

ПРЕДИСЛОВИЕ

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

Структурно издание состоит из семи разделов, названия которых соответствуют направлениям работы конференции. Тематика сборника определяется кругом научных интересов исследователей и презентует основные направления их научной и практической деятельности, при этом освещены вопросы, как общетеоретического, так и прикладного плана применительно к конкретным явлениям в той или иной области науки. Содержание публикуемых статей отражает исключительно точку зрения их авторов, которая может отличаться от мнения редакционной коллегии.

В материалах, представленных авторами раздела «Формирование психологической культуры личности», анализируются и обобщаются социально-психологические проблемы людей с особыми образовательными потребностями, их социально-психологическая абилитация, реабилитация и психолого-педагогическое сопровождение, развитие профессионально важных качеств у студентов педагогических специальностей и педагогов, психологические проблемы самопрезентации личности.

Раздел «Теоретико-методологические и методические аспекты формирования педагогической культуры будущего специалиста» включает материалы, в которые исследованы отдельные аспекты развития профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования в процессе обучения в учреждении высшего образования, освоения студентами технологии художественной вышивки в процессе изготовления белорусского народного костюма, а также искусству как средству формирования художественного вкуса.

Темы материалов раздела «Психолого-педагогические аспекты обучения, воспитания и развития дошкольников» посвящены актуальным проблемам дошкольного образования. Авторами раскрыты: педагогические условия формирования основ музыкальной культуры у дошкольников, основы организации партнёрского взаимодействия учреждения дошкольного образования и многопоколенной семьи, направленные на формирование нравственных ценностей у детей дошкольного возраста; процесс развития декоративного творчества детей дошкольного возраста в нерегламентированной деятельности, речевого развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях ознакомления с природой, развития исследовательских умений старших дошкольников через опытно-экспериментальную деятельность, воспитания доброжелательного отношения к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста, формирования ценностного отношения к культуре Хмао — Югры у детей старшего дошкольного возраста; сущность квест-игры как одной из современных игровых технологий в учреждении дошкольного образования, модели методического сопровождения формирования эколого-валеологических представлений у детей старшего дошкольного возраста, проблемно-коммуникативного подхода в формировании аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста при ознакомлении с природой и пр.

В раздел «Человек в обществе: история и современность. Эколого-краеведческое образование и воспитание в контексте формирования профессиональной компетентности будущего специалиста. Организация здоровьесбережения в учреждениях образования» включены работы по описанию и использованию результатов экологических исследований при подготовке будущих специалистов, возможностей применения эготуристических продуктов в профессиональном образовании географов-экологов, а также жизнеописание матушки Валентины – покровительницы земли белорусской.

Раздел «Слова ў мастацкім тэксце як аб'ект філалогіі і метадыкі (беларуская, руская мовы)» содержит материалы на белорусском и русском языках, в которых рассмотрены такие методические вопросы, как развитие читательского интереса студентов-филологов на основе жанрового подхода, интегрированные занятия как активный метод формирования профессиональной компетентности будущих филологов, а также выявлены понятийные и семантические особенности фразеологического поля «жизнь» в русском языке, аполлоническая доминанта в творческом методе новой прозы Варлама Шаламова, восточные мотивы и национальные особенности в поэме Якуба Коласа «Сымон-музыка» и др.

Материалы раздела «Актуальные проблемы лингвистических и культурологических исследований (английский, немецкий языки)» представлены на русском, английском языках и отличаются широтой охвата проблематики. Работы данного раздела посвящены изучению следующих феноменов: репрезентация концепта «гостеприимство» в английском и немецком языках, семантические типы анимистических метафор с фреймами-источниками «драгоценные металлы» и «драгоценные минералы» в английском языке; этимологический аспект проблемы номинации профессий в немецком языке, структура лексических значений имен прилагательных, обозначающих характер, в английском и белорусском языках; гендерный аспект современной лингвистики, гендерный аспект ролево-коммуникативных речевых запретов в современной британской лингвокультуре; сближение действия семантической и морфологической деривации, взаимодействие семантической и морфологической деривации в виде «наложения» в американском и русском сленге; метакоммуникативный аспект любовного дискурса в классической британской прозе, специфика текстов художественного экологического дискурса; формирование транскультурного менталитета посредством перевода песен и т. д.

В разделе «Теоретические и методические аспекты формирования поликультурной личности» рассмотрены теоретические основы организации аудиторной и внеаудиторной работы студентов языковых и неязыковых специальностей, а также технологические вопросы иноязычного образования, например, особенности использования: 1) перевода при обучении английскому языку в неязыковом учреждении высшего образования, 2) карт памяти в процессе обучения иностранному языку, 3) блог-технологии для формирования профессиональной компетенции студентов языковых специальностей в области научно-исследовательской деятельности и пр.

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

1 ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9

Ю. В. Башкирова, И. Л. Кишея, Е. Ф. Нестер, Ж. В. Рзаева
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ В ОТНОШЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЙ «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» И «ЛЮДИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ»

Введение. На современном этапе в системе образования Республики Беларусь разработана модель интегрированного обучения, предполагающая включение ребенка с особыми образовательными потребностями в среду нормально развивающихся сверстников. Значимыми аспектами, способствующими эффективизации такой интеграции, выступают принципы функционирования демократического общества: каждый имеет право на образование, все дети могут учиться, каждый может столкнуться с трудностями в обучении в определенных областях или в определенное время, каждый нуждается в помощи в процессе обучения, различия естественны, ценны и обогащают общество, дискриминационное отношение и поведение должны подвергаться критике, учителя не должны существовать сами по себе, они нуждаются в постоянной поддержке. Идея настоящего исследования заключается в выявлении уровня осведомленности студентов университета в отношении понятий, заявленных в названии статьи.

Основная часть. Реализуя логику исследования, респондентам были предложены разработанные нами вопросы: 1) что такое инклюзивное образование; 2) как вы относитесь к инклюзивному образованию; 3) кто такие люди с особыми образовательными потребностями.

Заметим, что второй вопрос задавался испытуемым после мини-лектория в отношении содержания понятия «инклюзивное образование».

В исследовании приняли участие студенты I—III курсов факультетов педагогики и психологии, славянских и германских языков учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборка респондентов составила 188 обучающихся. Так, 91% студентов I курса на вопрос «Что такое инклюзивное образование?» ответили, что не знакомы с данным понятием, или давали неправильные ответы. И только 9% респондентов пользовались формулировками «образование, связанное с инвалидами, колясочниками, людьми с различными заболеваниями; образование для всех; все включены в образовательный процесс; работа с особенными детьми». Положительное отношение к инклюзивному образованию высказало 54% первокурсников, отрицательное — 50% и нейтральное — 12%.

Таким образом, очевидно, что студенты I курса еще недостаточно осведомлены о понятии «инклюзивное образование», в то время как 60% опрошенных второкурсников имеют верное представление о том, что представляет собой «инклюзивное образование». Также были представлены ответы, демонстрирующие субъективно-специфическое понимание данного вида образования: подход к образованию «специальных» детей (13%); вовлечение инвалидов в социум (13%); создание специальных условий (10%); использование специальных методик (4%).

Свое отношение к инклюзивному образованию 48% респондентов, обучающихся на II курсе, сформулировали как «положительное». Нейтральной позиции придерживаются 15% опрошенных. Также были получены ответы, общая суть которых выражается в высказываниях: «для нашей страны это сложно» (10%); «это не совсем правильно» (4,2%); «общество и отдельные люди не готовы» (2%). Таким образом, можно констатировать, что в целом студентам II курсов присуще достаточное понимание и осознание изучаемого вопроса.

Позитивным моментом нашего исследования является то, что 98% опрошенных студентов III курса грамотно и корректно сформулировали понятие «инклюзивное образование». На вопрос «Как вы относитесь к инклюзивному образованию?» мнения будущих специалистов системы образования распределились следующим образом: 66% опрошенных — положительно, 28% — неоднозначно (так как при его организации есть определенные положительные и отрицательные стороны), 6% — нейтрально (не сталкивались с данной проблемой).

На вопрос «Кто такие люди с особыми образовательными потребностями?» было получено достаточно большое количество разнообразных ответов, раскрывающих содержательные особенности представлений студентов о данной категории людей (таблица 1).

Как свидетельствуют данные таблицы 1, представления студентов о людях с особыми образовательными потребностями достаточно разнообразны и специфичны, что выражается в количестве полученных и сформулированных «определений», их содержательном наполнении и трактовке. Можно констатировать как различия в представлениях о данной «категории людей», так и схожесть во взглядах студентов различных курсов:

Т а б л и ц а 1 — Вариативность и процентное распределение ответов студентов на вопрос «Кто такие люди с особыми образовательными потребностями?»

Варианты ответов	Количество ответов, %
<i>I курс</i>	
Нуждаются в определенных методах и подходах к обучению	21,0
Не могут в силу неких причин получать обычное образование (не могут посещать школу наравне с другими)	4,0
С психическими и физическими отклонениями (заболеваниями)	27,0
Требуют индивидуального подхода	3,0
Требуют к себе большого внимания и времени для объяснения нового материала	8,0
Нужно больше времени для усвоения информации	5,0
Отличаются интеллектом (знаниями) от других	4,0
Имеют иное мировоззрение	1,0
Хотят узнать больше, чем другие и быстро воспринимают информацию (очень любят учиться)	9,0
Таланты (одаренные)	3,0
Затрудняюсь ответить	15,0
<i>II курс</i>	
Имеют физические и психические нарушения в развитии	35,0
Затрудняюсь ответить	35,0
Нужно больше внимания	32,3
Нуждаются в особом подходе к обучению	30,4
Нуждаются в помощи	27,0
Обычные, но без больших возможностей	15,0
Талантливы, одарены	11,3
Сложно получать образование	7,0
Отстают от других людей	4,3
<i>III курс</i>	
Имеют физические и психические нарушения в развитии	67,0
Необходимо уделять больше внимания при организации учебных занятий	14,0
Необходимы специальные образовательные программы	11,0
Необходим специальный уход	4,0
Не знаю	4,0

1) первокурсники представили более широкую вариативность своих ответов и к данной категории людей отнесли как «нуждающихся в определенных методах и подходах к обучению», «с психическими и физическими отклонениями (заболеваниями)», так и «талантливых, одаренных». Затруднения в ответах испытало 15% первокурсников;

2) у студентов II курса отмечается равноценное процентное распределение в ответах, раскрывающих как правильную суть вопроса, так и демонстрирующих отсутствие знаний и непонимание. Отдельные высказывания, набравшие большее процентное распределение, содержательно верно отражают суть данного вопроса, что свидетельствует о том, что будущие специалисты сферы образования имеют адекватные представления о данных людях, понимают необходимость и важность работы с этими людьми. Интересными явились сформулированные респондентами определения, в которых студенты высказывали мысль, что это особая категория людей, которая «по-своему талантлива и одарена»;

3) третьекурсники, будущие работники учреждений образования (большая их часть) сформулировали ответ на вопрос, дав более узкую характеристику.

Необходимо отметить как верно сформулированные частные, содержательно обоснованные определения, раскрывающие специфику вопроса, так и непонимание сущности данного явления и подхода к его определению.

Позитивным моментом является тот факт, что студенты III курсов определили основные качества, которыми должен обладать педагог, осуществляющий свою профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования (в порядке убывания): терпимость, доброту, сопереживание, понимание, искренность, вежливость, ответственность, заботливость и т. д. Данная особенность свидетельствует о том, что иногда наряду с невозможностью точно и четко определить особенности этих людей студенты четко представляют и понимают, каким должен быть педагог, работающий с ними, и какими качествами и умениями он должен обладать.

Заключение. Исследование убедительно продемонстрировало рост положительной динамики знаний студентов в отношении понятий «инклюзивное образование» и «люди с особыми образовательными потребностями» с повышением курса обучения. Результаты исследования говорят о том, что в учреждении образования «Барановичский государственный университет» разработан и эффективно действует комплекс мер, способствующих повышению осведомленности студентов в отношении содержания понятий «инклюзивное образование» и «люди с особыми образовательными потребностями».

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ КАК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Введение. В нашей статье мы опишем смысложизненные ориентации подростков как компонент психологической культуры личности; сравним смысложизненные ориентации старших подростков, находящихся в разной образовательной среде.

Основная часть. Психологическая культура личности в современной психологии изучалась многими исследователями: Е. А. Климовым, Л. С. Колмагоровой, Я. Л. Коломинским, К. К. Платоновым и др.

С точки зрения Л. С. Колмагоровой, психологическая культура рассматривается как составная часть базисной культуры человека, которая позволяет понимать внутренний мир человека, эффективно решать жизненные проблемы, социализироваться, способствует самореализации, саморазвитию, гармонизации внутреннего мира и отношений с окружающими, порождает состояние внутреннего благополучия. Согласимся с данным утверждением. Людмила Степановна выделяет следующие компоненты психологической культуры личности: психологическая грамотность, психологическая компетентность, ценностно-смысловой компонент, рефлексивно-оценочный компонент, культуротворческий компонент. Ценностно-смысловой компонент психологической культуры личности представляет совокупность, систему личностно-значимых и личностно-ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, верований в области психики человека, его деятельности, взаимоотношений с окружающими и т. д. Ценностно-смысловой компонент составляет ядро структуры личности и характеризует ее направленность [1].

Как известно, в подростковом возрасте начинает формироваться концепция жизни личности, создаются предпосылки формирования смысла жизни, ребенок осознает себя как самостоятельную личность.

Опишем сравнительное исследование системы жизненных смыслов старших подростков обучающихся в учреждениях образования разного типа. Для исследования смысла жизни подростков нами была использована методика исследования системы жизненных смыслов (В. Ю. Котляков).

Проведя процедуру ранжирования, мы установили, что для школьников наибольшую значимость представляют семейные жизненные смыслы, что говорит о потребности подростков заботиться о членах своей семьи, жить ради нее, участвовать в судьбе родных и близких людей. Также на главенствующем месте находятся экзистенциальные смыслы — выраженная потребность придавать ценность самому проживанию жизни, иметь свободу выбора, испытывать любовь во всех ее проявлениях. На 3-м месте по значимости находятся альтруистические жизненные смыслы, что свидетельствует о стремлении бескорыстно помогать другим людям. Коммуникативные смыслы размещаются на 4-й позиции — необходимость переживать эмоции, связанные с общением, чувствовать свою нужность и причастность к жизни других людей. Статусные смыслы находятся на 5-й позиции — выраженная потребность занимать высокое положение в обществе, добиваться успеха и признания в глазах окружающих. На последних местах в иерархии жизненных смыслов находятся когнитивные (6-я позиция) — потребность познавать жизнь, разбираться в противоречиях окружающего мира и собственной личности, искать смысл и причины происходящего, а также смысл самореализации (7-я позиция) и гедонистические смыслы (8-я позиция), респонденты данной группы отказываются получать удовольствие от жизни, быть счастливым, игнорируют возможность наслаждаться всем разнообразием доступных человеку эмоций и ощущений, жизнь представляется трудной, полной препятствий и разочарований. Подростки не видят смысла самореализации, исполнить свое предназначение, не придают значимости совершенствованию своей личности и отношений с окружающим миром.

Ведущим жизненным смыслом у старших подростков, учащихся в колледже, являются семейные смыслы, что говорит о первостепенной значимости семьи и родственных отношений, а также направленность на создание собственной семьи. На 2-й позиции находятся экзистенциальные смыслы — потребность придавать ценность самому проживанию жизни, иметь свободу выбора, испытывать любовь во всех ее проявлениях, что может свидетельствовать о позитивном восприятии жизни. Альтруистические смыслы занимают 3-ю позицию, коммуникативные — 4-ю. Следовательно, подростки данной группы в средней степени ориентированы на общение, дружеские отношения с другими людьми, оказание помощи и поддержки. Смысл самореализации занимает 5-ю позицию в иерархии жизненных смыслов учащихся колледжа, что говорит о некоторой направленности на совершенствование своей личности и отношений с окружающим миром. Когнитивные смыслы, отвечающие за потребность познавать жизнь, разбираться в противоречиях окружающего мира и собственной личности, находятся на 6-й позиции. Гедонистические (7-я позиция) и статусные жизненные смыслы занимают последние позиции среди подростков, учащихся в колледже, что говорит об отрицании потребности в получении счастья и удовольствия от жизни, желания занимать высокое положение в обществе. Подростки данной группы не ориентированы на достижение успеха и признания в глазах окружающих.

Наибольшую выраженность среди обучающихся профессионально-технического колледжа представляют семейные (1-я позиция) и экзистенциальные смыслы (2-я позиция). Следовательно, подростки направлены на заботу о родных и близких, чтят семейные традиции, а также придают большое значение свободе выбора; 3-ю позицию в системе жизненных смыслов старших подростков занимают когнитивные и альтруистические смыслы — стремление к познанию, достижениям в профессиональной и личной сферах, а также оказание поддержки окружающим. Коммуникативные смыслы находятся на 4-й позиции, что говорит об умеренной выраженности потребности в общении. Статусные смыслы находятся на 5-й позиции и отражают слабое стремление к определенному статусу в жизни, признании. На последних позициях у старших подростков, обучающихся в профессионально-техническом колледже, находятся смыслы самореализации и гедонистические, что свидетельствует об отсутствии желания быть счастливым, наслаждаться всем разнообразием доступных человеку эмоций и ощущений, к саморазвитию и самовоспитанию.

Среди старших подростков, учащихся в гимназии, ведущими являются семейные ценности. Вторую позицию занимают экзистенциальные смыслы, что говорит о высокой значимости родственных взаимоотношений, эмоциональных связей в жизни подростков; 3-ю позицию занимают альтруистические жизненные смыслы, 4-ю — самореализации. Такие данные характеризуют группу подростков как стремящихся к заботе о других людях, открытых для оказания поддержки и понимания, участвовать в судьбе родных и близких. Статусные смыслы занимают 5-ю позицию и находятся на высоком уровне выраженности (20% респондентов). Однако ни у одного респондента не являются ведущими коммуникативные смыслы (6-я позиция), а у 90% наблюдается нейтральное отношение к общению. Это может свидетельствовать о желании опосредованного общения с людьми у старших подростков, обучающихся в гимназии (оказывать помощь и поддержку не вступая в личное общение). Когнитивные (7-я позиция) и гедонистические (8-я позиция) смыслы стоят на последнем месте в иерархии жизненных смыслов, такие данные свидетельствуют об отсутствии стремления к получению удовольствия, счастья, к познанию как ценности. Следует отметить, что среди старших подростков, учащихся в гимназии, наблюдается большее количество выраженных оценок (высоких и низких), чем нейтральных (школьники, учащиеся колледжа, обучающиеся профессионально-технического колледжа), что говорит о готовности сделать значимые жизненные выборы, высокой степени определенности жизненного пути.

Следовательно, наиболее значимыми в системе жизненных смыслов подростков всех образовательных сред являются: семейные, экзистенциальные и альтруистические смыслы. На последнем месте — гедонистические. Следует отметить, что смыслы самореализации имеют более высокое значение среди подростков колледжа и гимназии, статусные находятся на среднем уровне у всех респондентов, кроме учащихся колледжа (последняя позиция), когнитивные смыслы на одном из первых мест у обучающихся профессионально-технического колледжа и на последних местах у остальных респондентов.

Благодаря использованию критерия математической статистики Крускала—Уоллиса, нам удалось установить значимые различия в уровне значимости жизненных смыслов у старших подростков, обучающихся в учреждениях образования разного типа. Так, нами были выявлены различия в уровне значимости смыслов самореализации ($H_{эмп} = 15,67$ при $p \leq 0,01$), когнитивных ($H_{эмп} = 14,08$ при $p \leq 0,01$) и статусных ($H_{эмп} = 12,40$ при $p \leq 0,01$) жизненных смыслов в системе представлений подростков обучающихся в учреждениях образования разного типа. Отсутствуют значимые различия по таким смыслам, как альтруистические ($H_{эмп} = 1,04$ при $p \leq 0,01$), экзистенциальные ($H_{эмп} = 1,26$ при $p \leq 0,01$), гедонистические ($H_{эмп} = 7,13$ при $p \leq 0,01$), коммуникативные ($H_{эмп} = 6,16$ при $p \leq 0,01$), семейные ($H_{эмп} = 4,29$ при $p \leq 0,01$).

Заключение. В структуре жизненных смыслов у всех подростков ведущими являются семейные смыслы. У всех респондентов на втором месте находятся экзистенциальные ценности, что подчеркивает ценность жизни. На третьем месте у всех представителей учреждений образования — альтруистические ценности, что может свидетельствовать о развитой эмпатии (что может отражать, на наш взгляд, хорошо организованную деятельность в учреждениях образования волонтерских движений, которые популярны в современном обществе). Гедонистические смыслы практически в равной степени являются игнорируемыми старшими подростками, что отражается в запрете на получение удовольствия, жизнь воспринимается как трудное испытание. В системе жизненных смыслов школьников наиболее значимыми являются экзистенциальные и альтруистические, а наименее — самореализации и гедонистические. Экзистенциальные и альтруистические жизненные смыслы являются ведущими для большинства учащихся колледжа, а также среди респондентов данной группы наблюдается игнорирование гедонистических и статусных смыслов. Особенностью в системе жизненных смыслов старших подростков, обучающихся в профессионально-техническом колледже, является преобладание альтруистических и экзистенциальных смыслов. Наиболее игнорируемыми являются гедонистические смыслы и смыслы самореализации. Альтруистические и экзистенциальные смыслы являются ведущими у большинства подростков, учащихся в гимназии, на последнем месте в системе жизненных смыслов находятся гедонистические и когнитивные смыслы.

Список цитируемых источников

1. Колмогорова, Л. С. Повышение психологической культуры учащихся как проблема современного среднего образования / Л. С. Колмогорова // Формирование психологической культуры в системе дополнительного образования детей / под ред. А. В. Егоровой, И. М. Каманова, М. В. Поповой. — М. : Просвещение, 2005. — С. 10—17.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВАХ ВОДИТЕЛЯ ТРАМВАЯ

Введение. На современном этапе развития психологии труда особое внимание уделяется вопросам повышения уровня профессионализма специалистов. Одним из этапов в реализации стремления к профессиональному мастерству на основе учета характера склонностей, интересов и возможностей конкретного индивида является проведение профессионального психологического отбора специалистов. Необходимость профотбора водителей трамвая обусловлена также сложностью данного вида деятельности, высокими требованиями к водителю, связанными с безопасностью движения. Профотбор осуществляется на основе определения профессионально важных качеств водителя.

Методологической основой исследования выступает факторный подход Т. П. Зинченко и А. А. Фрумкина. Методы исследования: 1) авторский опросник Т. П. Зинченко; 2) многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А. Г. Маклаков и С. В. Чермянин; 3) шестнадцатифакторный личностный опросник Кеттелла (форма С).

Исследование проводилось в три этапа: 1) выявление профессионально важных качеств (опрос экспертов); 2) подбор и апробация психодиагностических методик; 3) анализ результатов обследования.

Выборка: 26 экспертов и 49 водителей трамвая УКТП ВГТУ «Витебское трамвайно-троллейбусное управление». В роли экспертов выступали наиболее опытные водители, инженер и ревизор отдела по безопасности движения.

Основная часть. В целях выявления наиболее профессионально важных качеств водителей трамвая использовалась авторская методика Т. П. Зинченко, включающая в себя 127 вопросов. Представим результаты анализа данных, полученных в ходе изучения профессионально важных качеств водителей трамвая (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Наиболее значимые качества водителя трамвая

Профессионально важное качество	X	S
Способность уверенно принимать ответственные решения	3	0
Способность к быстрому распознаванию небольших отклонений от заданной формы	2,7	0,5
Способность к оценке и различению скорости и направления движения движущихся объектов	3	0
Способность длительное время сохранять устойчивое внимание, несмотря на усталость и посторонние раздражители	3	0
Способность эффективно работать в условиях помех	2,9	0,3
Умение узнавать и различать цвета	2,9	0,3
Способность быстро менять направление внимания	2,8	0,4
Способность брать на себя ответственность в сложных ситуациях	2,9	0,3
Быстрая реакция на внезапные зрительные или слуховые сигналы	2,9	0,3
Умение распределять внимание при выполнении действий, решении задач	2,8	0,4
Способность к оценке ускорения или замедления движения объекта	2,9	0,3
Способность действовать в условиях повышенной опасности для жизни, смелость	2,8	0,4
Способность точно реагировать на движущийся объект	2,9	0,3
Уравновешенность, самообладание	2,9	0,3
Способность прогнозировать исход событий	2,7	0,5
Способность к быстрому действию в условиях дефицита времени	2,7	0,5
Способность к величайшему напряжению внимания в определенные моменты	2,9	0,3
Соблюдение общепринятых норм поведения	2,8	0,4
Способность к быстрому обнаружению объектов при неожиданном изменении их положения в пространстве	2,7	0,5
Способность действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях	2,7	0,4

Примечание. X — среднее значение, S — стандартное отклонение.

Как следует из таблицы 1, в ходе анализа ответов экспертов на вопросы психографического опросника были выделены 20 качеств, которые, по единодушному мнению экспертов, являются наиболее значимыми для профессиональной деятельности водителя трамвая, причем среди качеств чаще всего встречаются так называемые

личностные качества: способность уверенно принимать ответственные решения, способность брать на себя ответственность в сложных ситуациях, уравновешенность, самообладание и др. Кроме личностных качеств эксперты отметили высокую значимость аттенционных свойств.

По личностному опроснику «Адаптивность» получены определенные результаты.

По шкале «Личностный адаптационный потенциал» у 52,83% водителей отмечается удовлетворительная адаптация: они обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности, поэтому успех адаптации зависит от внешних условий среды, также эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью (возможны асоциальные срывы, проявление агрессии и конфликтности); 28,3% водителей имеют высокий и нормальный уровень адаптации: достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения, как правило, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью; у 18,87% испытуемых отмечена низкая адаптация: они обладают признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а психическое состояние можно охарактеризовать, как пограничное, возможны нервно-психические срывы, лица этой группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны, могут допускать асоциальные поступки.

По шкале «Нервно-психическая устойчивость» 62,26% водителей показали средний уровень поведенческой регуляции; 22,64% — высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, высокую адекватную самооценку и реальное восприятие действительности; 15,09% водителей имеют низкий уровень поведенческой регуляции, определенную склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки и реального восприятия действительности.

По шестнадцатифакторному личностному опроснику Кеттелла водителей трамвая можно охарактеризовать следующим образом: у 63,4% водителей отмечается адекватная самооценка, знание себя, своих качеств и адекватная оценка своих поступков; у 81,6% коммуникативные свойства характеризуются как общительностью, так и замкнутостью в зависимости от социального окружения и занимаемого положения; конкретное мышление отмечено у 51% водителей; достаточным контролем своих эмоций и поведения обладают 63% опрошенных водителей; высокая нормативность поведения присуща 55,2% водителей, они водители руководствуются чувством долга, настойчивы, берут на себя ответственность, добросовестны, склонны к морализированию, остроумны; у 14,3% респондентов отмечен высокий показатель тревожности, что говорит о чувстве неустойчивости, напряженности в трудных жизненных ситуациях, о легкой потере духа, сожалении и сострадании; 26,5% водителей обладает высоким самоконтролем, что отражается в социально одобряемых характеристиках: самоконтроле, настойчивости, сознательности, склонности к соблюдению этикета.

В ходе корреляционного анализа установлена взаимосвязь отдельных показателей с нервно-психической устойчивостью. Так, нервно-психическая устойчивость имеет сильную положительную связь с показателем шкалы «Коммуникативные способности» ($r = 0,730$ при $p \leq 0,001$), что говорит о том, что чем выше нервно-психическая устойчивость, тем выше способность водителей к установлению контактов с сослуживцами, окружающими, низкая конфликтность. Установлена умеренная положительная связь нервно-психической устойчивости с моральной нормативностью ($r = 0,510$ при $p \leq 0,001$). Это говорит о том, что водители реально оценивают свою роль в коллективе, ориентируются на соблюдение общепринятых норм поведения. Также показатель «Нервно-психическая устойчивость» имеет сильную положительную связь с показателем шкалы «Личностный адаптивный потенциал» ($r = 0,975$ при $p \leq 0,001$). Водители, имеющие высокие показатели по данным шкалам, легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения, как правило, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью. Шкала «Самооценка» связана умеренной отрицательной связью с нервно-психической устойчивостью ($r = 0,482$ при $p \leq 0,001$). Чем выше нервно-психическая устойчивость водителей трамвая, тем выше самооценка, самоуверенность, довольство собой, переоценка своих возможностей. Умеренная положительная связь нервно-психической устойчивости со шкалой «Спокойствие—тревожность» ($r = 0,470$ при $p \leq 0,001$) значит, что при высоких показателях шкалы нервно-психическая устойчивость отмечают рост беспокойства, озабоченности, ранимости, склонности к предчувствиям. Шкала «Расслабленность — эмоциональная напряженность» связана умеренной положительной связью с нервно-психической устойчивостью ($r = 0,440$ при $p = 0,002$). Чем выше нервно-психическая устойчивость водителей трамвая, тем выше эмоциональная напряженность в деятельности.

Заключение. Оценка профессионально важных качеств водителя трамвая имеет существенное значение в профессиональном психологическом отборе. На основе приведенных данных возможна разработка оценки пригодности методик для профотбора водителей трамвая.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА, РАБОТАЮЩЕГО С ДЕТЬМИ, ОСТАВШИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Введение. Специфика работы медицинских сотрудников предполагает постоянное взаимодействие с пациентами и больными. Способность отмечать и улавливать особенности проявления эмоциональной сферы других людей, понимать и регулировать свои эмоции и использовать их во взаимоотношениях — есть проявление эмоционального интеллекта, который необходим в сфере помогающей профессии.

Основная часть. Исследователь Х. Гарднер одним из типов интеллекта выделял «социальный интеллект, а эмоциональный интеллект рассматривается как его подструктура, которая включает способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями» [1, с. 56]. В 1960-х годах впервые стало фигурировать понятие эмоционального интеллекта. В 1964 году оно появилось в работе Майкла Белдока, а в 1966 году в работе Б. Лойнера [2].

Теоретический подход Р. Бар-Она объединяет «социальный и эмоциональный интеллект в единую концепцию эмоционального интеллекта. Он выделил пять основных компетенций эмоционального интеллекта: способность распознавать, понимать и выражать эмоции; способность понимать, что чувствуют другие люди и взаимодействовать с ними; способность регулировать свои эмоции и управлять ими; способность решать внутриличностные и межличностные проблемы; способность поднимать свое настроение и мотивировать себя» [3, с. 26]. В 1990 году вышла статья Питера Саловея и Джона Мейера «Эмоциональный интеллект», фактически определившая всё современное понимание эмоционального интеллекта [2]. По мнению П. Сэловей и Дж. Мейер, «эмоциональный интеллект» понимается как «способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений» [4]. В настоящее время, по мнению Дж. Мейера, в литературе существуют «два» эмоциональных интеллекта. Один из них — «популярный» эмоциональный интеллект — определяется различным образом, быстро приобретает и служит лучшим предиктором успеха в жизни, в то время как «другой» является научным феноменом [5]. Эмоциональный интеллект отражает внутренний мир и его связи с поведением личности и взаимодействием с реальностью. Конечный продукт эмоционального интеллекта — принятие решений на основе отражения и осмысления эмоций, которые являются дифференцированной оценкой событий, имеющих личностный смысл [4].

В отечественной психологии аналогом термина «эмоциональный интеллект» можно считать понятие «эмоциональное мышление» [6]. Так, С. П. Деревянко определяет эмоциональный интеллект как «интегративную способность человека к пониманию эмоций и управлению ими» [7]. По мнению И. Н. Андреевой, эмоциональный интеллект — ментальная способность, при помощи которой осуществляется переработка информации эмоциональной [4]. Автор соглашается с большинством исследователей в сфере эмоционального интеллекта: «эмоциональный интеллект расширяет представления о том, что значит быть умным» [5, с. 128].

В целях изучения эмоционального интеллекта у медицинских работников была использована «Авторская методика диагностики эмоционального интеллекта М. А. Манойловой». В исследовании приняли участие 50 респондентов — медицинских сотрудников. В ходе проведения диагностики нами были получены результаты по четырем шкалам: осознание своих чувств и эмоций, управление своими чувствами и эмоциями, осознание чувств и эмоций других людей, управление чувствами и эмоциями других людей. Определены по полученным результатам определены уровни выраженности каждой из шкал: высокий, средний, низкий.

Так, по шкале «Осознание собственных чувств и эмоций» у 84% испытуемых преобладает низкий уровень выраженности. Это может свидетельствовать о низкой способности медицинских работников к пониманию роли собственных чувств как в работе, так и в общении. В своей деятельности данные сотрудники не всегда опираются на собственную интуицию, проявляя при этом пассивность во взаимоотношениях. Чаще у данной категории медработников может присутствовать заниженная самооценка своих способностей, неправильное представление о восприятии себя больными и коллегами. У 14% респондентов преобладает средний уровень. Данный уровень выраженности дает нам основание предполагать, что при взаимоотношении с больными они могут проявлять эмоции и испытывать чувства, которые им не свойственны и не соответствуют ситуации. У 2% четко выражен высокий уровень. Они в полной мере осознают и адекватно оценивают свое эмоциональное состояние.

По шкале «Управление собственными чувствами и эмоциями» у 82% людей отмечаются высокие показатели. Специфика работы медицинского сотрудника с детьми, оставшимися без попечения родителей, предполагает наличие каждодневного эмоционального контакта с ними. Данная категория детей непроизвольно вызывает чувство жалости, сострадания и переживания за их нелегкий жизненный путь, за те душевные, психологические и физические страдания, которые им приходится проходить. Непроизвольно хочется таких детей

одарить своей заботой, любовью и лаской. Но эмоциональная привязанность к таким детям отрицательно может сказаться не только на психологическом состоянии сотрудника, его профессиональной деятельности, но и на эмоциональном состоянии ребенка. Поэтому умение управлять собственными чувствами и эмоциями позволяет медработнику не привязываться к таким детям. У 18% медработников выражен средний уровень по данной шкале. Данные показатели свидетельствуют о том, что среди медицинских сотрудников, работающих с детьми, преобладают представители женского пола. Большинство из них уже сами мамы и бабушки, поэтому на уровне инстинкта у них возникает желание помочь отказным детям, при этом выраженность заботы и внимания у них превышает допустимые. Они способны возлагать на себя роль родителей этих детей. Поэтому, когда дети покидают медицинское учреждение (распределяются в интернаты, опекунские семьи), данные сотрудники длительное время переживают эмоциональный стресс из-за разрыва тесной связи с детьми, так как они успели привыкнуть и полюбить этих детей как своих собственных. Респондентов с низкими показателями по данной шкале выявлено не было.

Низкие показатели преобладают по шкале «Осознание чувств и эмоций других людей» у 64% медицинских сотрудников. Респонденты с таким низким уровнем выраженности данной шкалы нелегко могут улавливать эмоции маленьких пациентов, понимать их чувства. Они не всегда способны определить, почему отказной ребенок ведет себя беспокойно, плачет, постоянно требует внимания к себе, в то время как основной уход и внимание им уделяются. Возможно, это связано с отсутствием должной психологической информации о взаимодействии с такой категорией детей. У 22% респондентов выражен средний уровень по данной шкале; у 14% — высокий. Небольшой процент респондентов по данной шкале дает нам основание предполагать, что данные медработники умеют находить контакт с подобными детьми, они способны к восприятию их переживаний, умеют «переключить» ребенка со стрессовой негативной ситуации на позитивную, способны вызвать радость и позитивные впечатления у таких детей от общения с ними.

По шкале «Управление чувствами и эмоциями других людей» у 52% респондентов преобладает средний уровень. Данные медицинские работники не всегда умеют принимать решения, не ущемляя собственных интересов и не пренебрегая интересами больных. У них не всегда развито проникновение во внутренний мир людей за счет ощущения сопричастности к их переживаниям. К родственникам больных данные сотрудники склонны относиться с пристрастием, отвержением, осуждением. У 16% преобладает высокий уровень выраженности по данной шкале. Данной категории медработников присуща объективность в решении спорных вопросов. Они способны адекватно реагировать на эмоции, умеют снизить влияние негативных проявлений в свой адрес, найти индивидуальный подход к каждому ребенку, объяснить, что с ним происходит, как себе нельзя вести. У 32% преобладает низкий уровень по шкале. Они не умеют психологически выстраивать отношения с другими людьми, поддерживать хороший психологический климат в коллективе, находить общий «язык» с детьми.

Заключение. При взаимодействии с детьми, оставшимися без попечения родителей, медицинские работники в большей мере труднее осознают и воспринимают собственные чувства и эмоции, эмоциональное состояние больных в связи с отсутствием информации по психологическому взаимодействию с такой категорией детей. Чувство жалости и сострадания, которые вызывает данная категория детей, не всегда способствует положительной динамике в выздоровлении.

Список цитируемых источников

1. *Абрамова, Г. С.* Психология в медицине : учеб. пособие / Г. С. Абрамова, Ю. А. Юдчиц. — М. : Кафедра-М, 1988. — 512 с.
2. Эмоциональный интеллект [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>. — Дата доступа: 27.02.2017.
3. *Синельникова, Е. С.* Эмоциональный интеллект как фактор взаимодействия в конфликте: кросс-культурный аспект : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. С. Синельникова. — СПб., 2015. — 195 с.
4. *Дегтярев, А. В.* «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии [Электронный ресурс] / А. В. Дегтярев // Психол. наука и образование. — 2012. — № 2. — Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2012/2/2912.phtml>. — Дата доступа: 27.02.2017.
5. *Андреева, И. Н.* Азбука эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. — СПб. : БХВ-Петербург, 2012. — 228 с.
6. *Андреева, И. Н.* Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. — Новополюк : ПГУ, 2011. — 388 с.
7. *Деревянко, С. П.* Ситуативные аспекты актуализации эмоционального интеллекта / С. П. Деревянко // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люпина, Д. В. Ушакова. — М. : Изд-во ИП РАН, 2009. — С. 90—113.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОДИТЕЛЯ ТРАМВАЯ С РАЗНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Важнейшими характеристиками любой трудовой деятельности выступают ее продуктивность и эффективность. Под эффективностью труда понимается результативность деятельности, способность работать без допущения ошибок и без сбоев в работе. На наш взгляд, эффективность профессиональной деятельности водителей трамвая обусловлена личностными особенностями. В связи с этим одной из задач исследования стало проведение сравнительного анализа личностных особенностей водителей трамвая, имеющих разную степень эффективности профессиональной деятельности.

Методологической основой исследования выступает факторная теория личности Р. Кеттелла, а также факторный подход к профотбору Т. П. Зинченко и А. А. Фрумкина.

Методы исследования: 1) тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (субтест 1); 2) шестнадцатифакторный личностный опросник Кеттелла (форма С).

Исследование состояло из следующих этапов: 1) выявление личностных особенностей и когнитивных характеристик водителей трамвая; 2) анализ результатов обследования (корреляционный и сравнительный анализ).

Выборка: 49 (13 мужчин, 36 женщин) водителей трамвая УКТП ВГТУ «Витебское трамвайно-троллейбусное управление». Возраст водителей на момент проведения диагностики — от 25 до 60 лет (средний возраст испытуемых составил 43 года). Стаж работы водителем трамвая — от 2 до 38 лет (среднее значение — 16 лет).

Все водители, участвующие в диагностике, были разделены на три группы по уровню эффективности профессиональной деятельности (деление производил начальник трамвайного депо и представители отдела по безопасности движения). Первая группа, в которую вошли 13 человек (26,5%), наиболее эффективна. Вторая группа (17 человек, 34,7%) демонстрирует эффективность в работе на среднем уровне. Третья группа менее эффективна (19 человек, 38,8%).

Основная часть. Корреляционный анализ (r -Пирсон) по всей выборке позволил установить взаимосвязи между показателями эффективности деятельности, стажем работы, уровнем образования, структурой интеллекта и личностными особенностями водителей трамвая.

Так, эффективность профессиональной деятельности водителя имеет умеренную отрицательную связь средней степени значимости с возрастом ($r = -0,420$ при $p \leq 0,01$) и умеренную отрицательную связь высокой степени значимости со стажем работы ($r = -0,660$ при $p \leq 0,001$). Это говорит о том, что чем выше возраст испытуемых, тем выше показатели по шкале «Эффективность». Поскольку наиболее эффективные водители были отнесены к первой группе, а демонстрирующие низкую эффективность работы — к третьей, то можно говорить о том, что с возрастом и ростом стажа работы эффективность деятельности водителя повышается. Также отмечается умеренная отрицательная связь эффективности деятельности с самоконтролем ($r = -0,358$ при $p \leq 0,05$). Чем выше показатель по шкале «Эффективность», тем выше уровень самооценки водителей трамвая. Это значит, что у водителей трамвая преобладает целенаправленность, сильная воля, умение контролировать свои эмоции и поведение.

Показатели шкалы «Стаж работы» имеют взаимосвязи со следующими показателями:

- умеренная отрицательная связь с рассудительностью ($r = -0,461$ при $p \leq 0,001$), т. е. водители способны обращаться к рациональной логике, знаниям и жизненному опыту при анализе фактов, принятии решений, получении выводов, умеют здраво, трезво и логично мыслить, понимать суть явлений, рассуждать о них;

- умеренная положительная связь с высокой нормативностью поведения ($r = 0,389$ при $p \leq 0,01$), т. е. чем выше стаж работы, тем водители более уравновешены, настойчивы, склонны к морализированию, у них развито чувство долга и ответственности, характерно стремление к соблюдению общепринятых моральных правил и норм;

- слабая отрицательная связь с прямолинейностью ($r = -0,294$ при $p \leq 0,05$), значит, чем больше стаж работы водителей трамвая, тем более они прямолинейны, бестактны, медлительны, консервативны, препятствуют принятию решения группой, довольствуются тем, что имеют;

- умеренная отрицательная связь с консерватизмом—радикализмом ($r = -0,333$ при $p \leq 0,05$), т. е. чем больше стаж работы, тем более выражена склонность водителей к морализации и нравоучениям, сопротивлению переменам, наблюдается узость интеллектуальных интересов и ориентация на конкретную реальную деятельность;

- умеренная положительная связь с конформизмом—нонконформизмом ($r = 0,430$ при $p \leq 0,001$), т. е. чем выше стаж работы, тем больше водители трамвая независимы, ориентированы на собственные решения, самостоятельны, находчивы, стремятся иметь собственное мнение, не нуждаются в согласии людей и поддержке;

- умеренная положительная связь с высоким самоконтролем ($r = 0,5$ при $p \leq 0,001$), т. е. с ростом стажа работы возрастают самоконтроль, настойчивость, сознательность, склонность к соблюдению этикета, что требует от личности приложения определенных усилий, наличия четких принципов, убеждений и учета общественного мнения.

Таким образом, эффективность профессиональной деятельности водителей трамвая взаимосвязана со стажем работы, а также самооценкой. Стаж работы, в свою очередь, связан с рассудительностью, нормативностью поведения, прямолинейностью, консерватизмом—радикализмом, конформизмом—нонконформизмом и самоконтролем.

Также нами был осуществлен сравнительный анализ с использованием параметрического критерия *t*-Стьюдента для независимых выборок. В ходе сравнительного анализа данных статистически значимые различия обнаружены по показателям «Прямолинейность—проницательность», «Спокойствие—тревожность» и «Расслабленность—напряженность» (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Результаты сравнительного анализа личностных особенностей водителей трамвая разной степени эффективности

Показатель	Степень эффективности деятельности			Достоверность
	высокоэффективные	среднеэффективные	малоэффективные	
Прямолинейность—проницательность		4,59 ± 1,583	5,89 ± 0,994	<i>t</i> = -2,999
Спокойствие—тревожность		6,59 ± 1,502	6,68 ± 2,668	<i>t</i> = -0,131
Расслабленность—напряженность	4,15 ± 2,340		4,89 ± 1,243	<i>t</i> = -1,166

Значимые различия имеются по показателям «Прямолинейность—проницательность». У водителей с малой эффективностью деятельности отмечены более высокие средние значения по шкале «Проницательность», т. е. они более проницательны по сравнению с водителями средней эффективности. Проницательных водителей можно охарактеризовать как интеллектуальных, независимых, со сложной натурой, осторожных.

Имеются различия по показателям «Спокойствие—тревожность». У водителей с малой эффективностью деятельности отмечены более высокие средние значения по шкале «Тревожность». Это говорит об их большей тревожности по сравнению с водителями средней эффективности. Тревожные водители чувствуют свою неустойчивость, напряженность в трудных жизненных ситуациях, легко теряют присутствие духа, полны сожалений и сострадания.

По эффективности деятельности водителей трамвая имеются различия по показателям «Расслабленность—напряженность». У водителей с малой эффективностью деятельности отмечены более высокие средние значения по шкале «Напряженность». Они более напряжены по сравнению с водителями высокой эффективности деятельности. У водителей с малой эффективностью деятельности присутствует энергетическая возбужденность, которая требует определенной разрядки; иногда это состояние может превратиться в психосоматическое нарушение: снижается эмоциональная устойчивость, нарушается равновесие, может проявляться агрессивность. Такие люди редко становятся лидерами.

Заключение. Факторы «Прямолинейность—проницательность», «Спокойствие—тревожность», «Расслабленность—напряженность» личностного опросника Кеттелла позволяют соотнести результаты выполнения данного теста с уровнем успешности профессиональной деятельности водителя трамвая. По остальным факторам личностного опросника Кеттелла и тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (субтест 1) статистически достоверные различия получены не были. На основе результатов корреляционного и сравнительного анализов можно заключить, что личностный опросник Кеттелла целесообразно использовать в профотборе водителей трамвая.

УДК 159.947.5

Е. В. Новикова

*Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Донецкий педагогический институт», Донецк, Донецкая Народная Республика¹*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА-ПСИХОЛОГА

Введение. Мотив, как осознанная потребность, является первопричиной, «пусковым механизмом» деятельности человека, в частности профессиональной. Мотивационная направленность обуславливает и качество выполнения деятельности. Это определяет необходимость формирования профессиональной мотивации как важнейшей составляющей профессиональной компетентности студентов учреждений высшего образования [1—3].

Целью нашей работы выступило исследование динамики мотивационной направленности личности студентов-психологов. Исследование проводилось в ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт» (Донецкая

¹ Сведения об авторе составлены на основе поданной заявки.

Народная Республика) в 2016/2017 учебном году среди студентов I курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. В целях формирования мотивационной направленности студентов-психологов была создана профессионально ориентированная среда обучения, которая предполагала внедрение авторского курса учебной дисциплины «Введение в профессию» для студентов-психологов. Курс, помимо классического подхода к преподаванию данной учебной дисциплины включал такие учебные темы, как «Психология добра», «Психология заботы», «Психология доверия», «Психология милосердия», «Психология любви», «Психология ответственности», «Психология помощи», «Психология сопереживания». Основной целью проработки данных вопросов было формирование морально-нравственного воспитания студентов-психологов и профессиональная ориентация их на работу психолога как представителя помогающей профессии. Важными направлениями работы в аспекте профессионального становления студентов-психологов выступили также учебная практика и научно-исследовательская работа. Параллельно велась дополнительная работа, включающая ряд психологических мероприятий, среди которых «Неделя психологии», предполагающая глубинное погружение в профессию «Психолог».

Основная часть. Эмпирическое исследование проводилось в три этапа. В начале и в конце 2016/2017 учебного года проводились контрольные диагностические срезы. Второй этап — формирующий: формирование профессиональной мотивационной направленности в профессионально ориентированной среде обучения.

Исследование динамики мотивационной направленности студентов-психологов осуществлялось с помощью методик «Мотивация обучения в ВУЗе» (Т. Н. Ильина) и «Методика определения основных мотивов выбора профессии» (Е. М. Павлютенков). Так, Т. Н. Ильина определяет три основные группы мотивов: приобретение знаний (стремление к приобретению знаний, любознательность), овладение профессией (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества), получение диплома (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов) [2]. Исследователь Е. М. Павлютенков выделяет следующие группы мотивов выбора профессии: социальные (желание своим трудом способствовать общественному прогрессу, социальная направленность на высшие общечеловеческие цели и потребности), моральные (стремление к совершенствованию своего морального облика, духовного мира, развитию нравственных качеств), эстетические (стремление к эстетике труда, его красоте, гармонии, восприятие прекрасного, получение ощущения радости от деятельности), познавательные (стремление к овладению специальными знаниями, познание содержания конкретного труда), «творческие» (стремление быть оригинальным в работе, совершение научных открытий, получение возможностей для творчества), содержание труда (четкие знания о процессе труда, направленность на умственный и физический труд), материальные (стремление получать определенные блага), престижные (стремление к профессиям, которые ценятся среди знакомых, позволяют достичь видного положения в обществе, обеспечивают быстрое продвижение по службе), утилитарные (стремление руководить людьми, работа в городе, чистота и легкость труда, ориентация на университет).

Представим среднестатистические результаты, полученные по методике «Мотивация обучения в ВУЗе» (Т. Н. Ильина) (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Данные по методике «Мотивация обучения в ВУЗе»

Курс	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома
I курс ОФО (сентябрь 2016 года)	8,02 б.	5,8 б.	6,1 б.
	63,65%	58,0%	61,0%
I курс ОФО (май 2017 года)	7,72 б.	6,4 б.	5,77 б.
	61,27%	64,0%	57,7%

Анализ данных позволяет констатировать, что доминирующим мотивом поступления и обучения в ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт» по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» для студентов I курса выступил мотив «приобретение знаний». На девятом месяце обучения мы наблюдаем следующую динамику мотивационной направленности студентов-психологов: произошло смещение мотивационной направленности студентов-психологов в сторону овладения профессией, наблюдается тенденция к увеличению процента стремлений овладения профессиональными знаниями и желание сформировать профессионально важные качества (58% в начале учебного года и 64% — в конце); любознательность и стремление личности к приобретению знаний нашли вектор направленности — овладение профессией.

Покажем среднестатистические результаты, полученные по методике «Определение основных мотивов выбора профессии» (Е. М. Павлютенков) (таблица 2).

Мотивы выбора профессии были проранжированы нами, сделан сравнительный анализ мотивационной направленности студентов-психологов в начале и в конце учебного года (таблица 3).

Анализ полученных данных относительно динамики формирования мотивационной сферы студентов-психологов позволяет констатировать следующее: творческие мотивы занимают лидирующие позиции в выборе профессии психолога, являясь показателем того, что основополагающим для студентов-психологов выступает

Т а б л и ц а 2 — Основные мотивы выбора профессии

Курс	Мотивы								
	социальные	моральные	эстетические	познавательные	творческие	содержание труда	материальные	престижные	утилитарные
1-й курс ОФО (сентябрь 2016)	8,67	8,33	6,4	7,8	8,8	4,93	3,06	6,0	8,4
1-й курс ОФО (май 2017)	8,53	8,2	8,53	8,53	9,06	5,93	5,53	7,47	8,13

Т а б л и ц а 3 — Динамика мотивационной направленности студентов-психологов

Ранг мотива	Сентябрь 2016 года	Май 2017 года
1	Творческие	Творческие
2	Социальные	Социальные Познавательные Эстетические
3	Утилитарные	Моральные
4	Моральные	Утилитарные
5	Познавательные	Престижные
6	Эстетические	Содержание труда
7	Престижные	Материальные
8	Содержание труда	—
9	Материальные	—

получение возможностей для творчества, совершения научных открытий; социальные мотивы, оставаясь на втором месте, являются показателем желания студентов-психологов своим трудом способствовать общественному прогрессу, социальной направленности на высшие общечеловеческие цели и потребности; также на второе место выходят познавательные мотивы, поднимаясь с пятой позиции, что является показателем стремления к овладению специальными профессиональными знаниями, и эстетические мотивы, поднимаясь с шестой позиции, что является показателем желания получать радость от занятия своей профессиональной деятельностью; моральные мотивы с четвертой позиции поднимаются на третью, свидетельствуя о стремлении студентов-психологов совершенствовать свои морально-нравственные качества, духовно развиваться; престижные мотивы с седьмого места поднимаются на пятое, являясь показателем того, что студенты стали в большей степени относиться к профессии «Психолог» как к профессии, которая ценится в современном обществе; мотив «содержание труда» с восьмого места поднимается на шестое, свидетельствуя о появлении более четких знаний о процессе и содержании труда психолога; материальные мотивы остаются на последнем месте, являясь показателем того, что материальное благополучие не является для студентов-психологов приоритетной движущей силой выбора профессии и профессионального саморазвития.

Заключение. Результаты эмпирического исследования позволяют констатировать наличие тенденции трансформации познавательной мотивации студентов-психологов в профессиональную мотивацию. Перспективу дальнейших исследований мы видим в разработке теоретико-методологической модели профессионального самосознания студентов помогающих профессий и построении на её основе программы формирования профессиональной мотивационной направленности личности.

Список цитируемых источников

1. *Иванников, В. А.* Порождение деятельности и проблема мотивации / В. А. Иванников // Вест. Моск. ун-та. — 2015. — № 2. — С. 15—22. — Сер. 14. Психология.
2. *Ильин, Е. П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2000. — 512 с.
3. *Семиченко, В. А.* Проблемы мотивации поведения и деятельности человека / В. А. Семиченко. — М. : Миллениум, 2004. — 521 с.

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ У ЖЕНЩИН РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

Введение. Гендерные исследования ведутся в мире уже более 30 лет. В настоящее время в западной культуре формируется образ маскулинизированной женщины. Наблюдается и другая тенденция — феминизация мужчин, формирование пассивного, феминного типа личности. Все это приводит к тому, что, приобретая некоторые свойства, присущие от природы противоположному полу, теряются и плохо используются свои, данные природой возможности. Тем самым нарушается один из основных принципов развития природы — специализация разных особей в выполнении определенных функций [2].

Гендерные стереотипы сформировались на основании восприятия и толкования половых различий в разные исторические периоды, в различных культурах, а также в результате веками существовавшего разделения труда. Актуальность заключается в том, что в последнее время проблема гендерных отношений стоит наиболее остро, одним из самых важных вопросов является выявление тенденций в формировании гендерной идентичности [1].

Таким образом, целью исследования явилось изучение и описание компонентов и структур гендерных стереотипов у женщин разных возрастных групп.

Основная часть. Базой исследования выступил инженерно-промышленный комплекс «Витязь-С» ОАО «Витязь». Общее количество респондентов составило 84 человека в возрасте от 18 до 67 лет.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: «Методика личностного семантического дифференциала», опросник «Я — женщина», «Полоролевой опросник С. Бэма» и «Цветовой тест М. Люшера».

В ходе эмпирического исследования нами были исследованы образ «идеальной современной женщины» и образ «себя как женщины». Нами были рассмотрены факторы общей привлекательности, силы личности, эмоциональности, социального статуса, зависимости, эмпатийности, современности, феминности (традиционно женских качеств), маскулинности (традиционно мужских качеств), андрогинности (гендерно нейтральных качеств). При этом была выявлена динамика фактора зависимости. В паре противоположных качеств феминности—маскулинности было выявлено, что с возрастом показатели уровня феминности повышаются, а маскулинности понижаются. Это говорит о феминизации с возрастом. В образе «себя как женщины» эмпатические способности возрастают в старшей возрастной группе. Показатели фактора андрогинности в первой группе выше, чем во второй и третьей, что может быть связано с тем, что испытуемые в первой группе находятся в стадии формирования гендерной идентичности.

Нами были выявлены сильные корреляции среди факторов силы личности, маскулинности, современности, социального статуса. Также были выявлены корреляции среди факторов зависимости, эмпатийности и феминности. Таким образом, мы видим группировку факторов вокруг фактора феминности и фактора маскулинности, что говорит о разделении качеств на мужские и женские.

Заключение. В результате проведенного исследования было выяснено, что существуют возрастные изменения в представлении об идеальной женщине, которые также меняются в образе «себя как женщины» в сторону феминизации, т. е. традиционные женские качества более выражены у старшей возрастной группы, что может быть обусловлено суммацией влияния накопления жизненного опыта и снижением социальной активности. Таким образом, можно утверждать, что гипотеза о наличии разницы в гендерной картине личности у разных возрастных групп подтвердилась. Подтверждена и тенденция к маскулинизации женщины (что видно из образа «идеальной сильной женщины»). Полученные данные можно использовать для дальнейшего изучения психологии женщины, для составления наиболее адекватных планов в терапии женщин, имеющих проблемы с гендерным самоопределением. Осознание гендерных предпочтений позволит специалистам лучше понять опыт клиентов и будет способствовать более эффективному диалогу с ними.

Список цитируемых источников

1. Алешина, Ю. Е. Полоролевая дифференциация как комплексный показатель межличностных отношений супругов / Ю. Е. Алешина, И. Ю. Борисов // Вестн. МГУ. — М. : Изд-во МГУ, 2009. — № 2. — С. 44—53. — Сер. 14. Психология.
2. Баранова, Т. С. Теоретические модели социальной идентификации личности. — М. : Изд-во Ин-та социологии РАН, 2011. — С. 35—46.

ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ

Введение. Категория «психическое здоровье» определяет состояние душевного благополучия, характеризующееся нормальностью психических процессов, отсутствием нарушений сознания, познавательной, эмоциональной, двигательной-волевой сфер психической деятельности человека, синдромов психических расстройств и заболеваний, обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности. Основными критериями психического здоровья являются: соответствие субъективных образов отражаемым объектам действительности и характера реакций — внешним раздражителям, значению жизненных событий; адекватный возрасту уровень зрелости личностных эмоционально-волевой и познавательной сфер; адаптивность в микросоциальных отношениях; способность к самоуправлению поведением, разумному планированию жизненных целей и поддержанию активности в их достижении.

В «Большом толковом психологическом словаре» А. Ребера о недостаточной разработке понятия «психическое здоровье» сказано следующее: «Хотя фокус этого термина несколько более жизнерадостный, чем противоположного ему термина — психическая болезнь, в его использовании возникают те же самые медицинские, логические и эмпирические проблемы. Несмотря на эти проблемы, термин, возможно, сохранится, потому что он часто используется для обозначения того, кто функционирует на высоком уровне поведенческого и эмоционального регулирования и адаптивности, а не того, кто просто не является психически больным» [1, с. 141]. Недостатком существующего понятия «психическое здоровье» является также то, что оно, предусматривая нормальность психического состояния человека, не характеризует качественную сторону его субъективного благополучия, удовлетворенность желаний, метапотребностей в интеграции, справедливости, честности, благородстве, доброте, радости, истине, чести, независимости, самоактуализации и др.

Основная часть. *Психологическая модель здоровья* отличается от *модели психического здоровья* прежде всего философским смыслом: в первом случае — это наиболее полное выявление и развитие личностного потенциала человека, модель психологического ресурса здоровья, развития личности; в другом — адаптация, модель условной психической «нормы». Психологическое здоровье выступает в качестве динамического состояния личности, обобщенным критерием которого является сформированность характеристик самоактуализации, отражающих социокультурно опосредованное природное стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей [2]. Альтернативой психологическому здоровью является психологическое нездоровье, которое можно охарактеризовать как нарушение развития личности, вызванное отсутствием стремления, желания человека к саморазвитию, что может быть обусловлено различными психологическими факторами либо отсутствием условий для саморазвития и самореализации.

Можно сделать вывод, что психологическое здоровье проявляет себя через присутствие определенного ряда достоинств в структуре личности, формирующийся новый тип строения личности и, соответственно, ее деятельности, которые определяют весь ход дальнейшего развития, что находит свое отражение в следующих функциях психологического здоровья личности как *психологического средства: рефлексивно-гармонизирующей* (обеспечение гармонии собственного мира индивидуума — субъективного мира самосознания, уравновешенности и духовной автономии); *коммуникативно-гармонизирующей* (обеспечение гармонии мира общения — социального мира, гуманизация межличностных, профессиональных отношений, социализация личности); *психофизиологической* (обеспечение гармонии с миром природы. Наше тело и окружающая нас природа — это «храм», дарованный нам на Земле, требующий регулярных физических упражнений, заботы и внимания); *актуализирующей* (самопознание, самоактуализация, самореализация творческого, духовно-нравственного потенциала, смысла жизни); *психокорректирующей* (управление психической деятельностью в условиях стресса); *психосинтезирующей* (создание личностной целостности на базе формирования более широкой структуры отношений в психике человека, сохранение чувства индивидуальности на уровне всеобщности, где личные планы и интересы перекрываются более широким взглядом на целое, реализация трансперсонального «Я»). Очевидно, что психологическое здоровье конкретного человека может иметь особенности, вызванные наличием либо отсутствием тех или иных психологических характеристик.

