произведения.

Послетекстовые задания должны помочь студентам выявить скрытые от них смыслы [3, с. 26].

**Заключение.** Работа с художественными текстами должна быть организована так, чтобы их понимание проходило все необходимые стадии и контролировалось по всем уровням. Контроль следует соразмерять со степенью обученности учащихся восприятию художественных произведений. Поэтому его распределение по уровням неравномерно. Умения проникать в образную ткань произведения, в художественные средства, в особенности авторского стиля, специфику его творческой манеры вырабатываются и контролируются постепенно. Поэтапным должен быть контроль и за умением эстетически оценить художественный текст. Целесообразно начинать с выявления эмоционального переживания, возникшего при восприятии эстетических достоинств произведения. В дальнейшем следует выявить (формировать) эстетические суждения учащихся о художественном содержании и художественной форме произведения.

**Список цитируемых источников**

1. *Вейзе, А. А.* Теория и практика порождения вторичного текста в курсе вузовского обучения иностранному языку : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02 / А. А. Вейзе. — Минск, 1993. — 435 л. — Библиогр.: С. 411—433.

2. *Вейзе, А. А.* Реферирование технических текстов / А. А. Вейзе. — Минск : Выш. шк. — 1983. — 128 с.

3. *Ермолаева, Л. М.* О системе текстов в учебном пособии / Л. М. Ермолаева // Вопросы анализа специального текста : межвуз. темат. науч. сб. — Уфа, 1979. — № 4. — С. 81—86.

4. *Клычникова, З. И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителя / З. И. Клычникова. — М. : Просвещение, 1983. — 207 с.

UDC 81.25

**M. Dashko**
*State educational institution "Gymnasium № 5 Baranovichi", Baranovichi*

## THE ASSOCIATIONS AS THE REFLECTION OF CONCEPTUALIZING THE NATIVE AND NON-NATIVE ENGLISH SPEAKERS' VOCABULARY

**Introduction.** Our everyday life is always full of the great amount of visual information, which people get from various kinds of sources. Due to the wide spreading of information technologies, the Internet influences the quality and quantity of the data we get and the inevitable reaction to it. Obviously, you have an association to any information, be it a spoken word or a sequence of visual pictures. Your reactions are very often numerous associative chains to anything, following you all your life. Nowadays, a great majority of our planet's inhabitants are not

© Dashko M., 2019



Репозиторий БарГУ

only deeply involved in sports, but consider it an ideal way to cope with real life physical and psychological difficulties as well as to challenge them. We considered them as real heroes. Being under the impression, we decided to search the Internet for the information about such people. Being surprised by the unpredictable results of the searching for data on the Internet request containing the word "hero", which was our first reaction, we decided to study the mechanics of appearing of different associations and compare them with one another.

**The main part**. The idea of studying associative mechanics is based on connections between verbal associations that reflect the linguistic world-image, ethnic and socio-cultural views [3]. The ***relevance*** of the research is in the need to enhance the productivity of a person's mental activity aimed at the acquisition of vocabulary in a foreign language use.

***The object of the research*** is verbal associations in the minds of native and non-native English speakers as the reaction to the words on the topic "Sport".

***The subject of the research*** is the mechanics of building up associative connections within a single topical vocabulary set of a native tongue and a foreign language being learned.

***The aim of the research*** is to reveal the relevant features of associative connections within the semantic field of "Sport" in native and non-native English speakers' reactions.

***Objectives*** of the research are the following: 1) to study the terms "associative thinking" and "associative dictionary"; 2) to work out the questionnaire on the topic SPORT for the respondents of research; 3) to conduct the survey aimed at getting verbal associations on the topic "Sport"; 4) to analyse the associations and to reveal the regular patterns of their formation; 5) to compile two different types of dictionaries according to our results.

We based our research on the questionnaire of 31 native speakers living in the UK whose answers were sent to us by e-mail and 123 pupils of 9—11 forms of Gymnasium No. 5 in Baranovichi. During the research we have analyzed 25 782 verbal associations to stimulus words on the topic "Sport" elicited from British and Belarusian respondents.