Психологическое здоровье личности призвано выступать в качестве центрального понятия в профилактической психолого-педагогической деятельности (таблицы 1, 2).

Заключение. Механическое выделение имеющихся психологических критериев из существующего понятия психического здоровья не является достаточным, учитывая подход к оценке психического здоровья с позиции нормы, а не с позиции наиболее полного выявления и развития личностного потенциала. Механизм психологического здоровья, очевидно, чрезвычайно сложен, требует дальнейших исследований психологами,

Т а б л и ц а 1 — Анализ понятия «психологическое здоровье личности»

Категория анализа	Характеристика
Содержание понятия	Психологическое здоровье личности — динамическое состояние полноценно функционирующей личности, важным критерием которого является сформированность характеристик самоактуализации, отражающих социокультурно опосредованное природное стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своего личностного потенциала
Критерии	В качестве основного критерия психологического здоровья личности выступает сформированность характеристик самоактуализации
Функции	Психологическое здоровье обеспечивает самоактуализированное вхождение человека в мир бытия, создание гармонии с окружающим миром (миром природы), миром общения (социальным миром, миром отношений индивидуума с другими людьми), собственным миром индивидуума (субъективным миром самосознания), поиск индивидуального смысла жизни
Механизм регуляции	Социально-психологический
Цель	Гармоничное личностное развитие
Подход к изучению	Холистический
Взгляды на норму	Наличие позитивной динамики развития
Факторы	Мотиваторы, передающие, предшествующие
Условия сохранения и улучшения	Рефлексивно-деятельностное обучение, организация познавательной деятельности, организация специальной теоретической и практической психологической подготовки, управляемой самостоятельной работы в соответствии с жизненным опытом, интересами и возрастными потребностями; деятельность педагогов и психологов, направленная на обеспечение эмоциональной поддержки, обстановки доверия, адаптации учащейся молодежи к новым условиям жизнедеятельности в социальной микросреде; деятельность учащейся молодежи, направленная на самопознание и самовоспитание, опыт осознания себя и собственной деятельности, перспектив личностного роста, составление программы саморазвития; самоконтроль и самооценка эффективности проведенной работы
Средства формирования	Организационные психолого-педагогические средства здоровьесберегающей педагогической технологии: социально-медико-психологический мониторинг, предполагающий диагностику формирования и развития личностных характеристик обучающихся в новых условиях жизнедеятельности, и соответствующая учебная (образовательная) программа

Т а б л и ц а 2 — Дифференциальный анализ понятий «психическое здоровье» и «психологическое здоровье личности»

Категория анализа	Психическое здоровье человека	Психологическое (духовное) здоровье личности
Модель здоровья	Медицинская	Психологическая
Уровень регуляции	Психофизиологический	Социально-психологический
Критерий	Отсутствие психических расстройств, нарушений познавательной, эмоциональной, двигательной-волевой сфер психической деятельности	В качестве основного критерия психологического здоровья личности выступает сформированность характеристик самоактуализации. В качестве дополнительных критериев психологического здоровья личности могут выступать сформированность социального интереса, валеологических установок и др.
Цель	Нормальное психическое развитие	Гармоничное личностное развитие
Подход к изучению	Структурный	Холистический
Взгляд на норму	Статистически-адаптационный	Наличие позитивной динамики развития

биохимиками, биофизиками, антропологами и другими специалистами. Невозможно на современном уровне науки составить универсальную модель психологического здоровья личности, учитывая культурное многообразие ценностных ориентаций и представлений о здоровье. Необходимо учитывать также то, что стремление к перфекционизму, абсолютно точным определениям, когнитивному абсолютизму является индикатором невроза навязчивости. Можно дать рабочее определение психологического здоровья личности как ориентир для специалистов

учреждений образования для построения психологической подготовки, ориентированной на психологическое здоровье личности. Заложённый самой природой механизм психологического (духовного) здоровья можно и необходимо достраивать через социокультурное опосредование [3]. Выделение понятия «психологическое здоровье личности» обусловлено необходимостью создания *психологической концепции здоровья в контексте развития личности* и соответствующего психологического понятийного аппарата в целях совершенствования профилактического направления психолого-педагогической деятельности [4; 5].

Список цитируемых источников

1. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. — М. : АСТ ; Вече, 2001. — Т. 2 (П—Я). — 560 с.
2. Селезнёв, А. А. Психологическое здоровье личности / А. А. Селезнёв. — Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. — 520 с.
3. Селезнёв, А. А. Педагогическая психология здоровья: психотерапия, ориентированная на духовное здоровье человека / А. А. Селезнёв. — Минск : Колорград, 2017. — 160 с.
4. Селезнёв, А. А. Педагогическая психология здоровья / А. А. Селезнёв. — Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. — 380 с.
5. Селезнёв, А. А. Психологическая культура здоровьесберегающих педагогических технологий : монография / А. А. Селезнёв. — Минск : Колорград, 2015. — 359 с.

УДК 37.015.3+613

А. А. Селезнёв

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ

Введение. Разведение понятий «психологическая культура» и «психологическая культура личности» необходимо специалистам разных отраслей научного знания, чтобы лучше понимать друг друга при обсуждении теоретических и практических проблем психологии общения, педагогического взаимодействия [1].

Основная часть. *Психологическая культура (накопленные человечеством психологические знания и умения, опыт)*, выполняя роль «ключа доступа» к механизмам развития высших психических функций, способна активировать, «распаковать» ранее скрытые возможности психической деятельности человека; призвана стать фундаментом психологической культуры личности.

Психологическая культура личности — интегральное психологическое образование, включающее в себя психологические знания о своем «Я», своих индивидуально-личностных психологических качествах, особенностях эмоциональных переживаний, волевых проявлений, познавательной деятельности и умения, направленные на самоисследование и саморазвитие, развитие отношений и общения с другими, определяющее деятельность самопознания и сознательную, целенаправленную работу личности по формированию и совершенствованию у себя положительных и устранению отрицательных качеств [2].

Основные функции психологической культуры как психологического средства, которое проявляет себя через формирующийся новый тип строения личности и, соответственно, ее деятельности, следующие:

- познавательная (познание природы, психики, человека и общества в целом, рационально-теоретическое постижение мира, объяснение психических процессов и явлений, установление определенных закономерностей и т. д.). Данная функция предусматривает «производство» новых психологических знаний;
- мировоззренческая, нормативно-аксиологическая (осмысление идеалов, ценностных норм здорового образа жизни, а также образа человека в научной картине мира, определение основных характеристик психологической культуры и психологического здоровья личности, сознательное проектирование человеком своего жизненного пути);
- конструктивно-интегративная (заключается в переосмыслении существующих научных концепций и социальных представлений о взаимосвязи культуры и здоровья, в объяснении культурно-исторической обусловленности бытующих стереотипов, исходных постулатов о психологическом благополучии личности);
- образовательная (фактор развития людей, их обучения и воспитания, активизация процессов самосовершенствования, саморазвития, самореализации, сохранение и передача следующим поколениям психологических знаний и умений);
- инновационно-производительная (внедрение инноваций, новых форм организаций процессов, технологий и научных нововведений в производственные отрасли). В связи с этим психологическая культура превращается в производительную силу, работающую на благо общества;
- социальная (проявляется в ситуациях, когда данные психологической науки используются в разработках программ социального и экономического развития);
- психопрофилактическая (обеспечение социальной адаптации, эффективности процессов саморегуляции, самоорганизации, самоконтроля);

– психотерапевтическая (условие для самоактуализации и самореализации личностного потенциала, обеспечение полноценной душевной и духовной жизни) [3].

Психологическая культура личности обуславливает профессиональную мобильность специалиста — умение адаптироваться к социально-экономическим изменениям в профессиональной деятельности, успешно овладевать новыми функциональными обязанностями, технологиями на основе научной организации труда и повышения своего научно-теоретического уровня знаний.

В системе психологического обучения, ориентированного на развитие психологической культуры и улучшение психологического здоровья личности, заложены следующие принципы:

– принцип проблематизации обучения, направленный на осмысление взаимосвязи изучаемого материала с жизнедеятельностью молодых людей, их будущей профессиональной деятельностью, систематизацию новых знаний. Постановка сложных теоретических и практических вопросов, требующих изучения и разрешения, ответы на которые позволяют найти выход из противоречивых ситуаций, дает внутренний импульс, способствует психическому развитию молодых людей в том случае, если проблема формулируется на основе потребностей общества, существующей жизненной проблемы, запросов науки и практики. Недопустима личностная отстраненность, проявляющаяся в «конспектной» зависимости педагога и обучающегося;

– принцип ведущей роли психологической культуры личности в формировании психологического здоровья человека. Познавательные процессы выступают в качестве внутренних пусковых механизмов и основного регулируемого компонента эмоциональных проявлений и поведения, позволяют индивиду проявлять независимость от автоматизмов душевного аппарата, обусловленных психофизиологическими процессами. Психологические знания и умения призваны формировать не только психологическую грамотность учащейся молодежи, но и психологическую компетентность, а также собственно психологическую культуру личности как развитый механизм саморегуляции, условие психологического здоровья личности;

– принцип активизации здоровьесберегающей деятельности учащейся молодежи на основе активных методов формирования психологической культуры личности.

Развитие психологической культуры личности требует создание условий и средств, обеспечивающих собственную активность, субъектную позицию учащейся молодежи. Важно организовать сознательную и целенаправленную работу обучаемого по формированию у него положительных и устранению отрицательных качеств. Огромное значение имеет гармоничное развитие личности, исключение появления таких качеств, как конформность, зависимость, робость, неуверенность, а также негативизм, агрессивность, подозрительность. Молодого человека необходимо научить самостоятельно отслеживать цель, процесс и результаты своей деятельности по присвоению психологической культуры, осознавать те внутренние изменения, которые происходят, а также себя как изменяющуюся личность, субъекта деятельности и отношений. Следствием данного подхода является не только приобретение определенных психологических знаний и умений, но и изменение характеристик самой личности, определяющих поведение человека. Данный процесс по мере своего развития превращает образование в самообразование, т. е. образование самого себя.

Реальные результаты развития психологической культуры личности следует рассматривать в таком случае с двух сторон: как самооценку результатов образования учащейся молодежи и как внешнюю (экспертную) оценку результатов образования педагогами, психологами, врачами и другими социальными заказчиками.

В качестве условий, способствующих развитию психологической культуры обучаемых, выступают:

– рефлексивно-деятельностное обучение, формирование психологических знаний и умений учащейся молодежи. Психологические знания и приемы психологического обеспечения здоровья являются важной составной частью психологической культуры, обладают значительным воспитательным потенциалом, призванным актуализировать и оптимизировать здоровьесозидающую деятельность обучаемых;

– деятельность педагогов и психологов, направленная на обеспечение эмоциональной поддержки, обстановки доверия, адаптации молодых людей к новым условиям жизнедеятельности в социальной среде, на формирование разносторонне развитой личности;

– деятельность молодого человека, направленная на самопознание и самовоспитание, самосовершенствование, обеспечение полноценной социализации и самореализации личностных возможностей; опыт осознания молодым человеком себя и собственной деятельности, перспектив собственного личностного роста, составление программы саморазвития; самоконтроль и самооценка эффективности проведенной работы;

– соответствие содержания учебных, образовательных программ личностным потребностям, интересам учащейся молодежи; применение активных методов обучения, способствующих не только усвоению психологических знаний, но и развитию умений применять их в жизнедеятельности;

– осуществление взаимодействия педагогов, психологов и учащейся молодежи, характеризующегося наличием единой цели и общей мотивацией, коллективным обсуждением проблем, отсутствием жестких статусно-ролевых предписаний;

– разработка и использование автоматизированных рабочих мест специалистов для построения системы мониторинга здоровьесберегающей образовательной практики, оценки тенденции показателей психологической культуры и психологического здоровья личности; комплексный анализ психологических особенностей, физиологических резервов здоровья учащейся молодежи, социально-экономическое обоснование здоровьесберегающего учебно-воспитательного процесса.

Заключение. Психологическая культура личности является условием и выполняет роль личностного когнитивно-мотивационного средства становления психологического (духовного) здоровья человека [4]. В качестве организационных психолого-педагогических средств, направленных на развитие психологической культуры учащейся молодежи, нами предлагаются: социально-медико-психологический мониторинг в образовательном пространстве, предполагающий диагностику формирования и развития психологических характеристик учащейся молодежи в новых условиях жизнедеятельности; аутомониторинг здоровья как средство изучения адаптации к учебному процессу и актуализации здоровьесозидающей деятельности учащейся молодежи; здоровьесберегающие педагогические технологии; образовательные программы, ориентированные на развитие психологической культуры личности [5].

Список цитируемых источников

1. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Когито-Центр, 2015. — 672 с.
2. Селезнёв, А. А. Психологическая культура здоровьесберегающих педагогических технологий : монография / А. А. Селезнёв. — Минск : Колорград, 2015. — 359 с.
3. Селезнёв, А. А. Педагогическая психология здоровья: психотерапия, ориентированная на духовное здоровье человека / А. А. Селезнёв. — Минск : Колорград, 2017. — 160 с.
4. Селезнёв, А. А. Психологическое здоровье в контексте развития личности / А. А. Селезнёв. — Минск : Колорград, 2016. — 369 с.
5. Селезнёв, А. А. Педагогическая психология здоровья — актуальное направление науки XXI века // Здоровьесберегающие технологии в системе непрерывного образования : коллектив. моногр. / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. — Ульяновск : Зебра, 2016. — С. 5—19.

2 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

УДК 378.016

О. В. Алексеева, А. А. Арасланова

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Российская Федерация

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Профессиональное воспитание составляет часть общей системы воспитания, формирующей отношения в сфере «человек—профессия». Являясь сложным процессом, профессиональное воспитание воздействует на личность и во многом определяет успех дальнейшей профессиональной деятельности. При обучении в университете профессиональное воспитание является значимой задачей, ведь «если вуз не сформирует у своих выпускников способности осваивать достижения фундаментальных наук и творчески их использовать в профессиональной деятельности, то он не обеспечит выпускникам необходимую конкурентоспособность на рынке труда» [1, с. 7].

Соглашаясь с Н. М. Борытко, мы рассматриваем профессиональное воспитание как деятельность по управлению процессом профессионально-личностного становления человека, включающую освоение норм общества и профессии (социально-нормативный аспект); творческое саморазвитие (индивидуально-смысловой аспект); профессионально-личностное самоутверждение (ценностно-деятельностный аспект) [3, с. 11]. Как указывает В. Ф. Орлов, профессиональное воспитание — это «целенаправленный процесс, способствующий формированию личности обучающегося в учреждениях профессионального образования, подготовки их к активной профессиональной деятельности, развитию профессионально важных качеств...» [5, с. 15]. В видении Е. Г. Огольцова и Ш. М. Темиржанова современное профессиональное воспитание уже не мыслится как «передача опыта», однако понимается как процесс индивидуально-личностного становления, осуществляется на основе событийности, требует надситуативной и неадаптивной активности, предполагает разнообразные формы педагогического взаимодействия. В широком смысле, как указывают данные авторы, профессиональное воспитание — это функция трудовой и общественной жизни; в узком смысле — функция учебного заведения, специально создающего условия для решения проблемы подготовки высококвалифицированных специалистов, способных осуществлять свою деятельность в условиях постоянно изменяющегося мира и в нестандартных ситуациях [4, с. 835].

В настоящее время в педагогической науке и практике осуществляется поиск наиболее эффективных средств профессионального воспитания будущих педагогов начальных классов, среди которых значимое место занимает проектная деятельность. Как указывает О. В. Шакирова, одной из продуктивных форм деятельности является проектная, направленная на совершенствование системы знаний и умений, которые помогут в дальнейшем студентам видеть себя в качестве педагога начального общего образования [6, с. 264].

Примером эффективной реализации проектной деятельности, направленной на профессиональное воспитание будущих учителей начальных классов, стал проект «Хочу быть ПЕРВЫМ!».

Основная часть. Проект «Хочу быть ПЕРВЫМ!» стартовал в Сургутском государственном педагогическом университете на факультете психологии и педагогики в сентябре 2016 года. В основу реализации проекта были положены выявленные на основе анализа психолого-педагогической литературы следующие компоненты профессионального воспитания: мотивация студентов к осознанному освоению выбранной профессии, потребность в самопознании и самосовершенствовании, формирование профессиональной направленности в системе личных ценностей, осознание смысла подготовки к исполнению будущих профессиональных функций в соответствии с требованиями, предъявляемыми профессиональным стандартом к педагогу начального общего образования.

В настоящее время проект претерпел значимые изменения, связанные с расширением субъектов реализации проекта, уточнением направленности, конкретизацией задач и даже изменением названия. Изначально данный проект назывался «Хочу быть начальником!» [2], учитывал молодежный сленг студентов по направлению подготовки «Начальное образование». «Начальниками» на факультете традиционно именуют будущих учителей начальных классов. На старте проект решал задачи адаптации вчерашних абитуриентов к студенческой жизни и привлечения потенциальных абитуриентов в университет. Сегодня в деятельность по реализации проекта оказались включенными студенты и других курсов, а также актив факультета. Конкретным продуктом проектной деятельности стал «Хэнд-бук» для первокурсников, обобщивший весь опыт студентов, прошедших непростой период адаптации к студенческой жизни.

При подведении итогов проектной деятельности за учебный год на открытом кураторском часе «Вот и стали мы на год взрослее...» участники проекта определили, что в их профессиональном становлении выбор будущей профессии и адаптация к студенческой жизни являются лишь этапами большого пути. Важно позиционировать профессию «Учитель начальных классов» и создавать условия для овладения ею не только в учебной деятельности. Ведь учитель начальных классов — первый учитель, самый лучший, единственный, его помнят всю жизнь! Проект «Хочу быть ПЕРВЫМ!» получил свое второе рождение!

Цель проекта сегодня — профессиональное воспитание бакалавров педагогики через выстраивание взаимодействия разных субъектов образовательного пространства направленности подготовки «Начальное образование».

Субъектами проекта в настоящее время являются: потенциальные абитуриенты, студенты всех курсов направленности «Начальное образование», магистранты, молодые специалисты — выпускники СурГПУ, преподаватели СурГПУ, подразделения воспитательной деятельности СурГПУ. Опыт прошедшего учебного года показал, что именно взаимодействие по вертикали обеспечивает эффективность деятельности и обеспечивает результативность.

Задачи проекта на 2017—2018 учебный год следующие: формирование потребности в самопознании и самосовершенствовании себя как профессионала; формирование профессиональной направленности в системе личностных ценностей; осознание своей социальной роли и смысла подготовки к исполнению профессиональных обязанностей.

Запланированные на данный период мероприятия: корректировка и апробация «Хэнд-бука первокурсника»; подготовка и проведение педагогических гостиных, мастер-классов, круглых столов, создающих позитивный имидж профессии учителя начальных классов; поиск и размещение материалов профориентационной направленности «Как поступить в СурГПУ» на интернет-площадках Ханты-Мансийского автономного округа и регионов России; проведение совместных кураторских часов с участием студентов разных курсов; проведение исследования и публикация результатов по теме «Особенности профессионального воспитания бакалавров педагогики»; подготовка и участие в конкурсах «Мой проект вузу», «Инновационная образовательная практика современного педагога» и др.

Формами реализации проекта выступают наставничество (сокураторство, привлечение в студенческие объединения университета, педагогическая практика магистрантов); взаимодействие с выпускниками СурГПУ (в качестве жюри, экспертов); консультативная и учебно-методическая помощь студентам по их профессиональному становлению.

Заключение. Мы надеемся, что новый учебный год станет для всех участников проекта результативным, нам удастся воплотить задуманное и не отступить от заявленных на старте принципов реализации нашего проекта: принципа открытости, связанного с информационной доступностью на всех этапах его реализации; принципа целостности и системности, предполагающего соединение образовательного и воспитательного процессов на факультете; принципа сотрудничества и взаимодействия, связанного с возможностью включения в реализацию проекта всех заинтересованных субъектов.

Список цитируемых источников

1. *Абрамовских, Н. В.* Современное педагогическое образование: тенденции и перспективы развития / Н. В. Абрамовских // Концепт. — 2013. — № S6. — С. 6—10.
2. *Алексеева, О. В.* «Хочу быть начальником» — инновационный педагогический проект по формированию профессионально-педагогической направленности [Электронный документ] / О. В. Алексеева, А. А. Арасланова. — Режим доступа: <https://open-lesson.net/6421/>. — Дата доступа: 12.03.2017.
3. *Борытко, Н. М.* Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. М. Борытко. — Волгоград, 2001. — 40 с.
4. *Огольцова, Е. Г.* Задачи профессионального воспитания в современной высшей школе / Е. Г. Огольцова, Ш. М. Темиржанова // Молодой ученый. — 2016. — № 13. — С. 834—837.
5. *Орлов, В. Ф.* Профессиональное воспитание: проблемы и технологии / В. Ф. Орлов // Проф. образование. — 2004. — № 11. — С. 15—16.
6. *Шакирова, О. В.* Значение мотивации студентов художественных специальностей образовательной организации среднего профессионального образования к педагогической деятельности / О. В. Шакирова // Концепт. — 2017. — Т. 29. — С. 264—266.

**ТРЕНИНГ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ РАННЕГО РОДИТЕЛЬСТВА:
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОИСК**

Введение. Родительство (материнство и отцовство) является базовым жизненным предназначением, важным состоянием и значительной социально-психологической функцией каждого человека. Эти качества личности, их социально-психологические и педагогические последствия имеют непреходящее значение. Характер родительства отражается на качестве потомства, обеспечивает личное счастье человека. Можно утверждать, что будущее общества — это сегодняшнее состояние родительства.

Основная часть. В отечественной науке вопрос профилактики раннего родительства интенсивнее всего обсуждается в работах А. И. Антонова, А. Я. Варга, В. Н. Дружинина, Р. Ж. Мухамедрахимова, Л. Ф. Обуховой, А. С. Спиваковской, В. В. Столина, О. А. Шаграевой, Л. Б. Шнейдер и др. К проблеме родительства также обращаются многие исследователи: Э. Р. Алексеева, Р. В. Овчарова, В. И. Слепкова, Т. А. Гурко, В. В. Бойко, К. Витакер, В. В. Ивлева, С. Ю. Девятыхи, Е. А. Клещёва и др. Актуальность обозначенной нами проблемы обусловлена новыми тенденциями в развитии института родительства в изменившихся социальных условиях. Эти тенденции связаны как с воздействием глобальных экономических и социокультурных процессов, так и с особенностями трансформации общества. Снижение возраста начала сексуальной жизни, продолжающийся увеличиваться разрыв между сексуальной и социальной зрелостью (включая готовность к выполнению родительских ролей), внимание к правам ребёнка делает актуальным анализ родительства несовершеннолетних.

Подросткам и юношам очень трудно найти правильные ориентиры в жизни, так как СМИ обрушивают на их сознание много негатива, подавляющего духовность и нравственность. Молодые люди, страстно желая повзрослеть, подражают «героям» телепередач, искажая свое психическое восприятие, впитывая желания быть похожими на своих кумиров. Поэтому мы считаем, что подростковую «страсть к взрослению и развитию» необходимо направить на самое ответственное дело — сознательную подготовку к будущему родительству. Именно в этом возрасте (и даже раньше) дети, остро переживая формирование половой идентичности, начинают осваивать роль женщины и мужчины в обществе. Какими идеалами любви будут руководствоваться будущие родители, какие нравственные ценности они смогут в будущем привить своим детям, если у подрастающего поколения не формируется осознанное отношение к семейно-брачным отношениям? Упущенные возможности формирования осознанного родительства в подростковом возрасте восполнить почти невозможно.

Мы считаем целесообразным проводить социально-педагогическую профилактику раннего родительства уже со средних классов учреждений общего среднего образования. Наиболее оптимальной формой для реализации данной задачи является социально-педагогический тренинг — интенсивный курс обучения, сочетающий краткие теоретические семинары и практическую обработку навыков за короткий срок.

Мы составили тренинг, который, на наш взгляд, наилучшим образом способствует профилактике раннего родительства у подростков в силу его разноплановости. Для проведения тренинга наиболее оптимальным является состав группы: 8—10 человек для более продуктивной деятельности и лучших результатов. Продолжительность тренинга — 480 минут, которые составляют 5 занятий традиционной структуры с сохранением этапности.

Целью тренинга является повышение личностной компетентности несовершеннолетних в ценностно-смысловом аспекте — отношении к родительству.

Задачами тренинга определены: 1) формирование у подростков представлений о браке и семье; 2) формирование представлений о родительстве; 3) актуализация, осознание эмоций, чувств и переживаний, связанных с фактом родительства; 4) формирование представлений о стиле воспитания детей в семье.

Структура тренинга. Занятие 1 «Брак и семья» (2—2,5 часа), в ходе которого формируются представления о браке и семье у участников тренинга: приветствие (2 мин); ориентация в специфике тренинга, принятие правил работы в группе, знакомство участников, диагностика ожиданий участников (40 мин); экспресс-диагностика с помощью опросника «Определение сформированности ценностных ориентаций» Б. С. Круглова (5 мин); мини-лекция на тему «Брак и семья» (30 мин); проигрывание ситуаций «Гармония брака и обязанности супругов» (20 мин); беседа на тему «Развод — это? Его плюсы и минусы» (20 мин); рефлексия с помощью упражнения «Клубок» (7—10 мин).

Ожидаемый результат: сформированность представлений о браке, семье, распределении ролей между супругами, о сущности и последствиях развода.

Занятие 2 «Беременность» (1,5 ч), которое направлено на формирование ценностного отношения к репродуктивному здоровью: приветствие (2 мин); упражнение на сплочение «Молекула — хаос» (15 мин); лекция с элементами демонстрации на тему «Внутриутробное развитие ребёнка. Эмоциональный комфорт женщины»

(30 мин); беседа на тему «Положительные и негативные факторы, влияющие на развитие плода» (20 мин); групповое обсуждение ценностей семьи с последующим их ранжированием (15—20 мин); рефлексия с помощью упражнения «Клубок» (7—10 мин).

Ожидаемый результат: сформированность представлений о внутриутробном развитии ребёнка и здоровьесбережении на этапах выбора супруга и принятия решения о рождении ребёнка.

Занятие 3 «Родительство» (2,5 ч), в процессе которого формируются представления о воспитании ребёнка: приветствие (2 мин); парное упражнение «Переходим на один язык» с проигрыванием ролей «родитель» и «ребёнок-младенец» (40 мин); мини-лекция на тему «Родитель — кто это?» (30 мин) с последующим обсуждением проблем родительства (15—20 мин); видеоролик на тему «Ошибки воспитания ребёнка в семье» (20 мин) с последующим обсуждением стилей воспитания ребёнка в семье (15—20 мин); рефлексия с помощью упражнения «Клубок» (7—10 мин).

Ожидаемый результат: ребята получают знания о том, что на самом деле представляет собой родительство, об обязанностях, которые ожидают их в этой роли. Также они узнают о стилях воспитания ребёнка в семье и о возможных ошибках, тем самым в будущем смогут применять различные стили в зависимости от ситуации и смогут избежать ошибок.

Занятие 4 «Ребёнок как член семьи» (1,5—2 ч), целью которого является осознание эмоций, чувств и переживаний, связанных с рождением ребёнка: приветствие (2 мин); упражнение на сплочение «Имя + что обо мне никто не знает» (10 мин); работа в парах «Ожидание родителей и детей друг от друга» (15—20 мин); игра-драматизация «Подрастают за ночь только в сказке». Что необходимо знать и делать в первую очередь для здоровья ребёнка (50 мин); рефлексия с помощью упражнения «Клубок» (7—10 мин).

Ожидаемый результат: переживание чувств и эмоций, связанных с появлением ребёнка.

Занятие 5 «Готов ли я стать родителем?» (1 ч), цель которого — определить динамику ценностных ориентаций подростков, сформированность осознанного отношения к родительству: приветствие (2 мин); экспресс-диагностика с помощью опросника «Определение сформированности ценностных ориентаций» Б. С. Круглова (5 мин); групповая дискуссия «Я школьник, Я ребёнок, Я гражданин, Я... Могу ли я быть родителем?» (40 мин); рефлексия тренингового взаимодействия.

Ожидаемый результат: положительная динамика в ценностно-смысловом аспекте — отношении к родительству.

Заключение. Эффективность данного тренинга была доказана экспериментальным путём на выборке обучающихся 9—11 классов Барановичей. В современном обществе возникает опасность деформации семейных устоев, наследования культурно-исторического семейного опыта. Несовершеннолетние нуждаются в углублении понимания личной воспитательной роли и смыслов осознанного родительства, поскольку в современной жизни они соприкасаются с ранее не встречавшимися, негативными факторами экономического, социального, экологического и иного характера, преодоление которых требует усиления родительской грамотности. Именно поэтому социально-педагогический тренинг по заявленной проблеме может считаться условием профилактики раннего родительства и формирования осознанного родительства у обучающегося подросткового и юношеского возраста.

УДК 378.01

В. В. Климук

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

НАУЧНАЯ КОМПОНЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

Введение. Рынок образовательных услуг является одним из быстроразвивающихся, особенно в нынешний век — век тотального развития информационных систем и технологий. В эпоху перехода на V и VI технологические уклады повышается также и планка по запросам, предъявляемым обществом, заказчиками к производимой продукции и оказываемым услугам. Рынок должен адаптироваться под мгновенные изменения, подстраиваясь к ним и думая на опережение, разрабатывая на перспективу и уже апробируя новые формы, методы функционирования. Суть достижения конкурентоспособности организации, региона, государства состоит в создании наукоемкой продукции. Как отметил Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко в Послании белорусскому народу: «Будущее нашей экономики по всем направлениям — это наука. Новейшие технологии. Пятого, шестого, может, восьмого уклада. Экономика знаний — это единственное, что нас может спасти как независимое и суверенное государство, приумножить наши богатства» [1].

Основная часть. Образовательный рынок, выступая поставщиком трудовых ресурсов, формирующим и раскрывающим кадровый потенциал, в первую очередь должен осуществлять мониторинг данных изменений и возможной трансформации. В этом ракурсе одним из важнейших элементов для стабилизации и усиления своих позиций в рейтинге образовательных учреждений является научная составляющая. Выполнение научно-исследовательских, инновационных проектов, взаимодействие с организациями по вопросам их последующей коммерциализации являются одними из ключевых задач, обозначенных Президентом Республики Беларусь. Функционирование учреждения высшего образования по модели «Университет 3.0» в форме корпоративного субъекта экономики знаний позволит реализовать последовательно приоритетные и перспективные направления развития, от теоретических подходов и инноваций до практической реализации новых идей.

Включение в образовательные программы высшего образования научной компоненты позволит раскрыть потенциал обучающихся, повысить научный рейтинг преподавателей, имидж университета, использовать авторские разработки в реальном секторе экономики. С этой целью в учебные планы специальностей включаются дисциплины по обучению алгоритму, методологии проведения научных исследований, подготовки инновационных проектов. Однако удельный вес планируемых часов в рамках данных дисциплин в общем количестве учебных часов по образовательной программе пока очень низок (около 2%), что требует актуализации учебных планов в целях включения в них дополнительных дисциплин научно-исследовательского цикла и увеличения доли часов на их изучение в общем объеме. Необходимо повысить данный показатель до 8—10% от общего объема часов.

Одним из элементов научной компоненты в образовательной программе выступает применение проектного метода на практических занятиях. Суть данного метода заключается в подготовке научно-исследовательских проектов в рамках тематики учебных дисциплин. Определяется перечень актуальных тем, перспективных в векторе развития города, региона, страны. В рамках установленных учебным планом и учебной программой часов на практические занятия выделяется часть часового фонда на подготовку проектов. Итогом проектной деятельности выступает защита разработанного проекта. Конечной целью проектного метода является подача конкурентоспособных инновационных, научно-исследовательских проектов на участие в финансируемых конкурсах для внедрения полученных результатов в реальные условия деятельности [2].

Заключение. Включение научной компоненты в образовательные программы в больших масштабах будет способствовать вовлеченности студенческой молодежи к выполнению научных исследований, участию в проектной деятельности в целях модернизации механизмов функционирования в отдельных сферах экономики.

Список цитируемых источников

1. Фундамент будущего, скрепленный инновациями, статья в журнале «Беларуская думка» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.gknt.gov.by/opencms/opencms/ru/v8einter/-----00151>. — Дата доступа: 03.10.2017.
2. Климук, В. В. Методический базис оценки конкурентоспособности высших учебных заведений / В. В. Климук, О. Е. Комаров // Вестн. ЮРГТУ (НПИ). — 2016. — № 4. — С. 146—153. — (Серия «Социально-экономические науки»).

УДК 37.046.16:811.161.1+81'373

О. И. Милостивая

Херсонский государственный университет, Херсон, Украина

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ В УСЛОВИЯХ ОВЛАДЕНИЯ ОСНОВНЫМИ ВИДАМИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Определение лексического значения, выбор и толкование слов является ведущим в процессе формирования лексических навыков и, как утверждают лингвисты, предполагает совершенствование коммуникативной компетенции у школьников (Б. Н. Головин, И. Б. Голуб [6], В. П. Ковалев, Д. Э. Розенталь [10] и др.). В частности, Б. Н. Головин пишет: «Видимо, помимо нормы действуют и иные регуляторы речевого поведения человека, которые, не расчлняя, можно обозначить словом «целесообразность». Ощущение говорящим и пишущим, пониманием им целесообразности того или иного слова, той или иной синтаксической конструкции и их сложного сцепления в пределах целостных отрезков текста и всего текста — вот та мощная сила, которая образцовую речь выковывает и позволяет говорить о высшей степени речевой культуры. Лишь разумный и прочный союз нормы и целесообразности обеспечивает культуру речи общества и отдельного человека» [5, с. 67]. Следовательно, в обучении учащихся выбору слов важны два основных регулятора речевой деятельности: норма и коммуникативная целесообразность. Овладение словом предполагает усиление на всем протяжении процесса формирования лексических навыков лексико-семантической работы, направленной на осмысление значения слова, употребление многозначных слов, омонимов, синонимов, антонимов, выбор коммуникативно целесообразных слов в условиях контекста.

Основная часть. Важным для формирования лексических навыков является вопрос о взаимодействии лексического и грамматического значений слова. Лексическим значением слова является его смысл, соотносимый с конкретной реалией (и понятием); грамматическим значением слова — его отношение к другим словам в контексте словосочетания или предложения. Выделение в качестве средств обучения общению слова, словосочетания, предложения, текста обеспечивает системность и взаимосвязь единиц языка, намечает пути обогащения и активизации словарного запаса в целях формирования лексических навыков учащихся [11].

Изучение специальной литературы подтверждает, что способности сочетания слов зависят от разных факторов: от смысловых связей слов, реальных отношений между предметами, общественной сферы применения слов. Сочетаются между собой слова, если им присущи отношения признака и предмета, предмета и действия, числа и предмета. Вступают в смысловые отношения слова, если между реалиями, названными этими словами, имеются какие-либо связи, и не вступают, если нет связей между реалиями [2; 4; 5; 7; 8].

По-особому сочетаются слова в контекстах разных функциональных стилей. Одни слова предпочтительнее употребляются в разговорном стиле, а другие — в книжных стилях. В этом случае образуется ряд «разговорные / книжные слова». В зависимости от тональности текста по-разному рассматривается соотносительный ряд «высокие / низкие слова», а в зависимости от характерологических задач текста по-особому используются необщепотребительные (диалектные, просторечные и специальные) слова [12, с. 23].

Сочетаемость слов в процессе толкования семантики слова играет важную роль не только для понимания лексических явлений, но и для уместного их употребления учащимися в собственной речи.

Употребление слова в предложении обеспечивается тем, что «оно обладает категориальным лексико-грамматическим значением: будучи включённым в состав одной из частей речи, оно приобретает грамматическое значение, дающее ему возможность сочетаться с другими словами на синтаксическом уровне» [2, с. 49].

Известно, что в условиях контекста лексическое значение слова проявляет себя по-разному. Значение одних слов зависит от их синтаксической роли. Например, в возгласе «Молодцы!» слово «молодцы» обозначает одобрение, а не множественное число от слова «молодец». Такие слова имеют синтаксически обусловленное значение. Значение других слов проявляется в определённых сочетаниях слов, например, «чревато (последствиями)». Эти слова имеют фразеологически связанное значение. На семантику большинства слов не влияют те или иные конструкции. Такие слова широко связываются с другими словами. Они имеют прямое номинативное значение [9, с. 79].

Понимание учащимися того, что в слове может быть несколько лексических значений, помогает обучить их умению давать толкование лексического значения слова в зависимости от употребления его в условиях контекста. В связи с этим важно показывать зависимость значения слова от степени связанности его с другими словами в контексте.

Процесс формирования лексических навыков предполагает взаимодействие всех языковых единиц низших уровней (слово, словосочетание, предложение) в условиях контекста и дает продуктивный выход на овладение основными видами речевой деятельности.

«Общим для словосочетания и слова, — указывает Ю. Беляев, — является то, что обе единицы языка не являются коммуникативными и вовлекаются в акт общения только через предложение» [2, с. 52]. Известно, что словосочетание выполняет номинативную функцию, имеет более сложное строение и представляет собой синтаксическую конструкцию. В связи с этим можно говорить о выборе и использовании отдельных слов, словосочетаний для построения предложений при создании высказываний на предречевом этапе формирования лексических навыков.

Не ставя своей целью дать исчерпывающий анализ концепций, соответствующих исследуемому вопросу, мы принимаем точку зрения Ю. Беляева, предложившего не выбирать самое точное определение, а рассматривать предложение с учетом всей суммы существенных признаков, выявленных в изучении его различных аспектов. Ученый справедливо полагает, что «в любом предложении объединяется набор формально-синтаксических, семантико-синтаксических, коммуникативных, языковых и речевых признаков, которые и должны быть в центре внимания» [2, с. 56].

При формировании лексических навыков на уроках русского языка в школах с русским языком обучения необходимо учитывать особенности предложения как основной коммуникативной единицы речи, так как предложение является одним из базовых компонентов высказывания.

К числу необходимых единиц обучения, способствующих формированию лексических навыков, относится текст. В лингвистике существует несколько определений текста. Текст рассматривается как «единица в системе коммуникативных речевых единиц» (О. А. Москальская), «речь, погруженная в жизнь» (Н. Д. Арутюнова), «произведение речи» (В. В. Виноградов [3]), «исчерпывающее замысел выражение» (И. Р. Гальперин).

Для работы над основными видами речевой деятельности актуально определение И. Р. Гальперина, в соответствии с которым «текст — это речевой акт или ряд связанных речевых актов, осуществляемых индивидом в определенной ситуации» [4, с. 131].

Основными признаками текста являются цельность, связность, информативность, членимость, последовательность, модальность, завершенность [4, с. 54].

Цельность текста представляет собой сложное смысловое и грамматическое единство, которое «определяет позицию автора по отношению к реальности» [1, с. 38]. Связность текста проявляется в логике, коммуникативной направленности, композиционной структуре, которые способствуют осмыслению текста [4, с. 41], и является основой для создания собственных высказываний в процессе говорения или письма. Членение облегчает восприятие

информации, заложенной в тексте, что способствует пониманию отдельных слов, предложений, основной темы, определению типа и стиля текста.

Так, учет темы, основной мысли, типа и стиля речи обеспечит коммуникативно целесообразный отбор слов для создания собственных высказываний. В процессе говорения, письма должны быть использованы основные признаки текста, чтобы устная речь отличалась ситуативностью, логичностью, а письменная — распространенностью высказывания, синтаксической оформленностью, логической последовательностью.

Заключение. Слово, словосочетание, предложение, текст используются нами в качестве основных единиц обучения на всех этапах формирования лексических навыков.

Список цитируемых источников

1. Акишина, А. А. Русский речевой этикет : пособие для студентов-иностранцев / А. А. Акишина. — 4-е изд., стереотип. — М. : Рус. яз., 1986. — 181 с.
2. Беляев, Ю. И. Синтаксис современного русского литературного языка : учеб. пособие / Ю. И. Беляев. — Херсон : Херсон. гос. ун-т, 2003. — 494 с.
3. Виноградов, В. В. Русский язык / В. В. Виноградов. — М. : Высш. шк., 1972. — 613 с.
4. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. — М. : Наука, 1981.
5. Головин, Б. Н. Основы культуры речи : учеб. пособие / Б. Н. Головин. — М. : Высш. шк., 1980. — 335 с.
6. Голуб, И. Б. Источники выразительности художественной речи / И. Б. Голуб // Рус. речь. — 1986. — № 2. — С. 8—12.
7. Голуб, И. Б. Стилистика современного русского языка / И. Б. Голуб. — М. : Высш. шк., 1986. — 336 с.
8. Ковалев, В. П. Языковые выразительные средства русской художественной прозы / В. П. Ковалев. — Киев : Вища шк., 1981. — 183 с.
9. Розенталь, Д. Э. Практическая стилистика русского языка : учеб. для вузов по специальности «Журналистика» / Д. Э. Розенталь. — 5-е изд., испр. и доп. — М. : Высш. шк., 1987. — 399 с.
10. Розенталь, Д. Э. Секреты стилистики: правила хорошей речи / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб. — 4-е изд. — М. : Айрис-Пресс, 2004. — 199 с.
11. Шанский, Н. М. Школьный курс русского языка (Актуальные проблемы и возможные решения) / Н. М. Шанский // Рус. яз. в шк. — 1983. — № 2. — С. 3—9.
12. Шмелев, Д. Н. Слово и образ / Д. Н. Шмелев. — М. : Наука, 1964. — 120 с.

УДК 378.147

С. Ф. Одайник

Коммунальное высшее учебное заведение «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета, Херсон, Украина

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА НА РЫНКЕ ТРУДА

Введение. Развитие рыночной экономики, модернизация производства вызывают значительные требования работодателей к качеству рабочей силы. При этом существенно увеличивается конкуренция на рынке труда, что не может не сказаться на занятости молодежи. Выпускники высших учебных заведений сталкиваются с проблемой трудоустройства.

Молодые специалисты традиционно являются одной из самых высококонкурентных категорий соискателей. По данным Международного кадрового портала «HeadHunter Украина», на одно рабочее место претендуют 6—7 кандидатов [1]. В современном украинском обществе безработица среди молодежи является одной из национальных проблем. Ведь молодежь — это будущее общества, а ее трудовая деятельность является источником средств для социального обеспечения различных категорий населения. В этой связи актуальным для высшей школы является социальный заказ на специалистов, которые умеют конкурировать, нестандартно мыслить, творчески применять знания в сложных производственных и социальных ситуациях.

Сущность конкуренции и конкурентоспособности является объектом исследований в трудах украинских ученых: С. Авдашева, Д. Богиня, Н. Глевацкой, А. Гришновой, М. Долишнего, Г. Купаловой, В. Куценко, Е. Либановой, Л. Лисогор, В. Оникиенка, И. Петровой, Н. Розанова, Н. Семейкиной, А. Яременко и др. Различные аспекты профессионального саморазвития, профессионально-личностного самосовершенствования исследуются украинскими и зарубежными учеными, что представлено в работах Г. Артемчука, В. Андрущенко, А. Вербицкого, С. Гончаренко, А. Грецова, И. Дерезы, Л. Коробки, В. Кремня, В. Поповича, Ю. Ревы, Г. Сичкаренко, В. Фокиной и др. Проанализировав труды этих ученых, мы сделали вывод о том, что профессионально-личностное развитие студентов является основой их успешного трудоустройства.

Основная часть. Целью статьи является рассмотрение основных понятий проблемы профессионально-личностного развития студентов как основы их конкурентоспособности.

Профессия, в которой в полной мере раскрываются способности личности, обеспечит ей скорость и качество достижения профессионального результата, а производительность труда — конкурентоспособность на рынке.

Такая профессия является для человека ценностью, основным мотивом личностного и профессионального самосовершенствования. Большинство высших учебных заведений Украины в настоящее время используют информационную модель обучения, которая ориентирует деятельность студентов в основном на принятие и переработку информации. Но тенденции развития современного рынка труда требуют от будущего профессионала готовности к самостоятельной деятельности в различных отраслях экономики государства и частного сектора, к быстрой адаптации в производстве с применением новейших достижений науки и техники [2].

Оценивая молодежный рынок труда Украины, можно отметить, что его особенностью является низкая конкурентоспособность молодежи по сравнению со старшими поколениями. Уровень безработицы, определенный по методологии Международной организации труда (МОТ) среди молодежи в возрасте 25—29 лет в I полугодии 2016 года составил 11,6%. Среди лиц в возрасте 15—24 лет этот показатель — 23,1% и был более чем вдвое выше, чем этот же показатель среди всех возрастных групп [3]. Высокий уровень безработицы обусловлен тем, что значительная часть молодых людей не имеет необходимых профессиональных навыков и опыта работы, а работодатели отдают предпочтение опытному кадровому персоналу.

Выпускникам университетов после окончания учебы, как правило, трудно устроиться на работу. Это вызывает пассивность молодежи на рынке труда и потерю веры в собственные силы [1]. Пребывание значительной части населения в состоянии безработицы в течение длительного времени не только снижает шансы безработных на трудоустройство, но и ухудшает качество трудового потенциала страны, приводит к усилению социальной напряженности в обществе. Поэтому первоочередной задачей украинского общества является формирование специалиста, который постоянно занимается своим профессиональным и личностным самосовершенствованием, готов к непрерывному образованию, к развитию своих профессиональных качеств и саморазвитию. Это, в частности, касается и профессиональной подготовки студентов, формирование профессиональной конкурентоспособности которых происходит в тесной взаимосвязи с формированием их личности.

Конкурентоспособность как качество личности, по мнению ученых, предполагает не только высокий уровень результатов его деятельности или знаний, умений и навыков, достигнутый в процессе профессионального образования, но и ее способность выстоять и победить в конкурентной борьбе на рынке труда.

Формирование конкурентоспособности личности студента в высшем учебном заведении представляет специально организованное взаимодействие образовательных и профессиональных структур, которое характеризуется многофункциональностью и включает образовательный, профессионально-личностный, практический, исследовательский, управленческий, финансово-экономический компоненты.

Профессионально-личностное развитие, в структуру которого входит самообразование, — это процесс формирования личности, ориентированный на высокие профессиональные достижения и профессионализм, что происходит во время саморазвития, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях [4]. Содержанием самообразования является обновление и совершенствование профессиональных знаний, умений и навыков для достижения высокого уровня профессиональной компетентности. Отметим, что основным путем активизации профессионального самовоспитания является включение студента в непосредственную профессиональную деятельность (в процессе обучения, при самостоятельной образовательно-воспитательной деятельности, во время прохождения учебно-производственной практики).

Процесс профессионального самообразования состоит из следующих этапов: самопознание и принятие решения о необходимости работы над собой и коррекции нежелательных качеств; постановка цели и разработка программы, связанной с самоорганизацией и выполнением необходимых методов и приемов самовоспитания; практическая реализация программы, включающая саморегуляцию и самокоррекцию профессиональной деятельности.

Исследователь А. Поляков, рассматривая профессиональный рост студентов как динамический, непрерывный процесс развертывания их личностного потенциала, важным условием его эффективности определяет мотивированность деятельности [4]. Так, профессиональная мотивация дает возможность студентам активно стремиться к пополнению профессиональных знаний, овладению профессиональными умениями, совершенствованию профессиональных качеств и способностей.

Конкурентоспособность личности студента понимается как совокупность таких интегрированных качеств, как целеустремленность, познавательная активность, четкость ценностных ориентаций, самокритичность, креативность, творческое отношение к делу, трудолюбие, стремление к саморазвитию, к непрерывному профессиональному росту, высокому качеству конечного продукта своего труда. Это означает, что перед современным университетом стоит важнейшая задача — обеспечить не только усвоение будущим специалистом совокупности профессиональных компетенций, но и формирование у него умения презентовать себя на рынке труда, способности в любой ситуации конструктивно решать проблемы.

Заключение. Как показывает практика, конкурентоспособность недостаточно сформирована у студентов-первокурсников. Они, в отличие от старшекурсников, еще не умеют прогнозировать собственное развитие, «теряются» в стрессовых ситуациях, редко проявляют инициативу.

Следовательно, конкурентоспособность как характеристику личности можно сформировать в процессе обучения в высшей школе. Приобретение студентом всего комплекса профессионально-личностных качеств, обеспечивающих его конкурентоспособность, является длительным и сложным процессом. Эффективность такой работы определяется, прежде всего, собственной заинтересованностью студентов в формировании и развитии соответствующих качеств и свойств, непрерывном личностном и профессиональном самосовершенствовании.

Список цитируемых источников

1. Молодые специалисты и проблема поиска работы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://osvita.ua/vnz/51896/>. — Дата доступа: 12.03.2017.
2. Построение карьеры : учеб.-метод. пособие / А. В. Мельник [и др.] ; под ред. А. В. Мельника. — Кировоград : Имекс-ЛТД, 2014. — 172 с.
3. Статистические данные Государственного комитета статистики Украины [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.ukrstat.gov.ua. — Дата доступа: 12.03.2017.
4. Поляков, А. А. Педагогические условия мотивации профессионального роста студентов педагогических университетов в процессе непрерывного образования : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 13.00.04 / А. А. Поляков. — Харьков, 2008. — 23 с.

УДК 371(075.8)

О. С. Турута

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 9 г. Жодино», Жодино

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Инклюзивное (включающее) образование — процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным образовательным потребностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [1].

В Республике Беларусь инклюзивное образование является новым образовательным и социальным феноменом и определяется как «обучение и воспитание, в процессе которых особые образовательные потребности всех обучающихся, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, удовлетворяются в учреждениях основного и дополнительного образования при создании в них соответствующих условий и наиболее полном включении в образовательный процесс каждого обучающегося» [2]. Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь одним из основных направлений определяет развитие инклюзивных процессов и формирование толерантного отношения социального сообщества к детям с особенностями психофизического развития [3]. В настоящий момент разработан проект Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, сроки реализации которой — 2015—2020 годы. Это означает, что в нашей стране наблюдается эволюционный переход к инклюзивному образованию, а, следовательно, чрезвычайную актуальность приобретает проблема подготовки будущих педагогов к работе в новых профессиональных условиях, формирование их инклюзивной готовности [4].

Основная часть. Инклюзивная готовность педагогов учреждения дошкольного образования — сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, составляющее основу намерений профессионального поведения и взаимодействия с участниками инклюзивного образовательного пространства и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования [5].

Термин «ребёнок с особенностями психофизического развития (ОПФР)» определяется как «лицо, имеющее физические и (или) психические нарушения, которые ограничивают его социальную деятельность и препятствуют получению образования без создания для этого специальных условий» [6]. Понятие «ребёнок с особыми образовательными потребностями (ООП)» используется как в широком социальном, так и в научном контексте и ориентирует исследователей на «проницаемость» границ между науками об «аномальном» и «нормальном ребёнке», так как детьми с особыми образовательными потребностями могут быть как дети с психофизическими нарушениями, так и дети, не имеющие таковых.

Создание оптимальных условий для успешного социального развития, социальной адаптации ребёнка, независимо от уровня его психофизического развития, выступает сегодня одной из приоритетных социальных задач.

Развитие инклюзивного образования сталкивается не только с трудностями организации так называемой «безбарьерной среды», но, прежде всего, с проблемами социального свойства [2], проявляющимися в косных стереотипах и предрассудках, неготовности или отказе педагогов принять принципы инклюзивного образования, а также в недостатке комплексных психолого-педагогических знаний, умении адаптировать педагогические технологии адекватно образовательным потребностям каждого ребёнка.

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования рассматривается исследователями с позиций двух основных показателей: профессиональной готовности и психологической готовности. Структура профессиональной готовности представлена информационной готовностью, владением педагогическими технологиями; знанием основ психологии и коррекционной педагогики; знанием индивидуальных различий детей; готовностью педагогов моделировать занятие и использовать вариативность в процессе обучения; готовностью к профессиональному взаимодействию и обучению. Структура психологической готовности включает: эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие—отторжение); готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на занятии (включение—изоляция); удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [6].

В формате настоящего исследования, определяя формирование готовности будущих педагогов к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, уместно говорить о компетентностном подходе, при котором компетенции рассматриваются в качестве критериев и показателей ее сформированности. Под компетенциями принято понимать способность и готовность использовать личностный потенциал в решении профессиональных задач [5]. В государственных образовательных стандартах Республики Беларусь в качестве основных выделяют следующие группы компетенций: академические, профессиональные и социально-личностные [3].

Формирование компетенций (способности и готовности действовать в актуальных условиях) предполагает использование таких форм организации образовательного процесса, педагогических технологий и методов, в которых процесс овладения знаниями сопровождается возможностью их применения в решении профессионально-педагогических задач. Одной из таких технологий, по нашему мнению, может быть тренинговая технология.

Понятие «тренинг» как специфический способ получения личностного (учебного, профессионального, социального) опыта в психолого-педагогической теории и практике трактуется как вид образовательной практики, в которой ведущей деятельностью является тренировка; способ профессионального и личностного развития; способ перепрограммирования имеющейся у человека модели управления своим поведением и деятельностью; процесс создания новых функциональных образований, управляющих поведением; комплекс интенсивных методов преобразующего воздействия на личность; практика психолого-социально-педагогического воздействия на личности и группы; форма обучения, цель которого — развитие компетентности межличностного и профессионального поведения и общения [7].

В формате настоящего исследования тренинг рассматривается в качестве способа профессионального и личностного развития.

Более глубокое исследование данной темы помогло нам разработать серию тренингов для повышения уровня сформированности инклюзивной готовности педагогов: «Дискриминация в обществе и образовании: как распознать и противостоять», «Инклюзивное образование: сущность, ценности, принципы», «Эффективное общение», «Техники и методы альтернативного общения».

Анализ сущности тренинговой технологии дает основания предположить, что она является эффективной формой обучения, создающей условия формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Такое предположение основывается на следующих позициях: тренинг позволяет участникам сознательно пересмотреть сформированные ранее позиции, оценки, стереотипы и решить свои личностные проблемы; закладывает этические и эстетические основы практического поведения; в ходе тренинга происходит смена внутренних установок участников, пополняются их психологические знания, появляется определённый опыт позитивного отношения к себе, к окружающим людям и к миру в целом, успешно формируются коммуникативные компетентности.

Таким образом, можно говорить о целесообразности и эффективности использования в образовательном процессе подготовки будущих педагогов тренинговую технологию в процессе формирования их инклюзивной готовности как в процессуальном, так и результирующем аспекте.

Заключение. Развитие инклюзивного образования — не создание новой системы, а качественное и планомерное изменение системы образования в целом [2]. Инклюзивное образование признается более гуманным и эффективным не только для детей с особыми образовательными потребностями, но и обычных детей. Инклюзия — не ущемление прав здоровых учеников в пользу «особых», а следующая ступень развития общества, когда образование становится реальным правом для всех [1]. Необходимым условием достижения высоких учебно-воспитательных результатов является сформированная готовность педагогов к инклюзивной практике [6].

Актуальность и целесообразность использования тренинговой технологии в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов подтверждается функциональными возможностями и характеристиками самой технологии. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что тренинг как технология обучения в общем виде может выполнять диагностико-коррекционную, обучающую, коммуникативную, рефлексивную, командообразующую функции [7].

Разработанные тренинги могут быть использованы в учреждениях высшего образования, обеспечивающих подготовку будущих педагогов учреждений дошкольного образования, в учреждениях дополнительного образования взрослых, реализующих образовательные программы повышения квалификации и переподготовки, а также в самих учреждениях дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Алёхина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алёхина, М. А. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психол. наука и образование. — 2011. — № 1.
2. Назарова, Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения» / Н. М. Назарова // Коррекцион. педагогика. — 2010. — № 4 (40). — С. 100—106.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании. — Мозырь : Белый Ветер, 2011. — 379 с.
4. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. Н. Хафизуллина. — Астрахань, 2008. — 22 с.
5. Шумиловская, Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования : автореф. дис. канд. пед. наук / Ю. В. Шумиловская. — Шуя, 2011. — 26 с.
6. Хитрюк, В. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования через призму комплекса компетенций / В. В. Хитрюк // Изв. Смол. гос. ун-та. — Смоленск, 2013. — № 4 (24). — С. 446—455.
7. Селевко, Г. К. Тренинговые технологии / Г. К. Селевко // Энцикл. образоват. технологий. — М., 2006. — Т. 1. — 816 с.

К ВОПРОСУ ОБ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В СИСТЕМЕ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ—СТУДЕНТ»

Введение. В настоящее время научными исследователями (В. П. Беспалько, Э. Г. Малиночка, Л. И. Фишман и др.) рассматривается проблема обратной связи в обучении учащихся школ, студентов как необходимое условие эффективности взаимодействия. По мнению авторов от оптимального функционирования обратной связи в системе «преподаватель—студент» во многом зависит успешность реализации процесса обучения. На значение обратной связи в обучении в 60-х годах XX века указывали зарубежные ученые Б. Ф. Скиннер, Э. Торндайк, разработавшие основы программированного обучения в контексте теории бихевиоризма.

Несмотря на имеющиеся психолого-педагогические исследования, вопросы об обратной связи в системе обучения на современном этапе по-прежнему являются весьма актуальными в связи с постоянно изменяющимися процессами, происходящими в современном обществе. Сказанное обуславливает необходимость изучения теоретических основ понятия «обратная связь» в дидактическом взаимодействии преподавателя и студента.

Основная часть. Цель нашей статьи — рассмотреть проблему обратной связи в системе «преподаватель—студент» как совокупности субъектов взаимодействия на основе системного и информационного подходов.

Системный подход представляет собой общенаучный уровень методологии, в основе которого лежит исследование объектов как определенных систем. Один из основоположников современной теории систем Л. Берталанфи назвал системой «комплекс элементов, находящихся во взаимодействии» [1]. Задолго до него И. Кант [2, с. 232] сформулировал понятие системы как «целостности разнообразных познаний, объединенных общей идеей». При осуществлении системного подхода важным и существенным для функционирования самой системы преподаватель-студент является механизм обратной связи. В процессе обучения в университете, включающего передачу и усвоение знаний, механизм обратной связи выражается в проверке и оценивании знаний, навыков и умений, являясь одним из важнейших компонентов образовательного процесса. В результате проверки на основе механизма обратной связи преподаватель может увидеть пробелы в знаниях студентов, получить важную информацию о том, какие разделы учебной программы, конкретной темы он изложил недостаточно доступно либо своевременно не активизировал познавательную деятельность обучающихся. В этом случае проверка выступает основанием для внесения соответствующих корректив.

Особенно важно при реализации обратной связи, чтобы при оценке ответов обучающихся учитывалось не столько знание фактического материала, сколько глубина, системность познаний, а главное — умение применять теоретические знания в практической деятельности. Важно обеспечить объективность оценки, выставляемой за знания по теоретическим дисциплинам. Объявляя результаты ответа студенту, необходимо обязательно объяснить ему, за что снижена отметка, при этом указать, что конкретно он не изложил по содержанию фактического материала; привести аргументы, демонстрирующие отсутствие необходимых выводов (рассказать каких), напомнить о том, как следует применять полученные знания в предстоящей практической деятельности. В этом и есть суть важной функции проверки и оценки знаний — обучающей. Следует помнить, что в состоянии эмоционального возбуждения, а экзамен, контрольный опрос всегда носят эмоциональный характер, человек прочнее запоминает и дольше сохраняет в памяти полученные сведения. Умение преподавателя объективно оценивать ответы обучающихся, четко обосновывать выставляемые отметки характеризует, в существенной мере, его педагогическое мастерство, является частью его педагогической культуры.

На этом основании можно говорить о том, что применение системного подхода во взаимодействии «преподаватель—студент» свидетельствует о наличии системообразующего фактора, который влияет на субъектов образовательного процесса. Системообразующим фактором этой системы выступает основная цель педагогики и как науки, и как действующей образовательной системы — получение модели личности, отвечающей запросам и потребностям общества.

С позиций информационного подхода педагогический процесс рассматривается как информационная система, оптимальное функционирование которой обеспечивается ее управлением на основе результатов обратной связи. Педагогическое взаимодействие преподавателя и студентов представляет собой информационную систему, структурными компонентами которой являются: информация, процессы передачи, восприятия и переработки информации субъектами информационного взаимодействия — преподавателем и студентом. Как отмечает Т. Ф. Сергеева, все субъекты при этом рассматриваются как активные пользователи информации, идущей по каналам обратной связи, и как ее источники.

В исследованиях выделяются различные типы обратной связи. Так, в работе А. М. Матюшкина отмечается, что положительная обратная связь в обучении сигнализирует о правильности решения учебной задачи, отрицательная — о неправильности ее решения. Для успешного информационного взаимодействия необходима своевре-

менная обратная связь между педагогом и обучающимся, которая осуществляется в форме педагогического оценивания, а не только как информация о верном или неверном решении задачи.

По мнению О. Д. Лукьяненко, в информационном взаимодействии педагога и обучающегося можно выделить следующие типы обратной связи: индицирующая, направленная на выявление результатов учебной деятельности на различных этапах учебного процесса как для учителя, так и для ученика; диагностическая, определяющая причины успеха или неуспеха в выполнении учебной деятельности; мотивационно-ориентирующая, способствующая повышению мотивации обучающихся; корректирующая, осуществляющая регулирование методик обучения; рефлексивная, сопровождающая ответ или действие ученика и его ожидания реакции на них учителя [3, с. 368].

Заключение. Обратная связь в системе «преподаватель—студент» наряду с другими компонентами повышает интенсификацию и рационализацию образовательного процесса, являясь основой качественных изменений методов и гносеологических установок педагогического взаимодействия.

Список цитируемых источников

1. *Берталанфи, Л.* Общая теория систем (критический обзор) / Л. Берталанфи // Исследования по общей теории систем : сб. переводов / общ. ред. и вступ. ст. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. — М. : Прогресс, 1969. — С. 23—82.
2. *Кант, И.* Критика чистого разума / И. Кант // Собр. соч. — М., 1966. — Т. 2.
3. *Лукьяненко, О. Д.* Обратная связь в дидактическом информационном взаимодействии педагога и учащегося / О. Д. Лукьяненко // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. — 2007. — Вып. 33. — Т. 12.

3 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

УДК 373.2

В. В. Абашина, С. А. Якоб

*Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры
«Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Российская Федерация*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В последние годы общество предъявляет более высокие требования к качеству дошкольного образования, рассматривая его как предпосылку, обеспечивающую успешность ребёнка на следующих ступенях образовательной системы. Безусловно, качество образования непосредственно связано с профессиональной компетентностью педагога, работающего в сфере дошкольного образования. Следует отметить, что в силу ряда причин (обновление нормативной базы дошкольного образования, увеличение численности детей дошкольного возраста, старение педагогических кадров дошкольных образовательных организаций) проблемы кадрового обеспечения дошкольного образования и профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования становятся ещё более актуальными.

Основная часть. Современные требования к профессиональной компетентности педагога дошкольного образования представлены в таких документах, как «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих», профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Изменение целей подготовки специалиста потребовало формирования единых целевых ориентиров всех учебных дисциплин. Так, например, если требования к профессиональной подготовленности выпускника сформированы на языке компетентностей (описание группы профессиональных задач, к решению которых он должен быть подготовлен), то цели учебных дисциплин должны быть ориентированы на формирование профессиональной компетентности студента в той или иной области. Основным ориентиром при этом служила модель специалиста, разработанная преподавателями университета и прошедшая экспертизу работодателей.

Цель каждой учебной дисциплины формулировалась как конкретизация общей цели становления профессиональной компетентности будущего педагога. Задачи учебной дисциплины конкретизировали цель и были ориентированы на актуализацию и формирование знаний, развитие профессионально-педагогических умений в рамках дисциплины, а также становление субъектной позиции студента и профессиональной позиции будущего педагога. Системный, личностно-деятельностный и компетентностный подходы к обучению студентов будущей профессиональной деятельности предполагали анализ научного содержания каждой дисциплины, междисциплинарного процесса решения проблем, построения моделей их решения.

Одним из условий формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования является использование в учебном процессе современных образовательных технологий. Мы считаем, что для формирования компонентов профессиональной компетенции будущих педагогов наиболее эффективными являются контекстная, а также позиционная и модульно-рейтинговая технологии.

Использование контекстной технологии в нашем исследовании позволило решать задачу формирования профессиональной компетентности будущих педагогов. Использование технологии позиционного обучения позволило сформировать у студентов не только способность к нормативному решению педагогических ситуаций, но и способствовало развитию их мобильности и адаптивности, умению ориентироваться в быстро меняющихся условиях. Модульно-рейтинговая технология обучения в нашем исследовании выступила как технология индивидуализации обучения по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности и темпу учебной деятельности студента.

Технологией организации образовательного процесса по формированию профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования выступали также технологии группового и диалогового общения, в ходе которых формировались важные для современного педагога умения (слушать другого человека, задавать вопросы, участвовать в дискуссии, работать в команде, сотрудничать, решая общие задачи).

В ходе практики студенты учились воплощать концепцию личностно ориентированной модели воспитания и развития детей, решать развивающие задачи с учётом индивидуальных возможностей каждого ребёнка. Этому способствовала организация практической деятельности студентов с детьми на диагностической основе: все учебные и воспитательные мероприятия строились на основе результатов изучения детей, уровня их достижений.

Для обеспечения условий развития исследовательской компетенции будущих педагогов дошкольного образования на факультете были организованы проблемно-исследовательские группы студентов и преподавателей. Организация и проведение научно-практических конференций как одной из форм привлечения студентов к активной исследовательской деятельности способствовала развитию интереса к ней и закреплению навыков самостоятельного исследования. К участию в конференциях привлекались не только студенты старших, но и студенты младших курсов. Это развивало их мотивацию и стремление к приобретению опыта исследовательской деятельности.

Усиление развивающей функции образования обуславливает необходимость проектирования курсов и практикумов, направленных на формирование профессионально значимых компетенций педагога дошкольного образования. Так, будущим бакалаврам дошкольного образования читался курс «Инновационные программы и технологии в системе дошкольного образования», обеспечивающий способность к самоопределению в условиях вариативности образовательных программ и педагогических технологий, используемых при разработке основной образовательной программы дошкольного образования. В образовательную программу подготовки специалистов были включены также курсы по выбору.

Система мониторинга профессионального становления профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования направлена на отслеживание процесса её становления по всем основным компонентам и включала в себя не только мониторинг, но и самомониторинг профессионально-личностного развития будущего педагога.

Изменение отношений в системе «преподаватель—студент» рассматривается как одно из важнейших условий, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности будущего педагога. Анализ психолого-педагогической литературы, наш опыт показывают, что процесс становления партнерских отношений субъектов образовательного процесса в учреждении высшего образования обусловлен не только объективными, но и субъективными факторами. К последним мы относим готовность преподавателей к построению партнёрских отношений со студентами, а также готовность студентов к принятию субъектной позиции в процессе обучения. Этому способствует построение обучения на диалогической основе, создание условий для индивидуальных проявлений, развития и самореализации студентов в самостоятельной работе, учебно-исследовательской деятельности преподавателя и студента, ориентированной на совместный научный поиск.

Заключение. Наш опыт не носит рецептурного характера, а является лишь одним из вариантов профессиональной подготовки будущих педагогов для современных дошкольных образовательных организаций. Важнейшими условиями при этом мы считаем моделирование будущей профессиональной деятельности в образовательном процессе университета средствами соответствующих технологий обучения; направленность нормативных и элективных курсов на осуществление педагогической поддержки студентов в образовательном процессе и формирование их профессиональных компетенций; взаимодействие студентов и преподавателей на принципах личностно ориентированного образования; овладение компонентами профессиональной компетентности в ходе педагогических практик; вовлечение студентов, начиная с младших курсов, в учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельность; осуществление постоянного мониторинга и самомониторинга развития личностно-профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования.

Наши выводы не претендуют на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы, а лишь предполагают некоторые ориентиры для дальнейших исследований процесса профессиональной подготовки педагогов для дошкольных образовательных организаций в учреждении высшего образования.

Материалы исследования могут быть использованы в образовательной практике педагогических университетов, а также в системе повышения профессиональной и научной квалификации работников сферы образования.

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Модернизация современного образования, ориентация на инновационный путь его развития не могли не отразиться на системе начального общего образования. В содержании проекта «Национальная образовательная инициатива “Наша новая школа”» были поставлены четкие ориентиры на обновление целей и содержания общего образования, обеспечивающие формирование не только фундаментальных знаний, но и важнейших социальных умений, необходимых для успешной социализации подрастающего поколения. Значимым механизмом изменения целей и содержания образования стали стандарты общего начального образования нового поколения, утверждённые Министерством образования и науки РФ. В рамках данного документа предъявляются новые требования к результатам начального образования. Обучающиеся должны не просто овладеть суммой знаний, научиться читать, писать и считать, но также освоить навыки вступать в коммуникацию, анализировать и применять информацию для решения проблем, плодотворно сотрудничать с другими людьми, эффективно участвовать в совместной деятельности, ставить цели, планировать и оценивать собственные учебные действия. Вместе с тем массовая практика не располагает механизмами целенаправленного формирования социальных навыков школьников в образовательном процессе. Педагоги испытывают значительные затруднения с обоснованной постановкой целей социального воспитания обучающихся в современных условиях, выбором обоснованных технологий решения обозначенной задачи.

Основная часть. Важнейшей целью современного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. Процесс социализации личности осуществляется в рамках воспитательной деятельности в системе образования, обеспечивающей её духовно-нравственное развитие и интегрирующей все основные виды деятельности: урочную, внеурочную (культурные практики), внешкольную (социальные практики), семейную, общественно полезную. Основной сущностной характеристикой социализации личности является овладение социальным опытом в рамках реализации целостного воспитательного процесса. При этом необходимо подчеркнуть, что социальный опыт является результатом активного взаимодействия личности с окружающим миром, владения способами деятельности и общения.

Таким образом, деятельность выступает важнейшей составляющей механизма становления социального опыта обучающегося и представляет собой и способ, и форму, и условие выражения культурно-исторического воспроизведения социального опыта личностью.

В современной науке и практике воспитание рассматривается как основа и основной механизм социализации личности. Выделяются следующие основные сущностные характеристики воспитания:

- целенаправленный механизм актуализации идей развития детей и молодежи, формирования у них социальных качеств и свойств;
- деятельность по приобщению людей к социальному опыту во всех его формах (ценности, нормы, знания, качества, умения и навыки общения), включающая целенаправленный процесс развития способностей и индивидуальных возможностей каждого человека. При этом социальный опыт личности — это результат активного взаимодействия с окружающим миром;
- деятельность, являясь главным элементом психолого-педагогического усвоения социального опыта, определяет набор разнообразных социальных ролей, осваиваемых личностью в процессе воспитания, включающий социальный опыт приобщения к ценностям общества, его взаимоотношений с окружающей действительностью;
- создание оптимальной социокультурной среды должно стать основной задачей социально ориентированного воспитания, позволяющей личности развиваться и приобретать социальный опыт; при этом воспитательный процесс должен быть направлен на оказание помощи личности в социальной самоидентификации и самореализации творческих способностей и природных задатков, снятие противоречия между социальным и индивидуальным.

Результатом социального воспитания является социальность как способность человека взаимодействовать с социальным миром. С развитием социальности у человека актуализируется способность к социальному саморазвитию и самовоспитанию.

Рассмотрение проблем развития навыков социального взаимодействия детей младшего школьного возраста — это поиски ответа на актуальные вопросы: каковы типовые способы, которыми люди устанавливают между собой самые разнообразные связи, как они поддерживают эти связи, каковы условия сохранения и поддержания социального взаимодействия, каким образом они оказывают влияние на сохранение целостность социальной системы, как характер социальной системы оказывает воздействие на способы взаимодействия входящих в неё людей.

Анализ сущностных характеристик понятий и синтез различных точек зрения о сущности социальных навыков позволил сформулировать обобщенное определение понятия навыков социального взаимодействия. В данной работе под навыками социального взаимодействия мы понимаем освоенные субъектом общественно заданные способы деятельности, обеспечивающие ему успешное взаимодействие с другими людьми для выполнения социально значимой деятельности. Навыки социального взаимодействия представляют собой совокупность знаний об обществе, о способах взаимодействия с другими людьми, о своём месте в социальном мире [1]. Большое значение в формировании навыков социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста имеет организация эффективного педагогического общения, которое, в свою очередь, также является взаимодействием всех участников образовательного процесса. Основой педагогического взаимодействия может быть сотрудничество, когда всеми его участниками достигается взаимное согласие и солидарность в понимании целей совместной деятельности и путей её достижения. Педагогическое взаимодействие может быть и в виде соперничества, когда успехи одних участников совместной деятельности стимулируют или тормозят более продуктивную и целенаправленную деятельность других её участников. Педагогу необходимо определить оптимальные стратегии организации педагогического взаимодействия в целях создания условий для развития социального опыта обучающихся в воспитательном процессе.

Опираясь на определение и структуру навыков социального взаимодействия, можно выделить внешние и внутренние факторы их развития. К внутренним факторам можно отнести психологические особенности возраста и личности, степень проявления способностей к взаимодействию и общению; ко внешним факторам — социальные условия и социальное окружение, опыт общения и взаимодействия. Определенные факторы следует учитывать при организации социального воспитания личности, результатом которого является развитие навыков социального взаимодействия. При этом личность проявляет устойчивое желание и способность осуществлять эффективное взаимодействие. Необходимыми условиями формирования и развития навыков социального взаимодействия являются:

- эмоционально положительный климат общения, под которым мы понимаем создание обстановки сотрудничества, доверия, доброжелательности, положительного настроя на общение, принятия, при котором учащийся чувствует себя в безопасности, ощущает интерес к себе как к личности и безусловную веру в себя;
- включение учащегося в разнообразные виды деятельности, функционально связанные с формируемыми навыками социального взаимодействия;
- высокий уровень психолого-педагогической и методической готовности педагога, в том числе включающий владение методами педагогической диагностики;
- разработка и применение результативных методов, форм и средств обучения и воспитания;
- систематический контроль динамики развития навыков социального взаимодействия;
- преемственность и планомерность целенаправленной работы по развитию навыков социального взаимодействия на всех этапах школьного обучения.

Существенное значение для развития навыков социального взаимодействия младшего школьника имеет вступление в классный коллектив. Практическое овладение школьником нормами и правилами общественного поведения базируется на постоянном межличностном взаимодействии с одноклассниками и учителями, занятии определённого места в системе отношений сверстников. Дети младшего школьного возраста активно осваивают навыки общения, умения завязывать и поддерживать дружеские контакты.

В процессе коллективной деятельности обучающиеся приобретают навыки общения, учатся делить успех и ответственность с другими, узнают друг о друге новую информацию. Таким образом, два необходимых процесса идут одновременно и включают воспитание личности школьника, развитие необходимых личностных качеств, формирование и сплочение классного коллектива.

Заключение. Современные решения проблемы формирования навыков социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста связаны не столько с прямыми обучающими и воспитательными воздействиями педагога, сколько со специально созданными в образовательной среде межличностными и социокультурными условиями и возможностями социального развития личности. Современные тенденции развития общества требуют формирования у школьников навыков эффективного сотрудничества, включение учеников в разные типы деятельности (коммуникативную, познавательную, управленческую, рефлексивную), разнообразие коллективных форм деятельности. Разрешению проблемы в немалой степени помогает особый вид педагогической деятельности — обучение воспитанников гуманному и конструктивному взаимодействию, которое осуществляется через организованное общение младших школьников.

Список цитируемых источников

1. *Абрамовских, Н. В.* Формирование навыков социального взаимодействия младших школьников / Н. В. Абрамовских, М. Ю. Григорьева // Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития : Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Сургут. гос. пед. ун-т, 2015. — С. 37—40.

ОХРАНА И УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ ВОСПИТАННИКОВ СРЕДСТВАМИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СПЕЦИАЛЬНОМ ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Введение. Одним из приоритетных направлений деятельности системы дошкольного образования, специального образования на уровне дошкольного образования является обеспечение здоровьесберегающего процесса в учреждении на основе межведомственного взаимодействия: сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья воспитанников; профилактика детского травматизма; обеспечение качественного взаимодействия с территориальными организациями здравоохранения по совершенствованию медико-психолого-педагогического сопровождения воспитанников [1, с. 1].

Пунктом 4 ст. 20 Кодекса Республики Беларусь об образовании определено, что создание безопасных условий при организации образовательного процесса является обязанностью учреждения образования. В соответствии с п. 1 ст. 31 обучающиеся имеют право на охрану жизни и здоровья во время образовательного процесса.

За создание здоровых и безопасных условий при организации образовательного процесса в специальном дошкольном учреждении руководитель учреждения дошкольного образования, педагогические работники несут персональную ответственность в соответствии с законодательством [1, с. 11].

Основная часть. Совершенно очевидно, что сложная проблема обеспечения здоровья детей дошкольного возраста не может быть решена только медицинскими, педагогическими или психологическими методами в частности, а лишь посредством их комплексного использования. Применение в работе здоровьесберегающих технологий позволяет повысить эффективность образовательного процесса, сформировать у педагогов, детей и родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья. Выбор здоровьесберегающих технологий зависит от конкретных условий учреждения образования, профессиональной компетентности кадров, специализации, направления в работе учреждения, показателей заболеваемости детей.

Здоровьесберегающие технологии — это система мер по охране и укреплению здоровья воспитанников, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребёнка на всех этапах его обучения и развития.

В государственном учреждении образования «Специальный ясли-сад г. Слонима» здоровьесберегающие технологии являются составной и отличительной особенностью всего образовательного процесса. Характер обучения и воспитания, содержание программного обеспечения, условия организации педагогической деятельности имеют непосредственное отношение к проблеме здоровья детей. Здоровьесберегающие технологии классифицируются по доминированию целей и решаемых задач, а также используемых средств здоровьесбережения и здоровьесобогащения воспитанников. В связи с этим выделяются следующие виды здоровьесберегающих технологий: медико-профилактические, физкультурно-оздоровительные, технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребёнка, коррекционные.

Используя здоровьесберегающие технологии, сотрудники учреждения придерживаются следующих принципов: «Не навреди!»; сознательности и активности; непрерывности здоровьесберегающего процесса; разностороннего и гармонического развития личности; доступности и индивидуальности; систематичности и последовательности; системного чередования нагрузок и отдыха; постепенного наращивания оздоровительных воздействий, адекватности.

В специальном дошкольном учреждении педагогами совместно с медицинскими работниками проводится планомерная работа по совершенствованию физического, психологического и социального развития ребёнка, укреплению здоровья детей через организацию закаливания, воспитанию привычки к повседневной двигательной активности, организации медицинских обследований (один раз в год всеми специалистами), проведению профилактических прививок, осуществлению медико-психологического контроля на основе программы «Здоровье», выполнению комплексов упражнений по профилактике плоскостопия, нарушения осанки, нарушения зрения, профилактики детского травматизма.

Разработан и используется в работе «Паспорт здоровья воспитанников», который включает в себя общие сведения о состоянии здоровья детей, систему закаливания специального дошкольного учреждения, рекомендации врачей-специалистов, комплексы мероприятий по профилактике заболеваний.

Основными формами организации образовательного процесса в специальном дошкольном учреждении являются игры (занятия), регламентируемые расписанием, составленным с учётом образовательных программ и состояния здоровья, физиологической подготовленности воспитанников.

В специально организованной деятельности педагоги учреждения активно используют динамические паузы, упражнения на релаксацию, пальчиковые, дыхательные, артикуляционные и мимические гимнастики, гимнастики для глаз, приёмы самомассажа, кинезиологические и логоритмические упражнения.

Коррекционные занятия и занятия по образовательным областям чередуются с прогулками на свежем воздухе, играми различной интенсивности. Длительность занятий составляет от 10 до 35 минут в зависимости от возрастной группы. Ежедневно обязательными являются две прогулки (в первую и вторую половину дня), дневной сон, четыре приёма пищи, игровая деятельность малой и большой подвижности, утренняя гимнастика, гимнастика после сна.

Повышению педагогической компетенции в вопросах использования здоровьесберегающих технологий в учреждении способствуют методические мероприятия: семинары, семинары-практикумы, психолого-медико-педагогические консилиумы, консультации и др. В рамках таких мероприятий решаются вопросы по повышению качества образовательных услуг, направленных на сохранение и укрепление здоровья детей, активными участниками которых являются узкие специалисты, медицинские работники учреждения.

Вся работа по охране и укреплению здоровья детей проходит в тесном взаимодействии с врачами-специалистами, входящими в штат учреждения. Медицинскими сестрами строго выполняются рекомендации врачей-специалистов. Совместно разрабатываются и доводятся до сведения законных представителей алгоритмы действий при возникновении того или иного заболевания, по устранению тех или иных уже имеющихся отклонений. Медицинскими работниками проводятся как подгрупповые, так и индивидуальные консультации. Особое внимание администрация уделяет присутствию медицинских работников на общесадовых и групповых собраниях, что позволяет вывести законных представителей на конструктивные беседы. Распространенной формой работы среди медицинского персонала стало приглашение родителей на сеансы массажа, проведение физиотерапевтических процедур с воспитанниками. В учреждении осуществляется персонализация составления меню по диетическому питанию.

Все эти формы оказывают положительное влияние на укрепление здоровья воспитанников, на взаимодействие всего коллектива и законных представителей в целом.

С уверенностью можно сказать, что ни одна (даже самая лучшая) здоровьесберегающая технология не сможет дать полноценных результатов, если она не реализуется во взаимодействии с семьёй. Установление доверительного контакта с родителями, учёт их предложений в отношении организации питания, профилактических и оздоровительных мероприятий, сна и прогулок, а также активное участие семьи и учреждения в жизнедеятельности друг друга, взаимное обогащение опыта воспитания и обучения детей позволяют достичь положительных результатов в сотрудничестве.

В работе с родителями активно используются традиционные формы (консультации, круглые столы, родительские собрания, беседы, тематические выставки, родительские клубы). Для проведения консультативной работы просветительской направленности созданы персональные блоги и сообщества учителей-дефектологов, воспитателей дошкольного образования, ведётся общение посредством таких видов онлайн-общения в сети, как электронная почта, Skype, чат, Viber.

Заключение. В специальном дошкольном учреждении, исходя из реального потенциала педагогического и детского коллективов, потенциала родителей, выработан свой алгоритм деятельности по созданию здоровьесберегающей системы, что позволяет координировать работу и повышать ответственность всех субъектов образовательного процесса. Этот подход приводит к осмысленной и грамотной реализации здоровьесберегающих образовательных технологий. Анализ показателей позволяет отметить, что количество пропущенных дней одним ребёнком ежегодно уменьшается, что влияет на повышение индекса здоровья, а также снижение общей заболеваемости за счёт уменьшения количества случаев по болезни.

Список цитируемых источников

1. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь. Приоритетные направления деятельности системы дошкольного образования в 2017/2018 учебном году [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.edu.gov.by/page-23621> . — Дата доступа: 29.08.2017.

РАЗВИТИЕ ДЕКОРАТИВНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В НЕРЕГЛАМЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Современные исследователи Е. С. Бабунова, Т. С. Есян, Т. С. Комарова, Т. А. Котлякова, О. А. Соломенникова, И. А. Старкова, Р. М. Чумичева в области эстетического воспитания детей дошкольного возраста подчеркивают необходимость формирования у них интереса к народной культуре и указывают на возможность использования декоративно-прикладного искусства как средства развития эстетических чувств, формирования начал эстетического отношения к действительности как средства эстетического воспитания воспитанников.

Декоративная деятельность рассматривается как процесс создания субъективно нового для ребёнка продукта, в который он вложил свои знания, эмоциональное отношение к изображаемому, применив усвоенные им на занятиях под руководством педагога или найденные самостоятельно изобразительно-выразительные средства (И. А. Лыкова, Н. А. Ветлугина, Т. С. Комарова, Т. Г. Казакова). Декоративная деятельность определяется ещё и тем, как воспитанник учреждения дошкольного образования владеет средствами изображения (техническими приёмами, способами изображения, средствами выразительности). Их разнообразие, уровень развития восприятия влияют на художественно-творческое развитие детей, на степень выразительности художественного образа.

Основная часть. Декоративная деятельность воспитанников включает три основных компонента, которые рассматриваются в тесной взаимосвязи друг с другом: восприятие, исполнительство и творчество. Только при разумном сочетании этих компонентов происходит художественно-творческое развитие ребёнка. Декоративная деятельность ребёнка носит поисково-ориентировочный характер, а тенденция к использованию различных материалов и способов изображения придаёт ей творческий интегрированный характер.

Овладение умениями и навыками декоративной деятельности имеет большое практическое значение для развития чувства цвета, ритма, формирует умение планировать последовательность разных операций и др. Приобщение детей к декоративному рисованию способствует развитию интереса к искусству, формирует духовные потребности и, главное, оказывает большое влияние на их творческий потенциал. Творческая декоративная деятельность воспитанников предполагает руководство взрослыми особенно на первых стадиях её развития. Творческий процесс — не спонтанный, он базируется на знаниях, практических навыках и умениях, интересе детей к тому или другому виду деятельности.

В декоративном творчестве, как ни в каком другом виде продуктивной деятельности, воспитанники имеют большие возможности комбинировать цветовые сочетания, элементы декора, ритмическую последовательность в нанесении элементов на поверхность изделий, что способствует созданию нового декора, новых композиций и новых изделий. Именно в декоративном рисовании они в большей степени могут проявлять изобразительное творчество.

Под эстетически развитой личностью воспитанника мы понимаем личность ребёнка, умеющего воспринимать и оценивать произведения белорусского декоративно-прикладного искусства в соответствии с эстетическими эталонами, личность, способную к творческому саморазвитию в процессе восприятия произведений искусства и созданию эстетических продуктов в художественной деятельности. Обосновывая теоретическую и практическую значимость использования декоративно-прикладного искусства воспитанников, можно заметить, что она способствует реализации идеи о формировании творческого характера этой деятельности, так как предоставляет простые и выразительные средства, необходимые для воплощения художественного замысла.

Восприятие декоративно-прикладного искусства содействует формированию эстетического отношения к миру, развитию эстетических переживаний воспитанников и их первых эстетических суждений, является источником художественно-творческой деятельности детей. Знакомство воспитанников с этим видом искусства позволяет показать его особенности и традиции, вариативность выполнения узоров, создания композиций, специфику материалов и фактур. Выполняя работы по мотивам народного орнамента, дети учатся понимать принципы художественного обобщения, познают приёмы творческих импровизированных декоративных образов, учатся видеть в орнаментах комбинации цветов, сопоставлять формы, положение элементов на разных поверхностях.

Нами была разработана программа нерегламентированной деятельности для воспитанников от 4 до 7 лет «Творческая мастерская», которая имела направленность на ознакомление их с декоративно-прикладным искусством, формирование изобразительных и технических навыков владения разными способами декоративной деятельности, развитие эстетических чувств и изобразительного творчества.

Педагогическими функциями «Творческой мастерской» являются: обучающая (непосредственно процесс обучения); развивающая (развитие интереса к познанию, творческого потенциала личности); креативная (развитие способности к творчеству, способности решения проблем); воспитательная (воспитание трудолюбия, самостоя-

тельности, инициативы, умение работать в коллективе); аксиологическая (формирование нравственных и эстетических ценностей). Данная программа позволяет в большей степени удовлетворять индивидуальные интересы и потребности воспитанников, делать педагогический процесс более дифференцированным и гибким с учётом склонностей и предпочтений каждого ребёнка. «Творческая мастерская» реализует три задачи художественно-эстетического развития дошкольников: создание определенного запаса элементарных эстетических впечатлений, без которых не может возникнуть интерес к эстетически значимым предметам и явлениям; развитие эстетического отношения, которое обеспечивает возможность эмоционально переживать и оценивать эстетически значимые предметы и явления, наслаждаться ими; развитие творческих способностей воспитанников.

«Творческая мастерская» создаёт условия реализации содержания образовательной области «Искусство» (изобразительная деятельность) посредством включения разных видов игр (с художественным содержанием, пальчиковые игры, подвижные игры на развитие перцептивных действий), восприятия предметов декоративно-прикладного искусства, декорирования воспитанниками различных форм и силуэтов в условиях нерегламентированной деятельности.

Организацию декоративной деятельности в учреждении дошкольного образования рекомендуется начинать с воспитанниками от 4 до 5 лет и продолжать с воспитанниками от 5 до 7 лет. Необходимо учитывать, что предусмотрена следующая последовательность эстетического развития дошкольника средствами декоративно-прикладного искусства: от эстетического восприятия и понимания его ценностно-смыслового содержания к творческому саморазвитию дошкольников в декоративной деятельности.

Педагогическому работнику предоставляется возможность выбора изобразительных материалов, способов изображения, техник в соответствии с возрастом воспитанников, их индивидуальными особенностями и возможностями.

Рекомендуется применять следующие формы организации:

– *игры с художественным содержанием.* Данная форма организации содействует созданию комфортной и привычной игровой ситуации, в которой воспитанники от 4 до 7 лет с помощью взрослого и самостоятельно создают образы доступными изобразительными средствами (цвет, линию, композицию) и различными материалами (карандаши, краски, бумагу и др.). Например, с воспитанниками от 4 до 5 лет: «Собери букет», «Зима-лето», «Перед вами, перед нами», «Помоги Маше», «Мой узор», «Волшебные картинки», «Помоги художнику»; с воспитанниками от 5 до 7 лет: «Цветной хоровод», «Цветная палитра», «Цветик-семицветик», «Игрушки для ёлки», «Дорисуй узор», «Цветочный узор», «Интересная прогулка»;

– *игры на развитие воображения.* Они включают процесс моделирования образов, декоративных композиций, колористических вариантов в условных игровых ситуациях. Данная форма организации стимулирует результат изобразительных действий, направленных не только на создание новых декоративных элементов, но и на применение уже известных сочетаний элементов, вариативного использования средств выразительности (цвета, композиции, ритма, формы). Например, с воспитанниками от 4 до 5 лет: «Весёлые кляксы», «Рисуем настроение», «Волшебная ниточка», «Чудесные превращения»; с воспитанниками от 5 до 7 лет: «Мои мечты», «Весёлые фантазии».

Успешность декоративной деятельности воспитанников от 4 до 7 лет зависит от эффективного взаимодействия педагогических работников учреждения дошкольного образования и родителей, которое может осуществляться по следующим направлениям: индивидуальные и подгрупповые консультации (о поддержке интереса детей к восприятию искусства, позитивному отношению к продуктам художественной деятельности детей); совместные посещения музеев, художественных галерей; мастер-классы по освоению художественной росписи, вытинанки; участие в совместных развлечениях с художественной направленностью, в выставках работ, созданных совместно с детьми, конкурсах на лучшую презентацию о декоративной росписи, вытинанки.

Заключение. Декоративная деятельность оказывает значительное влияние на развитие творческой активности личности воспитанников. Декоративная деятельность дошкольников характеризуется свободой реализации замыслов через использование разнообразных материалов, способов в создании на начальном этапе изделий по образцу, а на следующем этапе оригинальных изделий, не ограничивая ребёнка в активном воображении. Привлечение воспитанников к различным видам декоративной деятельности позволяет воспитывать у них преобразующее отношение к миру.

КВЕСТ-ИГРА — ОДНА ИЗ СОВРЕМЕННЫХ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Современные условия информационного общества, развитие телекоммуникаций требуют иных подходов, методов и технологий в сфере дошкольного образования. Насыщенная информационная среда окружает ребёнка с самого рождения. Современных детей всё сложнее чем-либо удивить. Это, безусловно, накладывает определенный отпечаток на развитие личности ребёнка и на формирование его психики. Педагог вынужден применять в своей работе современные средства обучения и развития, новые педагогические методики и технологии, оригинальные формы проведения образовательной деятельности. Одной из новых форм являются квест-игры.

Основная часть. Квест (англ. *quest*), или приключенческая игра (англ. *adventure game*), — один из основных жанров компьютерных игр, представляющий собой интерактивную историю с главным героем, управляемым игроком. Важнейшими элементами игры в жанре квеста являются собственно повествование и исследование мира, а ключевую роль в игровом процессе играют решение головоломок и задач, требующих от игрока умственных усилий [1].

Прародителями «реальных» квестов являются компьютерные игры. Квест-технологии в образовании и воспитании детей широко начали применяться с 1995 года, когда профессор университета Сан-Диего Берни Додж предложил использовать в процессе обучения некую поисковую систему, в которой предполагалось находить решение поставленной задачи с прохождением промежуточных стадий, на каждой из которых требовалось выполнить какое-то действие или найти ключ для выхода на следующий уровень [2].

В отличие от компьютерных квестов, квесты в «реальности» ещё только развиваются, и их история не насчитывает десятилетия. Впервые попытку перенести виртуальный компьютерный квест в реальность предприняли в азиатских странах в 2007 году, вслед за ними его стали внедрять и в Европе, а затем и в России в 2013 году, а в Беларуси только в 2015-м. Как видим, это достаточно молодое нововведение, но несмотря на это, оно уверенно набирает обороты и становится популярным и востребованным направлением [3].

Ребёнок-дошкольник — человек играющий, поэтому и обучение входит в его жизнь через «ворота детской игры». Квест — путешествие к определенной цели через преодоление трудностей. Это форма взаимодействия педагога и детей. Представленная форма организации деятельности детей имеет ряд преимуществ, что позволяет решать следующие задачи: образовательные — вовлечение каждого ребенка в активный творческий процесс, обеспечение интеграции содержания разных образовательных областей; развивающие — развитие интереса, творческих способностей, воображения дошкольников, поисковой активности, стремления к новизне; воспитательные — воспитание толерантности, личной ответственности за выполнение задания.

Для успешного решения данного спектра задач, при использовании квест-технологий необходимо придерживаться следующих принципов, отражающих: 1) доступность (*задания не должны быть слишком сложными*); 2) системность (*этапы прохождения игры должны иметь логическую связь*); 3) эмоциональную насыщенность (*задания должны увлекать, вызывать интерес и желание действовать*); 4) ограниченность во времени (*на выполнение заданий даётся определенное время*); 5) разнообразность (выполнение заданий предполагает использование различных видов деятельности); 6) безопасность (игра должна быть безопасной для жизни, психического и физического здоровья ребёнка); 7) эмоциональную окрашенность заданий; 8) соответствие возрасту; 9) наличие видимого конечного результата и рефлексии.

При подготовке квеста для дошкольников нужно обеспечить три основных условия: 1) игры должны быть безопасными; 2) вопросы и задания должны соответствовать возрасту; 3) споры и конфликты надо решать только мирным путём.

Как и любая технология образовательный квест имеет свою структуру: введение (сюжет, роли); основную часть (этапы прохождения, задания); заключительную часть (итоги, призы, награждение).

Квесты можно разделить на три группы: 1) *линейные* — квест представляет собой движение по цепочке: выполнив одно задание, игроки получают следующее. Игра развивается таким образом до тех пор, пока не будет пройден весь маршрут; 2) *штурмовые* — участники получают задание и перечень мест с подсказками, самостоятельно выбирая способы решения поставленных задач; 3) *кольцевые* — линейный квест, заключенный в круг, т. е. игра начинается и заканчивается в одной и той же точке.

Для составления маршрута можно использовать разные варианты:

– маршрутный лист (на нём могут быть просто написаны последовательно станции и где они расположены; могут быть загадки, ребусы, зашифрованное слово, ответом на которые и будет то место, куда надо последовать);

- «волшебный клубок» (на клубке ниток последовательно прикреплены записки с названием того места, куда надо отправиться. Постепенно, разматывая клубок, дети перемещаются от станции к станции);
- карту (схематическое изображение маршрута);
- «волшебный экран» (планшет или ноутбук, где последовательно расположены фотографии тех мест, куда должны последовать участники).

Участники могут узнавать о том, куда дальше идти после того, как выполняют задание на станции (от организатора; ответ на задание и есть название следующей станции; нужно найти спрятанную подсказку на определённой территории) и т. п.

При организации квест-игр следует уделить особое внимание развивающей предметно-пространственной среде, которая должна давать возможность её участникам использовать для достижения целей своё воображение и творческие способности.

Квесты проводятся в разных возрастных группах, начиная с младшей. Но чаще всего в них участвуют старшие группы, где у детей уже имеются навыки и определенный запас знаний и умений. Во многих квестах принимают участие не только дети, но и родители. Образовательные квесты проходят на территории детского сада, в групповых помещениях. Основными критериями качества квеста выступают его безопасность для участников, оригинальность, логичность, целостность, подчинённость определённому сюжету, а не только теме, создание атмосферы игрового пространства. Квест не только позволяет каждому участнику проявить свои знания, способности, но и способствует развитию коммуникационных взаимодействий между игроками, что стимулирует общение и служит хорошим способом сплотить играющих.

В квестах присутствует элемент соревновательности, а также эффект неожиданности (неожиданная встреча, таинственность, атмосфера, декорации). Они способствуют развитию аналитических способностей, развивают фантазию и творчество, так как участники могут дополнять квесты по ходу их прохождения. Использование квестов позволяет уйти от традиционных форм обучения детей и значительно расширить рамки образовательного пространства.

Для того чтобы квест действительно был увлекательным и в тоже время обучающим, чтобы задействовать всех участников и дать возможность каждому проявить себя, от педагога требуется высокий профессионализм как в плане подготовки такой игры, так и в ходе её проведения.

В каждом квесте для детей обязательно совмещаются элементы обучения и отдыха. Обучение происходит незаметно, ведь при решении поставленных игровых задач можно узнать много нового.

В ходе реализации квест-игры можно естественным образом осуществлять интеграцию образовательных областей, комбинировать разные виды детской деятельности и формы работы с детьми, решать образовательные задачи в совместной деятельности взрослого и детей, самостоятельной деятельности дошкольника, даже активно взаимодействовать с семьями воспитанников.

Квест-технология обладает огромным развивающим потенциалом, так как нацелена на развитие индивидуальности ребёнка, его самостоятельности, инициативности, поисковой активности. Это, прежде всего, деятельность ребёнка, в которой он самостоятельно или совместно со взрослым открывает новый практический опыт.

Заключение. Квест — это увлекательная игра, пропитанная духом авантюризма, подходящая для всех возрастных категорий. Такая игра наполняется самым различным содержанием и решает множество задач — от творческих до интеллектуальных. Посредством игр-квестов дети включаются в активную деятельность, полностью погружаясь в происходящие события и получая позитивный настрой. Такая форма работы даёт возможность каждому игроку проявить свои знания, умения, индивидуальные способности, а также способствует формированию коммуникативных навыков и сплочению коллектива участников. Элемент непредсказуемости и соревновательный аспект, присутствующие в квесте, позволяют развивать аналитические способности, стремление к самосовершенствованию, воображение и креативность. Использование такой формы работы предоставляет возможность в значительной мере расширить границы образовательного пространства, по сравнению с традиционной образовательной деятельностью.

Квест-игры одно из интересных средств, направленных на самовоспитание и саморазвитие ребёнка как личности творческой, физически здоровой.

Список цитируемых источников

1. *Близорукова, О. Л.* Квест-игра [Электронный ресурс] / О. Л. Близорукова. — Режим доступа: <https://dohcolonoc.ru/stati/10477-kvest-igra.htm>. — Дата доступа: 21.04.2017.
2. *Мингалева, А. Н.* КВЕСТ-технологии в образовательной деятельности ДОО [Электронный ресурс] / А. Н. Мингалева. — Режим доступа: <https://www.pdou.ru/categories/9/articles/2247>. — Дата доступа: 21.04.2017.
3. *Калиниченко, О. В.* Квест-технологии в ДОУ [Электронный ресурс] / О. В. Калиниченко. — Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2017/02/23/kvest-tehnologii-v-dou>. — Дата доступа: 21.04.2017.

К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К СВЕРСТНИКАМ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В настоящее время в связи с развитием экономики и социальной сферы повышается роль воспитания у детей и подростков толерантного отношения к окружающим их людям. Об этом свидетельствует п. 1. ст. 64 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: дошкольное образование направлено на формирование всех качеств личности, в том числе «нравственных качеств» [1]. Кроме того, отражение проблемы воспитания доброжелательного отношения к сверстникам можно найти в содержании образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (п. 2.6), где отмечается, что «социально-коммуникативное развитие детей направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, а также формирование уважительного доброжелательного отношения к сообществу детей» [2].

В концепции духовно-нравственного воспитания также одной из задач духовно-нравственного воспитания является «воспитание нравственных чувств и этического сознания», в частности, воспитание доброжелательного отношения к сверстникам и младшим [3]. В связи с этим повышается необходимость воспитывать у детей, начиная с дошкольного возраста, навыки доброжелательного отношения к окружающим, к сверстникам, что поможет им успешнее адаптироваться в социальном мире. Доброжелательность выступает в качестве базовой категории нравственности и толерантности человека, мысли и действия которого направлены на добро, справедливость, признание и уважение окружающих.

Основная часть. Важнейшую роль в системе воспитания духовности и нравственности, формирования межличностных отношений играет воспитание доброжелательного отношения к окружающим. Доброжелательные отношения — это продукт социально обусловленного содержания общения. Общение, будучи важнейшей социальной потребностью развивающейся личности, неотделимо от отношений [4, с. 41]. Их двусторонняя содержательная взаимосвязь подчеркивается в философских, психологических, педагогических работах М. И. Лисиной, В. Н. Мясищева и других авторов. В качестве важнейшего условия продуктивного общения детей дошкольного возраста со сверстниками выделяется наличие доброжелательных отношений между детьми. Данную проблему рассматривали Т. И. Ерофеева, Т. А. Маркова, О. Е. Смирнова и др.

По мнению Е. Славинецкого, «доброжелательность является сопровождением очеловечивания добра как категории этики, отражающей положительные, нравственные значения явлений общества и личной жизни человека в его отношении к идеалу» [5, с. 75]. В зависимости от того, что именно оценивается (поступок, моральное качество личности или взаимоотношения), добро приобретает форму более конкретных понятий — благодеяния, добродетели, справедливости. В обыденном сознании содержание понятия «добро» помимо моральных явлений включает и другие положительные ценности, которые отождествляются с благом, обозначают приятное, полезное, целесообразное, отвечающее интересам тех или иных социальных групп [5].

Идея добра обретает свою социальную конкретность не просто в противоположности ко злу, но и будучи претворенной в обязанностях человека перед другими людьми и самим собой. Об этом высказывались известные мыслители во всем мире в разные исторические периоды. Так, известный русский педагог В. О. Ключевский считал, что «добрый человек не тот, кто умеет делать добро, а тот, кто не умеет делать зла» [6, с. 396].

Исследователи В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов отмечали важность дошкольного возраста в воспитании доброжелательного отношения, призывая педагогов учить детей пониманию добра и зла, воспитывать гуманные чувства: доброту, справедливость, способность противостоять лжи. При воспитании доброжелательного отношения к сверстникам у детей дошкольного возраста важно использовать средства художественной литературы; обращать внимание на развитие чувства сопереживания героям; организовывать совместное рассматривание картин, беседы по жизненным ситуациям (сравнение характеров, обсуждение поступков, аналогии); игры-беседы с куклой или сверстником (одобрение, похвала); творческие ролевые игры, совместную подготовку к мероприятию; проведение нравственных бесед; решение нравственных ситуаций; организацию совместного труда, коллективной деятельности.

На основе анализа основных идей нравственного воспитания Н. С. Нажалова выделяет следующие исходные и императивные принципы в воспитании доброжелательных отношений детей, молодежи и взрослых людей: нравственное развитие человека касается не того, что в нём уже есть, а того, чтобы человек в своём поведении понимал необходимость выполнения определенных норм и правил, установленных в обществе, в том числе и правило доброжелательности; обязательность нравственных (доброты) норм может понять и принять только человек, но в нём сохраняется тройственность физической, разумной и нравственной необходимости;

законы моральной доброты, физической необходимости могут существовать вне человека объективно, и чтобы они стали атрибутами личной и социальной жизни человека, нужна разумная необходимость и адекватные условия формирования доброжелательных отношений молодежи [7, с. 18].

Проблема воспитания доброжелательного отношения к сверстникам оказалась и в поле внимания российских учителей-новаторов, в частности Ш. А. Амонашвили и Е. Н. Ильина. В своей книге «Школа жизни» Ш. А. Амонашвили основной целью воспитания определил «способствование становлению, развитию и воспитанию в ребёнке Благородного Человека путём раскрытия его личностных качеств» [8, с. 33]. К ним относятся: расширение нравственного сознания; добро—чуткость—ясномыслие; ответственность за свои мысли и поступки; долг, ответственность и забота; переживание и нравственная оценка событий жизни; сострадание, сорядость, сопереживание, милосердие, желание радовать людей, помогать им; вежливость, уступчивость и стыдливость; сердечность, искренность, честность и совестливость [8, с. 33—34]. Почти все эти средства можно определить в качестве признаков доброжелательного отношения детей к сверстникам.

Сегодня вопросы воспитания доброжелательного отношения к сверстникам у детей дошкольного возраста отражены в примерных образовательных программах дошкольного образования [9]. В вариативной образовательной программе дошкольного образования «Березка» (авторы С. А. Трубицына, В. К. Загвоздкин и др.) в содержании образовательной деятельности отмечается, что формирование доброжелательных отношений важно начинать уже с младенческого возраста: взрослый способствует развитию у ребёнка интереса и доброжелательного отношения к другим детям: создаёт безопасное пространство для взаимодействия детей, насыщая его разнообразными предметами, наблюдает за активностью детей в этом пространстве, проявлениями интереса детей друг к другу, взаимодействием детей. В примерной образовательной программе дошкольного образования «Вдохновение» (под редакцией И. Е. Федосовой) отмечается важность доброжелательных пожеланий при организации образовательной деятельности; развитие доброжелательности и доверительных отношений ко взрослым и детям выступает главным условием успешности музыкально-творческого взаимодействия, создание атмосферы доброжелательности выступает в качестве одного из условий работы в разновозрастных группах. В примерной адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования для детей с тяжёлыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет Н. В. Нишевой отмечается, что важной задачей формирования общепринятых норм поведения детей является «формирование активного доброжелательного отношения к окружающим, взрослым и сверстникам», в том числе в игровой и театрализованной деятельности. В примерной образовательной программе дошкольного образования «Детский сад — дом радости» (автор Н. М. Крылова) закрепление умения входить в доброжелательное общение с незнакомыми ровесниками, младшими и старшими детьми, со взрослыми является одним из условий приобщения воспитанника к элементарным общепринятым нормам и правилам отношений со сверстниками и взрослыми (в том числе моральным). Таким образом, анализ программ показал важность и необходимость воспитания доброжелательного отношения у детей дошкольного возраста в системе обучения и воспитания в дошкольной образовательной организации.

Заключение. Доброжелательное отношение выражается в готовности помочь, поддержать, всячески содействовать в решении проблем другого человека. Дошкольный возраст характеризуют новообразования в виде осознаваемых мотивов (А. Н. Леонтьев), первичных этических инстанций, эмоциональной отзывчивости, пластичности психики, что оказывается благоприятным для воспитания доброжелательного отношения к сверстникам. Особенности воспитания у детей дошкольного возраста доброжелательного отношения к сверстникам является: развитие у детей интереса к деятельности и личности других детей, создание безопасного пространства для общения, формирование доверительных отношений между членами детской группы, формирование у детей ответственности за свои поступки по отношению к сверстникам.

Список цитируемых источников

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федер. закон Рос. Федерации, 29 дек. 2012 г., № 273-ФЗ. — Режим доступа: <http://pravo.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm>. — Дата доступа: 10.05.2017.
2. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации, 17 окт. 2013 г., № 1155. — Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/03/05/obr-dok.html>. — Дата доступа: 10.05.2017.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://vvsosh2.vsv.lokos.net/2014/Konz_gazvitiya.pdf. — Дата доступа: 10.05.2017.
4. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребёнка / М. И. Лисина ; под ред. А. Г. Рузской. — 2-е изд. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. — 383 с.
5. Славинецкий, Е. Гражданство обычаев детских / Е. Славинецкий // История педагогики в России : хрестоматия. — М. : Академия, 1999. — С. 56—61.
6. Ключевский, В. О. Два воспитания / В. О. Ключевский // Антология педагогической мысли России во второй половине XIX — начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. — М. : Педагогика, 1990. — С. 390—400.
7. Нажалова, Н. С. Педагогические условия формирования доброжелательных отношений подростков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. С. Нажалова. — Махачкала, 2015. — 215 с.
8. Амонашвили, Ш. А. Школа жизни / Ш. А. Амонашвили. — М. : Издат. дом Ш. А. Амонашвили, 2000. — 144 с.
9. Федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования». Официальный сайт [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.firo.ru>. — Дата доступа: 10.05.2017.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Введение. В настоящее время в связи с изменениями, происходящими в системе образования, предъявляются повышенные требования к профессионализму педагогических кадров. в целях оказания своевременной непрерывной помощи педагогам дошкольной образовательной организации (далее — ДОО) в развитии их профессиональной компетентности, саморазвитии и совершенствовании каждого педагога и всего педагогического коллектива в образовательных учреждениях функционирует методическая служба, которая осуществляет методическую работу в учреждении. Актуальным направлением работы методической службы ДОО стал процесс формирования эколого-валеологических представлений у детей дошкольного возраста.

Основная часть. Методическая работа в ДОО — это целостная система, основанная на достижениях науки и передового опыта и на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса, система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого педагога, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива дошкольного учреждения в целом, в конечном счёте, на совершенствование учебно-воспитательного процесса, достижение оптимального уровня образования и развития воспитанников.

Особенностью методической деятельности на современном этапе, по нашему убеждению, является удовлетворение актуальных профессиональных потребностей педагога и обеспечение условий для включения педагога в творческий поиск. Таким образом, непосредственная цель методической работы в дошкольной образовательной организации — это постоянное повышение уровня профессионального мастерства педагогического коллектива.

Методическая работа включает следующие направления:

– методическое сопровождение (взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего в вопросах выявления, информационного поиска и конструирования путей решения актуальных для педагогического работника проблем профессиональной деятельности);

– методическое обеспечение (совместный поиск (создание), экспертиза и отбор, апробация и внедрение в практику более эффективных моделей, методик, технологий развития воспитанников).

Цель методического сопровождения — повышение эффективности процесса формирования эколого-валеологических представлений у детей старшего дошкольного возраста в ДОО.		
Задачи: 1) выявить уровень сформированности эколого-валеологических представлений у детей старшего дошкольного возраста; 2) разработать и реализовать систему работы по формированию эколого-валеологических представлений у детей старшего дошкольного возраста; 3) определить результативность системы работы по формированию эколого-валеологических представлений у детей старшего дошкольного возраста.		
Принципы: актуальности, научности, доступности эколого-валеологической информации, положительного ориентирования, единства теории и практики, индивидуального подхода, последовательности, систематичности.		
Организационный блок		
Формы: – педагоги (семинар-практикум, деловые игры, мастер-класс, коучинг-сессия и т. д.); – родители (коучинг-сессия, мастер-класс и т. д.); – дети (непосредственно образовательная деятельность (далее — НОД), физкультурные досуги и т. д.).	Методы: беседа, совместный анализ, решение проблемных ситуаций и др.	Средства: художественная литература, дидактические игры.
Содержательный блок		
Экологические представления	Валеологические представления	Эколого-валеологические представления
Диагностический блок		
Критерии, показатели, уровни сформированности у детей старшего дошкольного возраста: – эколого-валеологические представления.		
Результат	Повышение эффективности процесса формирования эколого-валеологических представлений у детей старшего дошкольного возраста.	

Рисунок 1 — Модель методического сопровождения процесса формирования эколого-валеологических представлений у детей дошкольного возраста

Разработанная нами модель методического сопровождения процесса формирования эколого-валеологических представлений у детей дошкольного возраста включает в себя следующие ключевые компоненты: цель, задачи, принципы, формы методического сопровождения, диагностику уровня сформированности эколого-валеологических представлений, мотивов и навыков здоровьесберегающей деятельности у детей старшего дошкольного возраста, результат (рисунок 1).

Реализация процесса формирования эколого-валеологических представлений у детей старшего дошкольного возраста в ДОО предполагала планирование и проведение работы со всеми участниками образовательных отношений (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Перспективный план работы по формированию эколого-валеологических представлений у детей старшего дошкольного возраста в ДОО

Участники	Формы работы
Сентябрь	
Воспитатели	Микрофон «Эколого-валеологическое образование: дань моде или объективная потребность»
Дети	Дидактическая игра (далее — д/и) «Человек как часть живой природы»; НОД «Всё связано со всем»; беседа на тему «Я помогаю природе, а природа — мне»; викторина «Я здоров!»; физкультурный досуг «В страну “Здоровье”»
Родители	Микрофон «Семья как образец для подражания»; индивидуальное консультирование
Октябрь	
Дети	Викторина «Мы зависим от природы, а она — от нас»; НОД «Тело человека и забота о нем»; физкультурный досуг «Если хочешь быть здоров»; д/и «Полезные и вредные сладости»
Родители	Родительское собрание «Здоровые привычки нашей семьи»; индивидуальное консультирование
Ноябрь	
Воспитатели	Коучинг-сессия «Здоровьесбережение и здоровьесозидание»
Дети	НОД «Чистый и загрязненный воздух»; НОД «Комнатные растения могут лечить»; д/и «Найди предметы для гигиены», «Кукла простудилась», «Что ты знаешь о...»; физкультурный досуг «Путешествие в страну “Витаминию”»
Родители	Коучинг-сессия «Я — это мой ребёнок через 25 лет»; Индивидуальное консультирование
Декабрь	
Дети	Д/и «Письмо от Почемучки», «Одежда и времена года»; НОД «Овощи: такого ты о них не знаешь»; физкультурный досуг «Фиксики-крепши»
Родители	Мастер-класс «Занятия зимними видами спорта и здоровье детей»; индивидуальное консультирование
Январь	
Дети	Д/и «Береги природу», «Зелёная аптека», «Можно—нельзя»; НОД «Если хочешь быть здоров — закаляйся»; физкультурный досуг «Азбука здоровья»
Родители	Мастер-класс «Биологически активные точки в борьбе с простудой»; индивидуальное консультирование
Февраль	
Воспитатели	Деловая игра для воспитателей «Путешествие за здоровьем»
Дети	Д/и «Что было бы, если бы из леса исчезли...», «Как бы поступил ты?»; конкурс семейного фото «Наши здоровые выходные»; физкультурный досуг «Мы вместе»
Родители	Круглый стол «Формируем пищевые привычки правильно»; индивидуальное консультирование

Окончание таблицы 1

Участники	Формы работы
Март	
Дети	Д/и «Закончи предложение»; НОД «Экологическая лестница»; д/и «Природа и человек»; физкультурный досуг «В страну “Спортландию”»
Родители	Индивидуальные консультации
Апрель	
Воспитатели	Семинар-практикум «Экологический мост»
Дети	Д/и «Письмо заболевшему человеку»; физкультурный досуг «По следам здоровья»; НОД «Сколько надо человеку спать»
Родители	Валеологическое шоу «Здоровые дети в здоровой семье» индивидуальное консультирование
Май	
Дети	Экологическая акция «Чистота вокруг нас» (по сбору мусора на территории детского сада)
Родители	Спортивное развлечение «Мама, папа, я — здоровая семья»; индивидуальное консультирование

Методическое сопровождение — это процесс, направленный на разрешение актуальных для педагогов проблем профессиональной деятельности: актуализация и диагностика существа проблемы, информационный поиск возможного пути решения проблемы, консультации на этапе выбора пути, конструирование и реализация плана.

Заключение. Разработанная нами модель методического сопровождения формирования эколого-валеологических представлений у детей старшего дошкольного возраста в ДОО охватывает всех участников образовательного процесса и позволяет наглядно представить его реализацию в условиях детского сада.

УДК 376.1

Г. Н. Казаручик

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

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРИРОДОЙ

Введение. На современном этапе педагогическая теория и практика особое внимание уделяет совершенствованию содержания и способов обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития. Среди детей с особенностями психофизического развития большинство составляют дети с нарушениями речи. В числе детей с речевой патологией особую группу составляют дети с общим недоразвитием речи (далее — ОНР). В логопедии под ОНР у детей с сохранным слухом и первично сохранным интеллектом понимается такая форма «речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи» [1, с. 12].

Основная часть. Для ОНР характерно позднее начало речи, бедный словарный запас, аграмматизм, нарушение произношения и фонемообразования. Преодоление ОНР у детей дошкольного возраста включает проведение коррекционно-развивающей работы по следующим направлениям: развитие звуковой культуры речи и фонематического восприятия, развитие лексического запаса, формирование грамматического строя речи и развитие связной речи. В условиях учреждения дошкольного образования данную работу осуществляет учитель-логопед в тесной взаимосвязи с воспитателями дошкольного образования. Вопросы развития речи пронизывают весь образовательный процесс, организуемый воспитателями в группах. Задачи развития речи реализуются как на различных занятиях (по ознакомлению с природным миром и социальной действительностью, формированию элементарных математических представлений, изобразительной деятельности, физической культуре), так и в нерегла-

ментированной деятельности. Настоящее исследование посвящено изучению педагогического потенциала ознакомления с природой в развитии речи детей дошкольного возраста с ОНР.

Философский уровень методологии в нашем исследовании представлен различными системами мировоззрений: философской антропологией, гуманизмом, педоцентризмом, прагматизмом, природосообразностью, в которых в качестве первоначального понятия выступает «познание» как обязательная потребность человека, присущая ему от рождения, источник его развития. *Общенаучный уровень методологии* представлен следующими подходами: системным, синергетическим, личностно ориентированным и деятельностным. Наиболее широкое распространение получил системный подход, так как вся окружающая действительность представлена в виде систем, объекты которых взаимосвязаны и взаимодействуют в той и или иной степени друг с другом. Кроме этого, речь рассматривается как система, а речевая деятельность всегда включается в более широкую систему деятельности как необходимый компонент. Человеческая деятельность на две трети состоит из речевой. *Конкретно-научный уровень методологии* представлен биолингвистическим, нейрофизиологическим, психологическим, психолингвистическим, педагогическим и коррекционно-педагогическим подходами.

В ходе исследования использовались следующие методы: анализ, синтез, обобщение, конкретизация, систематизация.

Педагогический потенциал ознакомления с природой в развитии речи детей дошкольного возраста с ОНР состоит, во-первых, в доступности для воспитанников разнообразных природных объектов как неживой, так и живой природы, с которыми они могут непосредственно контактировать; во-вторых, в привлекательности для детей этих объектов, а также различных явлений природы благодаря разнообразию и неповторимости их звуков, цветов, форм, а также действий, которые могут совершать дошкольники, взаимодействуя с природными объектами, а при грамотной и своевременной поддержке со стороны педагога у ребёнка появляется стремление оречевлять увиденное и услышанное, что, в свою очередь, содействует развитию всех сторон речи детей: воспитанию звуковой культуры речи, обогащению и активизации словаря, формированию грамматического строя речи, развитию ее связности.

Содержание речевого развития детей дошкольного возраста с ОНР и ознакомления их с природой отражены в программе воспитания и обучения детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи [2]. Анализ программы показал, что проведение учителем-логопедом занятий по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи во многом опирается на природоведческий материал. В частности, занятия планируются по следующим темам: «Овощи», «Фрукты», «Осень», «Грибы», «Перелётные птицы», «Наше тело», «Зима», «Зимующие птицы», «Домашние животные и их детёныши», «Дикие животные и их детёныши», «Животные Севера», «Животные жарких стран», «Домашние птицы и их птенцы», «Весна», «Лес. Деревья», «Цветы. Ягоды», «Насекомые», «Рыбы». На этом же материале осуществляется формирование произносительной стороны речи дошкольников. Воспитатель дошкольного образования на занятиях по ознакомлению с природой, а также в нерегламентированной деятельности воспитанников при ознакомлении с природными объектами или явлениями в группе или на участке во время прогулок закрепляет речевые умения детей по следующим направлениям:

– *развитие звуковой культуры речи и фонематического восприятия* при ознакомлении с объектами и явлениями неживой природы: шум дождя, ветра, воды, песка, при ознакомлении с объектами живой природы: шелест листьев, различение и звукоподражание птицам и животным;

– *развитие словаря*. Словарь существительных: слова, обозначающие названия объектов и явлений природы, мест обитания животных и растений, пор года. Словарь прилагательных: слова, обозначающие свойства и качества объектов и явлений природы. Словарь глаголов: слова, обозначающие действия, которые присущи объектам и явлениям природы, и действия, которые совершают люди при взаимодействии с природой. Словарь наречий: слова, обозначающие признаки явлений природы, признаки действия, совершаемые явлениями природы, признаки других признаков объектов и явлений природы. Словарь синонимов и антонимов;

– *формирование грамматического строя речи*. Употребление существительных, прилагательных и глаголов, обозначающих объекты и явления природы, их свойства, качества и действия, в единственном и множественном числах. Согласование существительных с прилагательными, глаголами, числительными в роде, числе, падеже. Словообразование прилагательных от существительных, глаголов от прилагательных, наречий от прилагательных, сложных существительных и прилагательных, относительных и притяжательных прилагательных, уменьшительно-ласкательных существительных, слов от предлога и существительного, глаголов в прошедшем, настоящем, будущем времени, совершенного и несовершенного вида, с разными приставками, возвратных глаголов, глаголов от звукоподражаний, глаголов изъявительного наклонения от глаголов повелительного наклонения, однокоренных, родственных слов;

– *развитие связной речи* детей дошкольного возраста с ОНР включает развитие двух её форм: диалогической и монологической. Развитие диалогической (разговорной) речи в процессе ознакомления дошкольников с природой осуществляется во время выполнения трудовых поручений по уходу за животными и растениями. Развитие связной монологической речи ведётся через обучение воспитанников описывать природные объекты и явления.