We found out, that all the lexical units to stimulus words can be thematically divided into 9 groups, according to Y. Karaulov and V. Goldin [1; 2; 4]. In the process of the research we have identified the following quantitative characteristics of reactions to stimulus words among the students of Nottingham University and our gymnasium and made percentage calculations. According to the results, among native and non-native speakers, the percentage ratio of reactions by category is as follows (isolated reactions were taken into account) (table 1).

T a b l e 1 — The percentage ratio of reactions by category among native and non-native speakers

| Ative speakers' reactions | Non-native speakers' reactions |
|---|---|
| Situations involving the stimulus — 150 (16 %) | Connection with a person — 624 (16 %) |
| Action, condition and activity — 130 (15 %) | Action, condition and activity — 590 (14 %) |
| Place and time — 100 (13 %) | Part and whole — 530 (13 %) |
| ***Personally directed proper names* — 68 (12 %)** | Subject-logical connection — 514 (12 %) |
| Part and whole — 62 (11 %) | ***Lingvo-culturally significant proper names* — 447 (11 %)** |
| Quality. Evaluation — 54 (9 %) | Related qualities — 391 (9 %) |
| Connection with a person — 53 (8 %) | Place and time — 379 (8 %) |
| Subject-logical connection — 49 (7 %) | Situations involving the stimulus — 337 (7 %) |
| Related qualities — 41 (6 %) | Quality. Evaluation — 321 (6 %) |
| Speech patterns — 18 (3 %) | Speech patterns — 132 (4 %) |

This is the percentage of the most popular categories among British and Belarusian respondents. The British associative reactions with the highest frequency are ***situations with the stimulus; actions, conditions and activities; place and time*** (Table 2)**.** The Belarusian most frequent categories are: ***connection with a person, action, state and activity, proper names.*** The next example shows British special conservatism: reacting to the word ***cup***, the British most frequently connect it with ***5 o'clock tea*** or ***tea with milk.*** From our point of view, the ***native speakers'*** reactions are explained by national and cultural peculiarities: the respondents' personality, desire for a comfortable distance, scrupulosity about the activities in the communication, importance of the time frame.

Most frequent reactions to the word ***marathon — victory, support*** are connected with willingness to the victory, the desire of support.Besides the world of Belarusians is the world of their land, their native "kut" — edge, corner. You can see it from the example ***event — Nesvizh, festivity, Mir, Lida.*** The top categories of Belarusian respondents are determined by such national and cultural features of character traits: tolerance, humanity, and conviction in views.

During our research we faced numerous reactions connected with ***proper names***, that can't be placed into the existing categories and have high percentage among both the British and Belarusian reactions. We united them into ***the 10-th category*** — personally directed proper names**.** ***Queen — Kate****, power —* ***Diana, (British). Marathon — Minsk (Belarusian)***. Finally, we indicated the reactions' ***intensity indices*** (the degree of intensity of their usage by research participants), ranging from 0.85 to 0.02 and can be equal or vice versa.

Репозиторий БарГУ

T a b l e 2 — Associative reactions with the highest intensity indices

| Stimulus-word | Non-native speakers | Native speakers |
|---|---|---|
| Archery | Magic (0.13), woods (0.13) | Robin Hood (0.65) |
| Arena | Football (0.23), Minsk Arena (0.2), circus (0.17) | Football (0.5), Wembley (0.5) |
| Award | Medal (0.16), Domracheva (0.15) | Nobel (0.56), prize (0.32) |
| Challenge | Competition (0.14) | Problem (0.73) |
| Cup | Tea (0.21), coffee (0.1) | Tea with milk (0.55), 5 o'clock (0.44) |
| Horse races | Horses (0.13) | Horses (0.68) |
| Disability sport | Hero (0.29) | Hero (0.29) |
| Failure | No trouble(0,21), unlucky (0,2), sadness (0,18) | No trouble (0.84) |
| Prize | Medal (0,2), win(0,13) | Gold medal (0.65) |
| Power | Energy 17 (0,19) | Queen 16 (0.69) |
| Lawn | Grass (0.21) | Home (0.73) |

***Disability sport — hero***. Such topic as Paralympic Games is quite important for Belarusians and British and everybody can feel the triumph of the sportsmen's spirit. ***Failure — no trouble***. In both countries people take their failures philosophically, and have the ability to overcome various kinds of life difficulties. All the presented above indicates the differences of the reactions' usage among native and non-native speakers. But, as for the similarities, they are connected with their dependence on the national peculiarities of both cultures.