Работа по развитию речи дошкольников с ОНР ведётся как на занятиях по ознакомлению с природой, так и ежедневно на прогулках, при организации наблюдений за природными объектами и труда детей в природе. При этом воспитатель использует комплекс методов и приёмов. При ознакомлении с природой и в целях развития речи на протяжении всех лет обучения детей с ОНР, а особенно на первом году обучения, используется метод имитации. Дети при взаимодействии с природными объектами наблюдают, ощупывают и называют их качества, свой-

ства, действия, звуки, которые они издают. Ребёнок, отвечая, повторяет то, что подсказывает в своём вопросе воспитатель, например: «Как дует легкий ветерок? Ффф? А сильный ветер? Ввв?», «Какое небо в ясный день? Голубое? Безоблачное? А в дождливый день? Серое? Хмурое?», «Что делает бабочка? Летает? А гусеница? Ползает?» и т. п.

Большим потенциалом для развития речи детей с ОНР обладает метод беседы. На первом году обучения данный метод используется в меньшей степени в силу того, что у воспитанников с ОНР в возрасте 2—3 лет речь почти полностью отсутствует. А данный метод состоит в том, что воспитатель спрашивает, а ребёнок отвечает, но не одно и то же (как при методе имитации), а разное. Удельный вес этого метода возрастает от года к году по мере овладения дошкольниками речью. В зависимости от уровня речевого развития воспитанников для реализации метода беседы педагог использует различные приёмы и речевой материал (приём опоры на словесное представление (в виде словесного образца), приём сюжетной ролевой игры, дидактические игры и упражнения, отгадывание загадок, загадывание известных загадок или самостоятельное придумывание загадок).

В целях развития связной речи при обучении составлению рассказов об объектах и явлениях природы, начиная со второго года обучения, используется метод сочинения (рассказывания).

Основными условиями речевого развития детей дошкольного возраста с ОНР являются: обеспечение сочетания эмоционального восприятия дошкольниками природных объектов и явлений разнообразных практических действий (гладить, кормить, убирать, поливать, мыть, трогать, нюхать и др.); оречевление педагогом для детей всего увиденного и услышанного ими в природе, стимулирование и поощрение воспитателем речевой активности детей при взаимодействии с природными объектами; реализация индивидуально-дифференцированного подхода при взаимодействии педагога с детьми в решении задач развития речи в зависимости от уровня речевого развития воспитанников.

Заключение. В процессе ознакомления детей дошкольного возраста с ОНР с природой обеспечивается развитие всех компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. Взаимодействие дошкольников с природой создаёт благоприятный эмоциональный фон и стимулирует речевую деятельность.

Список цитируемых источников

1. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимица. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Академия, 2014. — 256 с.
2. Воспитание и обучение детей с тяжёлыми нарушениями речи : программа для спец. дошкол. учреждений / авт.-сост.: Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. — Минск : Нац. ин-т образования, 2007. — 280 с.

УДК 372.2

А. А. Ковжуть

Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Введение. Дошкольный возраст — это период, когда расцветает детская познавательная активность, а дети дошкольного возраста — это любознательные исследователи, шаг за шагом открывающие для себя разные стороны окружающего мира. Потребности изучать окружающий мир и проявлять активность являются одними из главных и естественных проявлений детской психики и заложены генетически. Поддержать этот здоровый интерес, направить его в нужное русло познания и обучения помогает опытно-экспериментальная деятельность. В основе детского экспериментирования лежит стремление к открытиям, любознательность, а наша задача — удовлетворить потребности детей, что, в свою очередь, приведёт к интеллектуальному, эмоциональному развитию.

Детская экспериментальная деятельность направлена на выработку самостоятельных исследовательских умений и способствует развитию логического мышления и творческих способностей [1, с. 78].

Основная часть. Проблема развития познавательного интереса дошкольников в последнее время является достаточно актуальной. Поэтому перед педагогами дошкольного образования не случайно встаёт задача развития познавательного интереса и исследовательских умений у дошкольников.

Для реализации опытно-экспериментальной деятельности старших дошкольников нами создана предметно-развивающая среда, обеспечивающая возможность проведения опытов, наблюдений, экспериментов. Для развития познавательной активности детей и поддержания интереса к экспериментальной деятельности помимо традиционных уголков природы в группе оборудована и постоянно оснащается детская экологическая лаборатория, где представлены различные материалы для исследования. Мини-лаборатория разделена по следующим направлениям: «Звук», «Песок и вода», «Бумага», «Магниты», «Свет», «Резина», «Стекло и пластмасса». Основным оборудо-

дованием являются: разнообразные сосуды из различных материалов; приборы-помощники (микроскоп, магниты, лупа, весы); природный материал (кинетический песок, глина, камешки, шишки, ракушки, перья, листья, мох); утилизированный материал (ткани, меха, кожа, проволока и др.); медицинские материалы (колбы, мерные ложки, пипетки и др.); красители (пищевые и непищевые); крупы (гречка, макароны, мука, соль, сахар и др.); прочие материалы (воздушные шары, зеркала, лейки, стаканы, тарелки и т. д.).

При оборудовании уголка экспериментирования были учтены безопасность для жизни и здоровья детей, а также доступность расположения.

Опытно-экспериментальную деятельность с детьми старшего дошкольного возраста мы распределяем по направлениям с учётом тематического планирования согласно учебной программе дошкольного образования: 1) человек: функционирование организма, рукотворный мир, материалы и их свойства; 2) живая природа: многообразие живых организмов и их приспособленность к окружающей среде, характерные особенности сезонов разных природно-климатических зон; 3) неживая природа: вода, воздух, почва, свет, звук, магниты [2, с. 67].

Перед проведением опытов мы постоянно проводим предварительную работу: наблюдения, беседы, рассмотрение иллюстраций. Перед детьми всегда ставим проблемные задачи, а дети, в свою очередь, выдвигают предположения. Решая проблемные ситуации, обсуждая разные варианты поиска путей решения, дети старшего дошкольного возраста активно предлагают возможные подходы, ищут доводы, защищают свой вариант ответа. При этом у них возникает желание узнать, почему одни способы решения оказываются правильными, а другие — нет.

В процессе опытно-экспериментальной деятельности не происходит научных открытий, а формируются исследовательские умения, элементарные понятия и умозаключения [3, с. 18].

Постепенно мы усложняем задачи, что позволяет добиться высоких результатов: проблемные задачи мотивируют ребёнка на поиск ответов, дети стремятся к новым знаниям, сами находят разные варианты решения проблемных ситуаций, они не испытывают страх перед своими ошибками, т. е. дети могут воспринимать неправильный ответ не как огорчение, а как сигнал к поиску другого ответа.

Благодаря опытам и экспериментам, дети овладевают элементарными сведениями о живой и неживой природе: знакомятся с явлениями природы (явления погоды, движения солнца, снегопад, круговорот воды в природе), со свойствами песка, почвы и глины; закрепляют и уточняют знания о воде, о её состояниях, изучают агрегатное состояние воды (вода — основа жизни; как образуется вода через пар, как образуется град, снег, лёд, иней, туман, роса, радуга); изучают свойства воздуха и его роль в жизни человека, животных и растений, выясняют способы обнаружения воздуха. В процессе экспериментирования старшие дошкольники получают представления о свойстве бумаги, её возникновении, видах (копировальная, гофрированная, картон), а также видах и свойствах ткани: костюмная, плащевая, ситец, мешковина и т. д. Экспериментируя, дети знакомятся со стеклянной посудой, с процессом её изготовления и высказывают свои предположения и самостоятельно делают выводы [4, с. 113].

Непосредственный контакт ребёнка с водой, воздухом, песком, предметами или материалами, элементарные опыты позволяют познать их свойства, качества, возможности, пробуждают любознательность, желание узнать больше, обогатить яркими образами окружающего мира.

Игры с песком положительно влияют на эмоциональную сферу детей и являются отличным средством для познавательной активности. Песок — прекрасный материал для игр: можно рисовать, строить мосты, замки, рыть каналы. Дошкольники знакомятся со свойствами песка, постигают приёмы строительства из него. В итоге у них развиваются исследовательские умения, творческие, конструктивные способности, эстетический вкус.

Игры с водой — любимое занятие детей. Ведь играя с водой, они не только получают положительные эмоции, но и проводят опыты, эксперименты, познавая свойства этой чудотворной жидкости [4, с. 168].

В процессе экспериментирования мы обогащаем словарь детей за счёт слов, обозначающих свойства объектов и явлений.

Известно, что ни одну воспитательную или образовательную задачу нельзя успешно решить без плодотворного контакта с семьёй и полного взаимопонимания между родителями и педагогом. В индивидуальных беседах, консультациях, на родительских собраниях через различные виды наглядной агитации мы убеждаем родителей в необходимости повседневного внимания к детским радостям и огорчениям, поощрения стремления ребёнка узнать новое, самостоятельно выяснить непонятное, вникнуть в суть предметов и явлений. Дети взрослеют очень быстро, но самостоятельно и плодотворно жить они смогут, если мы сегодня поможем развиваться их способностям и талантам, пробудим интерес к самому себе, к окружающему миру.

Заключение. Опытно-экспериментальная деятельность — это деятельность, которая даёт толчок развитию исследовательских умений и всех познавательных процессов ребёнка. В учреждении дошкольного образования не должно быть четкой границы между повседневной жизнью и экспериментированием, ведь экспериментирование — это не самоцель, а только способ развития исследовательских умений и ознакомления детей с миром, в котором им предстоит жить и учиться. Китайская пословица гласит: «Расскажи — и я забуду, покажи — и я запомню, дай попробовать — и я пойму». Именно в процессе экспериментирования ребёнок усваивает все прочно и надолго, потому что слышит, видит и делает сам.

Список используемых источников

1. Зимняя, И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова. — Ижевск : ИЦПКПС, 2001. — 156 с.
2. Петрикевич, А. А. Метод проектов в образовании дошкольников : пособие для педагогов учреждений дошкол. образования / А. А. Петрикевич. — Мозырь : Белый Ветер, 2008. — 190 с.
3. Смолер, Е. И. Развитие интеллектуальной активности детей дошкольного возраста : пособие для педагогов учреждений дошкол. образования / Е. И. Смолер. — Минск : Нац. ин-т образования, 2012. — 177 с.
4. Стреха, Е. А. Ознакомление детей дошкольного возраста с природой : пособие для педагогов учреждений дошкол. образования / Е. А. Стреха. — Минск : Нар. асвета, 2012. — 211 с.

УДК 373.2

Л. Л. Лашкова, С. А. Якоб

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры
«Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К КУЛЬТУРЕ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА — ЮГРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Югра — удивительный край с удивительными народами. Северный человек по сути своей духовен. Воззрения его складывались на основе культа природы и гармоничного взаимодействия с окружающей средой, непосредственно общаясь с которой он научился её понимать, приспособился к жизни в ней и трудился, поддерживая природу в интересах самосохранения.

В настоящее время остро стоит задача сохранить и преумножить национальные традиции и обычаи народов Севера, передать их будущим поколениям. Ценностное отношение к культуре родного края формируется у человека с раннего детства. Этот сензитивный период является определяющим в становлении основ характера и выработке норм поведения, во многом зависящих от воспитания в дошкольной образовательной организации (ДОО) и семье.

В результате анализа психолого-педагогических исследований, научных трудов и нормативных документов возникает ряд противоречий:

— на социально-педагогическом уровне — между потребностью общества в освоении детьми культурного пространства региона и недостаточной готовностью родителей и педагогов детского сада к реализации данного процесса;

— научно-теоретическом уровне — между актуализацией проблематики вопроса формирования ценностного отношения к культуре родного края у детей старшего дошкольного возраста и недостаточной разработанностью теоретических и практических положений для решения этой проблемы;

— научно-методическом уровне — между требованием Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) соблюдения принципа учёта этнокультурной ситуации развития детей и отсутствием программного обеспечения ДОО по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с культурой коренных народов Югры.

Необходимость решения данных противоречий определила цель нашего исследования: разработка содержания парциальной программы по формированию ценностного отношения к культуре Ханты-Мансийского автономного округа — ЮГРЫ (ХМАО — Югры) у детей старшего дошкольного возраста в ДОО.

Основная часть. При проектировании данной программы элементы культуры коренных народов ХМАО — Югры рассматриваются нами с разных позиций.

Одним из главных таких элементов является *природа*. Для миропонимания северян наряду с осознанием единства с природой характерно понимание роли человека на земле и ответственности его перед природой. Свойства мировоззрения северных народов отражены в его категориях, связанных с природой; в географических и пространственных представлениях, в понятиях о родной земле и её «священных местах». Их сущность заключается в том, что человек не противопоставляет себя окружающей природе, а постоянно ощущает себя частью ее, стремится жить в природе, не нарушая присущего ему мира и гармонии [1, с. 106].

Природа и социальное окружение развивают в детях привычку и любовь к труду, так как они видят постоянно работающих родителей и сами часто помогают им. Свободный труд, по мнению К. Д. Ушинского, нужен человеку сам по себе, для поддержания в нём чувства человеческого достоинства. В конечном счёте из него вырастает и национальное чувство — чувство национальной чести. Этим положением всегда руководствовались носители ценностей народной педагогики.

В устном творчестве многих народов Севера распространены идеи о неограниченных возможностях трудового совершенства. К примеру, в мансийской сказке «Аринэ и Санки Оленьи Рожки» главными человеческими

радостями являются любовь к труду, почитание умений и сноровки. В связи с этим у детей старшего дошкольного возраста следует формировать представления о труде коренных народов Югры, который помогает им выжить в суровых условиях Севера, о таких народных промыслах, как рыболовство, охота, оленеводство, собирательство и др.

Народные игры — традиционное средство педагогики. Испокон веков в них отражался образ жизни людей, их быт, труд, национальные обычаи, своеобразие языка, представления о чести, смелости и мужестве. В игре стремились проявить силу, ловкость, выносливость, смекалку, выдумку, находчивость. Но игры были не только развлечением: в них с малых лет через подражание дети привыкали к тем обязанностям и ремёслам, которыми они будут заниматься, став взрослыми. Передаваемые из поколения в поколение, они вобрали в себя лучшие национальные традиции. Народные игры в комплексе с другими методами обучения представляют собой основу формирования гармонически развитой, активной личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство [2, с. 28]. Народы Севера создали уникальную систему воспитания, обеспечивавшую им формирование типа личности, способного выдержать самые суровые условия жизни. Из поколения в поколение передавались в народных педагогических традициях методы физического воспитания, закалывания, приёмы выработки невероятной выносливости, выдержки, почти легендарной неутомимости.

Одним из основных жанров устного народного творчества является *народная сказка*. В сказках продолжают жить мифические герои, окружающая природа и многообразная жизнь человека: его борьба за счастье, верования, обычаи. В большинстве сказок отражены лучшие черты человека: трудолюбие, одарённость, верность, безграничная преданность родине. Воплощение в сказках положительных черт является эффективным средством их передачи из поколения в поколение. В сказках, особенно исторических, ярко отражены межнациональные связи народов, совместная борьба против иноземных врагов.

Особенностью сказок является образность, которая облегчает восприятие их детьми, не способными ещё к абстрактному мышлению. В герое обычно весьма выпукло и ярко отражены главные черты характера, сближающие его с национальным характером народа: отвага, трудолюбие, остроумие.

Праздники и обряды — наиболее стереотипные разновидности народных традиций. Характерной особенностью народных праздников является учёт конкретных сторон совершенства и дифференцированный подход к отдельным качествам совершенного человека. Одно из первых мест у коренных народов Югры занимают трудовые традиции, которые в ходе своей реализации непременно приобретают праздничную окраску. Когда люди жили в первобытной среде и добывали себе пищу охотой и рыболовством, каждая успешная охота означала возможность утолить голод, накормить ближних, жить в течение некоторого времени, не заботясь о пище. В таких общих трапезах древних людей и следует искать истоки праздников.

Кроме того, успешная охота сама по себе была праздником, сопровождалась определёнными действиями, которые должны были дать выход огромному напряжению нервной энергии, связанной с преследованием зверя и радостью по случаю успешной охоты. Праздники несут людям радость и в то же время аккумулируют в себе духовность и образ жизни, подчеркивая единство личного с жизнью всего этноса [1, с. 57].

Важную роль в воспитании дошкольников играют *предметы декоративно-прикладного искусства*. Даже при первом ознакомлении с прикладным искусством ханты и манси невольно отмечаешь его красочность, богатство орнамента, разнообразие техники обработки материалов. Помимо широко распространённых на Севере дерева, бересты, олова и свинца, шкур оленя и других пушных зверей, мы встречаемся с изделиями из рыбьей кожи, циновками из травы и камыша, полотном из крапивного волокна, сосудами, плетёными из корней кедра, вышивками, выполненными с большим мастерством и покрывающими почти сплошь рубахи и кафтаны. Широко и разнообразно применяется цветной бисер для вышивки и ажурного плетения. И ханты, и манси любят яркие цвета в своей одежде, поэтому она так нарядна [3, с. 231].

Заключение. В дошкольном образовании важным фактором обучения и воспитания дошкольников является национально-региональный компонент.

Постижение самобытности внутреннего мира, всего контекста образа жизни любого этноса возможно только на основе глубокого проникновения в живую плоть его педагогических традиций. Необходимо анализировать не отдельные приёмы народной педагогики, а рассматривать этническую педагогическую систему как целостный процесс, представляющий естественное единство со всей многообразной жизнью народа.

В связи с этим правомерно специальное рассмотрение активного взаимодействия таких важнейших факторов народного воспитания, как *природа, труд, быт, национальный костюм, искусство*, и таких средств традиционной педагогики, как *праздники, обряды, игры, сказки и пословицы*.

Согласно требованиям ФГОС ДО, проектируемая нами программа будет включать три основных раздела: целевой, содержательный и организационный. В первый раздел будут включены пояснительная записка и планируемые результаты освоения программы. В содержательном разделе программы нами будет представлено содержание факторов формирования у детей ценностного отношения к культуре ХМАО — Югры. В организационном разделе будут даны рекомендации по организации и проведению образовательной деятельности, представлено ресурсное обеспечение программы, предложены методические материалы и средства обучения и воспитания, описаны особенности организации развивающей предметно-пространственной среды детского сада.

Соответствие данной парциальной программы требованиям ФГОС позволит использовать её в части образовательной программы ДОО, формируемой участниками образовательных отношений. Данная методическая разработка будет отражать специфику культурных, демографических, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс дошкольной организации.

Список цитируемых источников

1. Бугаева, А. Л. Формирование этнического самосознания у учащихся на основе традиций Севера / А. Л. Бугаева, У. Н. Зуева. — Ханты-Мансийск : Полиграфист, 2002 — 190 с.
2. Малышев, А. А. Народные подвижные игры как средство формирования этнокультурной идентификации личности сельского школьника / А. А. Малышев // Мир науки, культуры, образования. — 2011. — № 5 (30).
3. Прокопенко, В. И. Изобразительное искусство в начальной национальной школе обско-угорских народов : пособие для учителей / В. И. Прокопенко, Л. В. Березуцкая. — Ханты-Мансийск : Печатный мир г. Ханты-Мансийск, 2012. — 310 с.

УДК 745.5

Т. М. Лукашевич, Н. В. Сениота

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОСВОЕНИЕ СТУДЕНТАМИ ТЕХНОЛОГИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫШИВКИ В ПРОЦЕССЕ ИЗГОТОВЛЕНИЯ БЕЛОРУССКОГО НАРОДНОГО КОСТЮМА

Введение. Учитель XXI века — это не просто носитель определенной суммы знаний, владеющий методикой обучения и воспитательной работы, а партнер, соучастник, провайдер в этом огромном, развивающемся, глобальном информационном пространстве. Исследователь Е. В. Бондаревская выделяет педагогические технологии, профессиональные умения и опыт творческой деятельности как важнейшие компоненты педагогической культуры специалиста [1, с. 165]. Для будущего учителя трудового обучения формирование педагогической культуры является необходимой составляющей его профессиональной компетентности.

В педагогических университетах подготовка будущих учителей трудового обучения осуществляется в рамках специальности «Обслуживающий труд». Освоение технологии художественной вышивки студентами входит в программу обучения будущего учителя трудового обучения. Однако использование художественной вышивки в процессе изготовления белорусского народного костюма — процесс творческий.

Художественная вышивка — яркое и неповторимое явление национальной культуры, изучение которой обогащает, доставляет радость общения с настоящим искусством. Вышивка, рассматриваемая как вид народного творчества, является деятельностью, способствующей духовному развитию, а также развивающей творческие способности [2, с. 87].

В настоящее время в распоряжении исследователей имеется довольно обширный круг публикаций, в которых в той или иной степени затрагиваются вопросы изучения белорусской народной вышивки. Вместе с тем отсутствует специальная работа, которая содержала бы анализ развития вышивки, раскрывала бы её специфические черты и локальное своеобразие.

Из вышесказанного следует, что интерес будет представлять исследование процесса освоения студентами технологии художественной вышивки на примере изготовления белорусского народного костюма. Целью нашего исследования является разработка методических рекомендаций по организации и осуществлению освоения технологий художественной вышивки в процессе изготовления белорусского народного костюма на занятиях декоративно-прикладного искусства.

Основная часть. Технологией художественной вышивки и изготовлением белорусского народного костюма занимались Г. Земпер, Е. Красичкова, О. А. Лобачевская, Г. Мережкова, М. Ф. Романюк, О. Е. Фадеева. При ознакомлении студентов с видами вышивки, используемыми в процессе изготовления белорусского народного костюма, можно поручить обучающимся подготовить сообщение о данных видах ремесла, иллюстрировать которые можно презентацией.

Самобытность белорусского костюма определяют виртуозная разработка деталей, композиционная завершенность, сочетание декоративности и продуманной практичности. Художественный образ костюма усложняли обязательные орнаментальные украшения на рукавах, вороте, фартуке, головных уборах. Белорусский костюм отличается богатством техник оформления. Это и вышивка, и узорное ткачество, и кружево, и аппликация [2, с. 207].

В орнаментации традиционного костюма белорусов использованы разнообразные по технике вышивальные швы и такие декоративные приёмы, как соединительные и краевые швы. Белорусские крестьянки в совершенстве владели вышивальными техниками. Часто в одной вышитой сорочке или фартуке можно насчитать до десятка разнообразных швов: разные виды орнаментальных и украшающих счётных швов, мережки, краевые швы, соединительные и др. Не случайно в белорусском фольклоре вышивка обозначается различными словами: «штабнаваць», «гафтаваць», «рубіць», «рубкаваць», «пукуваць», «сакаліць», которые означают различные технологические приёмы её выполнения [3, с. 45].

Самыми древними являются швы, которые соединяют куски ткани в единое целое — одежду. Именно соединяющий шов является первоосновой всех видов плоскостной орнаментики, считал немецкий исследователь декоративно-прикладного искусства и художественных ремесел Г. Земпер. От простых соединительных швов развились украшающие швы. Они располагаются на тех участках одежды, которые уже не несут конструктивной нагрузки [4, с. 165].

Развитие техники вышивания позволило человеку переносить на ткань разнообразные узоры, знаки орнамента, сложившиеся в культуре и традициях каждого народа, имевшие определённое символическое значение [5, с. 45].

Орнаментация, которую донесла до нашего времени традиционная вышитая одежда белорусов, чрезвычайно разнообразна. Она состоит преимущественно из геометрических и более поздних по происхождению геометризовано-растительных узоров. Основными элементами белорусского орнамента, как и у других славянских народов, являются ромб в его различных вариантах: в виде квадрата, поставленного на вершину, с четырьмя точками, с остроконечиями, а также кресты, розетки-звёзды, прямые и зигзагообразные линии [6, с. 98].

В целях реализации дидактического аспекта по технологии выполнения художественной вышивки в процессе изготовления белорусского народного костюма на занятиях декоративно-прикладного искусства нами было проведено анкетирование. Студентам I курса, обучающимся по специальности «Обслуживающий труд и изобразительное искусство», предлагалось ответить на ряд вопросов, касающихся выявления их знаний о народных промыслах, а также актуальности проблемы их возрождения. В результате данного анкетирования выяснилось, что основным источником получения знаний о народных промыслах являлась внеклассная работа (кружки, клубы, секции и др.) в средней школе. Большинство опрошенных приняли активную позицию в проблеме возрождения народных промыслов. Наиболее интересным и доступным для изучения анкетированные отметили такое народное ремесло, как вышивка.

В целях подтверждения интереса студентов к возрождению белорусской вышивки как вида народного творчества была проведена экспериментально-творческая работа. В ходе проведенных занятий студентам было предложено выполнить вышивку деталей белорусского народного костюма. Преобладающей формой проведения занятий по изучению технологии художественной вышивки была индивидуальная. Для более качественного усвоения учебного материала была разработана технологическая последовательность выполнения художественной вышивки для белорусского народного костюма: 1) выбор схемы картины (карандаш, бумага, ручка, учебник, журнал); 2) выбор канвы (канва — белая мелкая льняная ткань); 3) подбор ниток (нитки мулине оранжевого и чёрного цвета); 4) вышивка крестом по схеме (нитки мулине, канва, льняная ткань, игла, ножницы, пальцы, схема); 5) стирка готового изделия (вышитые детали костюма); 6) влажно-тепловая обработка вышитых деталей костюма (утюг, доска гладильная).

Результат проведённой творческой работы был представлен мужским и женским белорусскими народными костюмами Витебской области [7, с. 46].

Заключение. Исходя из вышесказанного, можно предложить будущему учителю трудового обучения в учреждениях образования следующие рекомендации:

- 1) определить цели и задачи работы;
- 2) подготовить материально-техническую базу (инструменты и приспособления: пальцы, ножницы, иглы, сантиметровые ленты; материалы: карандаши, ткани, нитки, отделочные материалы (бисер, ленты т. д.));
- 3) иметь необходимые средства (литературу, пособия, журналы, альбомы по искусству; образцы готовых изделий, методические таблицы, схемы, инструкционно-технологические карты, карты дефектов; подбор цветовой гаммы пряжи; алгоритм выполнения швов по схеме);
- 4) структурировать собственную деятельность, наметить индивидуальную программу;
- 5) во время занятий использовать прослушивание белорусской народной, классической и другой музыки;
- 6) определить формы отчёта (участие в выставках работ; презентация работы; разработка портфолио).

Предложенные рекомендации помогут сделать работу по освоению технологии художественной вышивки в процессе изготовления белорусского народного костюма яркой, эмоциональной, увлекательной.

Список цитируемых источников

1. *Бондаревская, Е. В.* Основные положения первой концепции общепедагогической подготовки учителя в условиях многоуровневого образования в педагогическом вузе / Е. В. Бондаревская // Педагогическая наука юга России. — Вып. 1. — Ростов н/Д, 1998. — 287 с.
2. *Мережкова, Г.* 100 уроков ручного вышивания / Г. Мережкова. — Минск : Книж. Дом, 2006. — 336 с.
3. *Бялявіна, В. М.* Мужчынскі касцюм на Беларусі / В. М. Бялявіна, Л. В. Ракава. — Минск : Беларусь, 2007. — 303 с.
4. *Кацар, М. С.* Беларускі арнамент : Ткацтва. Вышыўка / М. С. Кацар. — Мінск : Беларус. Энцыкл. імя П. Броўкі, 1996. — 208 с.
5. *Лобачевская, О. А.* Белорусский народный костюм : крой, вышивка и декоративные швы / О. А. Лобачевская, З. И. Зиминая. — Минск : Беларус. навука, 2009. — 279 с.
6. *Фадеева, О. Е.* Белорусская народная вышивка / О. Е. Фадеева ; АН БССР, Ин-т искусствovedения, этнографии и фольклора. Минск : Наука и техника, 1991. — 197 с.
7. *Сементовский, А.* Этнографический обзор Витебской губернии / А. Сементовский. — СПб., 1872. — 69 с.

ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА

Введение. Искусство формирует индивидуальность человека, воздействуя в одном случае в большей степени на эмоции, в другом — на сознание, но результат этого воздействия всегда целостен, охватывает весь духовный мир личности, порождает в нём богатство переживаний, связанных с внутренним единством его «Я». И главное заключается в том, что искусство способствует осознанию человеком смысла своего существования, диалектики развития жизни, её прогрессивных тенденций.

Ряд концепций, пути и формы развития художественного вкуса у современной молодежи отражены в исследованиях Л. Н. Когана, А. В. Лармина, В. К. Скатерщикова, В. А. Разумного, Г. П. Шульги, А. Б. Салтыкова, И. П. Глинской, Б. Т. Лихачева и др. Художниками-педагогами раскрыты отдельные аспекты формирования художественного вкуса в области изобразительного искусства и отражены в трудах П. П. Чистякова, Н. М. Ростовцева, Н. М. Волкова, Г. В. Беды, Д. М. Кардовского, Б. М. Неменского.

Цель статьи — рассмотреть современную классификацию видов искусства, раскрыть их роль в художественно-эстетическом воспитании, выделить критерии оценки художественных произведений и определить элементы художественно-эстетической культуры, которые всесторонне влияют на эстетический, а соответственно, и на художественный вкус современной молодежи, формируют личность и индивидуальность.

Основная часть. Искусство существует и исторически развивается как система взаимосвязанных между собой видов, многообразие которых обусловлено многообразием и многогранностью собственно реального мира, который отражается в искусстве. Каждый из видов искусства, отражая мир в целом, обладает определёнными преимуществами в более прямом, ярком и совершенном отображении его сторон, граней, явлений. Виды искусства различаются средствами воспроизведения действительности и художественными задачами, а также специфическими материальными средствами создания образа. Каждый из них имеет свои особые роды и жанры (внутренние разновидности). Профессор Ю. Б. Боров считает, что причиной разделения искусства на виды, роды и жанры является многообразие типов общественной практики человека в сфере художественного освоения мира, опирающегося на историческое многообразие действительности [1, с. 276]. Различаются искусства пространственные или пластические (архитектура, скульптура, декоративно-прикладное искусство, живопись, графика, художественная фотография), для которых существенным является пространственное построение.

Органическое единство эстетического и художественного сознания и воспитания, их содержание, формы и методы нашли отражение в работах отечественных учёных и педагогов: В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Ю. У. Фокта-Бабушкина, Л. Н. Столовича, Н. А. Ветлугиной, Н. Д. Дёминой и др. Указанными учёными система эстетического воспитания рассматривается как единство всех форм художественно-эстетической деятельности и педагогических приёмов, направленных на формирование у молодежи активно преобразующего эстетического отношения к окружающему миру, и, соответствующим образом, формирование художественного вкуса. Подчеркивая ведущую роль искусства в эстетическом и художественном воспитании, Ю. У. Фокт-Бабушкин выделяет три вида художественной деятельности, которые прямым образом влияют на формирование художественного вкуса: знакомство с произведениями искусства (созерцание, восприятие), приобретение искусствоведческих знаний и собственное художественное творчество (исполнительское и продуктивное), которое предполагает в своей основе формирование художественного вкуса. Знакомство с разными видами искусства приводит к необходимости использования в процессе формирования художественного вкуса комплексного воздействия искусства [2]. Искусство, как доминанта эстетического сознания, формирует самую главную составную часть эстетического вкуса — художественный вкус, что в социальном аспекте является свойством личности как индивидуальности, потому что именно искусство способствует раскрытию богатства и неповторимости каждого человека. Индийский учёный Бахадур пишет, что цель искусства — вдохновлять, очищать и облагораживать человека, для этого оно должно быть прекрасным [3, с. 17].

Следует отметить, что наличие художественного вкуса определяется эстетическим идеалом и как бы корректируется им. Это даёт возможность человеку посредством художественного вкуса выявлять формы бытия (а потом сущность) не только прекрасного и высокого, красивого и безобразного, но и таких явлений, как трагическое и комическое, проникать в смысл художественного образа, а главное — в своеобразие мышления того или иного художника. Но вместе с тем художественный вкус предполагает индивидуально неповторимое переживание воспринятого объекта. Он не возможен без рефлексии чувств, в которой рождается состояние эстетического охвата, «владение» объектом, а не только его оценка в суждении о нём. А наиболее ярко и сильно это свойство художественного вкуса проявляется в искусстве, когда художник в своем произведении неповторимо передаёт собственное отношение к предмету творчества. В искусстве правда и красота неразрывны. Очевидно, что человеком с тонким художественным вкусом стоит считать того, кто наслаждается правдой искусства, кто умеет её чув-

ствовать и понимать. Человек с развитым художественным вкусом не спутает истинное художественное произведение с подделкой. Его эстетическая воспитанность выражается в том, что он не только поймет, но сразу почувствует фальшь в смысле произведения, в какую бы правдоподобную форму оно не преобразалось. Его не обмануть, например, реальностью деталей на портрете. Если эта реальность маскирует неумение художника проникнуть в психологию человека, в его внутренний мир, показать его как значимую, по-человечески интересную личность, он сразу же выявит отрицательную оценку «не нравится». Эстетический момент как бы пронизывает художественное произведение во всех его звеньях. Поэтому одной из существенных целей художественной деятельности является удовлетворение эстетических потребностей общества во всем их многообразии. Конечно, создавая произведения, художник преследует не только эстетические, но и более широкие социальные цели. Искусство выступает как один из видов познания, средство идейного и особенно морального воспитания общества, оно является важнейшей формой передачи социального опыта, активно «работает» в сфере общения как фактор коммуникации, наконец, владеет и свойствами управления поведением человека. Но при этом художественная ценность произведений искусства является непременным условием эффективности его социального функционирования.

По мнению выдающегося философа, поэта и педагога Г. С. Сковороды, истинная ценность художественных произведений заключается в том же, что и ценность жизненных явлений, а важным признаком настоящего искусства является чувство любви [4, с. 27]. Автор рассматривает основные вопросы философии не с позиции научного исследования, а с позиции попытки лучшего понимания внутреннего мира человека. Познание, по мнению Г. С. Сковороды, — это сложный диалог человека с собой и своими духовными возможностями. Он пришёл к убеждению о наличии в природе закономерных связей, исходя не из внешних данных, а изучая и анализируя дух человека, его сердце. В споре между духовным и материальным философ всегда отдавал предпочтение первому. По мнению педагога, и философия, и искусство должны служить делу самопознания человека. Моральное значение законов природы он усматривал в осознании того, что направляет человеческую мысль на познание их внутреннего начала. Как и наука, искусство преследует цель сделать совершенными природные свойства вещей. Исследователь делает вывод, что настоящему художнику наслаждение приносит не слава, а сама работа над произведением, которая слаще славы. На основе этого определения приходим к выводу, что художественным вкусом должен обладать в первую очередь сам художник, поскольку он в определенной степени «программирует» характер дальнейшего восприятия своих произведений и в определённом смысле является «законодателем» художественных вкусов общества. Однако это «законодательство» не является необоснованным. Если художник желает, чтобы произведение искусства затронуло чувства, волю и мысли людей и развило их художественные способности, он не может игнорировать сложившиеся вкусы, ему нужно развивать их дальше.

Разумеется, мерой вкуса не ограничивается талант художника, тем более он не сводится к наличию вкуса. Менее талантливый художник может иметь больший вкус, чем другой, более известный. Эстетические погрешности произведения искусства в конечном итоге негативно сказываются на убедительности тех идей, которые выражены в этом произведении, на правдивости и глубине художественного содержания.

Объективная действительность проходит через сознание художника, оценивается им через мировоззрение. В процессе восприятия художественного произведения внутренний мир зрителя вступает в сложную связь с миром автора. Эта связь определяется отношением художника, с одной стороны, и воспринимающего искусство — с другой, к раскрытому в произведении внутреннему миру героев и окружающей их жизни. Соотнесение художественного образа с личным жизненным опытом и окружающей действительностью приводит зрителя к определенным мировоззренческим выводам. Это чрезвычайно важно для общего интеллектуального уровня студентов — искусство во многом становится для них первооткрывателем еще незнакомого мира, еще непознанных чувств, понятий, взглядов и поступков. Искусство, таким образом, активизирует формирование эстетического вкуса.

Заключение. Искусство способствует развитию индивидуального духовного богатства человека, воспринимающего его. Оно обращено к индивидуальной неповторимости человека, раскрывает и формирует личность [5, с. 77]. Таким образом, искусство художественно воспроизводит и вместе с тем формирует единый и неповторимый мир человеческой индивидуальности.

При всей важности аналитического подхода к искусству нельзя вместе с тем приуменьшать и значение синтетического подхода художественного вкуса к восприятию произведений искусства. Ведь в художественном вкусе заключена своеобразная концентрация предыдущего художественного опыта, что позволяет человеку сравнительно быстро и точно проникнуть в суть произведения искусства и получить от него наиболее полное эстетическое удовольствие. Художественный вкус выступает здесь как форма познания и как мера эстетического наслаждения.

Список цитируемых источников

1. *Борев, Ю. Б.* Эстетика / Ю. Б. Борев. — 4-е изд., доп. — М. : Политиздат, 1988. — 496 с.
2. *Фокт-Бабушкин, Ю. У.* Искусство и духовный мир человека / Ю. У. Фокт-Бабушкин. — М. : Знание, 1982. — 112 с.
3. *Bahadur W.* An Aspect of Indian Aesthetics / W. Bahadur. — Madras, 1956. — 234 p.
4. *Турчин, В. В.* Особливості формування проектно-образного мислення дизайнера : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 05.01.03 «Технічна естетика» / В. В. Турчин. — Х., 2004. — 20 с.
5. *Кон, И. С.* Открытие «Я» / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1978 — 367 с.

АДАПТАЦИОННЫЕ ФУНКЦИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ СРЕДЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В условиях нестабильной экономической и экологической ситуации наблюдается ухудшение физического и психического здоровья детей дошкольного и младшего школьного возраста, что негативным образом отражается на качестве социально-психологической адаптации детей, поскольку они наиболее уязвимы к внешним факторам окружающей действительности. Результаты наблюдений системы образования и здравоохранения Республики Беларусь устанавливают снижение числа здоровых детей с 45,5% до 33,9%, вследствие чего нормативные документы Министерства образования Республики Беларусь направлены на поиск новых путей, которые способствуют снижению уровня заболеваемости и сохранению психофизического здоровья всех участников образовательного процесса. В первую очередь это затрагивает будущих первоклассников, так как для них поступление в школу является кризисным этапом их жизни. Одной из влияющих и приоритетных стратегий в настоящее время является реализация принципа адаптивности системы образования к особенностям индивидуального развития и уровням психофизической подготовки каждого обучающегося.

Основная часть. Момент поступления ребёнка в школу совпадает по времени с возрастным кризисом развития (кризис 6—8 лет), что неблагоприятно отражается на адаптационные возможности его организма.

Школьная деятельность, которая является для ребёнка новой, включает в себя два процесса: *обучение* (овладение знаниями) и *школьную социализацию* (социально-психологическую адаптацию — включение в коллектив, систему школьных межличностных отношений). От того, насколько успешно ребёнок войдёт в школьную систему социальных отношений, адаптируется к школьному режиму и новым видам деятельности, зависит его дальнейшее отношение к учёбе и общению с педагогами и сверстниками в коллективе. Очень важно, чтобы данный процесс был осуществлен ребёнком без серьёзных внутренних потерь, ухудшения психологического здоровья, настроения, снижения самооценки [1].

Результаты психолого-педагогических исследований доказывают, что положительные психофизиологические состояния, адекватная самореализация, успешные межличностные отношения в образовательном процессе способствуют более мягкой и успешной адаптации ребёнка к школе. На наш взгляд, погружение в звуковую музыкальную среду, осуществляемое в доадаптационный и адаптационный периоды, может способствовать обеспечению вышеперечисленных условий для каждого ребёнка.

Как показывает многолетняя практика, музыкальное искусство у детей преимущественно попадает в число предпочитаемых. Эту закономерность можно объяснить тем, что музыка обладает гедонистической функцией, т. е. доставляет ребёнку радость и удовольствие. Музыкальное искусство может сочетать в себе различные виды деятельности, что позволяет ребёнку реализовать свой музыкальный и жизненный опыт в привычном для него виде деятельности — познавательной-игровой либо учебной.

Таким образом, в соответствии с комплексной модернизацией образования и в целях обеспечения равных стартовых возможностей детей, поступающих в школу в ГУО «Луговослободская средняя школа» Минского района, была апробирована методика «Музыкальная среда как средство социально-психологической адаптации ребёнка к школе» (таблица 1). В данной методике мы предлагаем использовать потенциал музыкальной среды в первой четверти первого класса для осуществления естественного процесса социально-психологической адаптации ребёнка к школе [3].

Т а б л и ц а 1 — План психолого-педагогической работы школы по социально-психологической адаптации первоклассников

Этап программы	Работа с документами	Работа с детьми	Работа с педагогами	Работа с родителями
Изучение медицинских документов	Справки о состоянии здоровья детей, заполнение «Листов здоровья» в классных журналах	Формирование групп здоровья и детей	Консультации в режиме динамического наблюдения	
Психолого-педагогическая диагностика по выявлению уровня готовности к школе	Протокол психолого-педагогического обследования «Уровень готовности к школе»	Диагностика	Посещение уроков и внеклассных мероприятий администрацией, специалистами	Консультации по протеканию адаптации, рекомендации консультаций специалистов

Окончание таблицы 1

Этап программы	Работа с документами	Работа с детьми	Работа с педагогами	Работа с родителями
Работа с социальным паспортом класса	Социометрия	Динамическое наблюдение в разных видах деятельности		Анкетирование «Мой ребёнок в школе и дома»
Методика использования музыкального искусства при психолого-педагогической адаптации первоклассника	Планирование	Занятия во всех образовательных областях с использованием музыкального искусства, коррекционно-развивающие занятия с детьми с тяжелой формой адаптации	Рекомендации по использованию музыкального искусства	Совместные досуги, праздники, развлечения
Анализ результатов протекания адаптации	Диагностика	Динамическое наблюдение в разных видах деятельности, диагностика: определение уровня актуального развития у учащихся с тяжелой формой адаптации и не справляющихся с учебной программой для представления на ПМПК	Предварительное подведение итогов протекания адаптации в конце четверти (малый педсовет, круглый стол)	Родительское собрание «Адаптация к школе — радости и трудности», тест «Адаптировался ли ваш ребёнок к школе?»

В этот период музыкальная среда помогает решать многие задачи образовательно-воспитательного процесса: создание благоприятного эмоционального фона, устранение нервного напряжения, активизация мыслительной деятельности, повышение качества усвоения знаний [2].

Приведем примеры использования музыкальной среды педагогом первой ступени общего среднего образования (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Использование музыкальной среды в школе

Результат воздействия музыки	Фоновая музыка	Степень активности восприятия	Виды деятельности	Преобладающий эмоциональный тон
Создание положительного эмоционального фона	Г. Ф. Гендель «Музыка на воде», П. И. Чайковский «Вальс цветов»	Пассивное	Утро, приём детей	Радостно-спокойный
Развитие творческой инициативы, фантазии и воображения	А. Дворжак «Славянский танец № 2», Д. Христов «Золотые капельки»	Активное и пассивное	Регламентированные виды деятельности	Уверенный, активный, оптимистично-просветленный, спокойный
Положительный эмоциональный заряд	И.-С. Бах «Ария», А. Вивальди «Времена года», В.-А. Моцарт «Гроза»	Активное	Физкульт-минутки, динамические паузы	Уверенный, активный
Эмоциональное расслабление	Ф. Шуберт «Вечерняя серенада», Брамс «Вальс № 3», К. Дебюсси «Облака»	Пассивное	Дневной сон (группа продленного дня)	Оптимистично-просветленный, спокойный
Снятие психического напряжения	К.-В. Глюк «Мелодия», И. Лученок «Спадчына»	Пассивное	Релаксация	Умиротворенный, нежный

Заключение. Именно музыкальная среда стала системообразующим фактором организации жизнедеятельности детей, которое объединило воспитательные усилия педагогов детского сада, школы в целях гармоничного воздействия на личность ребёнка, раскрыло его адаптационные возможности.

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

Список цитируемых источников

1. Ковалёва, Л. М. Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе / Л. М. Ковалёва, Н. Н. Тарасенко // Нач. шк. — 1996. — № 7. — С. 3—9.
2. Мельникова, Т. Ю. Методика использования музыкального искусства в условиях психолого-педагогической адаптации ребёнка к школе // Дошкольное образование : опыт, проблемы, перспективы : сб. материалов VII Междунар. науч.-практ. семинара, Барановичи, 24—25 марта 2016 г. / БарГУ ; редкол.: А. В. Никишова, Н. Г. Дубешко. — Барановичи, 2016. — С. 181—183.
3. Мельникова, Т. Ю. Музыкальная среда как средство адаптации в условиях преемственности дошкольного учреждения и школы / Т. Ю. Мельникова // Пачатк. навучанне (сям'я, дзіцячы сад, школа). — 2016. — № 6.

УДК 373.2

Г. А. Никашина, Е. Ф. Дмуховская

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Одной из педагогических проблем современности является воспитание подрастающего поколения на основе общекультурных и нравственных ценностей музыкальной культуры. Особую значимость этот процесс приобретает в дошкольном детстве. Это обусловлено тем, что с психолого-педагогических позиций этот период является наиболее сензитивным и характеризуется особой эмоциональностью, активностью проявления у детей интереса к освоению музыкальной культуры. Немаловажную роль играет и специфика музыки как вида искусства, которое представляет неисчерпаемые возможности для расширения и обогащения сферы эстетических эмоций и чувств ребёнка, его познавательного, художественного и жизненного опыта, воспитания эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру на основе музыкальных переживаний, становления предпосылок к творческой деятельности. Всё это свидетельствует о значимости формирования у детей дошкольного возраста основ музыкальной культуры на музыкальных занятиях в условиях дошкольного учреждения.

Основная часть. Многими исследователями музыкальная культура интерпретируется как интегративное образование, включающее музыкально-эстетическое сознание, отражающее интерес к искусству, эстетические потребности и установки, музыкальность, эстетические эмоции, переживания и чувства, основы музыкального вкуса, способность к эстетическому восприятию, а также представления о музыке, умения, сформированные в разных видах практической музыкальной деятельности (Н. А. Ветлугина, А. И. Катинене, О. П. Радынова и др.). Формированию отдельных сторон музыкальной культуры детей дошкольного возраста посвящено исследование К. В. Тарасовой, направленное на раскрытие сущности онтогенеза музыкальных способностей в дошкольном детстве; Н. А. Чичериной, раскрывающее формирование предпосылок музыкального вкуса; И. В. Груздовой, отражающее развитие эмоциональной отзывчивости на музыку у младших дошкольников; Г. А. Никашиной, ориентированное на воспитание эстетических чувств на музыкальных занятиях.

Процесс формирования музыкальной культуры детей дошкольного возраста осуществляется на основе взаимодействия социальных и природных факторов развития личности ребёнка. Он предполагает целенаправленную работу: по развитию эстетических эмоций, переживаний и чувств, потребности, интереса к музыке, установок в музыкальной деятельности, музыкальности дошкольника, предпосылок вкуса, оценочного отношения как компонентов музыкально-эстетического сознания; обогащению детских представлений о музыке, освоению умений и навыков в разных видах музыкальной деятельности; воспитанию эмоционально-ценностного отношения к музыке.

Следует отметить, что эффективность формирования основ музыкальной культуры у детей дошкольного возраста связана с результативностью развития музыкальности в условиях разных видов музыкальной деятельности, основанных в большей мере на восприятии музыки. В частности, умение прочувствовать и распознать богатство невидимых чувственных каналов музыки зависит от уровня развития у дошкольника способности к эстетиче-

скому восприятию, выражающейся в чувствовании красоты музыкальной интонации и активной деятельности воображения. Исследователь Б. М. Теплов представлял музыку «зеркалом души человеческой», «эмоциональным познанием», «моделью человеческих эмоций» [1], так как эмоции и переживания человека являются основным содержанием музыкального искусства. Поэтому накопление интонационного опыта восприятия произведений музыкального искусства и развитие эмоциональной отзывчивости является необходимым условием формирования основ музыкальной культуры у детей дошкольного возраста.

Для переживания музыки необходимо глубокое проникновение в её эмоционально-образное содержание, в распознавании которого особую роль играют ориентировочные, исследовательские действия ребёнка. Они обусловлены функционированием сенсорных процессов, характеризующихся разной степенью сложности своего проявления. Поэтому особое значение в дошкольном возрасте приобретает развитие музыкально-сенсорных ощущений, зрительных, слуховых и моторных ассоциативных представлений.

В процессе формирования основ музыкальной культуры у детей дошкольного возраста особое значение приобретает создание на музыкальных занятиях определенных педагогических условий: актуализация ряда принципов в работе с детьми; создание креативных педагогических ситуаций в детской музыкальной деятельности; использование сюжетных музыкальных игр, направленных на развитие музыкально-сенсорных способностей как одного из компонентов музыкальной культуры.

К основополагающим принципам мы относим:

- принцип целостного подхода в решении педагогических задач, реализуемый через обогащение детей музыкальными впечатлениями в условиях разных видов музыкальной деятельности на музыкальных занятиях и их претворение в самостоятельной игровой деятельности;
- принцип интеграции, проявляющийся в использовании разнообразных средств художественной выразительности для моделирования музыкального образа;
- принцип контраста, являющийся основополагающим в музыкальном искусстве;
- принцип сюжетности, выражающийся в использовании различных сюжетных ситуаций сказочного и жизненного характера, способствующих созданию установки на восприятие эмоционального содержания музыки;
- принцип жанровости, сущность которого состоит в использовании разнообразных жанров, таких как марш, песня, танец, инструментальная миниатюра (ноктюрн, этюд, прелюдия и т. д.);
- принцип образного действия, предполагающий эмоциональное драматическое отображение художественного образа в условиях музыкальной деятельности [2].

Создание креативных педагогических ситуаций в детской музыкальной деятельности предполагает использование в работе с детьми специальных установок на восприятие музыкального произведения и яркую образность сюжетного развертывания событий.

Сюжетная музыкальная игра ориентирована на моделирование художественных образов на основе распредмечивания эмоционального содержания музыки. Её структурными компонентами являются сюжетность и создание проблемно-игровой ситуации.

Сюжетность музыкальной игры основывается на использовании ситуаций воображаемого и реального характера (фрагмента сказки, отрывка художественного текста). Их основная функция состоит в создании установки на интонационное восприятие звуков окружающего мира и эмоционального содержания музыки, а также в активизации сопереживания, воображения дошкольника. Практически в основу эмоционального содержания музыки закладывается определённый сюжет, который помогает ребёнку постичь смысл воспринимаемого.

Создание проблемно-игровой ситуации позволяет ориентировать дошкольников на поиск нестандартных способов действий и средств художественной выразительности для выхода из неё в процессе разных форм игрового взаимодействия педагога с детьми, в частности, экспериментирования с шумовыми и музыкальными звуками, моделирования эмоционального содержания музыки или образа. При этом проблемно-игровую ситуацию возможно разрешить только в условиях коллективной совместной деятельности детей и педагога на основе сопереживания тому или иному образу, опосредованного её содержанием, а также при актуализации педагогической поддержки, которая будет способствовать активизации детских интеллектуально-творческих возможностей, общению в форме диалога, «вращиванию» и «приращению» новых способов познания и деятельности, творческих действий, интеллектуальных и исследовательских умений, разнообразных используемых средств.

Игры-экспериментирования с шумовыми и музыкальными звуками направлены на развитие у детей музыкально-сенсорных способностей (чувства ритма, звуковысотного, динамического и тембрового слуха) и воображения через музыкальные переживания многообразия свойств шумовых и музыкальных звучаний в процессе слушания музыки. Они представляют собой деятельность детей, направленную на нахождение звуковых интонационно-образных аналогий между шумовыми и музыкальными звучаниями в процессе слушания музыки с помощью различного материала (бумаги, стеклянных, пластмассовых, деревянных, металлических изделий и т. д.). Экспериментируя с материалом разного качества, дошкольник находится в ситуации поиска разнообразных звучаний в окружающем мире и является первооткрывателем загадочных звуков, позволяющих выразить ему личностное отношение к тем или иным явлениям реальности [3].

Заключение. Музыкальная культура детей дошкольного возраста выступает как единство музыкально-эстетического сознания и музыкально-эстетических представлений, умений, сформированных в условиях разных видов музыкальной деятельности, являющейся условием и процессом проявления её компонентов.

Особое значение в процессе формирования основ музыкальной культуры у детей дошкольного возраста имеет осуществление на музыкальных занятиях комплекса определённых педагогических условий. Их использование в условиях образовательного процесса в дошкольном учреждении позволяет развивать музыкальность дошкольников, воспитывать у них потребность к художественному познанию и преобразованию окружающего мира и самого себя по законам красоты, содействовать их самовыражению в условиях музыкальной игровой деятельности, активизировать познавательный интерес и творческое воображение, формировать разные способы музыкального мышления и деятельности.

Список цитируемых источников

1. *Теплов, Б. М.* Избранные труды : в 2 т. / Б. М. Теплов ; ред.-сост.: Н. С. Лейтес, И. В. Равич-Щербо ; АПН СССР. — М. : Педагогика, 1985. — Т. 1. — 328 с.
2. *Никашина, Г. А.* Программно-методическое обеспечение музыкального развития ребёнка в условиях образовательного процесса дошкольного учреждения / Г. А. Никашина // Весн. адукацыі. — 2011. — № 12. — С. 50—57.
3. *Никашина, Г. А.* Малыш и музыка / Г. А. Никашина. — Минск : Беларусь, 2004. — 192 с.

УДК 372.874

Н. А. Ротова

*Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры
«Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Российская Федерация*

ПРИНЦИПЫ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ — ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО УРОКА ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Введение. Для современной системы образования актуальным является решение проблемы формирования поликультурной личности [1]. Методологической основой выступают идеи «диалога культур» — это диалоговая концепция культуры М. М. Бахтина — В. С. Библиера. так, М. М. Бахтин в своей статье «К методологии гуманитарных наук» раскрывает понятие культуры как формы общения людей разных культур [2]. Поскольку «диалог» и «личность» можно назвать смыслодополняющими и раскрывающими понятие культуры, то важным становится момент понимания. Автор, исследуя проблему понимания, говорит о том, что методы познания точных наук, когда интеллекту противостоит объект, вещь, иные, нежели методы познания гуманитарных наук. Согласно его точке зрения, познание и понимание человека может быть только диалогическим.

Исследователь В. В. Миронов, раскрывая идею поликультурного образования, говорит о диалоге как о способе бытия субъекта культуры. Творчество, несущее в себе определённые смыслы, являющееся результатом социокультурного общения, является и результатом деятельности личности, умеющей совместить, воспринять как целое диалог разных культур [3].

В свою очередь Ю. М. Лотман, исследуя идеи поликультурного образования, отмечает, что русской культуре присуща тенденция к «синтетическому мышлению», «объединению разнообразных культурных парадигм» [4].

Основная часть. Решение основной задачи федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования по реализации содержания предметной области «Искусство» отражено в современных концепциях художественного образования школьников В. С. Кузина «Школа реалистического рисунка — освоение графической грамоты», Б. М. Неменского «Формирование художественной культуры как части духовной культуры», Т. Я. Шпикаловой «Развитие эмоционально-эстетического отношения к традиционной национальной культуре в процессе комплексного преподавания искусства» [5]. Ключевые позиции этих концепций заключаются в «развитии способностей к художественно-образному, эмоционально-ценностному восприятию произведений изобразительного и музыкального искусства» и выражении в творческих работах детей своего отношения к окружающему миру [6]. Такая направленность преподавания изобразительного искусства в начальной школе способствует реализации задач государственной культурной политики «в области осуществления всех видов культурной деятельности и развития, связанных с ними индустрий»: «формирование базовых навыков восприятия и создания произведений искусства в процессе общего образования» [7]. Реализация задач такой направленности на ступени начального общего образования закладывает основу в развитие культурного потенциала государства, обусловленного формированием «нравственной, ответственной, самостоятельно мыслящей, творческой личности» [8; 9]. В основу методов преподавания изобразительного искусства в начальной школе положены принципы полихудожественного развития младших школьников. Термин «полихудожественное образование», введённый в 70-х годах XX века Б. П. Юсовым, объединяет способности детей к восприятию, творчеству, развитию в различных видах деятельности. Развитие умения ребёнка воспринимать художественный образ на основе осознанного понимания

смыслов произведения изобразительного искусства, видеть пути и способы реализации творческого замысла художника заставляют педагога начального общего образования предусматривать включение в урок различных видов деятельности, наполняя содержание каждого этапа в соответствии с основными принципами полихудожественного развития [10].

1. Необходимо на уроках изобразительного искусства знакомить детей с произведениями искусства, которые, являясь формой общественного сознания, обладают необходимой для этого полнотой средств и возможностей. При этом важно учитывать возрастные особенности развития детей младшего школьного возраста.

Исследователь Л. С. Выготский в своём учении о проблеме личности и её развития говорит об опосредованном характере развития психических функций. Следовательно, необходимо включение на каждом этапе урока коллективных и индивидуальных форм работы. Произведения искусства можно рассматривать как особый знак, с помощью которого формируется сознание ребёнка. Действие произведения искусства направлено на внутренний мир ученика, оно изменяет его. Благодаря этим изменениям происходит развитие внутреннего мира ребёнка, его психических процессов как в ходе общения детей, учителя между собой в коллективной деятельности, так и в ходе знакомства с произведениями искусства. Результатом здесь является внутренняя потребность ученика к общению с произведениями искусства, исходящая от самого ребёнка. Особое внимание следует обратить на реализацию коммуникативной компетенции педагога начального общего образования, понимая, что общение должно быть построено на демократической основе, с учётом психологических мотивов поступков ребёнка [9; 11]. Важно при этом обладать качествами поликультурной личности, быть не только высокообразованной, но и способной сделать осознанный выбор гуманистических культурных ценностей, признающей право каждого человека на культурное самоопределение [1].

2. Анализ произведений искусства необходимо проводить, зная особенности восприятия младших школьников, которые таковы, что понимание замысла автора происходит через сопоставление частей изображений, выделенных признаков предметов, чтобы ученик мог видеть целое, т. е. замысел по его части.

3. Для овладения ребёнком практическими навыками рисования необходимо разумное сочетание исследовательской деятельности ученика для развития навыков художественного восприятия и собственно практических умений для использования различных средств художественного отображения действительности.

Структура современного урока изобразительного искусства в начальной школе предусматривает большую часть времени на уроке (до 20—30 минут) посвящать практической работе по овладению различными способами изображения действительности на основе понимания общих закономерностей содержания выразительных средств художественного изображения. В ходе практической работы должно быть предусмотрено овладение детьми навыками работы в прикладных видах искусства, на плоскости и в объёме (декоративная работа, конструирование, лепка) [12].

4. Эстетическое восприятие произведений искусства и действительности должно стать собственной задачей ребёнка, его внутренней потребностью. Реализация этого принципа предполагает построение урока изобразительного искусства в начальной школе с учётом активности ребёнка, т. е. включение различных видов самостоятельной работы, таких как самостоятельная работа в целях развития мелкой моторики с последовательным соблюдением всех этапов, а работа на основе общего способа действий обеспечит появление у ребёнка стремления усвоить необходимые знания и понять суть рассматриваемых явлений. Активность ребёнка подразумевает в данном случае не только самостоятельную работу по созданию конкретного практического результата, рисунка, но и, собственно, как результат — активное обращение самого ребёнка к произведениям искусства как необходимое средство, путь для развития эстетического восприятия действительности.

Заключение. Современный урок изобразительного искусства, построенный на принципах полихудожественного развития, позволяет найти новые пути решения основной задачи федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования по реализации содержания предметной области «Искусство».

Список цитируемых источников

1. Супрунова, Л. Л. Поликультурное образование : учеб. для студентов учреждений высш. проф. образования / Л. Л. Супрунова, Ю. С. Свиридченко ; под ред. Л. Л. Супруновой. — М. : Академия, 2013. — 240 с.
2. Бахтин, М. М. К методологии гуманитарных наук. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М. : Искусство, 1979. — С. 361—373.
3. Соколов, Е. А. Методология культурного самоопределения формирующейся личности специалиста-гуманитария. Опыт философского осмысления / Е. А. Соколов, Н. Е. Буланкина. — М. : Университет. кн., 2011. — 232 с.
4. Лотман, Ю. М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства / Ю. М. Лотман. — СПб. : Искусство-СПб, 1994. — 558 с.
5. Сокольникова, Н. М. Методика преподавания изобразительного искусства : учеб. для студентов учреждений высш. проф. образования / Н. М. Сокольникова. — М. : Академия, 2013. — 256 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1—4 кл.) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: минобрнауки.рф/документы/922. — Дата доступа: 10.09.2017.
7. Основы государственной культурной политики : указ Президента Рос. Федерации от 24.12.2014 № 88 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: consultant.ru/document/cons_doc_LAW_172706/. — Дата доступа: 10.09.2017.
8. Абрамовских, Н. В. К проблеме духовно-нравственного воспитания младших школьников / Н. В. Абрамовских // Пед. образование в России. — 2016. — № 5. — С. 131—137.
9. Ротова, Н. А. Методологические подходы к развитию коммуникативной компетенции педагога начального общего образования / Ф. Д. Рассказов, Н. А. Ротова // Реализация компетентностного подхода в высшей школе / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. — Ульяновск, 2016. — С. 142—152. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25404289>. — Дата доступа: 10.09.2017.

10. Юсов, Б. П. Современная концепция образовательной области «Искусство» в школе / Б. П. Юсов // Виды искусства и их взаимодействие. — М. : Педагогика, 2001. — 28 с.

11. Ротова, Н. А. Развитие коммуникативной компетенции педагога начального общего образования в системе повышения квалификации : в 3 т. / Ф. Д. Рассказов, Н. А. Ротова // Современное состояние и перспективные векторы развития филологии, лингвистики, языкознания и коммуникативистики : коллектив. моногр. / под науч. ред. канд. пед. наук, доц. О. П. Чигишевой. — Ростов н/Д. : Научное сотрудничество. — 2015. — Т. 3. — 206 с.

12. Ротова, Н. А. Развитие художественно-творческих способностей детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности / Н. А. Ротова, А. В. Шнайдер // Непрерывное образование в XXI веке : проблемы, тенденции, перспективы развития. Часть III. Современные проблемы образования : методико-технологический аспект : материалы междунар. науч.-практ. конф., 28 окт. 2016 г. / Шадр. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Н. В. Ипполитова, Н. В. Скоробогатова, С. Л. Суворова. — Шадринск : ШГПУ, 2016. — 297 с.

УДК 372.3.4

Т. Ф. Томашевич

Государственное учреждение образования «Сморгонский дошкольный центр развития ребёнка», Сморгонь

ОЦЕНКА УЧАСТИЯ СТАРШЕГО ПОКОЛЕНИЯ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ДИАГНОСТИКИ

Введение. Происходящие сегодня в стране социально-экономические изменения оказывают серьёзное влияние на все стороны жизни и деятельности людей. В обществе сформировались новые установки, основанные на материальных ценностях. Фактически наблюдается потеря значимости таких жизненных ценностей, как патриотизм, семья, любовь, дружба, происходит ослабление воспитательной функции семьи. В такой ситуации особые требования предъявляются к учреждениям образования, выпускники которых должны не только овладеть знаниями, но и приобрести навыки социального взаимодействия со сверстниками, взрослыми, стать личностями. Первой ступенью в механизме нравственного воспитания подрастающего поколения являются дошкольные учреждения, где у детей закладываются основы нравственности, формируются первоначальные этические представления, появляется интерес к явлениям общественной жизни.

Дошкольное детство признано исследователями важнейшим этапом в воспитании нравственности, патриотических чувств, трудолюбия, приобщения к общечеловеческим ценностям, национальным культурным традициям, сопричастности к современным событиям. В связи с этим в государственном учреждении образования «Сморгонский дошкольный центр развития ребёнка» создана воспитательная среда, которая способствует приобщению ребенка к окружающему миру, его начальной социализации, формированию у него стремления к самопознанию, позитивному отношению к себе, взрослым и сверстникам.

Готовы ли педагоги дошкольных учреждений к общению со старшим поколением семьи, как они оценивают воспитательные возможности взаимодействия между старшим и младшим поколением? Эти и другие аспекты нашли отражение в данной статье по взаимодействию учреждения дошкольного образования и многопоколенной семьи, направленного на формирование нравственных ценностей у детей дошкольного возраста.

Основная часть. В государственном учреждении образования «Сморгонский дошкольный центр развития ребёнка» реализован республиканский инновационный проект «Внедрение модели взаимодействия учреждения дошкольного образования и многопоколенной семьи, направленного на формирование нравственных ценностей у детей дошкольного возраста» с участием 10 педагогов, 50 воспитанников в возрасте от 4 до 7 лет, их родителей и представителей старшего поколения семей воспитанников. Численный состав каждой семьи был различным, он определялся статусом семьи (полная-неполная), наличием других детей, различным представительством старшего поколения (только бабушка, бабушка и дедушка, прабабушки, прародители со стороны отца и матери).

По результатам диагностики дана оценка участия старшего поколения семьи в воспитании детей. Диагностика предполагала изучение готовности педагогов дошкольного учреждения к работе со старшим поколением семьи; особенностей межпоколенного взаимодействия в условиях семьи между родителями и прародителями; выявления уровня сотрудничества семьи и учреждения дошкольного образования в целях формирования нравственных ценностей у детей дошкольного возраста и сформированности традиций в семьях в зависимости от участия прародителей в воспитании детей; проявлений нравственных ценностей у детей дошкольного возраста.

Наибольший интерес, на наш взгляд, представляют результаты, полученные при изучении особенностей взаимодействия между родителями и прародителями в вопросах воспитания младшего поколения. Деликатность изучаемой сферы и стремление к получению достоверных, объективных результатов побудило нас к построению системной работы, в которую были включены различные участники педагогического процесса: дети, представители старшего поколения семьи (бабушки, дедушки), родители, педагоги дошкольного учреждения. С каждой категорией использовались различные методы. Результаты, полученные в ходе диагностики, позволили получить объективную картину участия старшего поколения в воспитании детей и выявить особенности данного явления. Использованные методы (опрос, анкетирование, ограниченный выбор, беседы с детьми, проективные рисуночные

методики, изучение педагогического опыта, ретроспективное изучение документации) предоставили возможность субъектам инновационного процесса с разных точек зрения взглянуть на изучаемую проблему.

Проведено анкетирование родителей воспитанников по изучению их мнения об участии старшего поколения семьи в воспитании детей. В анкетировании принимало участие 80 родителей. Их количество по возрастным категориям распределилось следующим образом: от 18 до 25 лет — 34%; от 26 до 35 — 58%; от 36 и старше — 8%.

Результаты анкетирования позволили получить объективные и субъективные показатели участия старшего поколения (бабушек и дедушек) в организации жизни и воспитании ребёнка.

Подавляющее большинство респондентов (92%) составляют родители от 18 до 35 лет, которые находятся в возрасте наибольшей профессиональной активности. С учётом этого можно предполагать, что они испытывают дефицит времени на общение со своими детьми, поэтому часть воспитательных функций перекладывают на других членов семьи, чаще всего на старшее поколение. При этом более охотно принимается помощь родителей жены (65% опрошенных) и менее охотно — родителей мужа (35% опрошенных).

Анализ анкет показал, что только четверть опрошенных (22%) представляет собой многопоколенную семью, т. е. проживают совместно со своими родителями. В таких семьях общение дошкольников с бабушками и дедушками становится частью их повседневной жизни.

Значительное количество современных семей (78%) проживают отдельно от бабушек и дедушек. В таких семьях частота общения внуков со старшим поколением отличается различной интенсивностью. Так, из них 30% семей поддерживают отношения ежедневно, 20% — встречаются один раз в неделю, 18% внуков видят своих бабушек один раз в месяц, 7% — один раз в год и 3% — не поддерживают отношения с ними вообще.

Таким образом, в большинстве семей отношения с бабушками и дедушками поддерживаются достаточно регулярно и интенсивно.

Интересным представляется признание родителей (в 77% случаев), что бабушка и дедушка оказывают влияние на ребёнка. Только меньшая часть респондентов (23%) не признают их влияния. Эти цифры соотносятся с показателями частоты общения детей со старшим поколением. Можно предположить, что на вопрос о влиянии бабушек на детей отвечали положительно те родители, семьи которых часто общаются с бабушками и дедушками. Они могут объективно оценить воспитательное воздействие бабушки на ребенка и видеть его результат. Отрицательно отвечали те родители, в семьях которых общение внуков и бабушек происходит редко.

Достаточно значимая степень влияния бабушек и дедушек на воспитание детей подтверждается также ответами родителей на вопрос об избирательности общения детей. Так, хотя большинство респондентов отмечает, что дети предпочитают проводить свободное время с мамой (48% ответов), далее по степени предпочтения следуют бабушки и дедушки (30%), затем отцы (22%), т. е. примерно в трети семей, принявших участие в анкетировании, по мнению родителей, дети предпочитают проводить свободное время с бабушками и дедушками.

Также было проведено анкетирование родителей в группах, являющихся базой для реализации инновационного проекта, по выявлению сотрудничества семьи и учреждения дошкольного образования в целях формирования нравственных ценностей у детей дошкольного возраста и сформированности традиций в семьях воспитанников дошкольного центра средних и старших групп в зависимости от участия прародителей в воспитании детей.

Анализ результатов анкетирования показал, что родители понимают необходимость воспитания у детей нравственных и семейных ценностей, признают значимость взаимодействия учреждения образования и семьи в данном направлении. Заинтересованы в сотрудничестве, готовы участвовать в различных мероприятиях дошкольного учреждения, направленных на формирование нравственных ценностей у детей, 94% из опрошенных. Отмечено, что в большинстве семей, где прародители, проживая отдельно, активно участвуют в воспитании дошкольников, а также в семьях, которые являются многопоколенными (прародители проживают совместно и непосредственно участвуют в воспитании дошкольников), существуют интересные и разнообразные традиции: главные праздники в году отмечать только в кругу семьи; совместные ужины и завтраки по выходным; каждый вечер — время сказки; активный совместный семейный отдых (зимой — санки, лыжи, коньки, игры; летом — ролики, велосипед, плавание, активный отдых на природе); собираться в дни памяти на родине бабушек и дедушек; субботние блинчики; изготовление подарков своими руками; совместное украшение ёлки; на все праздники дарить друг другу подарки; совместное решение важных дел и т. д.

Результаты сравнения диагностических данных, полученных при проведении первичной и контрольной диагностики, организованной в специально игровой ситуации по изучению динамики нравственных ценностей у воспитанников, позволили сделать вывод о том, что наблюдается рост проявлений всех нравственных ценностей у детей дошкольного возраста (средняя и старшая группы).

Заключение. Инновационный опыт взаимодействия учреждения дошкольного образования и многопоколенной семьи, направленного на формирование нравственных ценностей у детей дошкольного возраста, способствовал личностному развитию детей, принятию ими социального опыта, накопленного старшим поколением, и укреплению семейных связей. Таким образом, можно сделать вывод о значимости участия прародителей в воспитании дошкольников, в формировании и поддержании семейных традиций и становлении нравственных ценностей.

СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И МНОГОПОКОЛЕННОЙ СЕМЬИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ

Введение. Особое место в системе «ребёнок—взрослый» принадлежит семье. Это связано с тем, что семья формирует у ребёнка первый социальный опыт, знакомит с многообразием ролевого поведения, воздействует на развитие привычек, нравственных черт характера, психических свойств.

Многие исследователи считают, что семья, в которой есть представители трех поколений, — наилучшая и наиболее ценная воспитательная среда благодаря своей социально-психологической дифференциации.

В настоящее время с изменением экономических и социальных условий в обществе существует тенденция к увеличению количества нуклеарных семей из-за разделения расширенной многопоколенной семьи на молодую семью (родители с ребёнком или детьми) и семью прародителей (бабушки, дедушки, прабабушки, прадедушки). Молодое поколение стремится к независимости, что приводит к «территориальному» расслоению поколений и вытесняет старших из воспитательного процесса. Такое разделение семьи снижает её воспитательные возможности, но вместе с тем сохраняется потребность во взаимосвязях и взаимопомощи двух нуклеарных семей: молодой семьи и семьи представителей старшего поколения. У старшего поколения остаётся потребность участвовать в реализации семейных функций.

Анализ воспитания в семьях показывает, что предпринимаемые попытки воспитания детей совместно родителями и старшим поколением семьи недостаточно эффективны. Участие представителей старшего поколения семьи в воспитании дошкольников остаётся стихийным, плохо управляемым процессом.

Как родители, так и старшее поколение с определённой долей субъективизма оценивают вклад каждого в воспитание, игнорируют отдельные позиции, скрыто или явно корректируют воздействие на ребёнка других участников семейного коллектива. В таких условиях воспитательный потенциал многопоколенной семьи остаётся неиспользованным.

При сложившейся ситуации педагоги дошкольного учреждения, сохраняя определённую независимую позицию, стали компетентными помощниками в нормализации и регулировании взаимодействия детей, родителей, бабушек и дедушек, сделав бывших конкурентов добрыми союзниками.

Основная часть. Воспитание детей совместно с родителями и старшим поколением семьи должно стать не стихийным, а хорошо управляемым процессом. Для этого учитывается накопленный старшим поколением ценный опыт воспитания. Учёт педагогических воздействий представителей старшего поколения семьи в качестве воспитателей создали реальные предпосылки для полноценного развития детей в соответствии с их половозрастными, индивидуальными особенностями, социальными условиями. Содержание работы в системе взаимодействия педагогов и многопоколенной семьи предполагает педагогическую работу с воспитанниками, родителями, со старшим поколением семьи. Педагогическая работа с воспитанниками направлена на формирование интереса и положительного отношения к бабушкам и дедушкам в процессе специально организованной деятельности, на обогащение когнитивного и мотивационного опыта. Работа с родителями направлена на формирование у них ценностного отношения к старости и создание условий для развития гармоничного взаимодействия старшего поколения семьи с внуками (индивидуальная и групповая форма работы). Работа со старшим поколением семьи ориентирована на обогащение их взаимодействия с собственными детьми и внуками, развитие у них толерантного отношения к педагогическим взглядам и требованиям родителей по воспитанию ребёнка.

Широко используют педагоги с детьми дошкольного возраста проективные беседы, восприятие и анализ художественной литературы и изобразительного искусства, игры, упражнения-тренинги, знакомство с родословной семьи, смотры-конкурсы, выставки, встречи. У родителей, старшего поколения и педагогов высокую оценку получили такие формы работы, как клуб «Школа заботливых родителей», тренинги, деловые игры, консультации, решение проблемных педагогических ситуаций, дискуссии, изучение методической литературы, наследие народной педагогики, видео-и аудиоматериалов.

Практика подтвердила целесообразность использования разнообразных форм работы с многопоколенной семьёй: фронтальных, групповых, парных, индивидуальных.

В своей работе мы успешно используем непосредственные способы представления семейного опыта.

Виртуальные экскурсии с использованием фото- и видеоматериалов с сопроводительным текстом или комментариями авторов, они с одинаковым интересом воспринимаются как на групповых встречах родителей, так и на общих собраниях. Например, «Отдыхаем всей семьёй», «Семейный досуг».

Родительские клубы, семейные встречи, музыкально-литературные гостиные — это тоже формы непосредственной трансляции взрослыми совместно с детьми образцов семейного взаимодействия, интересных для всех участников встречи. Выступление в качестве известных детям сказочных персонажей по сценариям утренни-

ков; изготовление необходимых к празднику костюмов и атрибутов, участие в различных конкурсах. Тематами таких встреч были: «Берегите книгу», семейная гостиная «Школа семьи», вечер отдыха «Мой родной кут», праздник белорусского языка «Не пусцім мову на звод, бо мы беларускі народ».

Идея совместного поиска и творчества нашла реализацию в созданном объединении людей старшего поколения «Гостиная бабушек и дедушек». Содержание работы гостиной определялось с учётом интересов, возможностей и пожеланий бабушек и дедушек: вечерние встречи «Бабушка учит! Дедушка учит!», «Во что играли бабушки и дедушки, когда были девочками и мальчиками?», «Бабушкина колыбелька».

Совместные семейные, спортивные праздники и походы: «Теплые встречи в семейном кругу», «Мама, папа, бабушка, дедушка, я — спортивная семья», «Праздник чистоты и здоровья». Когда родители на глазах у детей демонстрируют своё умение бегать, прыгать, соревноваться, это полезно детям, так как создаёт хороший эмоциональный настрой, дарит огромную радость от взаимного общения.

Неделя открытых дверей для родителей, а не один день, учитывая сложившуюся тенденцию занятости родителей. В результате этого увеличилось количество мам и пап, посетивших мероприятия, проводимые в течение этой недели. Эта форма работы нравится родителям, так как позволяет увидеть реальные достижения каждого ребенка, научиться самим некоторым приемам и методам работы с детьми.

Из числа опосредованных способов представления ценного семейного опыта нами используются следующие наглядные средства:

- книжки-самоделки, журналы, тематические выставки: «Осенний вернисаж», «Наши увлечения», лучшее оформление групп к Новому году (здесь учитываются все виды работ, выполненные родителями: использование техники украшения окон бумажными салфетками, украшения и поделки, сделанные своими руками);

- семейные газеты с иллюстрациями, рисунками или фото с текстами в виде описательных рассказов, стихов: «Беларусочка», «Наш город», «Я и моя семья»;

- копилки семейных советов, тематические фотоальбомы: «Опыт семейного воспитания», рукотворная книга «Моё любимое животное»;

- модели, отражающие родственные связи, демонстрирующие знания и уважение к своим предкам, прошлому и настоящему семьи. Это — родословное генеалогическое древо.

Заключение. Разработанное содержание и формы педагогической работы обеспечивают условия актуализации и обогащения взаимодействия старшего поколения семьи с детьми дошкольного возраста (организация творческой группы педагогов «Семейная летопись», семинара-практикума для родителей и прародителей «Ступенька взаимопонимания», «Гостиная бабушек и дедушек», родительские собрания, дифференцированные выставки, выпуск стенгазет, семейных фотоальбомов, речевые игры, праздники и развлечения и др.). И, как следствие, повышается социальная активность участников инновационной деятельности (прародителей). Наблюдение за включением в образовательный процесс прародителей показало, что прародители принимали активное участие в организации мероприятий, направленных на формирование нравственных ценностей. Результаты сравнения диагностических данных, полученных при проведении первичной и контрольной диагностики, организованной в специально игровой ситуации по изучению динамики нравственных ценностей у воспитанников, позволили сделать вывод о том, что наблюдается рост проявлений всех нравственных ценностей у детей дошкольного возраста (средняя и старшая группы).

Дифференцированный подход осуществляется за счёт распределения воспитательных функций между педагогами, родителями и представителями старшего поколения, направленных на интеграцию условий воспитания ребёнка. В системе методической работы дифференциация заключалась в переходе от фронтальных к индивидуальным, групповым и коллективным формам работы с педагогами, родителями, прародителями.

В итоге решена проблема организации развивающей среды в группах (чрезмерное обилие материала в группах, рассеивающее внимание ребёнка) — разнообразие среды обеспечено не за счёт большого количества материала, а посредством смены атрибутики, моделирования, использования специальных декоративных приёмов, информационных технологий.

Таким образом, методологические основы организации партнерского взаимодействия учреждения дошкольного образования и многопоколенной семьи направлены на формирование нравственных ценностей у детей дошкольного возраста на основе сохранения лучших семейных традиций.

ПРОБЛЕМНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ АРГУМЕНТАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С ПРИРОДОЙ

Введение. Актуальность проблемы формирования аргументативных умений у подрастающего поколения подтверждается возросшей потребностью современного общества в личностях с активной жизненной позицией, стремящихся творчески подходить к решению различных жизненных ситуаций, способных договариваться, учитывать интересы и чувства других людей, умеющих выражать и отстаивать собственную позицию.

В современных нормативных документах (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС дошкольного образования), комплексных общеобразовательных программах дошкольного образования («От рождения до школы», «Детство», «Открытия», «Успех») обозначены задачи по созданию развивающей речевой среды, способствующей формированию умений у детей дошкольного возраста решать спорные вопросы, улаживать конфликты с помощью речи: убеждать, доказывать, объяснять. Однако поставленные в нормативных документах задачи не в полной мере реализуются в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций. В педагогической теории и практике проблема формирования аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой до сих пор остается слабо разработанной.

Основная часть. Аргументативные умения детей старшего дошкольного возраста определены нами как интеллектуально-коммуникативные умения, соотносимые со структурными элементами аргументации (тезисом, доказательством и выводом).

По мнению учёных (Н. Е. Веракса [2], Е. С. Ермакова [3], А. А. Люблинская [6], Н. А. Менчинская [8], С. Л. Рубинштейн [11]), формирование аргументативных умений детей старшего дошкольного возраста обеспечивается наличием высокомотивирующего информационного контекста, когда деятельность детей осуществляется в логике постановки и решения проблемно-коммуникативных ситуаций. Источником не только проблемных, но и проблемно-противоречивых ситуаций, требующих совершения диалектического умственного действия, оценки объекта или явления, выдвижения гипотезы, подбора аргументов для доказательства выдвинутого тезиса и появления высказываний собственных суждений, является деятельность детей в природе. При этом важна роль педагога, который готов помочь восстановить целостную картину проблемной ситуации, выделить в ней противоположности, показать формально-логические и диалектические отношения, увидеть правомерность высказанных детьми противоположных суждений.

Исследованиями педагогов и психологов (А. В. Запорожец [4], А. А. Люблинская [6], А. М. Леушина [5], С. Л. Новосёлова [10], П. Г. Саморукова [14]) доказано влияние обучения, основанного на сочетании усвоенных готовых знаний с относительно самостоятельным их добыванием на умственное и речевое развитие детей. Так, П. Г. Саморукова отмечает, что проблемная ситуация возникает тогда, когда задача, поставленная педагогом, требует от детей усилия мысли, чтобы сопоставить известные факты, сделать предварительные выводы. Познавательная задача, по мнению автора, всегда содержит вопрос, включает некоторые известные и неизвестные детям данные. Незнание должно быть частичным, тогда познавательную задачу можно решить с помощью опыта, наблюдения или эвристического рассуждения. По мнению учёного, после принятия детьми задачи под руководством педагога необходимо провести её анализ: выявить известное и неизвестное, выдвинуть предположения о причинах и возможных последствиях. Выслушав все предположения детей, педагогу необходимо обратить внимание на их противоречивость. В качестве способов проверки предположений педагог может использовать распознающие или сравнительные наблюдения, демонстрацию моделей, эвристические беседы или опыты.

Детское экспериментирование является особой формой познавательно-исследовательской деятельности, в которой наиболее ярко выражены процессы целеобразования, возникновения и развития мотивов личности, проявления познавательной активности детей, формирования таких умений, как умения самостоятельно провести анализ, сделать вывод, объяснить новое явление на основе обобщенных представлений о наблюдаемых явлениях окружающего мира. Ряд исследований (Л. А. Венгер, Н. Е. Веракса [2], Г. И. Минская, Л. М. Маневцова [7], С. Н. Николаева [9], Н. А. Рыжова [12], А. И. Савенков [13] и др.) подчеркивают особую роль познавательно-исследовательской деятельности для интеллектуального развития дошкольников, для формирования умения целенаправленно рассматривать предметы, анализировать их: расчленять на части и находить основные; выделять в частях составляющие детали и на основе такого анализа сравнивать однородные предметы, отмечая в них общее и различное, делать обобщения и выводы.

Следует отметить, что детское экспериментирование может служить мощным мотивом появления в речи дошкольников аргументации, так как источником экспериментирования являются поисковые детские вопросы:

«Почему идёт дождь?», «Почему дует ветер?», «Почему комар пищит, когда летит, а сядет — молчит?», «Почему муха не падает с потолка?» и др.

В ходе совместного обсуждения и поиска ответов на вопросы детям предлагается провести опыты, результаты которых являются не только источником получения новой информации об обследуемом объекте, его свойствах, качествах, но и поводом для размышления, высказывания предположений и подтверждения детских гипотез. В условиях экспериментирования, по мнению Т. И. Бабаевой [1], ребёнок сам ищет и создаёт проблемные ситуации. Именно в экспериментировании отрабатываются механизмы исследовательской активности. Наряду с радостью решения конкретной проблемы ребёнок переживает радость познания своих возможностей, что придаёт ему уверенность в своих силах и побуждает к новым исследованиям.

На каждом этапе развития познавательно-исследовательской деятельности А. И. Савенков [13] предлагает использовать специальные упражнения, взяв их в комплексе или включая некоторые из них в разные виды детской деятельности. Данные упражнения вполне доступны для детей старшего дошкольного возраста и успешно могут формировать аргументативные умения: умение выдвигать тезис (ориентироваться в теме высказывания); подбирать аргументы и способы доказательства выдвинутого тезиса; подводить аргументы к выводу. Например, на развитие умения видеть проблему А. И. Савенков предлагает упражнения: «Сколько значений у предмета?», «Посмотрите на мир чужими глазами», «Составьте рассказ, используя данную концовку»; на развитие навыка постановки вопроса: «Сколько вопросов у животных?», «Задания на исправления чьих-либо ошибок», «Угадай, о чём спросили», «Найдите причину события с помощью вопросов»; на развитие умения формулировать и выдвигать гипотезы: «Что бы произошло, если бы волшебник исполнил три самых главных желания каждого человека на Земле», «Найди возможную причину событий»; на развитие умения формулировать умозаключения и выводы: «Назови предметы, которые одновременно являются твердыми и прозрачными (блестящими, синими и твердыми и т. д.)», «Как люди смотрят на мир» [13].

Исследовательская активность дошкольников может успешно развиваться в ходе непосредственно образовательной деятельности, как в совместной, так и самостоятельной деятельности дошкольников. Форма организации образовательного процесса может быть как традиционной, так и нетрадиционной, но важное значение в данном случае имеют методы и приёмы, обеспечивающие повышение осознанности в познании, способствующие появлению аргументативных высказываний в речи детей старшего дошкольного возраста. Это может быть обсуждение вопросов, позволяющих детям выделить целевые и содержательные характеристики познания («Что хотим узнать?», «Зачем?», «Для чего?», «Как можно узнать?», «С помощью чего?», «Что нужно сделать?»); использование методов и приёмов, ориентированных на развитие у детей умений замечать проблемы, задавать вопросы. Кроме того, возможно организовать обмен интересными фактами. Например, «Я сегодня узнала что-то интересное», «Я хочу узнать о...»: детям предлагается выбрать предмет из нескольких предложенных, внимательно рассмотреть и рассказать о том, что бы он хотел узнать о предмете. Или использовать варианты приёма «Исследователи» (детям предлагается заметить что-то необычное, красивое или неизвестное в объекте, привлечь внимание всех, пояснить, что вызвало интерес).

Основой для формирования аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста является равноправное общение, искренняя заинтересованность в решении проблемной ситуации детей и взрослых, совместное обсуждение которой способствует развитию мыслительных и речевых способностей дошкольников. По мнению Т. И. Бабаевой, принцип соувлеченности должен быть доминирующим в коммуникативной детской деятельности. Поэтому задача педагога заключается в том, чтобы с помощью проблемных вопросов, высказанных сомнений («Боюсь, что я не смогу догадаться! А ты как думаешь?»), высказанных опасений («Вдруг всё развалится?») или явно нелепых предложений («Попробуй использовать это...»), а также искреннего выражения удивления и восхищения («Как это тебе в голову пришло? Я бы никогда не догадалась!») пробудить активность, вселить уверенность в ребёнка, дать ему почувствовать себя компетентным и ответственным за поиск решения. Подобные действия, проблемный диалог с ребёнком косвенно наталкивают его на размышления, выдвижение предположений и гипотез, поиск новых способов решения проблемы для получения нужного результата. Ещё одним не менее важным принципом диалогического взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками является принцип совместного переживания радости открытий, который помогает объединить детей стремлением к исследованию окружающего мира. В совместной деятельности дошкольники раскрывают «тайны природы», «секреты окружающих предметов», исследуют свойства веществ и материалов, учатся доброжелательному общению со сверстниками в соответствии с их интересами и потребностями.

Заключение. Проблемно-коммуникативный подход ориентирует педагогов на новое проектирование и реализацию образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях, основой которого является диалогическое взаимодействие всех субъектов коммуникации. Педагогам необходимо научиться видеть в ребёнке субъекта деятельности, соответствующим образом взаимодействовать с ним, выстраивать образовательное пространство на основе развития его интересов, способностей и познавательных потребностей. Современные технологии, методы и приёмы экологического образования дошкольников обладают достаточным потенциалом для формирования аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Список цитируемых источников

1. *Бабаева, Т. И.* Как развивать взаимоотношения и сотрудничество дошкольников в детском саду: игровые ситуации, игры, этюды : учеб.-метод. пособие / Т. И. Бабаева, Л. С. Римащевская. — СПб. : Детство-Пресс, 2012. — 217 с.
2. *Веракса, Н. Е.* Развитие предпосылок диалектического мышления в дошкольном возрасте / Н. Е. Веракса // *Вопр. психологии.* — 1987. — № 4. — С. 135—139.
3. *Ермакова, Е. С.* Формирование гибкости мышления детей дошкольного возраста / Е. С. Ермакова // *Новые исслед. в психологии и возрастной физиологии.* — 1990. — № 1 (3). — С. 58—62.
4. *Запорожец, А. В.* Избранные психологические труды : в 2 т. / А. В. Запорожец. — М. : Педагогика, 1986. — Т. 2 : Развитие рассуждений у ребёнка-дошкольника. — 296 с.
5. *Леушина, А. М.* Умственное воспитание детей дошкольного возраста : сб. науч. тр. / А. М. Леушина. — Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1976.
6. *Люблинская, А. А.* Воспитателю о развитии ребёнка / А. А. Люблинская. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М. : Просвещение, 1972. — 256 с.
7. *Маневцова, Л. М.* Формирование познавательных интересов у старших дошкольников в процессе организации элементарной поисковой деятельности (на материале природоведения) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. М. Маневцова. — Л., 1975. — 19 с.
8. *Менчинская, Н. А.* Особенности ориентировки на слово в условиях решения творческих задач / Н. А. Менчинская. — М. : МГУ, 1977. — С. 35—37.
9. *Николаева, С. Н.* Ознакомление старших дошкольников с зависимостями, существующими в природе как средство умственного воспитания (на материале жизни животных) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Н. Николаева. — М., 1979. — 27 с.
10. *Новосёлова, С. Л.* Генетически ранние формы мышления : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / С. Л. Новосёлова. — М., 2002. — 51 л.
11. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989. — Т. 1. — 486 с.
12. *Рыжова, Н. А.* Воздух — невидимка : пособие по эколог. образованию дошкольников / Н. А. Рыжова. — М., 1998. — 128 с.
13. *Савенков, А. И.* Учебное исследование в детском саду : вопросы теории и методики / А. И. Савенков // *Дошк. воспитание.* — 2000. — № 2. — С. 8.
14. *Саморукова, П. Г.* Систематизация знаний детей о природе / П. Г. Саморукова // *Дошк. воспитание.* — 1973. — № 4. — С. 76—81.

УДК 159.9

Е. С. Шамухаметова

*Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры
«Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Российская Федерация*

О НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Введение. Нравственное развитие — одна из важнейших сторон многогранного процесса становления личности, освоение индивидом моральных ценностей; выработка им нравственных качеств, способности ориентироваться на идеал, жить согласно принципам, нормам и правилам морали, когда убеждения и представления о должном воплощаются в реальных поступках и поведении. Нравственность не передаётся по наследству, поэтому каждый человек должен пройти процесс нравственного воспитания. Нравственные убеждения, принципы и нормы составляют духовное ядро, основу личности.

Исследователь А. А. Бодалев отмечает, что в ряду первоочередных проблем нравственного развития существенное место занимает проблема объективных факторов, которые обеспечивают это развитие. И главной задачей в этой связи он считает выяснение, когда, как и какими своими сторонами они влияют на развитие личности и как эти стороны должны изменяться, чтобы человек формировался не с любыми характеристиками духовного развития, а только с теми, которые отвечают высоким общечеловеческим идеалам. Так, О. И. Мантонина отмечает, что развитие нравственной структуры личности зависит от природы социальных условий и воспитания.

Личность человека — это социальное по своей природе, относительно устойчивое и прижизненно возникающее психологическое образование, представляющее собой систему мотивационно-потребностных отношений, опосредующих взаимодействия субъекта и объекта. Личность развивается только тогда, когда она овладевает той или иной формой поведения, поднимающей её на новую ступень.

Основная часть. Традиционно нравственное воспитание ребёнка рассматривается как процесс усвоения заданных обществом образцов поведения, в результате которого эти образцы становятся регуляторами (мотивами) поведения ребёнка. В этом случае человек действует ради соблюдения самой нормы как принципа отношений между людьми.

Усвоение ребёнком нравственных отношений предполагает переход социальных (внешних по отношению к ребёнку), нравственных требований в его внутренние этические инстанции. Такой переход обусловливается тремя моментами: 1) представленностью определённого нравственного содержания ребёнку, знакомством с ним ребёнка; 2) раскрытием нравственного смысла, подразумевающим умение выделять переживания другого человека и ориентироваться на них в своем поведении; 3) переходом имеющихся у ребёнка нравственных знаний в нравственные мотивы поведения путём выполнения нравственной нормы в конкретно значимой ситуации.

Многие отечественные психологи (А. В. Запорожец, Е. В. Субботский, Р. К. Терещук, С. Г. Якобсон) считают, что для нравственного становления личности необходимо комплексное воздействие на личность, формиро-

вание в единстве нравственного сознания, нравственных чувств и поведения. При этом разные авторы уделяют большее внимание тому или иному компоненту этих систем, по-разному подходят к решению проблемы нравственного развития и воспитания.

Первоначальный этап нравственного становления личности характеризуется поверхностным овладением внешними механизмами моральной регуляции. Ребёнок, руководствуясь внешними санкциями, не сразу вникает в освоение моральных требований. Саморегуляция на этом этапе развита слабо. Было бы ошибочным резко разделять во времени периоды овладения моральными ценностями и превращения их в личностные качества. Каждому этапу индивидуального нравственного развития свойственна своя мера превращения социальных требований в нравственные устои личности.

В работах психологов Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина подчеркивается, что формирование высших человеческих чувств происходит в процессе усвоения ребёнком социальных ценностей, требований, норм и идеалов, которые при определённых условиях становятся внутренним достоянием личности, содержанием побудительных мотивов её поведения. Автор Л. И. Божович рассматривает проблему возникновения нравственного поведения с точки зрения мотивации [1, с. 47]. Она пишет о том, что дошкольники в ряде случаев могут преодолевать другие свои желания и действовать по нравственному мотиву. Но это возможно не потому, что в этом возрасте дети уже умеют сознательно управлять своим поведением, а потому, что их нравственные чувства обладают большей побудительной силой, чем другие мотивы. Это происходит благодаря стремлению ребёнка соответствовать требованиям и ожиданиям взрослых. Эту мысль продолжает в своих исследованиях Т. М. Титаренко, когда пишет о том, что дошкольный возраст является переходным от внешнего, формального принятия требований взрослого к усвоению их, превращению в мотивы поведения [1, с. 61—62].

Анализ превращения моральных знаний ребёнка в его убеждения, а следовательно, и в мотивы его поступков обнаруживает, что соответствующие знания должны ложиться на подготовленную нравственно-психологическую почву. Эта почва создаётся в практике общественного поведения ребёнка, где он не на словах, а на деле учится поступать в соответствии с интересами других людей и в интересах достижения общих для всего коллектива общественно значимых целей. В такого рода практике общественного поведения у детей формируется определённая система нравственных чувств и привычек, составляющих ту необходимую почву, на основе которой усвоение нравственных норм и правил происходит глубоко и неформально.

Развитие ребёнка представляет собой сложное целостное образование, состоящее из ряда взаимосвязанных уровней регуляции поведения и характеризующееся системным соподчинением мотивов деятельности ребёнка. Вопрос о мотивах деятельности и поведения дошкольника — это вопрос о том, что конкретно побуждает ту или иную деятельность или поступок ребёнка. Воспитание у дошкольника общественно ценных мотивов поведения — одна из важных задач.

Исследователь Л. И. Рувинский считает, что нравственные переживания могут стать мотивами поступков только в том случае, если человек имеет необходимый опыт нравственного поведения, условия для упражнения в нравственных поступках. По мнению автора, должна появиться такая психологическая ситуация, которая даёт возможность возникнуть эмоциональному отношению человека к определённому кругу явлений. Это переживание входит в эмоциональный опыт человека и начинает занимать известное место в его личности как устойчивое психическое состояние [2, с. 23].

Идею включения деятельности по осуществлению нравственных норм и принципов применяли в своей практике известные педагоги В. А. Сухомлинский и А. С. Макаренко.

Так, В. А. Сухомлинский предостерегал от превращения добрых чувств и добрых дел в показательные «мероприятия»: «Как можно меньше разговоров о сделанном, никакой похвалы за доброту — таких требований надо придерживаться в воспитательной работе. Самое опасное то, что человеческие поступки ребёнок ставит себе в заслугу, считает чуть ли не доблестью... Доброта должна стать таким же обычным состоянием человека, как мышление. Она должна войти в привычку» [2, с. 114]. В свою очередь А. С. Макаренко также считал, что выработка устойчивого привычного нравственного поведения немислима без правильной организации всей системы воспитательных воздействий: «должно быть усвоение эмоционального опыта, повторение нужных действий с “переживанием” их» [2, с. 116]. А Л. И. Рувинский указывает на то, что морально воспитанную личность характеризует внутреннее принятие нравственных норм, т. е. внешние требования должны перейти в требования личности к самой себе. Автор видит эффективность нравственного воспитания в сочетании воспитания и самовоспитания, которое возможно, если ребёнок может устанавливать связь между своим поступком и качествами (т. е. объяснение своих поступков через личностные качества, а не через ситуацию) [1, с. 122].

В основе нравственного качества лежит взаимосвязь нравственного знания и соответствующего чувства. Вне связи интеллектуального и эмоционального в сфере личности невозможно психологически характеризовать их нравственные качества.

Польские педагоги З. Кшиштошек и Х. Свида пытались установить, что должно представлять собой то или иное нравственно-психологическое качество личности, воплощенное в облике ребёнка соответствующего возраста: каково должно быть его содержание и структура, в чём и как оно должно проявляться, иначе говоря, какова должна быть его возрастная характеристика. Если же то или иное качество вообще ещё не доступно данному возрасту, то в какой деятельности, в каком поведении должен накапливаться тот опыт отношений, который составляет предпосылку формирования данного качества. Учёные делают вывод, что более высокий уровень воспитанности имеет более сложную структуру нравственных качеств личности. По мере формирования нравственной

воспитанности личности нравственные качества пополняются все более сложными компонентами её внутреннего мира, регулирующими поведение [3].

Заключение. Любое качество личности не может существовать вне контекста целостной личности ребенка, вне системы мотивов его поведения, его отношений к действительности, его переживаний, убеждений и т. д. Каждое качество будет менять своё содержание и строение в зависимости от того, в какой структуре личности оно дано, т. е. в зависимости от того, с какими другими качествами и особенностями субъекта оно связано, а также в какой системе связей оно выступает в данном конкретном акте поведения человека.

Правильное представление о моральном облике человека, о его отношении к другим людям, к самому себе должны стать для ребёнка образцами для подражания. Необходимо, чтобы нравственные представления ребёнка превратились в движущие мотивы его поведения. От характера позиции ребёнка и её соотношения с его внешним положением и с его реальными возможностями зависит вся система переживаний и его дальнейшее психическое развитие.

Список цитируемых источников

1. Рувинский, Л. И. Нравственное воспитание личности : монография / Л. И. Рувинский. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 185 с.
2. Субботский, Е. В. Ребёнок открывает мир / Е. В. Субботский. — М. : Просвещение, 1991. — 207 с.
3. Шамухаметова, Е. С. Формирование сопереживательных чувств у старшего дошкольника интеграцией компонентов эмпатического взаимодействия : монография / Е. С. Шамухаметова. — Шадринск : Шадр. Дом Печати, 2011.

УДК 373

Е. А. Шанц

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Позитивные изменения, происходящие в социально-экономической и политической жизни, а также проводимые в настоящее время в российском обществе широкомасштабные реформы вызывают необходимость воспитания активной, самостоятельной личности, способной творчески подходить к решению жизненно важных задач. Повышение роли человеческого фактора во всех сферах бытия выводит проблему развития социальной активности подрастающего поколения и поиска новых концептуальных подходов её становления на одно из приоритетных мест в современной системе образования. Анализ философской (В. Н. Константинов, А. Н. Рошка и др.), психолого-педагогической (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский и др.), социологической (А. В. Мудрик, Г. М. Андреева и др.) литературы даёт основание рассматривать социальную активность как деятельностное, заинтересованное отношение человека к окружающему миру, готовность включаться в различные виды деятельности, проявляя высокий уровень самостоятельности и ответственности, необходимый для достижения конечной цели, определяемой как общественная ценность [1]. Исследования показывают, что начальные проявления социальной активности наблюдаются уже в старшем дошкольном возрасте, который является временем активной социализации, вхождения детей в широкий мир и активного участия в общественной жизни (Г. С. Коротаева, В. А. Кускова и др.).

Целесообразность формирования на этапе дошкольного детства личности, не пассивно созерцающей действительность, а активно преобразующей её, обозначена в нормативных правовых документах. Так, в ФЗ «Об образовании в РФ» отмечено, что необходимо «побуждать детей к инициативности и самостоятельности». Здесь определены основные положения по формированию не просто социального индивида, а социально активной личности. В контексте ФГОС дошкольного образования проблема позитивной социализации и поддержка детской инициативы находят свое отражение в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» [2].

Основная часть. В процессе развития ребёнка происходит усвоение им социальных норм и правил, совершенствование его поведения, его поступки приобретают социально детерминированную форму. Процесс развития происходит не пассивно, а осуществляется в результате активного взаимодействия ребёнка с социальным окружением. Необходимо, чтобы с самого начала такая активность приобретала выраженный социальный характер. Имеющиеся исследования направлены на изучение проявлений активности в том или ином виде деятельности и педагогические условия её формирования (М. М. Алексеева, Р. Ю. Андрескене, А. К. Бондаренко, В. Я. Воронова, С. В. Иванникова, Р. И. Капустина, М. В. Крулехт, Р. Г. Казакова, Ю. Н. Рюмина, Н. И. Михальченкова, Л. И. Сайгушева, Э. К. Сулова и др.) [3]. Однако проблема социальной активности, её проявлений

и динамики в дошкольном возрасте практически не изучена. В ходе поиска подходов к изучению социальной активности дошкольника встал вопрос о виде деятельности дошкольника, в котором можно было бы наиболее эффективно формировать социальную активность. Воспитание такой личности требует от современного образования применения совершенно новых методов и технологий. В связи с этим перспективным является, на наш взгляд, вовлечение дошкольников в социально значимую деятельность, которая даёт возможность формирования социальной активности, активной жизненной позиции. Таким видом деятельности является волонтерская деятельность.

Актуальность нашего исследования определяется рядом следующих противоречий между социальным заказом общества на выполнение образованием функций, связанных с формированием социально активной личности и недостаточным принятием взрослыми позиции детской активности; педагогическим потенциалом волонтерской деятельности дошкольников и недостаточностью методического сопровождения организации данной деятельности в практике дошкольной образовательной организации.

На базе МБДОУ № 29 «Журавушка» Сургута нами был организован отряд волонтеров «Светлячки». Участниками волонтерского движения стали дети старшего дошкольного возраста. Наша работа строилась в несколько этапов

1. Подготовительный этап:

- подбор и анализ литературы, наглядных материалов по данной проблеме;
- выявление уровня сформированности социальной активности у детей старшего дошкольного возраста (наблюдение за поведением детей, диагностика проявлений инициативности в реальных ситуациях (Л. И. Сайгушева), опросный лист педагогов (В. Г. Маралов));
- изучение позиции взрослых по отношению к детской активности (выявление общего типа ориентированности воспитателя на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми, определение позиции воспитателя по отношению к детской активности — модифицированная методика Н. В. Кокоревой).

2. Основной этап:

- образовательная ситуация «Кто такие волонтеры?»;
- создание отряда волонтеров (разработка названия отряда, его девиза, атрибутов, заповедей юных волонтеров);
- проблемная ситуация «Адреса милосердия»;
- проектирование социально значимой деятельности с детьми (разработка проблемных ситуаций к социальным акциям).

В процессе функционирования отряда «Светлячками» совместно со взрослыми были организованы и проведены следующие социальные акции: «Зелёная ёлочка — живая иголочка», «Закрывай покрепче кран, чтоб не вытек Океан», «Берегите первоцветы», «Детский сад — цветущий сад», «Поможем пернатым», «Мы в ответе за тех, кого приручили», «Белая ромашка», «Посылка солдату», «Книжки — малышам», «Письмо — водителю».

Заключение. В результате проведённой работы была выявлена динамика уровня сформированности социальной активности у детей старшего дошкольного возраста (наблюдение за поведением детей, диагностика проявлений инициативности в реальных ситуациях (Л. И. Сайгушева), опросный лист педагогов (В. Г. Маралов), что позволяет судить об эффективности выбранного нами вида социально значимой деятельности для формирования социальной активности у детей старшего дошкольного возраста.

Список цитируемых источников

1. Шанц, Е. А. Характеристика инициативы как формы социальной активности личности / Е. А. Шанц // Наука и шк. — 2011. — № 6. — С. 100—102.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.edunor.ru/fgos/fgos-dou>. — Дата доступа: 22.02.2017.
3. Маралов, В. Г. Формирование основ социальной активности в детском возрасте (дошкольник — младший школьник) / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров. — М., 1990. — 280 с.

4 ЧЕЛОВЕК В ОБЩЕСТВЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ. ЭКОЛОГО-КРАЕВЕДЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА. ОРГАНИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 316.4

Е. Н. Васильчук

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ЦЕННОСТНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ПОНЯТИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ГЛОБАЛИЗИРОВАННОМ ОБЩЕСТВЕ

Введение. Для характеристики современного общества используются самые разнообразные эпитеты: общество потребления, общество риска, индивидуализированное общество, постиндустриальное общество, глобализированное общество. Каждое из этих обозначений подчеркивает ту или иную особенность существования современных обществ и человека в них. Перед современной философской, педагогической наукой стоит непростая задача — совместить требования глобализированного общества с индивидуальными, социально ответственными потребностями человека и таким образом разрешить противоречие понятий социализации и индивидуализации, а также обеспечить их взаимодействие в становлении личности. В XX веке получили распространение взгляды Э. Тоффлера, который разработал свой вариант постиндустриального общества. С 1955 года началась третья волна, которая характеризуется преобладанием «белых воротничков» — работников умственного труда и работников сферы обслуживания. Она приносит новый способ жизни, основанный на диверсификации, возобновлении энергетических ресурсов производства, начинается широкое распространение компьютеров, торговых связей и многого другого, что разрушает все старые общественные отношения, нуклеарную семью и т. д. [1, с. 396]. Для третьей волны самое важное — это трансформация людей, перевооружение их сознания, переход к пониманию первичной значимости культуры в жизни человеческих сообществ. Мир заполняется инновациями, для восприятия и понимания которых необходимо постоянное развитие способностей, непрерывное образование, широкомасштабное мышление, подвигающее человека к границам новой эры синтеза, к пониманию связей между событиями, составляющими звенья одной цепи [2, с. 724].

Основная часть. Социокультурная самоидентификация современной личности происходит в условиях отрыва человека от традиционных социальных групповых структур, которые начинают разрушаться; происходит возрастание ощущения личной свободы. Социальные структуры начинают все больше зависеть от состояния духовного мира личности, от процессов, протекающих в ее сознании. Человек становится подлинно общественной ценностью, а основная функция социума направлена на создание условий для свободного развития независимой творческой личности, обладающей выраженной индивидуальностью и живущей содержательной, счастливой жизнью [3, с. 292]. В современном обществе происходит перенос акцента на формирование личной ответственности за судьбу общества, способности к сотрудничеству. Одновременно возникают проблемы, связанные с необходимостью преодоления эгоизма современного человека. Так, Д. Рисмен отмечает, что аутентичность и искренность становятся главными добродетелями, и индивиды, поглощенные своим собственным «я», оказываются все более неспособными «играть» социальные роли: мы стали актерами, лишенными искусства [3, с. 293]. Разрыв между ценностями личности и ценностями общества приводит к замедлению процессов социального развития, так как отсутствие фиксируемой, принятой социально позитивной системы ценностей приводит к возрастанию степени стихийности ценностных ориентаций личности и вероятности асоциальных результатов. Индивидуализация — онтологическая характеристика современного общества, в котором утвердились представления об уникальности каждого, культе личной свободы, в том числе свободы выбора веры, идеологии, культуры и даже культурно-этнической принадлежности, индивидуализации социальных рисков и, соответственно, высокая оценка индивидуальной предприимчивости, инициативы, социальной энергии и творчества. Индивидуализированное общество со всеми своими недостатками — удел современного человека, от которого не убежишь и не скроешься. Это обстоятельство заставляет его постоянно находиться в движении, совершенствовать механизмы социальной адаптации, искать нестандартные решения и быть готовым к любым переменам.

Индивидуализация — выделение личности или особи по ее уникальным свойствам, принятие во внимание особенностей каждого индивидуума, доминанта современной социальной реальности. В недавнем прошлом чело-

век не отделял себя от своей социальной группы и, следовательно, от социальной роли, сам идентифицировался с их совокупностью. Отклонения от выполнения социальных ролей связывались со «своеобразием» индивида. Сейчас выполнение социальных ролей определяется потребностями человека в достижении своих частных целей. Все заданное извне рассматривается как ограничение личной свободы в выборе целей и способов действия.

В недавнем прошлом человек воспринимал себя только через «свое» сообщество, идентифицировал себя с ним. Сейчас вследствие индивидуализации он воспринимает себя и в рамках отношений «я — глобальное общество». В прошлом человек мог быть счастлив только в «своем» сообществе, ценности и нормы которого разделяет. В «индивидуализированном обществе» (З. Бауман) само существование «своих» общностей ставится под сомнение. Они разрушаются в ходе глобализации. Исследователь Е. М. Бабосов понимает глобализацию как постепенное преобразование разнородного мирового социального пространства в единую глобальную систему, в которой беспрепятственно перемещаются информационные потоки, идеи, ценности и их носители, капиталы, товары и услуги, стандарты поведения и моды, видоизменяя миропредставление, деятельность социальных институтов, общностей и индивидов, механизмы их взаимодействия [4, с. 494]. Начало процесса глобализации исследователи относят к середине XV века, когда началось освоение географического пространства, европеизация, формирование капиталистических отношений [5, с. 623]. Первая волна глобализации, названная вестернизацией (Иноземцев), продолжалась вплоть до Второй мировой войны, и ведущая роль в ней принадлежала Европе. После 1945 года ситуация изменилась, экономике европейских стран был нанесен огромный урон. В это время лидером на мировом рынке становятся США. Таким образом, в начале 1960-х годов ведущая роль в глобализационных процессах переходит к США, которые и до настоящего времени стремятся сохранить свое лидерство. Наряду с глобализацией, которая, по сути, направлена на унификацию обществ, актуальность приобретает проблема идентификации. Идентификация, по определению Н. Г. Козина, является высшей формой социализации, способом связи человека с коллективными сущностями своей истории, актом отождествления себя с главными ценностями и святынями ядра своей культуры. Идентификация — это «я», нашедшее свое «мы» и в нем полностью растворившееся [6, с. 40]. Возможна ли вообще и каким образом идентификация в глобализированном обществе? Этот вопрос, несомненно, требует пристального внимания современных философов, так как и в их среде нет однозначного отношения к данному процессу.

Кроме того, в последние десятилетия в область социальной теории прочно вошло понятие риска. В нем кристаллизуются основные проблемы и опыт высшей стадии промышленного и во многих областях буквально пропитанного наукой общества. Риск связывается с опасностями современных технологий, которые могут привести к катастрофе, ассоциируется с шансом расширенного господства над природой, рассматривается как вызов безопасности. Ульрих Бек в 1986 году в книге «Общество риска» назвал современное общество обществом опасностей и катастроф, чтобы отграничить наше общество технологий с высокой степенью риска от других обществ [7]. Он проводит различие на новом и качественно ином потенциале угрозы, который создан современными технологиями. Риск у него является явным индикатором проблем промышленного производства, которое привело к глобальному экологическому кризису. При этом речь идет не столько о самих экологических проблемах, сколько о производственном и институциональном кризисе научно-технического индустриального общества. Современное общество пришло к тому поворотному моменту, когда человечество впервые в истории конфронтирует с искусственно созданными и более чем реальными перспективами самоуничтожения. Возникновение катастрофы может означать уничтожение большей части человечества. Бехман видит заслугу У. Бека в том, что он связал тематику риска с общественно-теоретическими и общественно-политическими идеями, что придало теме риска весомое значение для диагностики современного периода и для теории современности в целом.

Интеграция общества больше не может быть достигнута с помощью простого общежития людей, а создается взаимодействием функциональных подсистем (наука, политика, хозяйство), каждая из которых имеет собственные перспективы развития. Ценности или действия более не составляют последние опорные пункты общества. Человек теряет свое центральное положение в обществе. Экономическая, научная и технологическая подсистемы стали ведущими в современном обществе, поскольку они инициируют важнейшие инновации. Все, что в мире существует, может быть исследовано научными методами и средствами. Современные люди более оторваны от природы, менее приспособлены к окружающей, катастрофически изменяющейся под их влиянием окружающей среде. Массовая социальная беспомощность со всей очевидностью проявляется в моменты техногенных и природных катастроф. В целом мир сегодня больше подвержен депрессии, чувству страха, неуверенности, что связано с распространением международного терроризма и пиратства, возникновением новых инфекционных заболеваний, от которых не застраховано ни одно общество. Новейшие био- и нанотехнологии обещают новый этап развития человеческих возможностей. С другой стороны, наш современник одинок — он сутками пропадает в социальных сетях, в виртуальных игровых мирах Интернета. Современный человек считает себя свободной индивидуальностью, а по сути, подвержен манипуляциям СМИ. В развитых странах потребление сделалось главным содержанием социальной жизни. Потребление является не только основой данного общества, конституируя его политические, экономические и социальные институты, деформируя индустрию производства и индустрию развлечений, но и конечной целью. Манипулирование товарами как культурными знаками подразумевает не столько способность товара удовлетворять человеческую потребность, сколько социальное значение, придаваемое обладателю товара в данной культуре. На первый план выходят уже не функциональные качества товара, а престижность обладания данным товаром, товар становится признаком социального статуса [8, с. 53].

Заключение. Необходимо найти актуальные способы и средства осмысления действительности, разобраться в природе социальной информации и формах ее существования. Мы согласны с А. Печчеи, который указывает

на необходимость формирования «Нового Гуманизма», так как только он способен обеспечить трансформацию человека, поднять его качества и возможности до уровня соответствующего новой возросшей ответственности человека в этом мире. «Новый Гуманизм» характеризуется тремя аспектами: чувством глобальности, любовью к справедливости и нетерпимостью к насилию [9, с. 570]. Современное общество нуждается в личности, способной в индивидуальном творчестве преодолевать тенденцию к консервативному воспроизводству существующих образцов экономического и социального поведения, воспроизводству стереотипов поведения. Однако стремление к индивидуализации не должно препятствовать формированию адекватной социальной солидарности. Таким образом, современные общества предъявляют достаточно высокие требования к человеку, они заинтересованы, с одной стороны, в личностях, обладающих выдающимися индивидуальными качествами, а с другой стороны, в личностях социально ответственных и заинтересованных в служении обществу. Современные общества названы «индивидуализированными», что, в свою очередь, указывает на опасности для существования общества, связанные с преобладанием индивидуальных установок.

Список цитируемых источников

1. Краткий философский словарь / под ред. А. П. Алексеева. — М. : РГ-Пресс, 2010. — 496 с.
2. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. — Минск : Изд-во В. М. Скакун, 1998. — 896 с.
3. Ромм, Т. А. История социальной педагогики / Т. А. Ромм. — Ростов н/Д : Феникс, 2010. — 346 с.
4. Бабосов, Е. М. Общая социология : учеб. пособие / Е. М. Бабосов. — Минск : ТетраСистемс, 2004. — 640 с.
5. Яскевич, Я. С. Философия и методология науки / Я. С. Яскевич. — Минск : Выш. шк., 2007. — 656 с.
6. Козин, Н. Г. Идентификация. История. Человек / Н. Г. Козин // Вопр. философии. — 2011. — № 1. — С. 37—48.
7. Beck, U. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne / U. Beck. — Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1986. — S. 396.
8. Сапожников, Е. И. Общество потребления в странах Запада / Е. И. Сапожников // Вопр. философии. — 2007. — № 10. — С. 53—63.
9. Мир философии : кн. для чтения / сост. Г. С. Гуревич, В. И. Столяров. — М. : Политиздат, 1991. — Ч. 2 : Человек. Общество. Культура. — 624 с.

УДК 378.147.88

А. В. Земоглядчук¹, Н. П. Буяльская²

¹Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

²Черниговский национальный технологический университет, Чернигов, Украина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Введение. Экологическое воспитание и образование имеет важное значение для успешной реализации природоохранных мероприятий, необходимость в которых обусловлена возрастающей антропогенной нагрузкой на окружающую среду. Осуществление данных мероприятий напрямую зависит от качества подготовки будущих специалистов как в сфере охраны окружающей среды, так и в других областях. Благодаря высокому уровню экологической культуры, знаниям в области экологии и охраны окружающей среды будущие специалисты будут способны решать актуальные задачи по вопросам снижения негативного воздействия хозяйственной деятельности на природу, предотвращения экологических проблем.

В целях совершенствования содержания учебных дисциплин, затрагивающих вопросы экологии и охраны окружающей среды, необходимо регулярное привлечение новых научных данных, получение которых может проходить в рамках научных проектов. Существенную поддержку для проведения научных исследований на территории Беларуси оказывает Белорусский республиканский фонд фундаментальных исследований.

Основная часть. Среди научных данных, использование которых в учебном процессе будет способствовать целям экологического воспитания и образования, можно выделить сведения по ксилобионтным жесткокрылым семействам Mordellidae и Scraphiidae (Coleoptera), выступающих деструкторами древесины отмерших лиственных деревьев основных лесообразующих пород на территории Беларуси. Изучение данных групп жесткокрылых в настоящее время проводится на кафедре естественнонаучных дисциплин учреждения образования «Барановичский государственный университет». Работа выполнена при поддержке Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований (договор № Б16М-050).

Данные по ксилобионтным жесткокрылым семействам Mordellidae и Scraphiidae могут быть использованы при чтении таких дисциплин, как «Основы экологии», «Общая экология», «Биология» и «Естествознание».

Использование во время учебных занятий примеров, основанных на данных, полученных в результате проведения исследований непосредственно в регионе, в котором осуществляется обучение, повышает интерес студентов к изучаемым темам.

При рассмотрении вопросов, освещающих особенности функционирования наземных экосистем, могут быть использованы данные по численности и плотности личинок указанных групп жесткокрылых, некоторые

представители которых являются многочисленными на территории Беларуси, вследствие чего вносят существенный вклад в деструкцию отмерших деревьев, что подтверждается проводимыми нами исследованиями. Так, установлено, что во всех изученных типах леса наибольшей численности и плотности достигают личинки *Tomoxia bucephala* Costa, 1854. Максимальная численность личинок данного вида отмечена на пробных площадках в широколиственно-сосновых (до 150 личинок на одну пробную площадку) лесах. Выявлено, что помимо отмерших лиственных деревьев основных лесообразующих пород на территории Беларуси данный вид использует для развития личинок рябину обыкновенную, тополь белый, иву остролистную и ряд других видов древесных растений, что способствует поддержанию его высокой численности. Характеристика роли данного вида в функционировании естественных экосистем с демонстрацией коллекционного материала позволит студентам в большей степени представить процессы, происходящие в лесных экосистемах Беларуси.