***As the product*** of research the two types of English Associative Dictionary were made: The English Associative Tag-cloud Dictionary and The English Associative Dictionary. ***The idea*** to create an associative dictionary is based on the existence of connections between verbal associations that reflect the linguistic world-image [5].

***The aims*** of the dictionary edition are: to enrich the students' active English language vocabulary and to use this type of visual dictionaries in the English language practicals in order to develop different kinds of memory and thinking. ***Benefits of*** the associative dictionary: 1) it creates the possibility to determine the most frequently used word-combinations; 2) illustrates the linguistic world-image and native speakers' character traits; 3) discovers the mechanics of classifying and conceptualizing language material.

***The scientific novelty*** of the idea to create an associative dictionary is defined due to the fact that it is the first edition of the associative dictionary on the topic "Sport" with the verbal associations of the Belarusian and native English speakers.The English Tag-cloud Associative dictionary is a dictionary rendered and edited with the help of the "Tag Cloud" online computer program. It contains 200 stimulus words on the topic "Sport" with the native and non-native speakers' reactions to them in the form of word clouds. It can be used as the source of hash-tags for various purposes. They allow users to apply dynamic tagging which makes it possible for others to easily find messages with a specific content, in our case, the idea of healthy lifestyle and the opportunity to spread advertising on the topic. By using the hash tags you can increase the chances of being found. In our case, the hash-tags will help us to get the necessary amount of "likes" in the social network "Instagram" in order to get virtual money with the aim to spend it on charity.

**Conclusion.** Creating an associative dictionary is an effective way to study the lexical content of the active communicative vocabulary of a native speaker. From our point of view, the goal of the study was fully achieved, since we created 2 types of associative dictionaries: not only in standard form, but also in the form of a tag cloud created with the help of a specific computer program. This dictionary gives a visual representation of the frequency of using associations for the stimuli we have suggested, and is also more rational for perception and use at the foreign language lesson. In the future, it is possible to conduct a study of associative connections that occur among respondents as reaction to stimulus words in order to study not only the linguistic and cultural, but also social and psycholinguistic characteristics of the representatives of the two cultures, followed by a psycholinguistic portrait of a typical person belonging to one of them.

Репозиторий ВарГУ

**References**

1. *Гольдин, В. Е.* Ассоциативные словари и образ мира [Электронный ресурс] / В. Е. Гольдин. — Режим доступа: https://cyberleninka.Ru/article/n/assotsiativnye-slovari-i-obraz-mira . — Дата доступа: 23.09.2018.

2. *Гольдин, В. Е.* Концептуальные переменные образа мира по данным ассоциативных словарей [Электронный ресурс] / В. Е. Гольдин // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. — 2010. — Вып. 9 (16). — С. 97 — 101. — Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/assotsiativnye-slovari-i-obraz-mira . — Дата доступа: 23.09.2018.

3. *Гольдин, В. Е.* Русский ассоциативный словарь [Электронный ресурс] / В. Е. Гольдин, А. П. Сдобнова, А. О. Мартьянов. — Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/assotsiativnye-slovari-i-obraz-mira . — Дата доступа: 23.09.2018.

4. *Караулов, Ю. Н.* Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети / Ю. Н. Караулов // Языковое сознание и образ мира. — М., 2000. — С. 191—206.

5. *Любимов, Ю. В.* Природа ассоциаций, структура словесной памяти и понятие ассоциативного значения / Ю. В. Любимов // Словарь ассоциативных норм русского языка. — М. : Наука, 1977. — С. 25—33.