Высокая численность, особенности внешнего строения и поведения ксилобионтных жесткокрылых семейств Mordellidae и Scaptiidae делают их удобным примером для характеристики экологических групп жесткокрылых при рассмотрении студентами соответствующих вопросов. Ряд экологических особенностей данных жесткокрылых изучен нами в рамках указанного выше проекта. Так, выявлено, что имаго *Variimorda villosa* (Schrank, 1781), *V. briantea* (Comolli, 1837), *V. mendax* (Méquignon, 1946), *Mordella aculeata* Linnaeus, 1758, *M. holomelaena* Apfelbeck, 1914 и *M. brachyura* Mulsant, 1856 (Mordellidae) характеризуются высокой численностью не только в лесных биотопах, но и на лугах (суходольных, пойменных, низинных), болотах, в агроценозах. Нахождение горбатов и скраптиид в агроценозах связано с сорными цветущими растениями. Указания на наносимый культурным растениям вред со стороны некоторых из рассматриваемых видов не могут быть приняты во внимание на территории Беларуси. Имаго *Mordellaria aurofasciata* (Comolli, 1837), *Mordellochroa abdominalis* (Fabricius, 1775), *Natirrica variegata* (Fabricius, 1798), *N. humeralis* (Linnaeus, 1758), *N. rufifrons* (Schilsky, 1894), а также виды рода *Anaspis* предпочитают лесные биотопы. Личинки ксилобионтных жесткокрылых семейств Mordellidae и Scaptiidae развиваются преимущественно в широколиственных лесах с участием хвойных пород, широколиственных и мелколиственных лесах, а также в лесопосадочных полосах.

Установлено, что имаго ксилобионтных жесткокрылых семейств Mordellidae и Scaptiidae предпочитают питаться на цветках растений семейства зонтичные, а их личинки относятся к группе ксило-мицетофагов. На основании полученных данных можно отметить, что личинки жесткокрылых, относящихся к родам *Mordella*, *Natirrica*, *Anaspis*, а также виды *Tomoxia bucephala*, *Mordellaria aurofasciata* развиваются в древесине основных лесообразующих пород, разрушающейся по типу белых гнилей. Личинки представителей жуков-горбатов рода *Variimorda* встречаются в древесине, разрушающейся по типу бурых гнилей. В настоящий момент личинки отмечены в древесине дуба черешчатого, березы бородавчатой, ольхи черной, граба, а также осины, рябины обыкновенной, тополя белого, клена остролистного и ряда других деревьев.

Изучение фенологических особенностей организмов также удобно рассматривать на примере упомянутых семейств жесткокрылых. Так, в ходе исследований установлено, что вылет ксилобионтных жесткокрылых семейств Mordellidae и Scaptiidae на территории Беларуси происходит со второй декады мая. Зимуют ксилобионтные жесткокрылые семейства Mordellidae и Scaptiidae в фазе личинки. Фаза куколки длится около двух недель.

Повышение интереса к изучаемому студентами материалу может быть достигнуто за счет включения в содержание дисциплин вопросов, входящих в сферу интересов конкретного преподавателя, осуществляющего преподавание, что может быть сделано как на этапе подготовки учебных программ, так и за счет изменений и дополнений к действующим программам. Например, при изучении воздействия экологических факторов на живые организмы могут быть рассмотрены морфологические особенности ксилобионтных жесткокрылых семейства Mordellidae, изучение которых осуществляется нами на протяжении ряда лет.

Эффективность природоохранных мероприятий напрямую связана со степенью изученности экосистем, в которых они осуществляются. В целях демонстрации студентам недостатка данных по многим группам организмов могут быть также использованы ксилобионтные жесткокрылые семейства Mordellidae и Scaptiidae. Так, несмотря на их значение для функционирования лесных экосистем, число энтомологов, специализирующихся на данных семействах, было крайне ограниченным и остается таковым в настоящее время. До настоящего времени основными направлениями изучения семейств Mordellidae и Scaptiidae являлись установление региональных фаун и ревизии различных групп видов и родов. В XX веке наибольший вклад в познание семейства Mordellidae, в которое входило подсемейство Anaspidinae, преобладающее в настоящее время по числу видов в семействе Scaptiidae, внесли К. Эрмиш (K. Ermisch), М. Франчисколо (M. Franciscolo), Я. Хорак (J. Horak) и В. К. Односум. В их работах приводятся описания новых таксонов, ревизии внутри семейства и фаунистические списки исследованных территорий. Так, К. Эрмиш (Германия), М. Франчисколо (Италия) и Я. Хорак (Чехия) в пределах Палеарктики специализировались на западно-европейском фаунистическом комплексе. В свою очередь В. К. Односум (Институт зоологии им. И. И. Шмальгаузена НАН Украины) с 1980 года работает в области систематики Mordellidae, исследуя ряд территорий бывшего СССР (Украина, Казахстан и Средняя Азия, Дальний Восток). Им впервые целенаправленно проанализированы морфологические признаки личинок жуков-горбатов [1]. Результатом его многолетних исследований стала монография по жукам-горбаткам фауны Украины (2010), в которой приведены данные по морфологии личинок 20 видов, 14 из которых описаны им впервые. Однако для большинства видов личинки остаются неизвестными. В настоящее время личинки описаны для 46 видов, что составляет менее 2% от общего числа известных видов горбатов в мировой фауне [2].

Результаты экологических исследований могут быть использованы при рассмотрении вопросов сохранения биологического разнообразия, так как с их помощью можно продемонстрировать редкие виды, недостаточное внимание к которым не позволило включить их в списки охраняемых животных. Например, виды *Hoshihananomia perlata* (Sulzer, 1776) и *Mordellaria aurofasciata* (Comolli, 1837) являются редкими. Их охрана будет способствовать сохранению естественных лесных экосистем.

Использование результатов экологических исследований в учебном процессе способствует увеличению числа студентов, вовлеченных в научно-исследовательскую деятельность. Тематика научных исследований в этом случае, как правило, связана с научными темами преподавателей. Студенты имеют возможность принять участие в проектной деятельности, благодаря которой они получают хороший опыт реализации на практике своих научных интересов.

Заключение. Результаты экологических исследований могут быть использованы во время преподавания ряда дисциплин, таких как «Основы экология» или «Общая экология». Их использование может повысить интерес студентов к изучаемым темам, а также будет способствовать лучшему усвоению материала. Важным следствием включения результатов научных исследований в учебный процесс может стать повышение интереса студентов к проведению собственных исследований.

Список цитируемых источников

1. *Односум, В. К.* Личинки жуков-горбатов (Coleoptera, Mordellidae) фауны СССР / В. К. Односум // Энтомолог. обозр. — 1991. — Т. 70, вып. 2. — С. 542—556.
2. *Земоглядчук, А. В.* Итоги изучения морфологии личинок жуков-горбатов (Coleoptera, Mordellidae) / А. В. Земоглядчук, Н. П. Буяльская // Вестн. БарГУ. Сер. Биологические науки. Сельскохозяйственные науки. — 2016. — Вып. 4. — С. 27—34.

УДК 338.48:378.1

В. Н. Зуев

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭКОТУРИСТИЧЕСКИХ ПРОДУКТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ГЕОГРАФОВ-ЭКОЛОГОВ

Введение. Основная цель предпринятого исследования — с учетом отечественного и зарубежного опыта рассмотреть возможности использования экотуристических продуктов в профессиональном образовании географов-экологов.

Объектами профессиональной деятельности специалиста являются: географическая среда и слагающие ее природные и природно-антропогенные геосистемы, разработка принципов и нормативов природопользования, решения теоретических и прикладных задач в области рационального использования природных ресурсов, охраны окружающей среды, оптимизации среды жизнедеятельности населения и устойчивого развития страны, преподавание географических и экологических дисциплин.

Формирование академических, социально-личностных и профессиональных компетенций будущих географов-экологов проходит в рамках аудиторной и внеаудиторной работы, которая включает лекционные, семинарские, практические и лабораторные занятия, самостоятельную работу, учебные и производственную практики.

Объектом экотуристической деятельности может выступать природный или искусственные объекты (экосистемы, природные комплексы, памятник природы, места гнездования птиц и т. д.) и явления, имеющие экологическое и культурно-эстетическое значение. Экотуристические объекты, оформленные инфраструктурно, имеющие информационную поддержку и известные для посетителей (туристов), выступают как экотуристический продукт. По нашему мнению, его можно и нужно использовать в подготовке будущих специалистов географов-экологов.

Основная часть. Природный и туристский потенциал Беларуси используется весьма ограниченно, хотя страна располагает богатыми ресурсами. Проекты экологического туризма, как правило, располагаются в сложных экосистемах, что несет риск разрушения именно тех ресурсов окружающей среды, на которых основано функционирование экологического туризма. В нашей стране разработана и утверждена Национальная программа развития туризма в Республике Беларусь на 2011—2015 годы, в рамках которой значительная роль отводится экологическому туризму. Его основными направлениями являются: организация эколого-образовательных и эколого-просветительских туров для разных групп населения, в том числе групп, специализированных по интересам (уникальные ландшафты, ценные водно-болотные или лесные угодья, знакомство с флорой и фауной, редкими и исчезающими видами растений и животных и т. д.); фотоохота на представителей животного и растительного мира, находящиеся в естественных условиях [3].

Реализация основных направлений работы в сфере экотуризма невозможна без выявления и планомерного изучения объектов экотуризма. Это может стать компонентом образовательного процесса будущих географов-экологов.

Особое положение в ряду потенциальных экотуристических объектов занимают ключевые природные территории. Они являются экологически значимыми территориями, в первую очередь с точки зрения сохранения биоразнообразия как отдельных регионов Земли, так и планеты в целом. К ключевым природным территориям необходимо отнести не только территории, занятые естественными природными комплексами (лесные массивы, болота, реки и т. д.), но и некоторыми типами искусственных экосистем (например, водохранилища, крупные каналы и т. д.). К этой же категории относятся территории, прилегающие к искусственным водным объектам с большой площадью, и территории старинных парков [2].

Территория Барановичского района характеризуется разнообразием геоморфологических, гидрологических условий, что создает основу для проведения учебных практик. Район интересен наличием большого количества мемориальных парков и их частей, зеленых насаждений в составе бывших имений. Каждый из этих парков в настоящее время имеет большое значение как место произрастания экзотических древесных растений. Значение изучения видов растений-экзотов объясняется возможным использованием старинных парков как своеобразных питомников этих видов. Пять мемориальных парков (в Ястрембели, Вольно, Крошино, Тугановичах, Верхнем Чернихове) объявлены памятниками природы [4]. На территории района выявлено около 40 родников, из них два (около деревень Тартаки и Ясенец) объявлены геологическими (гидрологическими) памятниками природы [1].

В качестве готового, инфраструктурно оформленного экотуристического продукта в Барановичском районе представлены экологические тропы в Кузевичах и Павлиново.

Экологическая тропа — туристический маршрут незначительной протяженности, рассчитанный на прохождение за небольшой промежуток времени (обычно несколько часов), на котором располагается ряд привлекательных туристических объектов, представляющих интерес с экологической, в меньшей степени историко-культурной точек зрения.

Одной из задач экологической тропы является расширение у посетителей объема элементарных знаний об объектах, процессах и явлениях окружающей природы. Кроме того, экскурсия по экологической тропе позволяет увидеть и оценить различные проявления воздействия антропогенных факторов, которые можно наблюдать в окрестностях тропы, что способствует воспитанию экологической культуры человека. Наряду с решением задач обучения, воспитания и отдыха, экотропы способствуют и охране природы. Они являются своего рода регуляторами потока отдыхающих, распределяя их в относительно безопасных для природы направлениях. Более того, тропа обеспечивает возможность соблюдения природоохранного режима на определенной территории, так как облегчает контроль за выполнением установленных правил.

Нами проведена работа по определению потенциала этих экотурпродуктов в образовательном процессе.

Экотропа в Кузевичах проходит по восстанавливаемому болоту, ранее осушенному для торфодобычи. Протяженность экотропы — 700 метров, она включает шесть остановок около ключевых объектов наблюдения. Она может быть использована для демонстрации процесса сукцессии, а также наблюдения за околводными животными.

Более перспективной для образовательного процесса является экологическая тропа «Павлиново». Она расположена на территории Леснянского сельского совета Барановичского района, в юго-западной части района.

Тип тропы — кольцевая комбинированная; включает два маршрута — пеший протяженностью 3 км (малый маршрут) и велосипедный — 7 км (большой маршрут). Начало экотропы — у агроусадьбы «Павлиново» (координаты N 53o01.431; E 25o49.287'), которая расположена на окраине одноименной деревни. Малый маршрут включает семь остановок, расположенных на расстоянии 300—400 м друг от друга; проходит по просеке со сложившейся тропиной сетью. Остановка № 1 расположена в еловом лесу; остановка № 2 — на поляне площадью примерно 700 м², которая может использоваться для разбивки палаточных лагерей, здесь привлекают внимание близкорастущие друг от друга ель европейская и береза повислая; остановка № 3 — в смешанном лесу, около стенда «Лесные ягоды»; остановка № 4 — в смешанном лесу, около стенда «Лесные птицы». Далее экотропа выходит на берег пруда на реке Кочерышка, на левом берегу которой находится общественный пляж. Пройдя вдоль пляжа, рекреанты по тропинке подходят к остановке № 6, которая служит для наблюдения за околводными животными. Типичными обитателями пруда являются крачки. Отмечены разнообразные насекомые. Уходя в лес, рекреанты останавливаются на берегу ручья Кочерышка, на противоположной стороне которого находится усадьба Бохвицев с сохранившимся старинным парком, усадебным домом, хозяйственными постройками. Стенд на остановке № 7 информирует об истории усадьбы и рода Бохвицев. Далее рекреанты возвращаются к агроусадьбе.

Большой маршрут включает остановки № 1—5 малого маршрута и далее по лесным дорогам уходит на юго-запад. Остановка № 8 находится у многовекового дуба, который в окружении соснового леса впечатляет своей мощью. Далее по просеке тропа проходит по сосновому лесу (остановка № 9) и выходит на берег лесного пруда Олимпийского (остановка № 10), созданного в начале XX века в целях водообеспечения железнодорожной станции «Лесная». Берега пруда очень живописны: правый берег — высокий, на песчаных почвах, порос сосной, левый — низкий, покрыт мелколиственными породами деревьев. Доступ автотранспорта к пруду ограничен, поэтому здесь часто встречаются разные виды птиц и зверей. Остановка № 11 — на берегу впадающего в пруд ручья, у бобровьей хатки. Переместившись через ручей по мостику, туристы по лесной дороге возвращаются

к агроусадьбе с тремя остановками: № 12 — стенд «Деревья белорусского леса», № 13 — «Обитатели белорусского леса», № 14 — «Грибы белорусского леса». Достоинством предлагаемой экотропы является сочетание разных ландшафтных комплексов, имеющих высокую аттрактивность.

Заключение. Использование готовых экотуристических продуктов может стать эффективной формой организации образовательного процесса будущих специалистов географов-экологов. Главным аргументом их использования является непосредственная близость к учреждению образования и наличие научной информации об объектах.

Список цитируемых источников

1. Зуев, В. Н. Экологическое воспитание в учреждении образования: планирование и реализация : метод. рекомендации для преподавателей и кураторов высш. учеб. заведений / В. Н. Зуев. — Барановичи : РИО БарГУ, 2008. — 47 с.
2. Рындевич, С. К. Старинные парки Барановичского района: резерваты биоразнообразия и объекты экотуризма : монография / С. К. Рындевич, А. Г. Рындевич, В. Н. Зуев. — Барановичи : РИО БарГУ, 2008. — 239 с.
3. Стратегия устойчивого развития экологического туризма в Беларуси / Л. М. Гайдукевич [и др.] ; под общ. ред. Л. М. Гайдукевича, С. А. Хомич. — Минск : БГУ, 2008. — 351 с.
4. Экотуристические паспорта сельсоветов Барановичского района : информ.-справ. пособие / В. Н. Зуев [и др.]. — Барановичи, 2015. — 96 с.

УДК 37:930(476)

А. И. Капуста

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

МАТУШКА ВАЛЕНТИНА — ПОКРОВИТЕЛЬНИЦА ЗЕМЛИ БЕЛОРУССКОЙ

Введение. Старица Валентина — первая в истории Белорусской православной церкви причислена к лику святых в чине блаженной. В любую погоду к ее могиле, что в деревне Крысово Дзержинского района, идут крестным ходом верующие [1]. С просьбами на могилку к святой приходят не только белорусы, но и москвичи, литовцы, украинцы, да и все люди, которые нуждаются в молитвенной помощи. Ведь еще при жизни блаженная многим посетителям говорила: «Я умру, но приходите ко мне, как к живой и я вам помогу». Поэтому в народе с любовью и благодарностью свою помощницу называют матушкой Валентиной.

Основная часть. Родилась блаженная Валентина 7 (20) апреля 1888 года в семье настоятеля Свято-Никольского храма села Станьково Минского уезда, протоиерея Феодора Чернявского и Софии Чернявской (Свирской). Отец Феодор был примером самоотверженного служения близким. Двери дома Чернявских были открыты для скорбящих, заблудших; многие священники обращались за советом к мудрому благочинному [2, с. 41]. Его супруга Софья Петровна Чернявская разделяла все жизненные труды своего мужа. Это была волевая, строгая женщина, благочестиво воспитавшая не только Валентину, но и еще трех дочерей: Анну, Ксению и Ольгу [3]. Детство Валентины прошло в деревне Коски, на берегу реки Усы, среди живописных лугов и полей [4]. Девочка с раннего возраста любила молиться и трудиться. В пятилетнем возрасте она принесла из леса маленькую елочку, посадила ее, поливала, усердно молясь. Елочка выросла в форме креста и сохранилась до наших дней [2, с. 41].

Когда Валентина подросла, то стала учиться в Минском духовном училище. После его окончания она иногда заменяла своего отца и вела уроки Закона Божия для детей в Народном училище. В 1912 году Валентина вышла замуж за человека из духовного сословия Феодора Васильевича Сулковского, он служил в Минском уездном управлении в звании коллежского советника, что соответствовало армейскому чину полковника [2, с. 43].

В страшные годы революции и сталинские репрессий святая блаженная Валентина потеряла почти всех своих родственников: в 1931 году ее муж был арестован и погиб в ссылках, муж старшей сестры Анны священник Василий Степура был арестован в 1933 году и выслан в Казахстан сроком на три года. Муж сестры Ксении, священник Сергей Родаковский, в том же 1933 году был приговорен к расстрелу (в 1999 году был прославлен в лике новомучеников) [5].

Молитвенную память о возлюбленном муже Валентина Феодоровна сохранила до последнего дня. В скорби она посетила прозорливую старицу, которая сорок лет пролежала в постели. От нее услышала: «Ты займешь мое место» [2, с. 44]. В скором времени Валентина слегла. Оставшись без мужа, Валентина по-прежнему проживала в Косках, ухаживая за престарелой матерью. Можно только догадываться о том, что она пережила в эти годы... В начале 1937 года Валентина Феодоровна похоронила мать.

Еще до войны односельчане называли матушку Валентину святой. К ней несли заболевших детей, просили помолиться, приходили за житейским и духовным советом. Незадолго до войны блаженная предупреждала людей о грядущем бедствии [6]. В военное время к старице приходили женщины с фотографиями сыновей, мужей. Они просили сказать, вернутся ли их близкие с войны. Матушка Валентина всегда безошибочно отвечала на их

вопросы, укрепляла в вере, призывала к смирению и упованию на Бога. Своим духовным взором она прозревала жизнь посещавших ее людей. Она видела прошлое, настоящее, будущее приходящих к ней и немногословно, но ясно отвечала на вопросы. Матушка Валентина была внимательна к каждому человеку. Говорила о Боге, укрепляла в вере, наставляла в молитве. Речь ее была чистая, голос невысокий. Старица была всегда спокойна, никого не ругала, пристыдить умела иносказательно, с юмором [2, с. 46].

Матушка была не просто смиренной молитвенницей, но и праведной обличительницей. С болью, гневом обличала она женщин, покусившихся на Божий дар материнства, плакала от жалости к чадам, не родившимся на этот свет. Взгляд матушки был взглядом самой совести: цепкий, пронзительный и одновременно добрый, врачующий. Она была духовной матерью простого верующего народа [6].

Блаженная Валентина, как и преподобная Евфросиния Полоцкая, переписывала Евангелие, церковные службы, акафисты, духовные жемчужины мысли, стихи и другие духовные книги. Это было необходимо нашему народу. Ведь был страшный духовный голод, люди переписывали друг у друга молитвы.

Матушка Валентина сокровенно общалась с ангельским миром. Раба божия Татьяна, приходившая к матушке, рассказывала о том, что среди бела дня видела ангела, стоящего у изголовья блаженной старицы. Хотя он стоял позади нее, Матушка не могла его видеть, она сказала Татьяне: «Ты видела ангела? Не говори никому, пока я жива. Расскажешь после моей смерти» [6].

Матушка Валентина преставилась к Господу 6 февраля 1966 года. Православный мир оплакивал старицу горькими слезами. Уходя из земной жизни, блаженная Валентина сказала: «Приходите на мою могилку, как к живой. Всем добрым людям помогу» [6].

Могилка блаженной на сельском кладбище стала местом паломничества. Благодарность и любовь народа к своей молитвеннице породили всенародное её почитание. И сегодня нет дня, чтобы могилка пустовала. Теперь служатся на ней не панихиды и литии, а благодарственные молебны. А матушка Валентина смотрит на нас любящими глазами духовной матери не только с фотографий, но и со святых икон [4].

В честь святой Валентины Минской планируется построить храм и в Барановичах. Так, 19 мая 2014 года указом Высокопреосвященнейшего Стефана на должность настоятеля прихода был назначен штатный священник храма Святых Жен-Мироносиц иерей Антоний Моргун; 17 июля 2015 года в День памяти святых царственных страстотерпцев архиепископ Стефан совершил литургию в Свято-Покровском храме, после которой духовенство и прихожане крестным ходом направились к месту будущего храма святой Валентины Минской, где был освящен поклонный Крест; 22 ноября было освящено временное богослужебное помещение и состоялась первая литургия; 6 февраля 2016 года приход торжественно отметил свой первый престольный праздник [7]. Приход храма в честь святой блаженной Валентины Минской — один из первых в нашей республике носит имя этой святой.

Заключение. Матушку Валентину канонизировали как местночтимую святую. Теперь число белорусских святых достигло 55-ти. Валентина Минская — первая в истории Белорусской православной церкви, причисленная к лику святых в чине блаженной. Решением Святейшего синода Белорусской православной церкви празднование церковной памяти блаженной Валентины Минской установлено по юлианскому календарю 24 января (6 февраля) — в день ее кончины и в день Собора белорусских святых, в 3-ю неделю по Пятидесятнице [8].

Список цитируемых источников

1. Трегулов, Д. Станьково. История, новости, фото и видео [Электронный ресурс] / Д. Трегулов. — Режим доступа: <http://stankovo.by/mestom-palomnichestva-stala-mogila-valentiny-minskoj/>, свободный. — Дата доступа: 12.03.2017.
2. Святая Валентина, тебе — земной поклон. Акафист. Молитвы. Песни. Стихи. Житие. — Минск : Бонем, 2015. — 56 с.
3. Бэби.ру. Православная мама. Святая Валентина Минская [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.baby.ru/community/view/42956597/forum/post/360212681/>, свободный. — Дата доступа: 12.03.2017.
4. Православный Семейный Форум. В ожидании Чуда. Путешествия и паломничества. Блаженная Валентина Минская [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://praychado.ru/viewtopic.php?t=190>, свободный. — Дата доступа: 12.03.2017.
5. Родители и учителя — за возрождение православного образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://orthoobraz.by/novosti/svyataya-matushka-valentina>, свободный. — Дата доступа: 12.03.2017.
6. Магаева, Т. Блаженная Валентина Минская [Электронный ресурс] / Т. Магаева. — Режим доступа: <http://www.liveinternet.ru/users/3561375/post181714036>, свободный. — Дата доступа: 12.03.2017.
7. Моргун, А. Пинская и Лунинецкая епархия. Белорусский экзархат русской православной церкви. Приход храма Святой блаженной Валентины Минской г. Барановичи [Электронный ресурс] / А. Моргун. — Режим доступа: <http://eparh.pinskeparh.by/blagochiniya/baranovichskoe-blagochinie.html>, свободный. — Дата доступа: 12.03.2017.
8. Кривонос, Ф. Житие блаженной Валентины Минской / Ф. Кривонос, Т. Н. Дашкевич. — Минск : Братство в честь Святого Архистратига Михаила в г. Минске Минской епархии Белорусской Православной Церкви, 2007. — 79 с.

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

УДК 821.161.1-32.09(092)“19”

А. С. Богданенков

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

АПОЛЛОНИЧЕСКАЯ ДОМИНАНТА В ТВОРЧЕСКОМ МЕТОДЕ НОВОЙ ПРОЗЫ ВАРЛАМА ШАЛАМОВА

Там, за мною — хор незримый,
Шум лесов и трепет моря;
И спадает с сердца горе —
Ведь за ходом всех вещей
Вздых мне слышится единый,
Духа смертного сильней.

И тогда я в вере тверд,
Что мои не лгут ладони,
Вылепляя новый образ, —
Что снесут любое бремя,
Лишь бы этому дыханью
Грудь достойная нашлась.

Райнер Мария Рильке

Введение. Уже в миттельшпиле трагических событий XX века, который ознаменовал провал «проекта человек», для дальновзорких прозорливцев и кудесников пера стало ясно, что прежняя диспозиция дионисийского и аполлонического истоков искусства в литературе уже невозможна. После Второй мировой войны, ужасов Освенцима и ГУЛАГа литература не могла, да и не имела права оставаться прежней. Именно в связи с этими трагическими событиями, ставшими новой исторической вехой в биографии рода человеческого, Варлам Шаламов заговорил о необходимости новой прозы, а Алесь Адамович несколько позже — о сверхлитературе. Время требовало новых подходов и решений, нового творческого метода, в котором вечная борьба Диониса и Аполлона, бессмертный конфликт спонтанности и формы разрешался бы в пользу естественно подсказанной самим материалом гармонии и рационального порядка.

Основная часть. В своем эссе, посвященном прозе, Шаламов писал: «Автор разрушает рубежи между формой и содержанием, вернее не понимает разницы. Автору кажется, что важность темы сама диктует определенные художественные принципы» [4, с. 153]. Но каковы эти интуитивно подразумеваемые, само собой разумеющиеся художественные принципы новой прозы? Варлам Тихонович характеризовал эту новую литературу следующим образом: «Новая проза — само событие, бой, а не его описание. То есть — документ, прямое участие автора в событиях жизни. Проза, пережитая как документ» [4, с. 157]. Она требует поиска «лаконизма, устранения всего лишнего» [4, с. 158]. Результат в ней достигается «краткостью, простотой, отсечением всего, что может быть названо “литературой”» [4, с. 152]. Это своеобразный эсхатологический перелом в литературе, для описания которого вполне подходят слова из последних глав библейского Апокалипсиса: «ибо прежнее прошло... се, творю новое» (Откр. 21:4,5). Шаламов подчёркивает, что «пухлая многословная описательность становится пороком, зачеркивающим произведение. Описание внешности человека становится тормозом понимания авторской мысли. Пейзаж не принимается вовсе. Читателю некогда думать о психологическом значении пейзажных отступлений» [4, с. 145]. Таким образом, мы можем сделать вывод, что новый подход к литературе требует глубокого погружения в материал, тщательного внимания к композиции, а также использования строгих и экономных форм, как внутренних (образных), так и внешних (языковых), при взаимодействии которых автор достигает эффекта безукоризненной ясности и документальной правдивости. Творческий метод создания новой прозы можно считать состоявшимся лишь в том случае, если «выстраданное собственной кровью входит на бумагу как документ души, преображенное и освещенное огнем таланта» [4, с. 151].

Художественная правда об Освенциме и Кольме, о Катynie и Хатыни, о Хиросиме и других катастрофах XX века должна быть рассказана соответствующим языком, облеченным в соответствующую форму, поскольку только релевантная содержанию форма является единственно возможной средой обитания художественной

правды. Поиск такого сочетания как раз и лежит в основе творческого метода новой прозы, в фундаменте её поэтики. Вне органичной формы содержание написанного в традиции свёрхлитературы произведения искажается, распадается и, в конце концов, перестаёт существовать; малейшее чужеродное и необоснованное вмешательство, которым может быть даже авторская «отделка», лишает текст силы подлинности.

Из истории литературы мы знаем, что чувствительная к вопросам формального метода новая проза была вынуждена в каком-то смысле повторить судьбу своего творца. Уже в самом начале пути к читателю проза Шаламова подверглась попытке деформализации. Первая публикация «Колымских рассказов» была осуществлена за рубежом. В русскоязычном нью-йоркском «Новом журнале» (№ 85, 1966), выходившем с 1959 по 1986 году под редакцией Романа Гуля, без ведома и согласия автора были напечатаны четыре рассказа из колымского цикла — один из сборника «Левый берег», а три других из «Колымских рассказов»: «Сентенция», «Кант», «Посылка» и «Сухим пайком». Реакция Шаламова, не дававшего никаких прав на публикацию своих произведений эмигрантским изданиям, была в высшей степени гневной. Валерий Есипов, известный исследователь творчества Варлама Тихоновича, отмечает, что Шаламов «был “взбешен” этой публикацией, которая заведомо разрушала художественную структуру его сборников: она начиналась в журнале почему-то “Сентенцией” и затем — на протяжении почти десяти лет! — тасовалась, как карты, в зависимости от воли редактора» [1, с. 294]. К примеру, для следующего номера журнала (№ 86, 1967) редактором были отобраны три других рассказа: «На представку», «Заклинатель змей» и «Сука Тамара». Какой логикой (если она вообще имела место) руководствовался Р. Гуль при подготовке очередной подборки, неясно, очевидным остается одно: поправ авторские права и авторскую волю, к уже содеянным беззакониям главред решил присовокупить и попрание авторского замысла. В свою очередь Шаламов неоднократно обращал внимание на важность композиционного единства «Колымских рассказов»: «Композиционная цельность — немалое качество “КР”. В этом сборнике можно заменить и переставить лишь некоторые рассказы, а главные, опорные, должны стоять на своих местах. Все, кто читал «КР» как целую книгу, а не отдельными рассказами, — отметили большое, сильнейшее впечатление. Это говорят все читатели. Объясняется это неслучайностью отбора, тщательным вниманием к композиции» [4, с. 153].

Формальный подход Шаламова к своим рассказам имеет длинную историю. Прежде всего, нужно сказать, что сам термин «новая проза», взятый на вооружение Варламом Тихоновичем, вошел в литературный обиход в 1920-е годы и широко использовался в трудах ЛЕФовцев, к примеру, в статьях Осипа Брика, чей кружок Шаламов неоднократно посещал, а также ОПОЯЗовцев, сборники которых он знал почти наизусть. Нельзя оставить в стороне и особую любовь автора «Колымских рассказов» к Андрею Белому, работы которого предвосхитили появление «формальной школы», а также глубокую симпатию к Владимиру Маяковскому, чьими выступлениями в зале Политехнического музея он восхищался. Таким образом, Шаламов как писатель был сформирован московской литературной жизнью 1920-х годов. Исследователи отмечают несомненность того факта, что «именно “формалисты” повлияли на склонность Шаламова поверять алгебру гармонией, то есть ставить во главу угла вопрос, “как сделано произведение”. Традиционное для русской литературы “что говорит (хочет сказать) автор” для него всегда было на втором плане» [1, с. 96].

В первый сборник из цикла «Колымских рассказов» Шаламовым было включено тридцать три рассказа. Цифра эта отнюдь не случайная. Функция ее вполне прозрачна: установление прочной интертекстуальной связи с главным творением великого геометра Данте, чья «Божественная комедия» отличается тщательно продуманной композицией. Творение флорентийского гения, как известно, «делится на три большие части (“кантики”)... Каждая из трех кантик состоит из 33 песен, причем к первой кантике добавляется еще одна песнь (первая), носящая характер пролога ко всей поэме. Так получается общее число 100 песен при одновременно проводимом через всю поэму троичном членении, находящем выражение даже в стихотворном размере поэмы (она написана трехстрочными строфами — терцинами)» [2, с. 157]. Таким образом, «Колымские рассказы» Шаламова соответствуют “Inferno” «Божественной комедии» с той лишь разницей, что шаламовский ад диаметрально противоположен дантовскому. Преисподняя ГУЛАГа — это не геенна огненная, а «земля, покрытая вечной мерзлотой» [3, с. 79], температура воздуха на которой подчас бывает «свыше пятидесяти пяти градусов» [3, с. 56] мороза. Всеохватывающий и вездесущий холод, «который обращал в лед слюну на лету, добрался и до человеческой души. Если могли промерзнуть кости, мог промерзнуть и отупеть мозг, могла промерзнуть и душа... и бог его знает, был ли этот процесс обратимым, как говорят в медицине, подобно отморожению, или разрушения были навечно» [3, с. 57]. Интенция «Колымских рассказов», детально продуманная автором, начинается с протаптывания дороги «по снежной целине» [3, с. 47] и завершается рассказом «Тифозный карантин», который, по словам Шаламова, оканчивает «описание кругов ада» [4, с. 153]. Но в финале тридцать третьего рассказа читатель по умолчанию, заданному композицией сборника, предвкушает переход от ада к чистилищу, но сталкивается с апосиопезом, стилистической фигурой умолчания, интонационно и графически подчеркнутой многоточием:

«— Куда мы едем? — спросил Андреев, ухватив чье-то плечо...

— Не знаю... Дай закурить.

Грузовик, тяжело пыхта, взбирался на перевал Яблонового хребта» [3, с. 220].

В конце концов, что такое «Левый берег», как не “Purgatorio” божественного космоса, описанного Дантом?

К сказанному добавим, что не только жанр или композиция сборника подчинена формальному методу новой прозы — подчинены ему и сюжет, и стилистика, и синтаксис, и ритмика, и мелодика и прочие формальные составляющие произведения, потому что все они служат единой великой цели «получить только живую жизнь» [4, с. 149].

Заключение. При всей математической изящности и гармонии формального метода сверхлитературы, следует помнить, что справедливый для алгебры закон, овеянный дионисийским духом фриволии: от перемены мест слагаемых сумма не меняется — для новой прозы, вскормленной аполлонийским молоком, таковым не является, поскольку согласно ее законоположению сумма продуцируемых смыслов напрямую зависит от местоположения каждого слагаемого.

Список цитируемых источников

1. *Есипов, В. В.* Шаламов / В. В. Есипов. — М. : Молодая гвардия, 2012. — 346 с.
2. *История зарубежной литературы. Средние века и Возрождение* / М. П. Алексеев [и др.]. — М. : Высш. шк., 1978. — 415 с.
3. *Шаламов, В. Т.* Собрание сочинений : в 6 т. + т. 7, доп. / В. Т. Шаламов. — М. : «Книж. клуб “Книговек”», 2013. — Т. 1. — 672 с.
4. *Шаламов, В. Т.* Собрание сочинений : в 6 т. + т. 7, доп. / В. Т. Шаламов. — М. : «Книж. клуб “Книговек”», 2013. — Т. 5. — 384 с.

УДК 378.016:80

Н. В. Ермалович

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК АКТИВНЫЙ МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ

Введение. Важной задачей современного образования является качественная профессиональная подготовка работников образовательных учреждений, компетентных в области науки и техники, умеющих самостоятельно добывать знания, креативно мыслящих, способных к творческому включению в процесс межличностной коммуникации. В связи с этим актуальна проблема формирования профессиональной компетентности будущих педагогов, включающей специальную и методическую компетентности в области преподаваемой дисциплины, социально-психологическую компетентность в области процессов общения. Поэтому в настоящее время большое внимание уделяется методическому обеспечению образовательного процесса в учреждениях высшего образования, оптимальному сочетанию инновационных и традиционных образовательных технологий, выбору типов и форм проведения учебных занятий. В последнее время многие педагоги (как преподаватели, так и школьные учителя-практики) прибегают к проведению интегрированных занятий, так как это одна из эффективных форм проведения учебных занятий.

Основная часть. Интеграция представляет собой синтез, слияние, объединение. В учебных заведениях она рассматривается как объединение отдельных дисциплин на одном занятии с помощью двух или более преподавателей. В разных источниках такие занятия называются по-разному: бинарные лекции, междисциплинарные занятия (уроки), интегрированное занятие (урок). В научно-методической литературе существует несколько точек зрения по поводу сущности данного понятия. Так, Т. Г. Браже считает, что «школьные предметы издавна имеют интегративный характер. Чаще всего это интеграция внутрипредметная: курс литературы в школе и наука о литературе, читательская практика и опыт сочинительства» [1, с. 150]. В свою очередь В. А. Иванченко, Ю. А. Козлова рассматривают интегрированные занятия как способ мотивации обучающихся: «в вузах бинарные занятия осуществляются в основном в лекционной форме с целью показать существование различных научных взглядов на одну и ту же проблему; бинарные практические занятия, в свою очередь, предполагают объединение нескольких технологий» [2, с. 171]. Таким образом, интегрированное занятие — это занятие, запланированное и заранее подготовленное двумя (или более) преподавателями в одной группе (классе) обучающихся по разным дисциплинам.

Интегрированное занятие довольно часто проводится в дошкольных учреждениях, в средней школе и реже — в учреждениях высшего образования. Как отмечает Н. В. Дьяченко, одна из весомых причин — методические особенности вузовских занятий (когда преподаватель выступает в роли ретранслятора большого количества материала по причине отсутствия литературы); острая нехватка часов по каждой отдельно взятой дисциплине; научная занятость самих преподавателей [3, с. 12]. Основная цель данной статьи — поделиться собственным опытом планирования и проведения такого занятия совместно с учителем-практиком гимназии.

Так, в рамках деятельности филиала кафедры филологии на факультете славянских и германских языков было проведено демонстрационное интегрированное практическое занятие по современному русскому литературному языку с методикой преподавания русского языка в средней школе на тему «Вводные слова, словосочетания и предложения. Вставные конструкции». Интегрированное занятие было организовано посредством совместного обучения учащихся и студентов и совместной работы учителя гимназии и преподавателя. В ходе занятия удалось продемонстрировать эффективность использования элементов традиционных и инновационных образовательных технологий.

Людмила Николаевна Тутина, учитель русского языка и литературы ГУО «Гимназия № 1 г. Барановичи», на высоком профессиональном уровне провела мастер-класс по использованию технологии развития критического мышления посредством чтения и письма (РКМЧП) на уроке русского языка в процессе изучения вводных конструкций. В начале занятия Л. Н. Тутина предложила участникам познакомиться, применив метод «Мимика и жесты». Это способствовало созданию благоприятной атмосферы для дальнейшей работы, успешной коммуникации в подгруппах. Учитель наглядно продемонстрировала студентам и гимназистам методику проведения таких форм работы, как «Зигзаг» и «Карусель». Каждый из них побывал в роли учителя, эксперта и ученика. Первая часть занятия закончилась игрой «Вводная тройка», во время которой все отдохнули и еще раз вспомнили вводные слова.

Во второй части занятия большое внимание было уделено повторению, обобщению сведений о вставных конструкциях и знаках препинания при них. Этот вопрос изучается в школе факультативно, но необходимость его рассмотрения очевидна, так как в творческих работах учащиеся пытаются использовать вставки разного значения, но не знают особенности пунктуационного оформления. Поэтому нами были использованы при работе с аудиторией такие методы и приемы, как эвристическая беседа, анализ языкового материала в целях выявления отличительных особенностей вставных конструкций, конструирование предложений, работа с текстом, создание проблемной ситуации, выполнение практических заданий, самооценка.

Значимо то, что студенты V курса специальности «Белорусский язык и литература. Русский язык и литература» и учащиеся 10 класса гимназии вместе продуктивно работали в группах. Они на практике осознали сложность и в то же время необходимость осуществления диалога «учитель—ученик» на современном уроке. Содержание и структура занятия были подчинены девизу «Помогая другим — учимся сами!».

На данном практическом занятии были созданы необходимые условия для совершенствования учебных умений по теме у учащихся и студентов, для качественной подготовки школьников к ЦТ по русскому языку, а также для формирования профессионально-педагогической компетентности будущих филологов. Одним из важных итогов проведенного интегрированного занятия стал полученный студентами опыт преподавания данного учебного предмета. Учащиеся же окунались в атмосферу сотрудничества, побывали в роли студентов, а присутствующие преподаватели и учителя получили возможность пополнить свою методическую копилку.

Самоанализ проведенного занятия, опыт учителей-практиков [4, с. 65], рефлексивная деятельность студентов позволили выявить ряд позиций, которые необходимо выполнять:

- в ходе планирования интегрированного занятия следует продумать четкость поставленной цели и учебных задач, структуру занятия, компактность, сжатость, логическую взаимообусловленность учебного материала на каждом этапе занятия;
- следует обратить внимание на начальный этап занятия и провести его нетрадиционно (это может быть музыкальное вступление, видеосюжет, стихи, высказывания известных учёных, приветственное слово, подготовленное как преподавателями, так и самими обучающимися);
- необходимо задействовать в работе как можно больше обучающихся, что будет способствовать пробуждению интереса к теме занятия;
- обязательным является рефлексивный компонент занятия и комментирование деятельности студентов преподавателями;
- соблюдение принципов сотрудничества, взаимоуважения, толерантности;
- проведение самоанализа интегрированного занятия, в основе которого могут быть следующие параметры: характеристика общей подготовки обучающихся; оценка каждого этапа занятия; рациональное использование рабочего времени; оценка выбора методов и форм обучения; внимание обучающихся, интерес к содержанию и процессу обучения; их активность и работоспособность; организация контроля; использование наглядных и технических средств обучения; достижение учебной цели.

Заключение. Интегрированные занятия повышают мыслительную активность студентов (учащихся), совершенствуют их коммуникативные умения, позволяют раскрыть творческий потенциал не только обучающихся, но и преподавателей (учителей), а в условиях высшего образования являются активным методом формирования профессиональной компетентности будущих педагогов.

Список цитируемых источников

1. Браже, Т. Г. Интеграция предметов в современной школе / Т. Г. Браже // Лит. в шк. — 1996. — № 5. — С. 150—154.
2. Иванченко, В. А. Бинарные занятия как способ мотивации обучения студентов в вузе / В. А. Иванченко, Ю. А. Козлова // Психология мотивации: прошлое, настоящее, будущее : материалы междунар. науч.-практ. конф., посвященной 85-летию д-ра психол. наук, почет. проф. НГПУ В. Г. Леонтьева, Новосибирск, 25—28 дек. 2014 г. — Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2015. — С. 171—174.
3. Дьяченко, Н. В. Интегрированное занятие как способ активизации познавательной деятельности в вузе / Н. В. Дьяченко // Концепт. — 2016. — № 2. — С. 11—15. — Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/16023.htm> . — Дата доступа: 18.02.2017.
4. Мельник, Т. Н. Интегрированный урок: новые образовательные возможности / Т. Н. Мельник, И. И. Павлова // Адукацыя і выхаванне. — 2016. — № 11. — С. 65—69.

УСХОДНЯЯ МАТЫВА Ё ПАЭМЕ ЯКУБА КОЛАСА «СЫМОН-МУЗЫКА»

Уводзіны. У дачыненні да мастацкай літаратуры матывам часцей за ўсё называюць адцягнанае ад канкрэтнасці дэталю і выражанае ў прасцейшай славеснай формуле схематычнае выкладанне элементаў зместу твора, якія ўдзельнічаюць у стварэнні фэбулы (сюжэту). Змест самога матыву не гаворыць пра яго значнасць. Масштаб матыву залежыць ад яго ролі ў фэбуле. Асноўны матыв адносна ўстойлівы, але аб падабенстве ці запазычанасці матыву можна гаварыць толькі на сюжэтным узроўні. Матывы можа быць выдзелены ў межах аднаго ці некалькіх твораў пісьменніка. Адны і тыя ж матывы могуць ляжаць у аснове самых розных сюжэтаў і тым самым валодаюць самым розным сэнсам. У «Энцыклапедычным слоўніку юнага літаратуразнаўца» адзначана, што «сіла і значэнне матыву мяняецца ў залежнасці ад таго, з якім іншым матывам ён суседнічае. Матывы бывае вельмі глыбока схаваны, але чым глыбей ён знаходзіцца, тым большы змест можа несці ў сабе. Ён адцягвае ці дапаўняе галоўную тэму твора» [7, с. 177].

Асноўная частка. Па жанравай структуры паэма — твор своеасаблівы: «Лірыка-эпічная паэма Якуба Коласа “Сымон-музыка” — адзін з самых загадкавых твораў у сусветным мастацтве, — сцвярджае Уладзімір Конан. — Глыбінны сэнс яго сімвалічных вобразаў і матываў яшчэ не раскрыты ў літаратуразнаўстве. І гэта не выпадкова, бо наша літаратура доўгі час даследавалася як рэгіянальная, “мясцовая”, у лепшым выпадку — славянская з’ява, хоць ужо на ўзроўні фальклору ў беларускім прыгожым пісьменстве ёсць феномены, што маюць свае аналогіі ў сусветнай мастацкай культуры» [2, с. 273]. Менавіта вобраз музыкі, духоўнага настаўніка ўводзіць многія літаратуры ў кантэкст сусветнай.

Даследчыкі беларускага фальклору адзначаюць, што «музыка — у народзе абагульняючая назва чалавека, чыё асабістае жыццё, грамадска-культурная і прафесійная дзейнасць неаддзельныя ад стварэння і выканання музыкі. Яму звычайна нададзены арэол “выбранніцтва” са звышнатуральнай сілай уздзеяння на жывы і нежывы свет, чараўніка, падобнага на пчаляра, млынара, каваля, знахара» [1, с. 179].

Як канстатуе Якуб Колас, вобраз Сымона аўтабіяграфічны па сваёй сутнасці. У кнізе Максіма Лужаніна «Колас расказвае пра сябе» класік згадвае: «Я быў міжвольным сведкам бацькавай размовы з Антосем. Яны сядзелі ў хаце ўдваіх, выпілі паўкварты цішжом ад маці і не заўважылі, што я ляжу на печы пад халатом. “Шкада мне Костуся, — так і сказаў бацька. — Школа скончана, а яму яшчэ хочацца навукі. З тым, што ён умее, і ў пісарчукі не выб’ешся. Дый што гэта за доля пісарская! П’юць яны, бо ад зямлі адарваліся, а да неба не ўзляцелі. І кожнаму, хто ў воласць прыйдзе, так і глядзяць у кішэнню: ці не тырчыць адтуль корак. А гаспадара з хлопца таксама не будзе. Хоць ён і рупны, і старанны, а пра сваё думае, усё цікуе, каб аднаму застацца» [3, с. 59].

Даследчыкі творчасці Якуба Коласа адзначалі, што паэма «Сымон-музыка» — твор аўтабіяграфічны «...не ў сэнсе біяграфіі “знешняй”, а “ўнутранай”, інтымнай, пра якую не прачытаеш у анкетах» [4, с. 181]. Галоўны герой паэмы Сымон — чалавек багата адораны ад прыроды, музыка з паэтычнай і чулаю душой.

Такі вобраз не новы для сусветнай літаратуры. Яшчэ ў старажытны час існаваў вобраз мастака, яркай асобы з надзвычай чулаю душой. У антычнай паэтычна-міфалагічнай традыцыі гэты матыв уласцівы ў вобразе Арфея. Арфей — сын рачнога бога Ээра (паводле іншага варыянта — бога сонца і боскага пастуха Апалона) і алімпійскай музы Каліпэ, апякункі эпічнай паэзіі і песні. Каханая жонка Арфея была парнаскай німфа Эўрыдыка. Ад змяінага ўкусу яна памерла і трапіла ў Апраметную, дзе гаспадарылі бог Аід і ягоная жонка Персефона. Арфей спуściўся ў царства мёртвых, сваёй музыкай зачараваў Аіда, Персефону і страшнага вартаўніка Апраметнай сабаку Цэрбера. Аід пашкадаваў закаханых, адпусціў Эўрыдыку на зямлю, але з умовай, каб Арфей, вяртаючыся ў царства жывых, не азірнуўся на сваю каханую. Ля самага выхаду Арфей парушыў табу і назаўсёды страціў Эўрыдыку. Ён сумаваў, жыў у лясной глушы, спяваў журботныя песні пад гукі ліры, зачароўваючы ўсё наваколле. Не прызнаваў бога віна і вяселлі Дыяніса (Вакха), спавядаўся богу сонца, называючы яго сваім бацькам Апалонам. Раззлаваны Вакх наслаяў на Арфея сваіх спадарожніц вакханак, яны разарвалі яго на часткі. Паводле іншай версіі, Арфей усё ж вывеў Эўрыдыку, пражыў з ёю шчаслівыя пастаральныя гады, але ў рэшце рэшт у дні паганскіх вакханаліяў быў разарваны ўсё тымі ж вакханкамі. Яго «цень» (душа) спуściлася ў царства Аіда і там назаўсёды злучылася з Эўрыдыкай.

Даследчыкі архетыпу Арфея раскрывалі ягоны ўплыў на еўрапейскі культурны кантэкст. Калі прытрымлівацца ідэі сусветнага літаратурнага кантэксту, то неабходна прааналізаваць падобны архетып паэта ў старажытных літаратурах Усходу, у прыватнасці, пярсідскай паэзіі. На нашу думку, ён паўстае ў паэме «Лэйлі і Меджнун» класіка пярсідскай паэзіі Нізамі Гянджэві.

Нізамі Гянджэві (1141—1209) — адзін з найбуйнейшых паэтаў сярэднявечнага Усходу, паэт-рамантык у пярсідскай эпічнай літаратуры, які прыўнёс у паэзію гутарковую мову і рэалістычны стыль. Выкарыстоўваючы тэмы з традыцыйнай вуснай народнай творчасці і пісьмовых гістарычных хронік, Нізамі сваімі паэмамі аб’яднаў даісламскі і ісламскі Іран. Героіка-рамантычная паэзія Нізамі на працягу наступных стагоддзяў працягвала ўплываць на ўвесь пярсідскамоўны свет і натхняла маладых паэтаў, якія спрабавалі пераймаць яго, пісьменнікаў

і драматургаў на працягу шматлікіх наступных пакаленняў не толькі ў самой Персіі, але і па ўсім рэгіёне, уключаючы культуры такіх сучасных краін, як Азербайджан, Армения, Афганістан, Грузія, Індыя, Іран, Пакістан, Таджыкістан, Турцыя, Узбекістан. Героі Нізамі — Лэйлі і Меджнун, Іскандэр — дагэтуль застаюцца агульнавядомымі як ва ўсім ісламскім свеце, так і ў іншых краінах. Так, 1991 год быў абвешчаны ЮНЭСКА годам Нізамі ў гонар 850-годдзя паэта.

Паэма «Лэйлі і Меджнун» распрацоўвае сюжэт старадаўняй арабскай легенды пра няшчаснае каханне юнака Кайса, празванага «Меджнун» («Вар’ят»), да прыгажуні Лэйлі. Не закранаючы праблемы формы мастацкіх твораў «Лэйлі і Меджнун» і «Сымон-музыка», мы паспрабуем вызначыць агульныя сюжэтныя хады рэалізацыі матыву «творца і каханая». Ужо самі галоўныя персанажы падобныя тым, што не прыняты сваім асяроддзем: Сымон — сям’ёй і вёскай, а Меджнун — сям’ёй Лэйлі і горадам:

— Ото ж хлопец урадзіўся!
І ў каго ж удаўся ён?..
Ну, куды ты ўтарапіўся?..
Лепш бы ты не жыў, Сымон...
Уй, няўклюда, мухамора!..
Грэх адзін з ім, адно гора. —
Не адзін раз чуў папрокі
Ад бацькоў сваіх хлапчук [5, с. 267].

Меджнун, кляня несправедлівы рок,
С ресницы каждой слезный лил поток.
На улицах и где базар бурлил,
Он с болью в сердце среди людей бродил.
Газели о мучительной любви,
Он шел и пел, а вслед кричал народ:
«Глядите все, безумный, сумасброд!» [6].

На сваім жыццёвым шляху Сымон сустракае розных людзей: тых, хто спрыяе развіццю яго таленту, і тых, якія ўвасабляюць грубую сілу. Калі прасачыць за ўзаемаадносінамі галоўнага героя і іншых персанажаў, то толькі Ганна па-сапраўднаму разумела душу юнака. Збліжэнне з гэтай шчырай, сардэчнай дзяўчынай абвастрыла пачуцці Сымона, напоўніла яго душу чуласцю да гармоніі навакольнага свету. На нашу думку, і тут прысутнічае падабенства ў тым, што творца, паэт не можа жыць без кахання, бо яно натхняе, акрыляе, падказвае шлях да ідэалу. Кожны з герояў класічных твораў адчувае жаданне, неабходнасць служыць Красе, якая ўвасоблена ў вобразах галоўных герояў — Ганны і Лэйлі.

Каханне выклікае ў душах Менджнуна і Сымона жаданне тварыць:

І адзін з іх, вобраз Гані,
Ад усіх ясней-ярчэй
Ззяў, бы зорачка ў тумане,
Мільым усмехам вачэй.
Ён і вабіў і смяяўся,
Ён гарнуў к сабе, ён зваў,
Краскай майскаю вагаўся,
Нейкі голас падаваў.
І ў Сымонкі гожа ў сэрцы
Песня пелася сама:
Адчыніць ёй трэба дзверцы —
Ёй спакою там няма,
Хоча вырвацца з палону,
Каб парушыць гэты сон.
Волі песням і разгону!
Здзек над песнямі — прыгон! [6, с. 324].

Бродягой чужеродным с виду став,
О тернии одежду разорвав,
Кейс жаждал смерти, больше ничего,
«Ла Хаула! Спаси нас от него!»
Твердили, видя, как он брел в пыли...
А он стонал: «Лейли!» и вновь: «Лейли!»
Преследуем недоброю молвой,
В лохмотьях, с непокрытой головой,
Он равнодушен к добрым был и злым,
Не замечая тех, кто рядом с ним.
Свои газели распевал везде.
О йеменской пленительной звезде.
И бейты вдохновенные свои
Он наполнял сиянием любви [14].

На нашу думку, агульным для галоўных герояў усходняй паэмы і айчыннага паэтычнага шэдэўра з’яўляецца тое, што яны здольныя гарманічна суіснаваць са светам прыроды, а дзесьці прымушаць яе служыць ім.

Заклучэнне. Матэрыял «творца і каханая» ў паэме Якуба Коласа «Сымон-музыка» распрацаваны згодна з традыцыяй, пачатак якой пакладзены яшчэ ў час вытокаў сусветнай літаратуры — у міфалогіі і фальклору народаў свету. Вобраз творцы — спевака, музыкі, паэта — мае агульныя рысы ў літаратурах розных народаў. Гэта адзіночка, які адчувае сябе часткай акаляючага свету, ягоны дух заўсёды ў гармоніі з прыродай. Але адзінота ніколі не прыносіла шчасця творцу, бо ён павінен аддаваць сябе служэнню хараству, якое ўвасабляецца ў чыстым, пнатлівым вобразе каханай. Без такога саюзу немагчыма і сапраўдная творчасць, у якой выяўляецца ўсё жыццё — радасць, распач, сум, трывога, смерць.

Спіс цытуемых крыніц

1. Беларускі фальклор : энцыклапедыя : у 2 т. / рэдкал.: Г. П. Пашкоў [і інш.]. — Мінск : БелЭн, 2006. — Т. 2 : Лабараторыя традыцыйнага мастацтва — Яшчур. — 832 с.
2. *Конан, У. М.* Выбранае / У. М. Конан. — Мінск : Смэлтак, 2003. — 536 с.
3. *Лужанін, М.* Выбраныя творы : у 2 т. / М. Лужанін. — Мінск : Маст. літ., 1993. — Т. 2 : Колас раскавае пра сябе. — 526 с.
4. *Навуменка, І. Я.* Якуб Колас. Духоўны воблік героя / І. Я. Навуменка. — Мінск : Беларусь, 1968. — 336 с.
5. *Колас, Я.* Новая зямля. Сымон-музыка : паэмы / Я. Колас. — Мінск : Маст. літ., 1986. — 448 с.
6. *Низами Гянджэві.* Лейли и Меджнун [Электронный ресурс] / Низами Гянджэви. — Режим доступа: <http://e-libra.ru/read/225283-lejli-i-svobodnyj>. — Дата доступа: 12.03.2017.
7. Энциклопедический словарь юного литературоведа / сост. В. И. Новикова. — М. : Педагогика, 1988. — 416 с.

РАЗВІЦЦЁ ЧЫТАЦКАГА ІНТАРЭСУ СТУДЭНТАЎ-ФІЛОЛАГАЎ НА АСНОВЕ ЖАНРАВАГА ПАДЫХОДУ

Уводзіны. Веданне мастацкай літаратуры, валоданне зместам твораў, іх ідэйна-эстэтычнымі асаблівасцямі, жанравай спецыфікай — прафесійны абавязак настаўніка літаратуры. Таму развіваць чытацкі інтарэс будучых настаўнікаў-філолагаў — адна з важнейшых задач сучаснай вышэйшай школы. Крытэрыем літаратурнага развіцця, асноўнай падставай для прамежкавай і выніковай атэстацыі студэнтаў з'яўляецца начытанасць, на якой грунтуецца шырыня кругагляду будучага спецыяліста, яго літаратуразнаўчая дасведчанасць. Аднак без удумлівага чытання немагчыма ўявіць працэс вывучэння літаратуры.

Асноўная частка. Паводле слоў Л. С. Выгоцкага, «кожны літаратурны твор не існуе без чытача: чытач яго аднаўляе, узнаўляе, выяўляе» [1, с. 306]. Успрыманне мастацтва патрабуе значнай актыўнасці рэцыпіента: «...мастацтва не падпарадкоўваецца прынцыпу эканоміі сіл, наадварот, яго заключаецца ў бурнай і выбуховай траце сіл..., у разрадзе энергіі» [1, с. 280]. Разам з тым, як слушна адзначае Л. С. Выгоцкі, «з'яўляючыся само па сабе выбухам і разрадам, мастацтва ўсё ж уносіць сапраўды лад і парадак... у нашы пачуцці» [1, с. 280]. Як відаць, успрыманне літаратурнага твора, яго чытанне — двухбаковы працэс, які ўключае і працу, звязаную з актыўным пазнаннем тэксту, і атрыманне асалоды, набыццё душэўнай раўнавагі, гармоніі праз перажыванні, думкі і пачуцці.

Аднак сёння назіраецца зніжэнне цікавасці да чытання мастацкіх твораў на розных этапах літаратурнай адукацыі, у тым ліку і ў межах універсітэцкай падрыхтоўкі спецыялістаў. Асабліва прыкметная дадзеная тэндэнцыя сярод студэнтаў нефілалагічных спецыяльнасцей. Нават студэнты-філолагі не заўсёды матываваны да ўдумлівага чытання тэксту. Выкладчыкі канстатуюць тэндэнцыю да чытання твораў у скарачаным варыянце, схільнасць да пераказу асноўнага зместу паводле інтэрнэт-крыніц. У выніку ствараецца ілюзія начытанасці студэнтаў і дастатковай падрыхтаванасці іх да заняткаў па літаратуры. Таму развіццё чытацкага інтарэсу студэнтаў застаецца актуальнай педагагічнай праблемай, значнасць яе вырашэння ў XXI стагоддзі толькі павялічваецца.

Сярод прычын зніжэння чытацкай актыўнасці можна назваць значную працаёмкасць працэсу чытання. Студэнт аказваецца ў сітуацыі, калі за абмежаваны прамежак часу (вучэбны семестр) неабходна асэнсаваць істотную колькасць мастацкіх твораў. Сам працэс чытання як пазнання мастацтва таксама складаны, «неэканомны». Яшчэ адна прычына нізкай матываванасці да чытання твораў — падкантрольная з боку выкладчыка, а часам і прымусовая арганізацыя чытання з мэтай выканання студэнтамі вучэбнай праграмы дысцыпліны. Так, В. Н. Турышава лічыць, што «ўзмацненне кантролю за чытаннем праз сістэму тэстаў і рэйтынгаў» з'яўляецца «падманнай тактыкай», калі выкладчык падманвае сябе і спрыяе самападману неначытанага студэнта [2]. Сярод іншых фактараў змяншэння чытацкага інтарэсу даследчыкі называюць інтэнсіўнасць сучаснага жыцця, перавагу электронных сродкаў камунікацыі над друкаванымі, зніжэнне статусу мастацкай літаратуры і інш.

Вучоныя, выкладчыкі-практыкі прапануюць розныя метадычныя мадэлі вырашэння праблемы развіцця чытацкага інтарэсу студэнтаў. Так, В. Н. Турышава даводзіць думку пра неабходнасць развіцця матывацыі студэнтаў да чытання: «перанясенне акцэнта з вывучэння літаратурнага працэсу на “якаснае развіццё навыкаў чытання”», укаранне інтэрактыўных прыёмаў навучання [2]. Да ліку апошніх адносяцца: «тэматычныя паркі», своеасаблівыя экскурсіі ў культурную эпоху, звязаную з напісаннем твораў, напрыклад, парк пад назвай «Эпоха класічнага рэалізму»; «дэтэктыў», прадметам «росшуку» ў якім становіцца літаратуразнаўчы або культурны канцэпт, у дадзенай вучэбнай сітуацыі падкантрольнае чытанне замяняецца самастойным творчым пошукам; вывучэнне літаратуры як віду культурнай антрапалогіі, даследаванне разнастайных культурных практык, перш за ўсё чытання і пісьма [2].

У эпоху лічбавых тэхналогій названыя інтэрактыўныя метады выкладання («турыстычны», «дэтэктыўны» і «антрапалагічны») не вырашаюць поўнасцю праблемы чытання. Сучасныя даследчыкі, аднак, сцвярджаюць, што малыя інтэрактыўныя формы выкладання літаратуры ўсё ж найбольш эфектыўныя. Дзейсным, напрыклад, лічыцца частковае перанясенне ў аўдыторную практыку чытання тэксту або яго фрагмента; напісанне кантрольнай работы з практычным заданнем паводле твора, яго аналіз і каменціраванне чытанне [2].

На нашу думку, інтэрактыўнасць у выкладанні літаратуры можа дасягацца выкарыстаннем традыцыйных шляхоў навучання, адным з якіх з'яўляецца жанравы падыход. Залежнасць эфектыўнасці літаратурнага навучання ад уліку жанравай спецыфікі твора, па сутнасці, стала аксіёмай. Мэтазгоднасць рэалізацыі жанравага падыходу ў навучанні літаратуры адзначаюць М. А. Лазарук, В. У. Івашын, А. І. Бельскі, І. М. Слесарава, В. Я. Ляшук, Н. Б. Рашэтнікава, П. І. Лявонава і інш. Каштоўнасць жанру заключаецца ў яго глыбіннай аснове, «памяці жанру» (М. Бахцін), «жанравай інерцыі» (С. Аверынцаў), якая задае межы не толькі напісання, але і ўспрымання твора. У гэтым сэнсе ў метадыцы выкладання літаратуры гавораць пра «жанравыя ўстаноўкі», «жанравыя чаканні»

чытача (А. Манькіна). Жанравы падыход да вывучэння твораў азначае ўменне студэнтаў пазнаваць доўгачасовую аснову жанру і адступленні ад устойлівых правіл. Гэта шлях ад дасядамага да матываванага разумення тыпалогіі і эстэтычнай значнасці твора.

На аснове жанравага падыходу можна практыкаваць разнастайныя прыёмы, якія развіваюць матываваны чытацкі інтарэс студэнтаў. Звернемся да вопыту працы з канкрэтнай групай студэнтаў-філолагаў заключнага курса навучання, якія знаёмліліся з гісторыяй беларускай літаратуры на этапе сучаснага літаратурнага працэсу. Абавязковай умовай вучэбнай дзейнасці была наяўнасць мастацкіх твораў (раздрукаваныя тэксты, кнігі з фонду бібліятэкі ўніверсітэта, электронныя інтэрнэт-рэсурсы («Беларуская палічка» і інш.). У адпаведнасці з жанравым падыходам выкладчыкам укараняліся наступныя прыёмы.

1. «Стылізацыя твораў на аснове жанру». Прыклад адпаведных вучэбных заданняў пакажам на матэрыяле творчасці А. Разанава, чыя арыгінальная жанравая сістэма (квантэмы, вершаказы, версэты, пункціры, зномы і інш.) добра вядома чытачам. Спачатку студэнты чыталі і аналізавалі квантэмы, знаёмліліся з іх жанравымі асаблівасцямі: выкарыстанне абстрактных і нечаканых асацыяцый, ужыванне апорных слоў-вобразаў, адеутнасць прычынна-выніковых сувязей паміж часткамі тэксту, монастрафічнасць і інш. Важна было інтэрпрэтаваць значную колькасць тэкстаў, каб студэнты зразумелі не толькі фармальныя паказчыкі жанру, але і аўтарскі стыль.

Затым студэнтам было прапанавана выказванне А. Разанава: «Кожны верш па-свойму фармулюе, што такое паэзія, а яна ўсё адно застаецца дарэшты не сфармуляванай, і таму, што яна застаецца не сфармуляванай, творацца вершы» [3, с. 12]. Цытата чыталася і каменціравалася для таго, каб яе змест стаў для студэнтаў асэнсаваным. Перад імі была пастаўлена задача: на аснове прапанаванага выказвання А. Разанава і з улікам жанравых асаблівасцей класіфікацыі квантэму. Для таго, каб атрымалася імітацыя стылю паэта, студэнты павінны былі выкарыстаць у якасці апорных слоў-вобразаў цытатны матэрыял. Зразумела, што ў дадзенай вучэбнай сітуацыі не планавалася напісанне мастацкіх твораў. Неабходна было, каб студэнты наблізіліся да разумення стылю паэта на аснове жанравых прыкмет твора шляхам творчай дзейнасці. Важным вынікам укаранення дадзенага прыёму стала павышэнне матывацыі да чытання сучасных твораў. Некаторыя студэнты паведамілі, што з цікавасцю прачыталі іншыя творы А. Разанава, паколькі іх змест стаў больш даступным для ўспрымання.

2. «Прэзентацыя жанру», знаёмства з аўтарскімі мастацкімі формамі. Письменнікі, кіруючыся ўласнымі асацыяцыямі, часам акрэсліваюць жанр сваіх твораў насуперак вывераным літаратуразнаўчым крытэрыям. Відзмяненні жанравых структур характэрны для сучаснай беларускай літаратуры, асабліва для постмадэрнізму. Устойлівы жанравы змест запазычваецца пісьменнікамі не толькі ў межах родаў і жанраў літаратуры (нацыянальнай і сусветнай), але і ў іншых відах мастацтва. Для працы ва аўдыторыі былі выбраны навелы-«фрэскі» Барыса Пятровіча са зборніка «Жыць не страшна». «Жанравыя ўстаноўкі» чытача ў дадзеным выпадку былі мінімальныя, паколькі студэнты заканамерна звязвалі фрэску з жывапісам, а не з літаратурай. Выкладчык прачытаў анатацыю да кнігі, у якой тлумачыцца выбар аўтарам жанру: яны, фрэскі, пішуцца «за адзін раз, як і малююцца ў храме — пакуль не высахла тынкоўка. І не перапісваюцца, бо нельга ўвайсці ў адзін і той жа настрой двойчы...» [4, с. 2]. Затым лектар прачытаў некалькі твораў Барыса Пятровіча і зрабіў адпаведныя каментарыі, звязаныя са зместам і жанравай спецыфікай твораў. У працэсе абагульняльных заняткаў высветлілася, што студэнты памяталі прэзентаваны аўтарскі жанр, усвядомлена валодалі зместам твораў са зборніка «Жыць не страшна».

3. «Доказ жанру». Вучэбным сітуацыям чытання і працы з тэкстам папярэднічае вызначэнне яго жанравых характарыстык. У працэсе літаратуразнаўчага аналізу твора студэнты пацвярджаюць названую жанравую дэфініцыю. Адным з прыкладаў укаранення дадзенага прыёму стала вывучэнне «Давыд-гарадоцкіх канонаў» Г. Марчука. Спачатку студэнты высветлілі шматзначнасць паняцця «канон»: нязменная, традыцыйная сукупнасць норм і правіл у жыцці чалавека; звод рэлігійных правіл; жанр царкоўнай паэзіі і інш. Затым было пракаменціравана бытаванне дадзенага жанру ў літаратуры рэлігійнага характару. Далей чыталіся і аналізаваліся навелы Г. Марчука, праца над кожнай з якіх завяршалася адказам студэнтаў на пытанні: «Што дадзены твор аб'ядноўвае з канонам?», «Чаму “канон” прысвечаны маці (вуліцы, школе, базару і інш.)?».

4. «Пошук жанру». У адрозненне ад папярэдняга прыёму праца з жанрам тут праводзіцца на заключным этапе вывучэння твора. Пасля самастойнага або сумеснага чытання тэксту ва аўдыторыі студэнты павінны вызначыць яго жанр і абгрунтаваць свой адказ. Прыём выкарыстоўваўся пры вывучэнні творчасці Я. Сіпакова. Выкладчык у аўдыторыі чытаў прыпавесці са зборніка «Тыя, што ідуць», не называючы жанр твораў. Далей праводзілася каменціраванне тэксту з элементамі літаратуразнаўчага аналізу (вобразы, сімвалы, праблемы, выяўленчыя сродкі). На заключным этапе працы з творамі студэнты павінны былі «знайсці» жанр і абгрунтаваць свой адказ. Асобныя паспешлівыя адказы студэнтаў пра апавяданне былі скарэкціраваны ў бок прыпавесці, выходзячы з устойлівых уласцівасцей прачытаных твораў (іншасказальнасць, дыдактызм, лаканізм). Прыём, умоўна названы намі «пошук жанру», дапаўняўся заданнем знайсці ў гісторыі літаратуры прыклады аналагічных жанравых форм. Студэнты павінны былі ўспомніць прыпавесці В. Быкава з кнігі «Пахаджане», «Казкі жыцця» Я. Коласа і інш.

5. «Параўнанне жанру». Заўважана, што студэнты з большай цікавасцю ставяцца да чытання тэксту, калі на занятках выкарыстоўваюцца ўнутрыпрадметныя сувязі. Іх можна праводзіць і на аснове жанравага падыходу. У нашай практыцы параўнанне твораў аднаго жанру, напісаных рознымі аўтарамі, было праведзена на матэрыяле санетаў С. Мінскевіча і А. Міцкевіча. С. Мінскевіч звяртаецца да жанравай формы санетаў, узбагачае тэхніку мастацкай творчасці, выкарыстоўваючы новыя сродкі і спосабы выразнасці. Ён з'яўляецца аўтарам «Мінскіх /Менскіх санетаў», якія адрасаваны да крымскіх і адэскіх санетаў А. Міцкевіча. Студэнты ў раздрукаваным выглядзе атрымалі тэксты санетаў «Да Свіслачы» С. Мінскевіча і «Да Нёмана» А. Міцкевіча.

Перад чытаннем твораў праводзілася паўтарэнне тэорыі санетаскладання. Затым былі прачытаны творы С. Мінскевіча і А. Міцкевіча. Студэнты паралельна прааналізавалі катрэны і тэрцэты ў абодвух тэкстах, выявілі алузіі на твор А. Міцкевіча ў санеце С. Мінскевіча. Было заўважана, што С. Мінскевіч абаліраецца на традыцыі беларускага і сусветнага санетапісання. Разам з тым яго санеты вызначаюцца эксперыментальнасцю ў галіне метрыкі, у іх змесце прысутнічае пэўная іронія, нязвыклая для традыцыйнага санетапісання, але адпаведная сучаснаму светаўспрыманню. Асноўны вынік дадзенай вучэбнай дзейнасці — зацікаўленасць будучых настаўнікаў у чытанні твораў сучасных аўтараў, пашырэнне іх літаратуразнаўчай дасведчанасці. У час гутаркі студэнты паведамлілі, што санеты С. Мінскевіча цікавыя, але нязвыклыя для ўспрымання.

Паказальна тое, што моладзь усё ж аддае перавагу чытанню класічных санетаў. Праведзенае сярод студэнтаў анкетаванне на матэрыяле класічных санетаў М. Багдановіча, А. Міцкевіча і санетаў-наватвораў С. Мінскевіча і Ю. Пацюпы дало наступныя вынікі: 40% апытаных выказаліся за класічных санеты, 36% аднолькава станоўча паставіліся як да новых форм, так і да класічных, 24% прыхільна аднесліся да санетных знаходак. На падставе гэтых паказчыкаў можна канстатаваць, што ў цэлым назіраецца пазітыўнае стаўленне моладзі да жанравых наватвораў. Неабходна і далей развіваць чытацкі інтарэс студэнтаў на аснове сучасных, у тым ліку наватарскіх твораў, інтэграваць іх у адукацыйны працэс.

Заклучэнне. Эфектыўна развіваць чытацкі інтарэс студэнтаў-філолагаў можна на аснове традыцыйных падыходаў і тэхнік, якія не супярэчаць інтэрактыўнасці выкладання літаратуры. Жанравы падыход з'яўляецца ўніверсальным шляхам вывучэння літаратуры. Пры правільнай арганізацыі навучання ён не фармалізуецца, спрыяе якаснаму развіццю чытацкага інтарэсу студэнтаў.

Спіс цытуемых крыніц

1. *Выготский, Л. С.* Психология искусства / Л. С. Выготский. — Минск : Современное слово, 1998. — 480 с.
2. *Турьшева, О. Н.* Вузовское чтение в эпоху цифровой революции / О. Н. Турьшева // Зарубежная литература в вузе: инновации, методика, проблемы преподавания и изучения : сб. ст. — Екатеринбург, 2010. — Режим доступа: elar.ufu.ru/bitstream/10995/3394/2/lit_in_vus... — Дата доступа: 16.08.2017.
3. *Дубоўская, Т.* «Каб дождж дагаджаў вершаказу, а Regen гутарыў gegn з вершасловам...»: Гутарка з Алесем Разанавым / Т. Дубоўская // Род. слова. — 2010. — № 3. — С. 10—12.
4. *Пятровіч, Б.* Жыць не страшна : фрэскі / Б. Пятровіч. — Минск : Медысонг, 2008. — 256 с.

УДК 81.271.2

Ю. С. Савош, З. І. Корзун

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы

АДЛЮСТРАВАННЕ МЕНТАЛІТЭТУ НАРОДА МОЎНЫМІ СРОДКАМІ (НА ПРЫКЛАДЗЕ НЯМЕЦКАЙ КАЗКІ)

Уводзіны. Сучасны этап развіцця лінгвістыкі, які адзначаецца ўсеагульнай цікавасцю да змястоўнага і функцыянальнага бакоў мовы, паставіў у цэнтр даследавання вывучэнне сувязі мовы з культурай і рэчаіснасцю, якую ён адлюстроўвае, а таксама з чалавекам, унутраны свет якога ён прадстаўляе. Асабліваю цікавасць лінгвістыка праяўляе да культурных феноменаў, калі актуалізуюцца такія праблемы, як мова і культура, дваадзіная роля мовы і культуры ў развіцці асобы.

Вывучэннем праблемы «мова і культура» займаліся такія даследчыкі, як Г. Бруцян, В. Вараб'еў, В. Гумбальт, В. Маслава, Я. І. Пасаў, В. Тэлія і інш. Аналіз навуковай літаратуры сведчыць аб тым, што за час існавання паняцці «мова» і «культура» атрымалі мноства сэнсавых адценняў, і гэта прывяло да розных трактовак і інтэрпрэтацый дадзеных тэрмінаў. На думку Н. Д. Аруцонавай, мова — гэта «сістэма дыскрэтных (членапа-дзельных) гукавых знакаў, якая стыхійна ўзнікла і развіваецца ў чалавечым грамадстве, служыць мэтам камунікацыі і здольная выказаць усю сукупнасць ведаў і ўяўленняў чалавека аб свеце» [1, с. 408].

Аналіз навуковай літаратуры ў межах дадзенай праблемы даказвае шматграннасць і неадназначнасць тэрміна «культура». Пры гэтым усе азначэнні грунтуюцца на супрацьпастаўленні культуры як штучнага асяроддзя, створанага спецыфічнай чалавечай дзейнасцю, і прыроды:

- 1) з пункту гледжання семіётыкі культура — гэта «пэўны аб'ём ведаў (інфармацыі), які выпрацоўвае чалавецтва для адэкватнай інтэрпрэтацыі таго, што гавораць і робяць людзі» (Н. І. Фарmanoўская);
- 2) духоўны вопыт народа (А. В. Платонаў);
- 3) сукупнасць дасягненняў чалавецтва ў вытворчых, грамадскіх і разумовых адносінах (слоўнік рускай мовы С. І. Ожагава);

4) спецыфічны спосаб арганізацыі чалавечай жыццядзейнасці, прадстаўлены ў прадуктах матэрыяльнай і духоўнай працы, у сістэме сацыяльных нормаў і ўстаноў, у духоўных каштоўнасцях, у сукупнасці адносін людзей да прыроды, паміж сабой і да саміх сябе, а таксама да артэфактаў культуры (прадуктаў культуратворчасці) (Н. І. Фарманоўская);

5) працэс і вынік чалавечай дзейнасці (І. С. Мерзлякова).

Гаворачы аб мове і культуры, варта заўважыць, што, паколькі кожны носьбіт мовы адначасова з'яўляецца і носьбітам культуры, то моўныя знакі набываюць здольнасць выконваць функцыю знакаў культуры і тым самым служаць сродкам рэпрэзентацыі асноўных устаноў культуры. Менавіта таму мова «здольна адлюстроўваць культурна-нацыянальную ментальнасць яе носьбітаў» і існуе неабходнасць разгледзець пытанне аб ўзаемасувязі мовы і культуры [2, с. 175]. Такім чынам, сувязь паміж мовай і культурай можна ахарактарызаваць як узаемадапаўняльную: мова разглядаецца як сродак выражэння культуры: з аднаго боку, мова ўключана ў культуру, з другога — культура ўключана ў мову, бо можа быць адлюстравана ў мове.

Асноўная частка. Дадзенае даследаванне скіравана на аналіз моўных сродкаў з мэтай вызначэння культурных каштоўнасцей прадстаўнікоў нямецкага грамадства і грунтуецца на аналізе нямецкіх народных казак у апрацоўцы братаў Грым.

Агульнапрынятым з'яўляецца палажэнне аб тым, што мова адлюстроўвае ва ўсіх сваіх адзінках культуру народа. Разам з тым існуюць адзінкі, якія ў большай меры адлюстроўваюць спецыфічныя характарыстыкі матэрыяльнага і духоўнага жыцця народа і ў канцэнтраваным выглядзе нясуць этнакультурную інфармацыю. Праведзенае даследаванне паказала, што для казкі характэрны сімвалізм. Нацыянальная спецыфіка казак выяўляецца, у першую чаргу, у вобразах герояў. Напрыклад, шырока вядомы ў нямецкіх казках персанаж “die Hexe” (у літаральным перакладзе з нямецкай мовы азначае Ведзьма). Нямецкія ведзьмы жывуць у дагледжаных, сімпатычных, акуратных доміках, якія зроблены з пчэння, пірагоў і цукру, напрыклад:

— ...Sie sahen, dass das Häuslein aus Brot gebaut war und mit Kuchen gedeckt; aber die Fenster waren von hellen Zucker [3, S. 121].

У іх у хаце заўсёды парадак, чысціня, усё на сваім месцы: “Hernach wurden zwei schöne Bettlein weiß gedeckt” [3, S. 122]. Гэта сведчыць пра менталітэт і нацыянальны характар немцаў: яны заўсёды паслядоўныя, дакладныя і акуратныя.

Героём казак з'яўляецца просты чалавек: селянін, каваль, цяляр, салдат. З аднаго боку, казачнікі любуюцца яго працавітасцю і аптымізмам, з другога — малююць яго гаротнае становішча. Як правіла, у самым пачатку казак падкрэсліваецца беднасць мужыка: яму і яго сям'і няма чаго есці, няма ў што апрануцца:

— Eines Morgens ging der Holzhacker voller Sorgen hinaus in den Wald an seine Arbeit, und wie er da Holz hackte, stand auf einmal eine schöne große Frau vor ihm, die hatte eine Krone von leuchtenden Sternen auf dem Haupt und sprach zu ihm “ich bin die Jungfrau Maria: du bist arm und dürftig, bring mir dein Kind, ich will es mit mir nehmen, seine Mutter sein und für es sorgen.” Der Holzhacker gehorchte, holte sein Kind und übergab es der Jungfrau Maria, die nahm es mit sich hinauf in den Himmel [3, S. 46].

Пры аналізе казак мы звярнулі асаблівую ўвагу на ўласныя імёны, якія з'яўляюцца сродкамі рэпрэзентацыі этнакультурных асаблівасцей соцыуму. Тут варта ўказаць, што тыповымі імёнамі герояў нямецкіх казак з'яўляюцца Heinrich, Maria, Gretel, Holle, Johannes, Hänsel (Hans), Benjamin, Reginer:

— Der getreue Johannes war sein liebster Diener und hieß so, weil er ihm sein Leben lang so treu gewesen war [3, S. 66].

У нямецкай народнай казцы можна сустрэць тыпова казачныя (die Jungfrau Maria, der treue Johannes і інш.) ці адметна казачныя імёны (das Rotkäppchen, Aschenputtel, Rapunzel, Schneewittchen, Dornröschen), напрыклад:

— Abends, wenn es sich müde gearbeitet hatte, kam es in kein Bett, sondern musste sich neben den Herd in die Asche legen. Und weil es darum immer staubig und schmutzig aussah, nannten sie es Aschenputtel [3, S. 154].

Праведзены аналіз нямецкіх казак братаў Грым паказаў, што ў большасці бытавых казак і казак пра жывёл героі называюцца толькі па сваім сацыяльным статусе (König, Königin, Spielmann, Schneiderlein, Holzhacker, Trommler) ці па сваім прыродным паходжанні (Frosch, Wolf, Fuchs, Katze):

— Es war einmal ein wunderlicher Spielmann, der ging durch einen Wald mutterseelenallein und dachte hin und her [3, S. 77].

Той факт, што ў казцы мы знаходзім адлюстраванне падзелу грамадства ў адпаведнасці з сацыяльным статусам галоўнага героя, дазваляе нам зрабіць выснову, што для часу, апісанага ў казцы, характэрным з'яўляецца вылучэнне багатых і бедных, а таксама асаблівае стаўленне да багатых.

Адметнасць казкі як тэксту вызначае яе мова, якая валодае шэрагам спецыфічных асаблівасцей у залежнасці ад таго, маўленне якога героя, станоўчага або адмоўнага, мы аналізуем і як у ёй адлюстравалася мысленне прадстаўніка нямецкага соцыуму: аўтар надзяляе героя сваімі думкамі, на якія пэўным чынам уплывае нацыянальны менталітэт.

Адметнай асаблівасцю нямецкіх народных казак з'яўляецца тое, што ў апісанні герояў часта сустракаюцца розныя моўныя сродкі:

а) у тэксце ўжываюцца **назоўнікі з памяншальна-ласкальнымі суфіксамі -chen, -lein**, якія выказваюць дадатковыя адценні значэння, іронію, знявагу:

— “Guten Tag, du altes Mütterchen”, sprach die Königstochter [3, S. 282].

— Der Riese wusste nicht, was er sagen sollte, und konnte es von dem Männlein nicht glauben [3, S. 144];

б) **приметнікі найвышэйшай ступені**, што гаворыць аб прамой экспліцытнай ацэнцы:

— “Königstochter, *jüngste*,

Mach mir auf!” [3, S. 42];

в) аўтары казак часта выкарыстоўваюць **метафару**, што дазваляе, пры ўжыванні слова ў пераносным значэнні на аснове падабенства двух прадметаў або з’яў, апісаць герояў твора:

— Die jüngste war so schön, dass *die Sonne* selber, die doch so vieles gesehen hat, *sich verwunderte*, sooft sie ihr ins Gesicht schien [3, S. 39].

У казках братоў Грым намі была адзначана агульная павышаная эмацыйнасць мовы герояў, якая перадаецца на аснове выкарыстання розных сродкаў: для нямецкай народнай казкі характэрным з’яўляецца актыўнае выкарыстанне розных **выклічнікаў** і гукаперайманняў, якія выкарыстоўваюцца з мэтай выказвання разнастайных пачуццяў і волевыяўленняў без іх называння:

— “*Ei!*”, rief der Bauer ganz böse, “wollt ihrs besser wissen als ich” [3, S. 73].

Выказванне І. Канта аб унутраным маральным законе знаходзіць пацвярджэнне ў нямецкіх народных казках. Усякая хлусня тут асуджалася, як і ўсякае парушэнне Боскага і чалавечага законаў: Da sagte der König: “Was du versprochen hast, das musst du auch halten; geh nur und mach ihm auf” [3, S. 42]. На аснове гэтага можна зрабіць выснову, што для нямецкага народа важнае значэнне маюць такія паняцці, як высакароднасць, неабходнасць выконваць абяцанні.

Заклучэнне. Мова і культура існуюць у дыялогу паміж сабой, паколькі суб’ект маўлення і яго адрасат — гэта заўсёды суб’екты культуры. Культура і мова — гэта формы свядомасці, якія адлюстроўваюць светапогляд чалавека і народа. Праз казкі адбываецца знаёмства чалавека са светам, спасціжэнне маральна-этычных нормаў жыцця, эстэтычнае і патрыятычнае выхаванне. Аналіз моўных сродкаў народнай казкі дазваляе сфарміраваць уяўленне пра менталітэт народа, яго традыцыі і прыярытэты.

Спіс цытуемых крыніц

1. Арутюнова, Н. Д. Дискурс. Речь. Лингвистический энциклопедический словарь / Н. Д. Арутюнова [и др.]; глав. ред. В. Н. Ярцева. — М.: Большая рос. энцикл., 2002. — С. 136—137, 408.
2. Мерзлякова, И. С. К пониманию национальной культуры через посредство лингвоспецифических концептов / И. С. Мерзлякова // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. — 2007. — № 33. — С. 96—175.
3. Kinder- und Hausmärchen / gesammelt durch die Brüder Grimm. — München: Artemis & Winkler, 1996. — 845 S.

УДК 81.271.2

А. С. Федкович, З. И. Корзун

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «ЖИЗНЬ» В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Введение. Из всех творений языкового гения человека фразеология — наиболее сложное и самобытное явление. Фразеологический состав языка достаточно живо реагирует на развитие общества, весьма специфичен в каждую эпоху, в каждой стране и у каждого народа. Рассматриваемая нами категория «жизнь» является важной составляющей человеческого бытия, основным понятием любой лингвокультуры.

Основная часть. Данное исследование направлено на выявление и описание понятийных и семантических особенностей фразеосемантического поля (далее — ФСП) «жизнь» в русском языке. В качестве рабочего определения понятия ФСП, принятого в нашем исследовании, выступает определение, данное Л. И. Антроповой: ФСП — это «совокупность фразеологических единиц, которые находятся в определённых системных отношениях и объединяются общностью семантической темы и общностью выражения одного понятия» [1, с. 462].

Эмпирическим материалом исследования послужили 113 фразеологических единиц (далее — ФЕ), отобранных методом сплошной выборки из словарей: Е. А. Быстрова «Учебный фразеологический словарь русского языка», Л. А. Войнова «Фразеологический словарь русского языка», О. А. Семёнова «Русско-немецкий, немецко-русский словарь фразеологизмов», А. Н. Тихонов «Фразеологический словарь современного русского литературного языка», А. И. Фёдоров «Фразеологический словарь русского литературного языка».

Понятие «жизнь» относится к наиболее часто употребляемым категориям. Так, исследование исторических словарей и словарей современного русского языка позволило сформировать совокупную семантическую структуру категории «жизнь»: «состояние особи, существование отдельной личности» [2, с. 541]; «1. Совокупность явлений, происходящих в организмах, особая форма существования и движения материи, возникшая на определённой ступени ее развития; 2. Физиологическое существование человека, животного; 3. Деятельность общества

и человека в тех или иных её проявлениях; 4. Реальная действительность; 5. Оживление, проявление деятельности, энергии» [3, с. 190]; «1. Существование вообще, бытие в движении и развитии; 2. Состояние организма в стадии роста, развития и разрушения» [4, с. 233]; «1. Особая форма существования материи, возникшая на определенной ступени ее развития, главным признаком которой и отличием от неживых объектов является обмен веществ; 2. Состояние организма в стадии роста, развития и разрушения; 3. Время от рождения до смерти человека или животного; 4. Развитие чего-либо» [5, с. 462].

Результаты исследования показали, что ФСП «жизнь» в русском языковом пространстве состоит из микрополей: *рождение, образ жизни, качество жизни, попытка изменить свою жизнь / изменения в жизни путём собственных усилий, жизнь как процесс / временные рамки, жизнь как взаимодействие с другими людьми / влияние на жизнь другого человека.*

Понятие «рождение» является одним из базовых явлений бытия, глобальность которого доказывается тем, что оно имеет отношение ко всему, что есть на земле, и, следовательно, в языковой картине мира «рождению» уделяется одно из первых мест. Как базовое понятие, оно объединяет вокруг себя другие, менее значимые, и таким образом в языке вокруг этого явления образуется огромный пласт языковых единиц, прямо или косвенно связанных с ним. Микрополе «**рождение**», объем которого в русском языке составляет 13 единиц и интерпретируется в ряде фразеологизмов, которые по своему значению можно разделить на две семантические группы. В качестве первой группы выступает группа «**родиться самому**», к которой мы отнесли фразеологизмы: *увидеть свет* [6, с. 488], *появляться [являться] / появиться [явиться] на свет* [6, с. 350]. Интересным фактом является то, что условия рождения человека в русской фразеологии рассматриваются с двух сторон: 1) благоприятные условия рождения: *родиться в сорочке* [6, с. 100], *родиться в рубашке <в сорочке>* [7, с. 199] отражают счастливую жизнь; 2) неблагоприятные условия рождения: *родиться под несчастливой звездой* [8, с. 99], когда жизнь родившегося человека уже определена как несчастливая и сложная.

Человек может «дать» жизнь другому человеку либо «оживить» его, благодаря чему происходит новое рождение, что позволило нам определить в рамках микрополя «**рождение**» вторую семантическую группу «**дать кому-либо жизнь / оживить кого-либо / что-либо**», где представлены фразеологизмы: *производить / произвести на свет кого-либо* [6, с. 362], *вдохнуть жизнь в кого-либо* [9, с. 60]. Таким образом, фразеологизмы со значением «рождение» содержат в составе такие ключевые лексемы, как *родиться, свет, рубашка, производить, вдохнуть, жизнь*, которые и отражают семантику микрополя «рождение».

Вторым микрополем в структуре фразеосемантического поля «жизнь» в русской фразеологии нами выделено микрополе «**образ жизни**», ФЕ которого дают возможность получить представления об образе жизни человека, которые складываются в процессе деятельности или бездеятельности людей и зависят от их социального положения. Они могут быть включены в четыре семантические группы:

а) «**жить одним днём**», т. е. ФЕ, *указывающие на то, что человек живёт так, как придётся, не имея собственных целей в жизни, и смиряется с обстоятельствами, которые встречаются ему на пути, например: жить сегодняшним днём* [9, с. 232], *плыть по течению* [7, с. 176];

б) «**жить без цели / ничего не делать**»: *бить баклуши* [7, с. 16], *палец <пальцем> о палец не ударить* [7, с. 172];

в) «**становиться / быть самостоятельным**»: *вступать [входить] в жизнь* [6, с. 85], *жить <своим> домом* [9, с. 231]. Так, ФЕ данной группы свидетельствуют о том, что люди сами являются творцами своей судьбы, и указывают на то, что человек живёт самостоятельно, без поддержки. В большинстве фразеологизмов мы встречаем местоимения *сам, своим, своя*, благодаря которым раскрывается семантика ФЕ данной группы;

г) «**быть не самостоятельным / зависеть от кого-либо или чего-либо**»: *жить чужим умом* [9, с. 232], *есть чужой хлеб* [7, с. 89].

Значимой характеристикой жизни в русской языковой картине мира является ее качество. Жизнь человека может быть богатой, бедной, тяжелой, лёгкой, беззаботной и т. д. Она считается хорошей, когда человек живет в достатке, никому не служит, честно трудится и т. д. В особое микрополе нами были выделены фразеологизмы, отражающие «**качество жизни**», дающие оценку жизни человека как с негативной, так и с позитивной стороны, которое отличается обширностью и чрезвычайным разнообразием по семантике входящих в него фразеологизмов и включает четыре семантические группы: *богатая жизнь, бедная жизнь, легкая жизнь и тяжелая жизнь.*

Чаще всего качество жизни человека зависит от его материального положения. Хорошая жизнь ассоциируется с достатком, а плохая — с бедностью. Значение «**богатая жизнь**» представлено фразеологизмом *жить на широкую ногу* [6, с. 45]. В русском языке значение «**бедная жизнь**» выражена следующими фразеологическими единицами: *жить милостыней* [9, с. 231], *жить как собака* [6, с. 45]. Таким образом, бедная жизнь русского человека характеризуется отсутствием денег для удовлетворения жизненных потребностей, т. е. питания, одежды и крыши над головой. Для русского человека жизнь считается хорошей, счастливой, беззаботной, наполненной в том случае, если он пользуется всеми благами жизни, не добывая их.

В русских фразеологизмах жизнь сравнивается с *масленицей* (праздник, в который люди ходят друг к другу в гости, устраивают шумные гулянья), с *раем* (вечным блаженством, сказкой, в которой все происходит волшебным образом), а также с *малиной* (сладкая жизнь, без всяких трудностей).

Заметное закрепление в языке получают фразеологизмы с отрицательным значением качества жизни человека, поэтому многочисленной является семантическая группа со значением «**тяжёлая жизнь**»: *между двух огней*

[7, с. 130], *заходить в тупик* [7, с. 95]. *Фразеологизмы этой группы определяют* жизнь человека, наполненную трудностями, проблемами и безвыходными ситуациями.

Несмотря на то, что люди не одинаковы по своей физиологической природе, они проживают конкретное время, отпущенное им на земле, что позволило нам вычленив в структуре ФСП «жизнь» микрополе *«жизнь как процесс / временные рамки»*: *не два века жить* [9, с. 60], *аредовы веки* [9, с. 60]. Анализ фразеологизмов данного микрополя позволяет нам *сделать вывод, что в структуре ФЕ чаще всего употребляется существительное «век» и выступает в качестве прямого или косвенного дополнения.*

На протяжении всей жизни человек взаимодействует с другими людьми и может влиять на их жизнь. Данное микрополе мы определили так: *«жизнь как взаимодействие с другими людьми / влияние на жизнь другого человека»*. Проведенный анализ ФЕ данного микрополя свидетельствует о том, что сотрудничество и сосуществование людей в одном обществе происходит по-разному. Иногда мы живем в полной гармонии, находя общий язык с иными членами сообщества, доказательством чего служат фразеологизмы *душа в душу* [7, с. 88], *жить одним домом с кем* [6, с. 158], *плечом к плечу* [7, с. 175].

Вместе с тем иногда наше воздействие на окружающих бывает таким сильным, что может привести к изменению условий жизни и иметь негативные последствия, например: *выбивать из колеи кого-л.* [7, с. 61], *заедать [век] жизнь* [6, с. 164], *связывать по рукам и ногам кого-л.* [7, с. 212]. Однако важно отметить, что воздействие на другого человека может носить и положительный характер, что отражают следующие ФЕ: *открывать глаза кому на кого, на что* [7, с. 169], *протягивать руку помощи кому* [7, с. 195], *возвращать к жизни кого* [6, с. 75]. Особое место здесь занимают глагольные фразеологические единицы, в которых совершаемое действие определенным образом влияет на сам процесс существования человека (окружающих) или определенного объекта. В структуре таких выражений используются глаголы *выбивать, ставить, показать, связывать, протягивать, возвращать*, а явления жизни сравниваются с *колеей, рукой, плечом, глазами, головой, ногами*.

Заключение. В результате проведенного анализа ФЕ русского языка можно отметить следующую культурную специфику отношений «человек—жизнь» в русской языковой картине мира: жизнь активна, деятельна, независима, она влияет на человека, двигает им, изменяет его, помогает ему, является судьей, учителем. В русском человеке сильно желание жить самостоятельно и беззаботно, но для этого современность требует от человека большей активности. Неслучайно в ФЕ жизнь все чаще воспринимается как преодоление трудностей. Фразеологизмы русского языка передают многообразие идей о жизни. С точки зрения русских, в жизни есть и радость, и горе, а иногда жизнь бывает настолько трудной, что остаётся только терпеть. Однако смерть всегда хуже жизни. Но даже если жить непросто, жизнь — основная ценность человека.

Список цитируемых источников

1. *Антропова, Л. И.* Современная разговорная речь в Германии : монография / Л. И. Антропова. — Магнитогорск : ГОУ ВПО «МГТУ им. Г. И. Носова», 2005. — 110 с.
2. *Даль, В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. — М. : Рус. яз. — Медиа, 2005. — Т. 1 : А—З. — 699, [9] с.
3. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка : ок. 53 000 слов / С. И. Ожегов ; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. — 24-е изд., испр. — М. : ОНИКС 21 век : Мир и Образование, 2003. — 896 с.
4. *Ушаков, Д. Н.* Толковый словарь русского языка / Д. Н. Ушаков. — М., 2007. — 233 с.
5. *Ефремова, Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный : в 2 т. / Т. Ф. Ефремова. — М. : Рус. яз., 2000. — 1209 с.
6. *Фразеологический словарь русского языка : свыше 4 000 словарных статей / Л. А. Войнова [и др.] ; под ред. А. И. Молоткова.* — 4-е изд., стереотип. — М. : Рус. яз., 1986. — 543 с.
7. *Быстрова, Е. А.* Учебный фразеологический словарь русского языка : пособие для учащихся нац. школ / Е. А. Быстрова, А. П. Окунева, Н. М. Шанский. — М. : Просвещение, 1984. — 271 с.
8. *Семёнова, О. А.* Русско-немецкий, немецко-русский словарь фразеологизмов / О. А. Семенова. — Минск : Попурри, 2011. — 256 с.
9. *Фёдоров, А. И.* Фразеологический словарь русского литературного языка : ок. 13 000 фразеологических единиц / А. И. Фёдоров. — 3-е изд., испр. — М. : Астрель : АСТ, 2008. — 878 с.

6 АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ (АНГЛИЙСКИЙ, НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫКИ)

УДК 800

В. В. Богданова

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ГОСТЕПРИИМСТВО» В АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Введение. Одним из центральных направлений современных лингвистических исследований является изучение взаимосвязи языка и мышления, роли человека в языке и роли языка для человека (Н. Ф. Алефиренко, А. П. Бабушкин, Н. Н. Болдырев, В. З. Демьянков, Е. С. Кубрякова, З. Д. Попова, И. А. Стернин, Р. М. Фрумкина, Д. Лакофф, Р. Лангакер, М. Минский, Э. Рош, Ч. Филлмор). Данное направление языковых исследований уделяет достаточное внимание репрезентации знаний и представлений об окружающем мире в виде когнитивных структур в сознании человека. В роли данных когнитивных структур выступают концепты, отражающие тесную взаимосвязь языка с миропониманием человека, его духовной и практической деятельностью.

В условиях современного развития мира и Европы гостеприимство имеет высокую социальную значимость. Однако определение особенностей реализации данного концепта в языке СМИ до настоящего времени не получило достаточного освещения.

Цель настоящего исследования заключается в выявлении лексических средств номинации концепта «гостеприимство» в английском и немецком языках и установлении специфики реализации данного концепта в текстах англоязычных и немецкоязычных СМИ.

Объектом исследования является концепт «гостеприимство» в английском и немецком языках.

Предметом исследования выступают особенности репрезентации концепта «гостеприимство» в текстах СМИ в английском и немецком языках.

В работе использован метод компонентного анализа, контекстуальный анализ, а также сопоставительный и статистический методы.

Материалом для исследования послужили тексты английских и немецких СМИ, из которых посредством выборки отбирались языковые обозначения концепта «гостеприимство». Количество примеров представлено 263 случаями вербализации исследуемого концепта в английских СМИ и 443 лексическими единицами, объективирующими концепт «гостеприимство» в немецких СМИ.

Основная часть. В ходе исследования были выявлены лексические единицы, репрезентирующие концепт «гостеприимство» в текстах англоязычных и немецкоязычных СМИ. В качестве ядерных компонентов лексико-семантического поля «гостеприимство» в английском языке выступили лексемы *hospitable*, *friendly*, *kind*. В немецком языке лексическими единицами, составляющими ядро семантического поля «гостеприимство», оказались лексемы *gastfreundlich*, *freundlich*, *gut*.

Рассмотрим пример репрезентации концепта «гостеприимство» в англоязычных СМИ, взяв за основу статью из газеты “The Los Angeles Times”.

“Zeze Rwasama says Twin Falls is a model for how to settle and integrate refugees into a community because it’s been doing it for so long and its size makes the transition easier for refugees and the community.

A refugee himself from the Democratic Republic of the Congo in 2001 after escaping the genocide in Rwanda, he says it’s a mistake to think refugees feel *welcomed* and ultimately thrive in big cities in blue states. It works in places like Twin Falls, where the population is 89% white.

Twin Falls *accepts* 150 to 300 refugees a year. ‘Integration is faster here,’ Rwasama said. ‘They get a job, a place to live and then, perhaps most importantly, a car. Buying a car means they are fully independent.’ All that happens, he says, because there are plenty of jobs in Twin Falls and the cost of living is affordable” [1].

Из данной статьи явствует, что в небольших городах охотно помогают беженцам, предоставляют им работу (They get a job, a place to live and then, perhaps most importantly, a car). Концепт «гостеприимство» репрезентируется в данном отрывке статьи при помощи лексических единиц, непосредственно выражающих гостеприимное поведение (*accept*, *welcome*).

Из контекста становится очевидным, что интеграция беженцев проходит в стране не так легко, как это хотят показать власти. В маленьких городках, по сравнению с большими, представлены рабочие места (there are plenty of jobs in Twin Falls), и, что, вероятно, наиболее значимо, — стоимость проживания является доступной

и посылкой (the cost of living is affordable). В статье вербализация концепта подчеркивает положительное отношение жителей маленьких городков (в данном случае Твин Фоллз) к беженцам по сравнению с позицией мегаполисов. Автор говорит о том, что не везде беженцы чувствуют гостеприимное к себе отношение в больших городах (it's a mistake to think refugees feel welcomed and ultimately thrive in big cities in blue states).

Рассмотрим пример вербализации концепта «гостеприимство» в немецком языке, взятый из новостей газеты “Süddeutsche Zeitung”.

«Bevor wir Syrer selbst zu Flüchtlingen wurden, hatten wir — wie wohl jedes andere Land auch — eine ganz eigene Vorstellung davon, wie “Flüchtlinge” aussehen. Wir hatten die Bilder der Armenier vor Augen, die 1915 in unserem Land Zuflucht vor den türkischen Massakern suchten. Wir erinnerten uns an die Iraker, die nach dem amerikanischen Einmarsch 2003 zu uns kamen; an die Libanesen, die 2006 vor dem israelischen “Sommerkrieg” gegen die Hisbollah flohen. Und mehr als alle anderen haben die Palästinenser, die 1948 und 1967 vertrieben wurden, unser Bild von Menschen auf der Flucht geprägt.

Die Deutschen haben im vergangenen Jahr, seit Beginn der sogenannten *Flüchtlingskrise*, in einer unvorhersehbaren Situation beispiellose *Hilfsbereitschaft bewiesen*. Sie tun das auch heute noch, immer wieder aufs Neue. Allerdings habe ich in den vergangenen Monaten das Gefühl bekommen, dass viele diese Hilfsbereitschaft eher den Menschen entgegenbringen, die einem klaren, vorgefertigten Bild entsprechen: Familien mit Kindern, die in den Flüchtlingslagern leben, die im Freien waschen und kochen, die den Menschen das Gefühl geben, einem ‘echten’ Flüchtling zu *helfen*.

Wer diesem Bild nicht entspricht, bleibt oft außen vor — obwohl auch und gerade diese Menschen *Hilfe nötig haben*. Seit meiner Ankunft in Deutschland habe ich einige deutsche Familien, die *helfen wollten*, an syrische vermitteln können. Manche erfolgreich, manche weniger erfolgreich» [2].

Данная статья представляет неоспоримый интерес, так как представляет собой интервью беженца, который рассказывает о своем опыте и жизни в Германии. В данном интервью беженец объясняет то, почему немцы так охотно принимают у себя беженцев, в то время как жители других стран настроены не так благодушно. Интервьюируемый говорит о том, что это может быть связано с национально-историческим аспектом немецкой нации, так как немцы из восточной части Германии бежали от режима ГДР (Zum einen dürfte da das Bild von Ostdeutschen sein, die aus dem DDR — Regime flohen — Menschen mit langen Mänteln und schweren Koffern. Zum anderen, vor allem in letzter Zeit, gibt es das Bild von Menschen aus dem Nahen Osten: Familien mit vielen Kindern und Männer mit langen Bärten). Говорящий благодарен немцам, так как еще в начале кризиса, связанного с беженцами, они действительно помогали, как помогают и до сих пор (Die Deutschen haben im vergangenen Jahr, seit Beginn der sogenannten *Flüchtlingskrise*, in einer unvorhersehbaren Situation beispiellose *Hilfsbereitschaft bewiesen*).

Следует отметить, что в данной статье репрезентация концепта «гостеприимство» осуществляется с положительным оттенком посредством лексических единиц, косвенно выражающих гостеприимство: *beispiellose Hilfsbereitschaft* ‘беспрецедентная помощь’, *Hilfe haben* ‘получать помощь от кого-либо’.

Согласно проведенному исследованию в объективации концепта «гостеприимство» как в англоязычных, так и в немецкоязычных СМИ преобладали слова, косвенно указывающие на гостеприимное поведение: 233 лексемы в англоязычных текстах и 412 лексических единиц в немецкоязычных статьях. Примечательно, что процентное содержание данной лексики по отношению к общему количеству языковых средств, используемых для реализации изучаемого концепта в текстах СМИ, является практически одинаковым в исследуемых языках — 89% в английском языке и 93% в немецком языке. Данный факт может свидетельствовать о том, что среди англичан, американцев и немцев предпринимаются попытки сохранить толерантность, вежливость и некий нейтралитет по отношению к имеющейся проблеме беженцев. Столь малочисленное употребление лексических единиц, непосредственно репрезентирующих концепт «гостеприимство», может указывать на то, что СМИ, которые обязаны сохранять нейтральность, всё же пытаются завуалированно показать свое отношение к проблеме беженцев.

В ходе исследования были выделены лексические единицы, являющиеся наиболее частотными в англоязычных и немецкоязычных СМИ (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Частотность английских и немецких лексических единиц, репрезентирующих концепт «гостеприимство», в текстах СМИ

Англоязычные СМИ	Количество случаев употребления	Немецкоязычные СМИ	Количество случаев употребления
Accept	33	Helfen	34
Help	15	Unterstützen	25
Support	15	Retten	14
Provide with	13	Asyl geben	10
Deliver	13	Willkommen	6
Welcome	5	Für sein	6
Be engaged in	3	Loswerden	3

Таким образом, наиболее частотными лексическими единицами для вербализации концепта «гостеприимство» в англоязычных СМИ оказались *accept* «принимать» и *help* «помогать». В немецком языке — *helfen* «помогать» и *retten* «спасать». Примечательно, что обозначения гостеприимства — *welcome* «приветствовать», *willkommen* «приветствовать», *gastfreundlich sein* «быть гостеприимным» — демонстрируют невысокую частотность в статьях СМИ.

Для ряда английских лексем, вербализирующих концепт «гостеприимство», находятся эквивалентные слова в немецком языке (например, *to help / helfen* «помогать»). Данный факт дает возможность предположить, что существует некоторая схожесть понимания гостеприимства и гостеприимного поведения в сознании представителей рассматриваемых культур. Следовательно, лингвокультурные концепты, касающиеся гостеприимства, у народов данных стран в большинстве своем совпадают.

Заключение. Путем сопоставления и сравнения способов вербализации концепта «гостеприимство» в англоязычных и немецкоязычных СМИ был обнаружен некоторый изоморфизм в использовании лексических единиц. Примечательно, что способы вербализации концепта «гостеприимство» в материалах англоязычных и немецкоязычных СМИ демонстрируют больше сходных черт, нежели различных, что констатирует о сходстве в представлении о гостеприимстве у двух наций. Примечательно, что и англоязычные, и немецкоязычные СМИ достаточно активно используют лексические единицы, косвенно реализующие концепт «гостеприимство». Нечастотными оказались лексические единицы, непосредственно репрезентирующие концепт «гостеприимство» в текстах англоязычных и немецкоязычных СМИ (11 и 7% соответственно). Данный факт может свидетельствовать о том, что нации предпринимают попытки сохранить толерантность, вежливость и некий нейтралитет по отношению к имеющейся проблеме беженцев.

Список цитируемых источников

1. The Los Angeles Times [Electronic resource]. — Mode of access: <http://www.latimes.com>. — Date of access: 07.03.2017.
2. Süddeutsche Zeitung [Electronic resource]. — Mode of access: www.sueddeutsche.de. — Date of access: 07.02.2017.

УДК 81

О. В. Жуковская

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СПЕЦИФИКА ТЕКСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Введение. Художественный экологический дискурс, являясь одним из типов экологического дискурса, имеет ряд своих особенностей и отличительных черт. Однако он неразрывно связан с понятием «художественный дискурс», который, в свою очередь, накладывает большой отпечаток на его особенности.

Основная часть. Исследование экологического дискурса является актуальной проблемой. Опираясь на типологию текстов экологического дискурса, предложенной А. В. Зайцевой (научный, массмедийный, эколого-юридический, художественный и бытовой) [1], мы попытались выявить специфические черты художественного экологического дискурса, которые присущи данному типу дискурса, а также общие для всех типов экологического дискурса. На основе методов структурного и семантического анализа были описаны композиционное и содержательное отличия художественного экологического дискурса от других. Анализ различных типов дискурса позволил выявить, что структура текста может варьироваться, а некоторые элементы — отсутствовать. Сравнительный анализ проводился на примере немецкого, русского и белорусского языков.

Композиция — это организация и структурная упорядоченность текста, которая отражает расположение, соотношение и взаимосвязь его частей, служащих для наиболее полного воплощения замысла автора [2].

В самом общем (необязательном) виде можно представить композиционную структуру текстов экологического дискурса с точки зрения смысловой актуализации следующим образом: 1) заголовок; 2) подзаголовок (именование темы); 3) повествование (изложение фактов); 4) описание проблемы; 5) доказательство (аргументация); 6) призыв к действию (обращение к чувствам реципиентов); 7) заключение (выводы, развязка событий).

Стоит отметить, что строение текста художественного экологического дискурса не имеет особых отличий от строения текста художественного дискурса в целом, но при сравнении с текстами других типов экологического дискурса прослеживаются фундаментальные отличия.

Так, например, изложение фактов для художественного экологического дискурса является экспозицией.

Описание проблемы в художественном дискурсе традиционно принято называть завязкой, а заключение — развязкой. Однако в нашем исследовании мы оставили принятые для всех типов дискурса названия композиционных частей текста.

Структурная особенность художественного дискурса — наличие кульминационного момента, т. е. смыслового центра текста. Например: *И вдруг неожиданно жаркое летнее солнце сменяют надвинувшиеся тучи. Небо стремительно темнеет. Ведь только что было солнце, а теперь его поглотила грозная тьма; надвигаясь фронтом, покрывает все живое во мрак. Природа настораживается, птицы затихают, лишь сильные порывы ветра, с каждым разом усиливаясь, готовы сорвать ветви с макушек деревьев на своем пути.*

Подзаголовок, как правило, не свойственен художественному дискурсу. Он является отличительной чертой массмедийного экологического дискурса. Например: *С хорошим уловом. Поправки в закон о любительской рыбалке в апреле внесут в Госдуму.*

Представим сравнительный композиционный анализ текстов экологического дискурса (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Композиционные характеристики текстов экологического дискурса

Тип экологического дискурса	Заголовок	Подзаголовок	Повествование	Описание проблемы	Доказательство	Кульминация	Призыв к действию	Заключение
Научный	+	-	+	+	-	-	-	+
Юридический	+	-	+	-	-	-	-	+
Массмедийный	+	+	+	+	+	-	+	+
Бытовой	+	+	+	-	-	-	+	+
Художественный	+	-	+	+	-	+	+	+

Следует отметить, что призыв к действию в художественном экологическом дискурсе если выражается, то чаще всего имплицитно. Например:

И хотя месяц май под конец баловал теплыми и по-летнему жаркими днями, первые июньские дни нередко прохладные, порой дождливые. Огорчаться не стоит, ведь затяжная пасмурная погода в начале месяца ненадолго.

Наличие различных типов экологического дискурса обусловлено большим количеством текстов, классификация которых позволяет выявить их общие черты и различия. Рассмотрим подробнее содержание художественного экологического дискурса.

Художественный экологический дискурс отличается легкостью восприятия информации. В таких текстах наблюдается больше количество тропов, поскольку в большинстве случаев художественные тексты экологического дискурса сконцентрированы на передаче эстетической информации. Например: *höllisch heiß, hustet stark, mein schlimmster Fall, на планете завелись люди, ўсё задушливей наветра, дзічэ луг, чалавек, нібыта мор.*

Важнейшей характеристикой художественного экологического дискурса является стремление адресанта к точности обозначения понятий и выразительности высказывания.

Выбранные для анализа тексты представлены темой опасности апокалипсиса. Однако такая серьезная тема в некоторых случаях выражена юмористически, например, через иронию:

«... — на мне завелись люди...

— Ничего, потерпи немного. У меня тоже были. Прошли».

Стоит отметить, что во всех трех языках планета представлена живым существом, сродни человеку:

Im letzten Zimmer liegt die Erde.

Встречаются две планеты. Первая спрашивает...

Зямля — крычыць! Яна — жывая!

Таким образом, авторы передают посыл читателям, что Земля нуждается в помощи и защите.

Художественный дискурс имеет своей целью заложить понятия о патриотизме и охране природы в человека еще с раннего детства. Контраст, создаваемый описанием красоты природы и разрушительным воздействием человека на нее, позволяет понять ребенку, что есть «хорошо», а что «плохо». Например:

*Сушае багнішчы балот,
Злівае «хімію» ў крыніцы
І ўсё шукае, абармот,
На чым яшчэ яму нажыцца.*

*Як церпіць матухна-зямля?
Ці выбачае здэкі дзецям?
Сама ж хварэе спакваля:
То неўраджай, то ліхалецце.*

Приведем сравнительный анализ содержания текстов экологического дискурса (таблица 2).

Тип экологического дискурса	Специальные термины	Тропы	Объективность	Аббревиатуры	Восклицания	Риторические вопросы	Разговорная лексика	Многозначность	Процентное представление информации	Пропаганда	Прямой призыв к действию
Научный	+	-	+	+	-	-	-	-	+	-	-
Юридический	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+
Массмедийный	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+
Бытовой	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+
Художественный	-	+	-	-	+	+	+	+	-	+	-

Заключение. Таким образом, художественный экологический дискурс не имеет четко определенных критериев анализа, его структурная композиция может варьироваться, поскольку текст такого типа является абсолютным творчеством автора.

Художественный экологический дискурс отличается от художественного дискурса только наличием определенной тематики. Кроме того, если тексты юридического, массмедийного и бытового дискурсов содержат прямой призыв к действию, а тексты научного дискурса предоставляют сухие факты, то для художественного дискурса характерен имплицитно выраженный призыв к действию (*Бяда, сябры мае! Бяда! Хварэе ўсё: зямля і нетры*).

Список цитируемых источников

1. *Зайцева, А. В.* Типология текстов экологического дискурса ФРГ : дис. ... канд. филол. наук / А. В. Зайцева. — Смоленск, 2014. — 252 л.
2. Композиция [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.kakprosto.ru/kak-103966-chto-takoe-kompoziciya-teksta#ixzz4sxlN1ZY>. — Дата доступа: 14.03.2017.

УДК 81-2

О. А. Ланкуть

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 2 г. Ляховичи», Ляховичи

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Введение. В последние десятилетия в лингвистике интенсивно развиваются новые направления исследований, опирающиеся на антропоцентрический подход к изучению языковых явлений. Особое место в таких лингвистических направлениях занимают гендерные исследования. Базовым понятием гендерных исследований является гендер, который понимается как специфический набор культурных характеристик, которые определяют социальное поведение женщин и мужчин, их взаимоотношения между собой. В центре внимания гендерных исследований находятся культурные и социальные факторы, определяющие отношение общества к мужчинам и женщинам, поведение индивидов в связи с принадлежностью к тому или иному полу, стереотипные представления о мужских и женских качествах — все то, что переводит проблематику пола из области биологии в сферу социальной жизни и культуры.

Цель данной работы — показать развитие гендерных исследований в лингвистике. Это предполагает решение следующих задач: развить и дать общее представление о гендере; заинтересовать читателей этой относительно новой отраслью гуманитарного знания для дальнейшего его изучения, их заинтересованности в такого рода проблемах лингвистики.

Тема этой работы сегодня очень актуальна, так как это относительно новая отрасль в гуманитарном знании, которая достаточно активно развивается. Этой проблематикой должен быть заинтересован каждый, потому как все это связано с каждой личностью, ее характером, полом, возрастом, этносом и т. д.

Основная часть. Впервые фактор пола в связи с языком возник в античности при осмыслении категории грамматического рода. Древнейшей и долгое время единственной гипотезой о причинах появления и функциони-

ровании в языке категории рода стала символично-семантическая, базировавшаяся на соотношении природной биологической категории *sexus* с грамматической категорией “genus”. Сторонники символично-семантической гипотезы считали, что грамматический род возник под влиянием природной данности — наличия людей разного пола. Хотя точки зрения на детерминированность категории рода биологической реальностью в ряде аспектов не совпадали, единым было мнение о несомненной связи природного пола и грамматического рода. Гипотеза основывалась на двух особенностях мифологического мышления: анимизме и антропоморфизме. Символично-семантическую гипотезу представляли ученые, оказавшие огромное влияние на лингвистику (Гердер, Grimm, В. Гумбольдт и др.), что предопределило ее длительное господство в лингвистическом описании. Это привело к появлению оценочности в интерпретации категории рода: мужской род оказывался первостепенным из-за приписывания именам, относящимся к нему, семантики силы, активности, энергии. Имена женского рода, напротив, характеризовались пассивностью, подчиненностью.

Сегодня можно говорить о существовании собственно гендерных исследований, изучающих оба пола. Гендер считается институционализированным и ритуализованным социокультурным конструктом — одним из параметров социальной идентичности индивида. Общественные институты поддерживают различия, придают им статус нормы и интерпретируют как природно обусловленные. Общественные ритуалы также создают гендерную асимметрию — в одежде, повседневном обиходе и символически. Гендер как продукт культуры отражает представления народа о женственности и мужественности, зафиксированные в фольклоре, сказках, традициях и, разумеется, в языке. В коллективном сознании присутствуют гендерные стереотипы — упрощенные и заостренные представления о свойствах и качествах лиц того или иного пола.

Гендерные различия между представителями разного пола отражаются в любом языке. В конце 60—70-х годов XX века гендерные исследования в языке получили широкое распространение благодаря «Новому женскому движению», прежде всего, в англоязычных странах и Германии, в результате чего в языкознании возникла феминистская лингвистика.

По мнению Л. Хиршман, женщина скорее скажет *awful* или *pretty* вместо *very* или *so*. Ранее было замечено, во-первых, что женщина использует чаще модальные глаголы в прошедшем времени: “Mightn’t it be the case that...”, “Would the relationship...” [1, с. 55]. Во-вторых, частотные характеристики в использовании различных модальных глаголов существенно колеблются для мужской и женской речи. Например, мужчина предпочитает *can*, а женщина *may*. В-третьих, в женской речи значительно чаще присутствуют вводные слова и сочетания, выражающие различную степень уверенности говорящего, ссылки на собственное или какое-либо другое мнение и т. д. Например, *probably, possibly, certainly, I think, I suppose, you see, to seem, to my mind*. В-четвертых, в силу более вежливого характера своей речи женщины используют средства так называемой двойной модальности (модальный глагол + наречие): “I was wondering if you could possibly just do me a small favour” или “If you couldn’t mind...”. В женской речи чаще можно встретить сочетание *I think* + модальное наречие: “I think you just sort of talk it out”.

Американский психолог и лингвист Н. Конклин предположил, что более частотное употребление единиц аффективной лексики (*awfully pretty, terribly nice*), различного плана интенсификантов, частиц, восклицательных предложений (*What lovely earrings!* — Что за прелестные сережки!) связано с большей эмоциональностью женской речи. В речи женщин существенно чаще встречаются восклицательные, а в особенности так называемые “closed-circle sentence” предложения: “What a nice day!” (Что за денёк!). А вот отрицательные предложения — скорее черта мужской, а не женской речи. Исследователи отмечали и тот факт, что мужчина больше пользуется глаголами в активном залоге, а женщина в пассивном. К мужчинам обращение гораздо разнообразнее, чем к женщинам, причём только от женщины, находящейся в достаточно близких с мужчиной отношениях, мужчина может получить *dear, honey, darling, baby*, в то время как женщина может это слышать в свой адрес практически от каждого. В обращениях к женщинам присутствует гораздо больше фамильярности и даже цинизма, чем в обращениях к мужчинам.

Стереотипное представление о мужчинах как о рослой и сильной части человечества нашло свое отражение в целом ряде прилагательных английского языка (*hunky, husky, butch, virile*), принадлежащих к различным пластам лексики. Привлекательные и крупные, здоровые, сильные дамы (*amazon, buxom, braw*) и невысокие, приятно худощавые (*petite, sylph*) и длинноногие женщины (*leggy*) с изящными изгибами тела. Наименее симпатично выглядят мужеподобные (*mannish, butch*) или слишком толстые (*blowsy, blowzy*) особи женского пола. Исключительно отрицательные черты характера: *brute, thug, loutish, knavish, rake, rakish* [2, с. 129]. Слова *manly, manlike, mannish, masculine, butch* используются главным образом в тех случаях, когда есть необходимость отрицательно охарактеризовать представительниц женского пола.

Проведен ряд исследований детской речи, в частности по формированию развитию гендерных различий в речи, языковом сознании детей младшего возраста, детей школьного возраста. И в этом случае обнаруживаются различия в условиях развития речи у мальчиков и девочек. Так, например, с девочками больше разговаривают, более строго пресекают употребление грубой и сниженной лексики. Отечественные исследователи проблем языка и гендера уделяют много внимания вопросу о гендерных стереотипах и асимметриях, обусловленных андрогенностью социальных отношений.

Заключение. Гендерные исследования, рассмотренные на материале английского языка, выявили следующие тенденции: 1) в сфере грамматики английского языка существуют определенные различия между женской и мужской речью; 2) гендерные различия на уровне языка как системы выявляют определенные асимметрии, когда в языке отсутствует обозначение для какого-либо концепта; 3) речь женщин более эмоциональна, что сказывается в их пристрастии к употреблению экспрессивных форм общей оценки.

Возникновение гендерных исследований в отечественной лингвистике датируется обычно серединой 90-х годов XX века. Именно в этот период в научной литературе появился термин «гендер», читателю стали доступны зарубежные теоретические труды по гендерной проблематике. Авторы пришли к следующим выводам (подчеркнув, что они являются результатом отдельных, первоначальных наблюдений, требующих дальнейшей разработки). Типичная черта построения текста, свойственная женщинам, — включение в ход разговора тематики, которую порождает обстановка речи, действия, которые производят говорящие, и т. п. На взгляд автора, переключение тематики связано не с полом женщины, а скорее с ее социальными, семейными ролями.

В статье поставлен и рассмотрен вопрос, имеющий принципиально важное значение в гендерной лингвистике. Проведенный анализ лингвокультурологической и этнографической литературы показал необходимость дополнения и обновления языкового образования за счет более глубокого изучения гендерной лексики английского и русского языков. Подробное рассмотрение данного пласта лексики будет способствовать более полному и глубокому пониманию иностранных языков.

Список цитируемых источников

1. *Hirshman, L.* Analysis of Supportive and Assertive Behaviour in Conversations Text / L. Hirshman // Paper presented at a meeting of the Linguistic Society of America. — N. Y., 1973.
2. *Wolf, N.* The beauty myth / N. Wolf. — London : Chatto & Windus, 1990. — 276 S.

УДК 81'37(045)

А. Н. Лундышева

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ И МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕРИВАЦИИ В ВИДЕ «НАЛОЖЕНИЯ» В АМЕРИКАНСКОМ И РУССКОМ СЛЕНГЕ

Введение. Как известно, производящая основа представлена в производном слове не только структурно, но и семантически, что имеет своим результатом возможность толкования семантики производного слова путем отсылки к семантике производящего слова. В ряде случаев, однако, подобные семантические связи между производящим и производным могут ослабевать, вследствие чего производное слово лишь частично мотивируется производящим или, как будет показано далее, максимально отдалится от него в семантическом отношении вплоть до полной утраты соотнесенности (омонимии).

Основная часть. Рассмотрим следующие сленгизмы: *brainery* ‘a university’; *frogie* ‘a Frenchman’; *chaser* ‘an exit march, music played as an audience leaves a theater’; *амбаруха* ‘желудок’; *чермет* ‘старая, изношенная автомашина’ (от *черный металл*); *асфальт-тротуарыч* ‘заклоченный, не имеющий отношения к преступной среде, плохо приспособленный к тюремно-лагерной жизни’; *обушинский* ‘топор’; *перевертыши* ‘человек, который выдает себя за другого’ и др.

Особенность данных сленгизмов состоит в том, что в них наблюдается переосмысление семантики мотивирующего слова и «утверждение» данного переосмысленного значения в производном сленгизме; при этом само мотивирующее слово не имеет данного переносного значения. Таким образом, переносное значение подобных сленгизмов «возникает в деривационном акте при изменении морфологической структуры слова» [1, с. 6].

Как видно из приведенных примеров, в вышеописанных сленгизмах имеются компоненты, не выводимые из составляющих их частей, что имеет своим следствием фразеологичность семантики производного слова. Чаще всего в таких случаях наблюдаются метафорические отношения. Однако в нашем материале есть случаи, когда переносное значение сленгизма формируется при помощи иных механизмов семантической деривации: *bubbleguter* ‘a young adolescent or pre-adolescent’; *фланелька* ‘теплая зимняя форменная рубашка’; *шапочник* ‘вор, совершающий кражи на рынках’; *клубник* ‘пиджак’, *пиенарь* ‘молодой, неопытный солдат’. В вышеприведенных случаях семантика производного слова связана с семантикой производящего не полностью, а лишь частью своего значения, что имеет своим следствием отношения так называемой периферийной мотивации, так как семантика производных связана с семантикой производящего лишь «краешком» своего значения». При этом подчеркивается, что для таких слов «характерен семантический компонент “в том числе”» [2, с. 242].

В рамках подобных производных семантические отношения производных и производящих слов проявляются слабо, так как «значение производящего формирует узкий участок семантического пространства, окраину семантического поля». При этом отмечается ослабление семантической выводимости производного из производящего, однако при этом «она не исчезает вовсе, а поддерживается прозрачностью формы производного» [3, с. 5].

Нам близка точка зрения лингвистов, определяющих периферийную мотивацию как метонимическую, так как в таких случаях «наблюдается метонимическое расширение значения производящей основы» [4, с. 168].

Можно ли говорить о взаимодействии семантической и морфологической деривации в данных случаях? Как известно, так называемый «критерий Винокура», согласно которому значение производного слова всегда определимо посредством ссылки на значение соответствующего мотивирующего, дает лишь общую картину. Взаимоотношения между производным и производящим словами могут носить разный характер. Аспекты данных взаимоотношений в последние полвека активно изучались в словообразовании. В результате были разработаны различные виды семантических взаимоотношений между мотивирующим и мотивируемым словами и установлено, что «в словообразовании в качестве мотивирующего может быть использован любой аспект значения базового слова» [5, с. 27].

Таким образом, во всех вышеперечисленных случаях взаимодействие семантической и морфологической деривации осуществляется в виде их одновременного действия, или «наложения» в отдельном лексико-семантическом варианте (3 883 (52,2%) в американском сленге; 1 205 (14,2%) в русском сленге).

В рамках данного типа взаимодействия морфологическая деривация может взаимодействовать с разными механизмами семантической деривации (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Взаимодействие морфологической деривации и различных механизмов семантической деривации при взаимодействии в виде «наложения»

Модель взаимодействия семантической и морфологической деривации в виде «наложения»	Американский сленг, %	Русский сленг, %
Аффиксация + метафора	3,3	27,6
Аффиксация + метонимия	0,9	10,8
Аффиксация + метафтонимия	0,05	—
Аффиксация + расширение значения	0,1	0,5
Аффиксация + сужение значения	0,05	0,2
Сокращение + метафора	0,1	1,6
Сокращение + метонимия	—	1,5
Сокращение + метафтонимия	—	—
Сокращение + расширение значения	—	—
Сокращение + сужение значения	—	—
Сложение + метафора	81,8	27,7
Сложение + метонимия	6,7	5,7
Сложение + метафтонимия	1,9	0,2
Сложение + расширение значения	0,2	0,9
Сложение + сужение значения	0,1	0,2
Конверсия + метафора	3,3	17,5
Конверсия + метонимия	1,5	5,6
Конверсия + метафтонимия	—	—
Конверсия + расширение значения	—	—
Конверсия + сужение значения	—	—
Итого	100,0	100,0

Ведущей моделью взаимодействия в рамках «наложения» в американском сленге является «сложение + метафора»: *cabbage leaves* ‘paper currency’. Второй по количественной представленности моделью является «сложение + метонимия»: (*brass collar* ‘a railway official’).

Доля остальных моделей — «аффиксация + метафора» (*whaler* ‘a very large person or animal’; *beaner* ‘an excellent person or thing’), «конверсия + метафора» (*filthy* ‘money’; *cackle* ‘an egg’; *shiny* ‘a Negro’), «сложение + метафтонимия» (*bucket-head* ‘a German soldier’) и т. д. — составляет менее 4%.

В русском сленге шире представлены модели «аффиксация + метафора» (*амбаруха* ‘желудок’), «сложение + метафора» (*икуродер* ‘участок русла с большим количеством камней и низким уровнем воды’); «конверсия + метафора» (*грязный* ‘президент СССР М. С. Горбачев’; *горбатый* ‘автомобиль «Запорожец»»); а также «аффиксация + метонимия» (*мозган* ‘умный человек’).

Заключение. Взаимодействие семантической и морфологической деривации в виде «наложения» отмечено в сленгизмах, в рамках которых значение производящей основы подвергается полному переосмыслению, порой вплоть до полной утраты смысловых связей между производящим и производными сленгизмами. Данный процесс представлен неравномерно в анализируемых языках. Большие количественные показатели «наложения» в американском сленге обусловлены тем, что значительное число морфологических дериватов представлено сложными словами, в рамках которых каждый компонент может подвергаться семантическому переосмыслению.

Список цитируемых источников

1. Козинец, С. Б. Словарь словообразовательных метафор русского языка / С. Б. Козинец. — С. : Сарат. источник, 2011. — 284 с.
2. Земская, Е. А. Словообразование / Е. А. Земская // Современный русский язык : учеб. для филол. специальностей ун-тов / В. А. Белошапкова [и др.] ; под ред. В. А. Белошапковой. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М., 1989. — 452 с.
3. Шишов, И. А. Толковый словообразовательный словарь русского языка : комплексное описание русской лексики и словообразования / И. А. Шишов. — М. : АСТ : Астрель : Рус. слов. : Ермак, 2004. — 1022 с.
4. Касаткин, Л. Л. Краткий справочник по современному русскому языку / Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, П. А. Лекант. — М. : Высш. шк., 1991. — 383 с.
5. Янценецкая, М. Н. Семантические вопросы теории русского словообразования : аспект взаимодействия словообразования с лексикой : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / М. Н. Янценецкая. — Днепропетровск, 1983. — 419 л.

УДК 81'37(045)

А. Н. Лундышева

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СБЛИЖЕНИЕ ДЕЙСТВИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ И МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕРИВАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОГО И РУССКОГО СЛЕНГА)

Введение. Вторичный характер сленга (далее — СЛ) по отношению к первичной, материнской системе — литературному языку (далее — ЛЯ) — обуславливает существование двух типов сленговых морфологических дериватов: совпадающих и не совпадающих по форме со словом ЛЯ. Подавляющее большинство морфологических производных в сленге формально (по звуковой оболочке) не совпадают со словом ЛЯ (77,9% в американском сленге; 84,6% в русском): *goose* ‘hash’; *giftok* ‘подарок’; *тыркалка* ‘калькулятор’.

Морфологические дериваты, совпадающие по форме со словом ЛЯ, представлены в меньшем объеме (22,1% в американском сленге; 15,4% в русском): *beige* ‘a light-complexioned Negro’; *сачок* ‘дамская сумочка’. Данное деление представляется принципиально важным, так как при определении способа номинации того или иного сленгизма наличие совпадающей по форме со сленгизмом лексической единицы в ЛЯ обуславливает необходимость учета семантической структуры всей лексемы в рамках общенационального языка (сленговые лексико-семантические варианты (ЛСВ) и литературные ЛСВ), а также связей между отдельными ЛСВ.

Кроме совпадения сленгизма по форме со словом ЛЯ, вторым неперенным условием для возникновения процесса сближения семантической и морфологической деривации является производный характер сленгизма. Если сленгизм представлен производной лексической единицей, сближения действия семантической и морфологической деривации не наблюдается, так как механизм морфологической деривации в подобных случаях вообще не задействован, и такие случаи трактуются либо как семантические дериваты, либо как заимствования.

Если же совпадающий по форме со словом ЛЯ сленгизм является морфологическим дериватом, в ряде случаев между словообразовательной парой слов сленга и словообразовательной парой слов ЛЯ образуется квадрат, аналогичный квадрату Гринберга, который может быть как полноценным, так и неполноценным. При этом особый интерес, на наш взгляд, представляют случаи, в рамках которых формируется неполноценный квадрат.

Основная часть. Рассмотрим следующие примеры: *мыло* ‘электронная почта’ (к англ. *mail* ‘почта’) (СЛ) → *мыльница* ‘почтовый ящик на сервере или на персональном компьютере’ (СЛ); *бан* ‘вокзал’ (нем. *Bahn* ‘вокзал’) (СЛ) → *баничник* ‘вокзальный вор’ (СЛ).

Как видно из приведенных примеров, сленгизм *мыльница* соотносится со своим мотивирующим словом *мыло* так же, как и аналогичное слово ЛЯ со своим производящим (ср. в ЛЯ: *мыло* → *мыльница*), поэтому с формальной точки зрения формируемый квадрат является полноценным. В то же время семантическая связь между словом ЛЯ *мыло* и сленгизмом *мыло* отсутствует, так как мотивирующий сленгизм *мыло*, представляющий собой результат паронимической аттракции к англ. *mail* ‘почта’, и литературное слово *мыло* являются омонимами, что имеет своим следствием *мену внутренней формы* сленгизма [1, с. 56].

Таким образом, *неполноценный квадрат* представлен случаями, когда формально сленговая пара воспроизводит словообразовательные отношения пары слов ЛЯ, а семантически — нет, что обусловило интерпретацию этих и подобных производных сленгизмов как морфологических, а не семантических дериватов (0,1% в американском сленге; 1,2% в русском).

Отдельные типы морфологической деривации принимают разное участие в данном процессе. Подавляющее большинство морфологических дериватов в американском и русском сленге, при образовании которых отмечен неполноценный квадрат, представляют собой аффиксальные производные (44% в американском сленге; 88% в русском):

<i>to reef</i> ‘to take in one or more reefs of (a sail)’ (ЛЯ)	→ <i>reefer</i> ‘a person who reefs a sail’ (ЛЯ);
<i>refrigerator</i> (ЛЯ)	→ <i>reefer</i> ‘a refrigerator, usu. a large, commercial refrigerator’ (СЛ);
<i>мокрый</i> (ЛЯ)	→ <i>мокрица</i> (ЛЯ);
<i>мокрить</i> ‘убивать’ (СЛ)	→ <i>мокрица</i> ‘наводчик на грабеж с убийством’ (СЛ).

Иной тип отношений между словом ЛЯ и совпадающим с ним по форме сленгизмом может быть представлен следующими примерами:

<i>Hell</i> ‘ад’ (ЛЯ)	→ <i>heller</i> ‘a remarkable person’ (СЛ), <i>heller</i> ‘a monetary unit of the Czech Republic and Slovakia, worth one hundredth of a koruna’ (от нем. <i>haller</i> ‘a silver coin’) (ЛЯ);
<i>гулять</i> (ЛЯ)	→ <i>гуляш</i> ‘прогулка, хождение’ (СЛ), <i>гуляш</i> ‘кушанье из кусочков мяса, тушенных с пряностями’ (ЛЯ).

В приведенных схемах пара сленгизмов находится в отношениях словообразовательной и семантической производности, в то время как пара слов ЛЯ таких отношений не демонстрирует, что имеет своим результатом *отсутствие квадрата* (16% в американском сленге; 7,5% в русском). При этом только производящие базы оказываются семантически сопоставимыми; производные единицы являются омонимами по отношению друг к другу, что обусловило их трактовку как морфологических дериватов.

Схожая картина отмечена в случаях, когда сленгизм совпадает со словом ЛЯ со стертой этимологией:

<i>under + to stand</i> (ЛЯ)	→ <i>understanding</i> ‘the ability to understand something; comprehension’ (ЛЯ), → <i>understandings</i> ‘the human feet or legs’ (СЛ);
<i>голый</i> (ЛЯ)	→ <i>голень</i> (ЛЯ), → <i>голень</i> ‘порнография, порнографический альбом’ (СЛ);
<i>цапать</i> (ЛЯ)	→ <i>цапля</i> (ЛЯ), → <i>цапля</i> ‘рука’ (СЛ);
<i>белый</i> (ЛЯ)	→ <i>белка</i> (ЛЯ), → <i>белка</i> ‘белая горячка’ (СЛ).

Во всех приведенных примерах слово ЛЯ и совпадающий с ним по форме сленгизм являются морфологическими дериватами и связаны только посредством производящей базы, что приводит к отсутствию взаимодействия семантической и морфологической деривации.

Обращает на себя внимание тот факт, что внутренняя форма подобных слов ЛЯ, с которыми сленгизмы совпадают по форме, на данном этапе развития языка затемнена и восстанавливается в большинстве случаев только путем этимологического анализа. В сленге же в результате действия процесса морфологической деривации наблюдается процесс оживления внутренней формы слов со стертой этимологией [1, с. 33]. Таким образом, в сленге оказывается эксплицитно представленной внутренняя форма лексических единиц, которая в ЛЯ на данном этапе его развития представлена имплицитно. Похожая ситуация наблюдается в случаях народной этимологии, когда «в результате случайно возникшего частичного фонетического совпадения этимологически неродственные слова начинают связываться друг с другом» [2, с. 262]. Данное явление обусловлено важнейшим свойством языка — его системностью и имеет место в тех случаях, когда подлинная этимология слова затемнена и слово лишено каких-либо других более обоснованных связей, в результате чего наблюдается «естественное стремление носителя языка найти знакомые элементы в слове» [2, с. 262].

Подавляющее большинство анализируемых морфологических дериватов в американском сленге являются конверсивами (56%). В большинстве случаев такие производные являются результатом неоднократного действия словообразовательной модели на базе одного значения производного: *flush* ‘a wealthy person’; *innocent* ‘a liberal, white supporter of the negro civil rights movement’. В русском сленге в целом в рамках данного процесса шире представлена аффиксация (80%).

Заключение. Отнесение производного сленгизма, по форме совпадающего со словом ЛЯ, к результату семантической или морфологической деривации во многих случаях сопряжено с трудностями, обусловленными вторичным характером сленга по отношению к системе ЛЯ. Определение статуса производного слова (семантический или морфологический дериват) во многих случаях оказывается возможным только с учетом его деривационной истории, что имеет своим результатом градуируемый характер процесса сближения семантической и морфологической деривации.

Список цитируемых источников

1. Лукашанец, Е. Г. Словообразовательная система русского арго и проблемы ее описания / Е. Г. Лукашанец. — Минск : МГЛУ, 2007. — 300 с.
2. Пауль, Г. Принципы истории языка / Г. Пауль ; пер. А. А. Холодовича. — М. : Изд-во иностр. лит., 1960. — 500 с.

УДК 81'42

А. Ф. Макарова, О. В. Леон

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ РОЛЕВО-КОММУНИКАТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ ЗАПРЕТОВ В СОВРЕМЕННОЙ БРИТАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Введение. Речевое поведение упорядочено разными нормами и правилами, диктующими представителям той или иной культуры конкретные пути вербального и невербального взаимодействия для гармоничной и плодотворной коммуникации. Чтобы избежать коммуникативных неудач, необходимо придерживаться речевых норм той или иной лингвокультурной общности и не сталкиваться с нарушением речевых запретов, в связи с чем возникает потребность в изучении гендерно-специфических речевых запретов в британской и американской лингвокультурах в сравнительно-сопоставительном аспекте. Неполная решенность данной проблемной задачи, стоящей перед современной лингвистикой, определяет актуальность данного исследования.

Цель исследования состоит в выявлении гендерных и лингвокультурных различий в актуализации ролево-коммуникативных речевых запретов в современной британской коммуникативной среде.

Объектом исследования являются ролево-коммуникативные речевые запреты. Предметом исследования являются общие и специфические черты вербализации речевых запретов в гендерно-лингвокультурном аспекте британской диалогической речи.

Основная часть. Материалом для данного исследования послужили романы современной британской писательницы Софи Кинселлы (Sophie Kinsella, настоящее имя — Маделин Уикем (Madeleine Wickham)), “Shopaholic Ties the Knot” [1], “Confessions of a Shopaholic” [2] и “Shopaholic and Sister” [3], из которых было отобрано 14 диалогических единств, представляющих собой контексты актуализации речевых запретов посредством корректирующих метасообщений. Под ролево-коммуникативными этноречевыми запретами подразумевается свод коммуникативных правил, которые определяют то, как следует формировать вербальный образ действий коммуниканта в соотношении к его общественному положению [4].

Ролево-коммуникативные запреты, отраженные в произведениях британской писательницы, составляют 43% выборки (6 диалогических единств). Большинство корректирующих сообщений при этом адресовано женщинами мужчинам (50%), в то время как 33% коррекции ролево-коммуникативных запретов адресуются мужчинами женщинам, 17% — женщиной женщине.

Содержание ролево-коммуникативных запретов, адресованных женщинами мужчинам, заключается в определенных аспектах.

1. Запрет на негативные или иронические высказывания мужчины о друзьях женщины:

“So, these weird cousin-marrying friends of yours,” he says. “What’s that about?”

“They’re not weird!” (1). I hesitate for a moment. “Well, OK, Tarquin is a tiny bit weird (2). But Suze isn’t weird at all. She’s my best friend! (3). You’ve met her!”

Danny raises an eyebrow. “So — couldn’t they find anyone else to marry except their own family? Was it like, ‘OK, Mom’s taken... my sister, too fat... the dog... mmm, don’t like the hair.’”

“Stop it!” (4). I can’t help giggling (5). “They just suddenly realized they were meant for each other.”

“Like Harry Met Sally.” He puts on a film-trailer voice. “They were friends. They came from the same gene pool.”

“Danny...” (6).

“OK.” *He relents, and snips off the thread. “So, what about you and Luke?”* [1] (корректирующие сообщения, используемые женщиной в данном микродиалоге, выражены прямым отрицанием оценки, данной партнером по диалогу (1); при этом отрицание смягчается уступкой, частичным согласием (2), напоминанием о статусно-ролевом положении обсуждаемой персоны (3), прямым императивом (4), смягчаемым невербальным компонентом (5), прямым обращением, структура которого представляет собой апосиопезу — обрыв недоговоренной фразы (6)).

2. Запрет на напоминания бывшим бойфрендом об утраченном статусе жениха и о неудачных отношениях с женщиной-адресатом в прошлом:

“So how’s New York?”

“It’s great! Really exciting... I love my job... it’s such a great place to live!”

“I’ve never been,” says Tom wistfully. “I wanted to go there for our honeymoon.”

“Tom, don’t start that again, (1) says Lucy sharply (2). “OK?” [1] (корректирующее сообщение представляет собой прямой отрицательный императив (1), произнесенный довольно резким тоном (2)).

3. Запрет на выражение похвалы или признания положительных качеств другой женщины при своей будущей жене:

He thinks Jess is fab, doesn’t he? Jess is fab... and I’m crap.

“So Jess has been a help to you, has she?” (1). I say, my voice trembling.

“Yes. To be honest, she has.”

“I suppose you’d rather she was here than me (2). I suppose you’d rather we swapped places (3)”.

“Don’t be ridiculous.” (4). Luke folds up the letter and pops it back in the Jiffy bag.

“If you think Jess is so great, why don’t you just go and live with her?” (5). I can’t seem to control the words — they escape in an avalanche. “Why don’t you just go and... and talk about computers together?” (6).

“Becky, calm down,” (7) says Luke, clearly amazed.

But I can’t calm down.

“It’s OK! You can be honest! If you prefer a miserable skinflint with zero dress sense and zero sense of humor to me... just say so! (8). Maybe you should marry her if she’s so great! (9). I’m sure you’d have a wonderful time together... (10)”.

“Becky!” (11). Luke cuts me off (12) with a look which chills me to the marrow (13). “Just stop right there” (14).

I don’t dare move a muscle. I feel like we’ve plunged to some new, scary place in our relationship [3].

Реакция на нарушение данного запрета отличается особенно интенсивной эмоциональной окрашенностью и многословностью вербальной формы. В целях выражения коррекции адресант использует разнообразные риторические вопросы (разделительные вопросы (1), косвенные императивы (5, 6)), прямые императивы (8), прямые предположения (2, 3, 10), иронические советы (9).

Любопытно, что коррекция нарушения данного речевого запрета провоцирует встречную коррекцию со стороны мужчины, для которого действует другой речевой запрет — запрет на вербальное выражение беспочвенной ревности со стороны будущей жены. Корректирующие сообщения, адресованные мужчине женщиной в приведенном диалоге, содержат прямые негативно-оценочные выражения (4), прямые обращения в сочетании с прямым императивом (7), а также прямое обращение, оформленное как восклицание (11), произнесенное с перебиванием собеседника (12) и сопровождающееся невербальным сообщением, выражающим крайнее недовольство или даже угрозу (13), за которым следует прямой императив (14).

Другим речевым запретом, актуальным для мужчины-коммуниканта, являются амбивалентные жалобы, предъявляемые ему женщиной, которая упрекает мужчину в безынициативности и в то же время встречает критикой какую-либо инициативу с его стороны:

“Yeah, well, maybe if we had more of a life, maybe if you actually organized something once in a blue moon, maybe if we weren’t stuck in such a bloody rut...”

Lucy’s voice is so hectoring (1). And now Tom’s voice is raised defensively in return (2).

“We went out to... all you could do was complain... (3) made a real bloody effort... (4)” [1].

На критику подобного рода, которую женщина высказывает угрожающим тоном (1), мужчина реагирует коррекцией на повышенных тонах, предпринимаемой в целях самозащиты (2). Корректирующее сообщение мужчины-адресанта содержит многочисленные апосиопезы (3) и интенсифицированное оценочное высказывание с референцией к приложенным к ним усилиям (4).

Единственным ролево-коммуникативным запретом, адресованным женщиной женщине (в диалоге ровесниц), является взятие тона, свойственного женщинам старшего возраста:

“Oh God, Suze,” I breathe, my throat tight. “You’re going to be so completely beautiful. I still can’t believe you’re getting married! ‘Mrs. Cleath-Stuart’.”

“Ooh (1), don’t call me that! (2)” says Suze, wrinkling her nose (3). “It sounds like my mother (4)” [1].

Коррекция в данном контексте совершается посредством прямого императива (2), сопровождаемого междометием, выражающим негативную оценку (1), и невербальным средством выражения отвращения (3), а также сравнительной конструкцией, дополняющей оценку корректируемого высказывания (4).

Заключение. Нарушения ролево-коммуникативных запретов в проанализированных нами британских романах корректируются чаще женщинами, чем мужчинами. Мужчины уделяют внимание нарушению тех запретов, которые связаны с угрозой их позитивному лицу (положительным представлениям о них), в то время как женщин задевают негативные высказывания об их друзьях, напоминания о неудавшихся отношениях и попытки их возобновить,

позитивные высказывания их партнеров о других женщинах. Кроме того, для женщин важно ощущать себя молодыми, в силу чего в общении между собой они склонны избегать стиля коммуникации женщин старшего возраста.

Что касается употребления лингвистических и экстралингвистических средств выражения коррекции выявленных нарушений, то как мужчины, так и женщины употребляют в высказываниях подобного рода прямые императивы, оценочные высказывания, прямые обращения и сопутствующие невербальные средства (мимика и жесты, эмоциональная окраска голоса). При этом только женщины используют вербальные выражения уступки и смягчения императива или отрицания, конструкции отрицания оценки, косвенные императивы, риторические вопросы, предположения, иронические советы, междометия. Содержание высказываний-напоминаний у женщин связано с отсылками к социороловому статусу людей, у мужчин — к коммуникативным ситуациям. Корректирующие сообщения мужчин чаще, чем у женщин (3:1), имеют незавершенную синтаксическую структуру (апосиопеза).

Список цитируемых источников

1. *Kinsella, S. Shopaholic Ties the Knot / S. Kinsella.* — U. K. : Dell publishing Company, 2002. — 406 с.
2. *Kinsella, S. Confessions of a Shopaholic / S. Kinsella.* — U. K. : Dell publishing Company, 2000. — 368 с.
3. *Kinsella, S. Shopaholic and Sister / S. Kinsella.* — U. K. : Dell publishing Company, 2004. — 388 с.
4. *Садыкова, И. А.* Корректирующие высказывания в татарской и русской диалогической речи (на материале отражения нарушений этноречевых запретов в современной драматургии) / И. А. Садыкова // Научная электронная библиотека disserCat [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/korrektiruyushchie-vyskazyvaniya-v-tatarskoi-i-russkoi-dialogicheskoi-rechi-na-materiale-otr> . — Дата доступа: 10.04.2017.

УДК 81

К. Ю. Маркевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПРОБЛЕМА НОМИНАЦИИ ПРОФЕССИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ: ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Введение. Этимология — это происхождение слова и наука о происхождении слов [1, с. 547]. Она является одной из многочисленных наук о языке и, наверное, наиболее интересной. Язык каждого народа очень подвижен, в нем постоянно происходят незначительные изменения, которые со временем накапливаются и образуют новые языковые феномены.

Основная часть. Процесс номинации осуществляется на базе уже известного понятия, обозначенного словом. Человек всегда пытается понять новое через уже известное, например: *der Asphaltieur* ← *der Asphalt, asphaltieren*; *der Bäcker* ← *backen*; *der Bibliograph* ← *die Bibliographie*; *вышивальщик* ← *вышивать*; *колбасник* ← *колбаса*; *охотник* ← *охота*.

Анализ научной литературы позволил сделать вывод, что наименования профессий разделяют на исконно немецкие лексемы, заимствования из других языков и интернационализмы.

Согласно концепции В. В. Акуленко, под интернациональными понимаются лексемы, сходные до степени идентичности с полной или частично общей семантикой, выражающие понятия международного значения и представленные в нескольких (не менее чем в трех) языках [2, с. 127].

Интернационализмы, как отмечает М. Н. Володина, в отличие от простых заимствований, возникающих в результате межкультурных контактов, выражают понятия международного значения и имеют широкую сферу употребления [3, с. 33].

В языке наблюдается общая закономерность: заимствованные названия лиц по профессии приходят тематическими блоками, донором же выступает язык той страны, в которой соответствующая сфера деятельности получила наибольшее развитие. Например:

— профессии сферы экономики и торговли: *логист, девелопер* (специалист, работающий с проектированием, разрабатывающий бизнес-планы, строительные проекты, покупки или аренды земельных участков для строительства объектов недвижимости, рекламных компаний, инвестирования), *мерчендайзер, менеджер, коучер* (консультант руководителя по созданию структуры персонала, кадровой политике и стратегиям кризисного менеджмента, проводит психологические тренинги для руководителей и персонала компании), *трейдер* (сотрудник брокерской фирмы, выполняющий заказы клиентов на куплю-продажу ценных бумаг на бирже), *маркетолог, аудитор, дилер* (предприниматель, торгующий в розницу продукцией, которую он закупил оптом), *дистрибьютор* (лицо, которое от имени фирмы-изготовителя занимается сбытом и гарантийным обслуживанием продукции), *консигнатор* (агент, посредник, физическое или юридическое лицо, принимающее на себя обязательство исполнять поручения

организации по совершению сделок по продаже товаров и реализующее товар во внешнеторговых операциях со своего склада, находящегося за границей, и от своего имени за соответствующее вознаграждение, получаемое от владельца товара), *координатор*, *прокурис* (доверенное лицо торгового предприятия, имеющее полномочия на совершение сделок), *промоутер* (частное лицо или группа лиц, занимающаяся целенаправленной рекламой товара), *риелтор* (это частное лицо или организация, профессионально занятое посредничеством при заключении сделок купли-продажи недвижимости, аренды коммерческой и жилой недвижимости путем сведения партнеров по сделке и получение комиссионных), *сейлзмен* (торговый агент), *сейлзменеджер* (менеджер по продажам, отслеживает спрос на продаваемые товары, контролирует сделки, которые осуществляют представители фирм по продажам, проводит поиск клиентов), *экспедитор* (работник, ведающий приемом, отправкой, рассылкой чего-нибудь);

– профессии сферы питания: *кавист* — продавец алкогольной продукции; *фудстайлер* (англ. foodstyler, дословно — стилист еды) — специалист по оформлению блюд, по украшению их овощами и фруктами);

– профессии из области индустрии красоты: *постижёр* (специалист по изготовлению париков, а в театральных мастерских также — накладных усов, бород), *der Designer, der Stylist, der Брейдер* (специалист в области парикмахерского искусства, занимающийся плетением жгутов, дредов, африканских косичек), *имиджмейкер* (специалист по имиджу), *конфекционер* (специалист на швейном производстве, который занимается подбором и закупкой тканей и различной фурнитуры для одежды), *шоппер, инструктор по аэробике, der Вуайтейкер, эпилаторша*;

– профессии сферы СМИ: *пиарщик, der Blogger, der Web-Meister, der Web-Designer, ИТ-специалист, копирайтер, медиабайер, медиапланер, оптимизатор сайта, SEO-оптимизатор, нейджмейкер, стендист, P.O.S.-специалист, аудитор веб-сайтов, стрингер* (внештатный корреспондент, ведущий телерепортажи и киносъёмку из «горячих точек»), *верстальщик, der Interviewer*;

– профессии сферы страховых и прочих услуг: *der Akvizitor* (работник страховой компании, страховой агент, осуществляющий деятельность по заключению или возобновлению страховых контрактов, договоров о страховании), *андеррайтер* (лицо, уполномоченное страховой компанией анализировать, принимать на страхование (перестрахование) и отклонять все виды рисков, а также классифицировать выбранные риски для получения по ним оптимальной страховой премии), *клерк актуарный* (специалист в страховом деле, в области сбора и анализа информации, составляет актуарные таблицы страховых компаний, с помощью которых определяется вероятность различных видов риска), *актуарий* (специалист, занимающийся разработкой методологии и исчислением страховых тарифов, расчетами, связанными с образованием резерва страховых взносов по долгосрочным видам страхования, определением размеров выкупных и редуцированных страховых сумм, а также ссуд по договорам страхования жизни и пенсий), *комиссионер* (посредник в торговой сделке), *отельер* (владелец или управляющий отелем), *системный интегратор* (специалист, занимающийся оказанием консультационных услуг, настройкой программного обеспечения и оборудования), *хостес* (лицо компании, администратор), *валеолог, бодигард*.

Этимологический анализ являлся одним из аспектов комплексного номинативно-ономазиологического анализа наименований профессий немецкого языка. Основанием для отбора послужили соответствующие пометы в словаре, который был использован для проверки этимологических данных [4].

Этимологический анализ помог определить, наименования каких профессий представлены исконно немецкими лексемами, а какие являются заимствованиями или интернационализмами.

Количество интернационализмов составило 2,5%, например: *der Akademieprofessor, der Aktivist, der Aviatiker, der Dermatologe, der Laryngologe, der Mechanisator, der Metropolit, der Prorektor, der Provisor, der Revisor, der Taxator, der Technologe*.

Количество заимствований составило 27,5%, например:

– из французского языка: *der agioteur, der akteur, der friseur, der graveur, der ingenieur, der inspekteur, der journalist, der juwelier, der redakteur*;

– из английского языка: *der administrator, der assistent, der astronaut, der boxer, der clown, der designer, der informator, der kommentator, der konduktor, der producer, der reporter, der sprinter*;

– из латинского языка: *der advokat, der arzt, der gaukler, der gymnastiker, der historiker, der laborant, der lektor, der meister, der publizist*;

– из греческого языка: *der aeronaut, der agronom, der bibliograph, der geograph, der ideologe, der komiker, der mathematiker, der padagoge*;

– из итальянского языка: *der firnisser, der mosaiker, der pianist*;

– из испанского языка: *der gitarrist*.

Количество наименований профессий с исконно немецкими лексемами составило 70%, например: *der Almer, der Alpinist, der Anreißer, der Beleuchter, der Dolmetscher, der Zimmerer*.

Заключение. С помощью этимологического анализа было выявлено, что большинство наименований немецких профессий образовано на основе исконно немецких лексем, заимствования происходят преимущественно из латинского, французского, греческого, английского и итальянского языков, а интернационализмы составляют небольшое количество от общей выборки.

Список цитируемых источников

1. Матвеева, Т. В. Полный словарь лингвистических терминов / Т. В. Матвеева. — Ростов н/Д : Феникс, 2010. — 562 с.
2. Акуленко, В. В. Вопросы интернационализации словарного состава языка / В. В. Акуленко. — Харьков : Изд-во Харьк. ун-та, 1972. — 215 с.
3. Володина, М. Н. Национальное и интернациональное в процессе терминологической номинации / М. Н. Володина. — М. : Изд-во МГУ, 1993. — 112 с.
4. Kluge. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, bearbeitet von Elmar Seebold. — 25., durchgesehene und erweiterte Auflage. — De Gruyter, 2011. — 1021 S.

УДК 81

А. П. Мясоед, О. В. Жуковская

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЭРВИНА ШТРИТТМАТТЕРА

Введение. Эрвин Штриттматтер был одним из популярнейших писателей ГДР, его произведения выпускались тиражом до пяти миллионов экземпляров. Он писал о деревне и ее жителях, о природе родного края, лесах, полях, животных и растениях, потому что это было его миром. Эрвин Штриттматтер сам родился в деревне, мог жить только там и, как никто другой, писал для «простых» людей, для тех, из числа которых он сам вышел [1].

Основная часть. Книга “Schulzenhofer Kramkalender” (вариант перевода — «Шульценхофский календарь всякой всячины») состоит из небольших рассказов, миниатюр, заметок, в которых наблюдения за природой, животным миром, поведением животных перемешиваются с житейскими премудростями. В соответствии с тематикой данного произведения его можно отнести к художественному экологическому дискурсу. Для художественного дискурса характерно использование различных средств выразительности. И в произведении “Schulzenhofer Kramkalender” автор широко использует тропы — эпитеты, сравнения, метафоры.

Троп — риторическая фигура, слово или выражение, используемое в переносном значении с целью усилить образность языка, художественную выразительность речи. Тропы широко используются в литературных произведениях, ораторском искусстве в повседневной речи [2].

Тропы являют собой одну из возможностей создания и выражения экспрессии, потому что они, как правило, связаны с семантическими сдвигами, которые приводят к дополнительной экспрессивной насыщенности текста в целом.

Эпитет — средство речевой выразительности, предназначенное для описания значимых свойств объекта, придания ему образной характеристики [3]. Анализ текста показал наличие большого количества различных эпитетов, служащих как для конкретизации понятий, так и для эмоционального воздействия на читателя. Эпитеты могут различаться по силе передаваемых эмоций и по степени выраженности той или иной характеристики. Например: *eine kluge Maus* — *eine pfiffige Maus* (“Maustod”). Различают общеязыковые, постоянные и авторские эпитеты:

– общеязыковые — любые описательные характеристики, украшающие информацию: *die reifen Holunderdolden, die reifen Beeren* (“Holunder”), *silbergraue Stute, milder Maitag* (“Waldmeister”), *gelbe Kürbisse* (“Die Macht des Wortes”), *gelbe Baumblätter* (“Knospen”), *schneelose Wintertag* (“Mathematik einer kleinen Kiefer”);

– постоянные — прочно закрепившиеся в сознании общества эпитеты, связанные с определенными словами: *strenge Winter* (“Der Birkenholzkäfig”), *die jungen Birken* (“Windige Geschichte”), *eine bauchige Flasche* (“Eifersucht”), *einige hungertjährige Bäume* (“Föhren”), *arabische Stute* (“Stieglitz und Stute”);

– авторские — индивидуальные, впервые употребленные эпитеты, используемые авторами в художественной литературе: *rätselhafte Kühle* (“Die Kolkkraben”) *die scheintote Kuh, die Eiskuh* (“Die Eiskuh”), *eines eigenwilligen Sees, am abwechslungsreichen Ufer* (“Waldmeister”).

В анализируемом произведении эпитеты используются в обычной функции — для усиления выразительности образов изображаемых предметов или явлений, выделения их наиболее существенных признаков. Помимо этого, были выявлены дополнительные функции, такие как передача отношения автора к изображаемому, выражение авторской оценки и авторского восприятия явления: *harmloses Waldtier* (“Mardersuche”); *merkwürdiger Bock* (“Vogelzug”), придание тексту настроения: *im schneebedeckten Märchenwald* (“Eichkätzchenschweif”), *frisches Pferdeblut* (“Naturrein”).

Сравнение — это изобразительный прием, основанный на сопоставлении одного явления или понятия с другим [3]. Чаще всего сравнение происходит по причине неких сходств в характеристике разных понятий. Часто эти сходства очевидны. Например: *die Wolken sind dick wie Federbetten* (“Grasmähen”), *der Mond war schmal*

wie ein Sichelblatt (“Deshalb”), Wildenten reden wie Rüpel (“Was sagt der See?”), Regentropfen zerplatzten wie Göttertränen (“Heidelerchen”), der Horn lag wie eine Perücke auf seinem Kopfe (“Vogelzug”).

Наличие в произведении большого количества описаний животных приводит к сравнению одних особей с другими по внешнему виду, образу жизни и поведению. Например: *die Spatzen kämpften wie Löwen* (“Rache”), *eine junge Natter war noch rot wie ein Regenwurm* (“Junge Nattern”).

Прибегая к такому тропу, как сравнение, автор получает дополнительную возможность заставить читателя посмотреть на мир его глазами. Например: *Pauline, sie war nun wohl an achtzig Jahre alt, halb vertrocknet und bräunlich im Gesicht wie eine Kiefernwurzel* (“Eifersucht”), *Das Gras war grüner als grün* (“Nach dem Gewitter”), *Das Seewasser war dunkel wie Tinte* (“Vogelzug”), *die Frischlinge... machten sich klein wie die Igel, Ferkel wie Großmutter Plüschpantoffel* (“Die Frischlinge”), *die Wolken schwammen wie ausgelachte Fische* (“Nach dem Gewitter”).

Метафора — это слово или выражение, употребленное в переносном значении на основе сходства двух предметов или явлений по определенному признаку [3]. Метафора — это своего рода скрытое сравнение.

Метафора является одним из самых ярких и сильных средств создания выразительности и образности текста. В отличие от сравнения, в котором приводится и то, что сравнивается, и то, с чем сравнивается: *die Wolken hingen wie Wischlappen über den Bäumen* (“Regentag”), метафора содержит только второе, что создает компактность и образность употребления слова: *Wolkenwand, auf Schemelbeine gestellte Neugier, verfolgt von der Haarfahne seines Schweifes* (“Fohlen im Regen”), *ein Mantel aus Pferdewärme, die Schneemühlen gehen in die Buchenkronen* (“Große und kleine Mühlen”).

Через метафорическое значение слов и словосочетаний автор текста не только усиливает зримость и наглядность изображаемого, но и передает неповторимость, индивидуальность предметов или явлений, проявляя при этом глубину и характер собственного ассоциативно-образного мышления, видения мира, меру таланта: *spielte das Heidekraut seine violette Melodie* (“Steine und Bücher”), *die Apfelerbsen verkrochen sich im Laub, Jungenzähne überführten sie am Morgen des Betrugs* (“Fliegende Würmer”).

Общепринято разделять метафоры на олицетворяющие и овеществляющие:

– олицетворяющая метафора основана на переносе признаков живого существа на явления природы, понятия и предметы. Например: *Nebel lag* (“Kalendersterne”), *der Feldwind langweilte sich* (“Tod eines Hofes”), *die Erde atmete* (“Der Umschlag”), *die Wolken schwammen* (“Nach dem Gewitter”);

– овеществляющая метафора подразумевает обращение к абстрактному понятию как к конкретному. Например: *ein Duft sagte: Kiefer, und ein anderer sagte: Birke* (“Nach dem Gewitter”).

Помимо вышеупомянутой классификации метафор их можно разделить также на банальные и оригинальные:

– банальные являются привычными реципиентам и не оказывают на них особого эстетического воздействия: *der Winter geht* (“Der Giersch”), *der Vollmond ging auf* (“Veilchen”);

– оригинальные являются плодом воображения автора. Такие метафоры, как правило, являются распространенными и помогают читателю проникнуться образом: *ein Mantel aus Pferdewärme, die Schneemühlen gehen in die Buchenkronen* (“Große und kleine Mühlen”), *der Frühling gab tausend Zeichen* (“Gebrochener Stolz”), *das unersättliche Krähenvolk* (“Krähenstreit”), *die Baumblätter starben* (“Knoblauchpilze”), *der Tag taucht seine bunte Schürze in den Wald* (“Abend am Moor”).

Заключение. К стилистическим особенностям художественных произведений Эрвина Штриттматтера можно отнести использование писателем большого количества оригинальных тропов — эпитетов, сравнений и метафор, которые преимущественно являются авторскими находками и характеризуют его индивидуальный стиль.

Список использованных источников

1. Erwin-Strittmatter [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.lerntippsammlung.de/Erwin-Strittmatter.html> . — Дата доступа: 14.03.2017.
2. Троп [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D1%80%D0%BE%D0%BF> . — Дата доступа: 15.03.2017.
3. Средства выразительности [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://bodnia.ru/index.php/pravilo-v-papku-literatura/188-sredstva-vyrazitelnosti.html> . — Дата доступа: 14.03.2017.

СТРУКТУРА ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ХАРАКТЕР (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Введение. Язык отражает процесс познания действительности, частью которой является и человек. Так как языковые категории зависят от человека, то важно то, каким образом человек познает и оценивает подобных себе и каким образом это знание отражается в языке. Поэтому, репрезентируя в языке свое знание об окружающей его действительности, человек отображает в значениях слов языка и сущностную характеристику самого себя. В именах прилагательных, обозначающих черты характера человека, воплотилось накопленное поколениями знание о психофизической сущности человека. Исследование семантической структуры прилагательных данной группы подтверждает когнитивный в целом характер их семантики.

Цель данного исследования заключается в выявлении структуры лексических значений прилагательных, описывающих черты характера человека, и определение специфики значений данных прилагательных в английском и белорусском языках.

Объектом исследования являются имена прилагательные, обозначающие черты характера человека, в английском и белорусском языках.

Предметом исследования выступает структура лексических значений имён прилагательных, описывающих черты характера человека, в английском и белорусском языках.

Материалом для анализа послужили 200 имён прилагательных английского языка и 204 белорусские лексические единицы (далее — ЛЕ), полученные путем сплошной выборки из источников на английском языке («Oxford Dictionary of English» [1]) и белорусском языке («Граматычны слоўнік прыметніка, займенніка, лічэбніка, прыслоўя» [2]).

В качестве основных *методов* исследования послужили метод сплошной выборки, компонентный анализ, сопоставительный анализ и элементы статистического анализа.

Основная часть. В ходе исследования изучение структуры лексических значений имен прилагательных проводилось путем семантического развертывания значений ЛЕ, и анализ позволил глубже проникнуть в семантику прилагательных, описывающих характер человека.

В данной лексико-семантической группе имен прилагательных содержатся наименования внутренних, психических свойств, признаков человека, поэтому в значениях таких ЛЕ обязательно содержится ядерная сема «характер». Отобранные имена прилагательные были разделены на шесть лексико-семантических подгрупп, члены которых имеют указания в семантике на самые важные качества, при помощи которых можно охарактеризовать человека: свойства личности; умственные способности; волевые качества; отношение человека к другим людям; отношение к работе; отношение к вещам, собственности.

В значениях прилагательных английского языка, отражающих **свойства личности** (38 ЛЕ, 19%), были выявлены наиболее частотные семы *active* и *quick*. Подгруппа, обозначающая **умственные способности** (39 ЛЕ, 20%), включает ЛЕ с превалирующими семами *clever* и *ingenious*. Доминирующими семами в значениях прилагательных третьей подгруппы, отражающей **волевые качества** человека (28 ЛЕ, 14%), являются *stubborn* и *willful*. В семном составе значений имен прилагательных, характеризующих **отношение человека к другим людям** (41 ЛЕ, 21%), были выявлены частотные семантические компоненты *kind*, *pleasant*, *warmhearted*. Превалирующими семами значений ЛЕ, номинирующих **отношение человека к труду** (35 ЛЕ, 17%), являются *respectful*, *polite*, *careless*. Имена прилагательные, обозначающие **отношение к вещам, собственности** (19 ЛЕ, 9%), фиксируют в своей семантике наиболее релевантные семы *prudent*, *careful*, *sparing*.

Наиболее важными и частотными семами в английском языке оказались те, которые встречаются в значениях прилагательных, называющих положительные черты характера человека.

В значениях прилагательных первой подгруппы белорусского языка, описывающей **свойства личности** (37 ЛЕ, 20%), были определены превалирующие семы *актыўны*, *негатыўны*. Для членов подгруппы, характеризующей **умственные способности** (29 ЛЕ, 12%), характерно наличие в семантике трёх важных сем: *разумны*, *дурны* и *тупы*. Превалирующими семами в значениях прилагательных подгруппы, обозначающей **волевые качества** (29 ЛЕ, 12%), являются *мужны* и *рашучы*. В четвертой подгруппе, описывающей **отношение человека к другим людям** (70 ЛЕ, 36%), в структуре значений лексем мы выделили три доминирующие семы: *добры*, *злы* и *ліхі*. В семантике элементов подгруппы имён прилагательных, указывающих **на отношение к работе** (28 ЛЕ, 14%), были определены три превалирующие семы: *адказны*, *лялівы* и *амёбны*. Частотными семантическими компонентами значений прилагательных подгруппы, описывающей **отношение к вещам и собственности** (11 ЛЕ, 6%), являются *беражлівы* и *гаспадарлівы*.

В ходе сопоставления семного состава имен прилагательных английского и белорусского языков, несмотря на отсутствие полной эквивалентности значений, было обнаружено 12 совпадений в структуре лексических значений прилагательных, принадлежащих одной подгруппе в разных языках.

В первой подгруппе, характеризующей **свойства личности**, были выявлены 2 совпадения. В структуру белорусского прилагательного *актыўны* 'дзейны, энергічны' входит 6 сем ('актыўны', 'вясёлы', 'пазітыўны', 'хуткі', 'энергічны', 'жыццярадасны'), в структуре значения английского прилагательного *active* 'engaging or ready to engage in physically energetic pursuits; alert and lively' было выявлено 6 идентичных сем ('active', 'quick', 'optimistic', 'energetic', 'merry', 'joyful') и 2 семы, которые не были выделены в значении белорусского прилагательного: 'easy-going' и 'observant'. В структуре значения белорусского прилагательного *вясёлы* 'поўны радасці; жыццярадасны' было выделено 5 сем ('актыўны', 'вясёлы', 'пазітыўны', 'жыццярадасны', 'энергічны'). Семный состав английского прилагательного *merry* 'cheerful and lively' демонстрирует также 5 идентичных сем ('active', 'optimistic', 'energetic', 'merry', 'joyful') и 3 дополнительные семы, которые не вошли в значение белорусского прилагательного ('quick', 'easy-going', 'happy').

В подгруппе, характеризующей **умственные способности**, в структуре белорусского прилагательного *адукаваны* 'які атрымаў шырокую адукацыю, мае рознабаковыя веды' были обнаружены 3 семы ('адукаваны', 'разумны', 'маленавіты'). В семантике английского прилагательного *educated* 'possessing an education, especially having more than average knowledge' были также выявлены 3 идентичные семы ('clever', 'literate', 'ingenious') и сема, которая не была выделена в значении белорусского прилагательного ('informed').

В семный состав лексического значения английского прилагательного *foolish* 'lacking good sense or judgment; unwise' входит 3 семантических компонента ('foolish', 'uneducated', 'stupid'), которые нашли свое отражение в значении белорусского прилагательного *дурны* 'разумова абмежаваны, тупы; пазбаўлены разумнай разважлівасці', в котором были определены 3 идентичные семы ('дурны', 'тупы', 'неадукаваны') и не наличествующая в значении английского прилагательного 1 сема ('прыдуркаваты').

В структуру лексического значения белорусского прилагательного *разумны* 'такі, якому дадзен розум; надзелены розумам, жыццёвай мудрасцю' входит 5 сем ('адукаваны', 'мудры', 'кемлівы', 'разумны', 'маленавіты'). В структуру английского прилагательного *clever* 'quick to understand, learn, and devise or apply ideas, talented and intelligent' входят 5 идентичных сем ('literate', 'quick-witted', 'canny', 'clever', 'ingenious') и 3 семы, которые не инкорпорированы в структуру значения белорусского прилагательного ('skilled', 'quick', 'informed').

В подгруппе прилагательных, характеризующих **отношение человека к другим людям**, была выявлена идентичность значений 5 прилагательных. Например, в структуре значения белорусского прилагательного *добры* 'чулы да людзей; спагадлівы, сардэчны' были обнаружены 4 семы ('ветлівы', 'добры', 'турботны', 'мяккі'). В семантике английского прилагательного *kind* 'having or showing a friendly, generous, and considerate nature' также обнаружены 4 соответствующие семы ('pleasant', 'kind', 'sympathetic', 'tender') и 4 дополнительных семантических компонента, которые не были выявлены в структуре значения белорусского прилагательного ('loving', 'kind', 'cheerful', 'cordial', 'warmhearted').

В подгруппе прилагательных, характеризующих **отношение человека к труду**, отмечено единичное совпадение значений прилагательных. В структуру английского прилагательного *irresponsible* 'not showing a proper sense of responsibility' входят 2 семы ('irresponsible', 'careless'). В структуре значения его белорусского эквивалента *безадказны* 'які не нясе адказнасці ні перад кім' обнаружены идентичные семы ('безадказны', 'абьякавы') и семы, не вошедшие в состав английского прилагательного ('амёбны', 'лянівы').

В подгруппе прилагательных, описывающих **отношение человека к собственности**, отмечена частичная эквивалентность значений 2 прилагательных. В структуре английского прилагательного *thrifty* 'careful and diligent in the use of resources' были выделены 4 семантических компонента ('economical', 'careful', 'prudent', 'sparing'). Семный состав белорусского прилагательного *ашчадны* 'якому ўласціва ашчадлівасць; эканомны' содержит 4 идентичные семы ('беражлівы', 'клапатлівы', 'запаслівы', 'ашчадны') и 1 дополнительную сему ('гаспадарлівы'), которая не вошла в состав значения английского прилагательного.

В составе значения английского прилагательного *economical* 'careful not to waste money or resources' было обнаружено 4 семы ('economical', 'careful', 'prudent', 'sparing'). Семантика белорусского прилагательного *беражлівы* 'які ўмеє эканоміць, берагчы што-н'. располагает 4 идентичными семами ('беражлівы', 'клапатлівы', 'запаслівы', 'ашчадны') и дополнительной семой, которая не обнаружена в структуре значения английского прилагательного ('гаспадарлівы').

Все имена прилагательные, описывающие характер человека, семный состав которых проявляет частичную эквивалентность, характеризуют характер человека именно с положительной стороны. Примечательно, что семы, фиксация которых демонстрирует различия в структуре значений имен прилагательных в исследуемых языках, уточняют характер с позитивной стороны в английском языке, а в белорусском языке приносят негативный оттенок оценивания природы человека.

В целом среди сем, зафиксированных в значениях имен прилагательных в белорусском языке, преобладают негативно окрашенные семантические компоненты. Вероятно, в белорусской ментальности преобладает стремление оценить себя адекватно или даже преуменьшить заслуги. Данные факты, соответственно, номинируются языком и фиксируются в семантике признаковой лексики.

Заклучение. Структура лексических значений исследуемых имён прилагательных в английском и белорусском языках фиксирует сходные и различные компоненты, связанные с различием в понимании значимых для человека черт характера. Тем не менее восприятие базовых концептуальных понятий разными народами идентично отражается в языках и проявляется в семантике признаковой лексики.

Список цитируемых источников

1. Oxford dictionary of English. — Oxford : Oxford Univ. Press, 2003. — 1668 S.
2. Граматычны слоўнік прыметніка, займенніка, лічэбніка, прыслоўя / Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т мовы і літ. імя Я. Коласа і Я. Купалы ; уклад. Н. П. Еўсіевіч і інш. ; навук. рэд. В. П. Русак. — Мінск : Беларус. навука, 2009. — 1176 с.

УДК 81'42

А. А. Савченко, О. В. Леон

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

МЕТАКОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ ЛЮБОВНОГО ДИСКУРСА В КЛАССИЧЕСКОЙ БРИТАНСКОЙ ПРОЗЕ

Введение. В современном научном мире важным объектом для изучения является любовь как психосоциальный, эмоциональный и лингвокультурный компонент и как специфическая коммуникативная практика. Особый интерес для лингвистов представляет метакоммуникативная сторона любовного дискурса, которая позволяет пролить свет на восприятие коммуникации ее участниками. При этом в современной лингвистике практически нет исследований, демонстрирующих возможности применения анализа метакоммуникации к изучению любовного дискурса. Исходя из этого, актуальность данного исследования объясняется необходимостью углубленного изучения рефлексивной стороны любовного дискурса.

Цель исследования состоит в выявлении механизмов порождения и структурно-функциональных особенностей метакоммуникации в англоязычном любовном дискурсе на материале британской романтической прозы викторианской эпохи.

Объектом исследования является метакоммуникативное сообщение, помещенное в контекст любовного дискурса. Предметом исследования являются вербальная форма и функции метакоммуникативных сообщений в любовном дискурсе, рассматриваемом на примере классической британской художественной прозы.

Основная часть. Материалом для данного исследования послужили диалоги любовной тематики из двух классических британских романов: «Джейн Эйр» Шарлотты Бронте (Ch. Brontë “*Jane Eyre*”) [1] и «Грозовой перевал» Эмили Бронте (E. Brontë “*Wuthering Heights*”) [2]. Методом сплошной выборки из данных произведений в общей сложности было извлечено 74 метакоммуникативных сообщения. Под термином «метасообщение», который обозначает основную единицу метакоммуникации, в данной работе понимается высказывание, описывающее текущий ход речевого общения.

С точки зрения лексико-синтаксической структуры метакоммуникативных сообщений в любовном дискурсе, представленном в романах сестер Бронте, представляется возможным выделить следующие характерные черты:

1) употребление перформативных глаголов, коррелирующих с названиями речевых актов, свойственных любовному дискурсу, и их производных: “*Once more, why this refusal?*” he asked [1];

2) употребление модально-оценочных конструкций в сочетаниях с метамаркерами *word, speech* и перформативами *to speak, to ask, to answer, to reply* и др.: *Your words are such as ought not to be used: violent, unfeminine, and untrue* [2];

3) употребление «военных» и «животных» метафор для описания текущей коммуникации:

а) “*If I were to marry you, you would kill me.*”

“*You are killing me now.*”

His lips and cheeks turned white — quite white.

“*I should kill you — I am killing you?*” [1];

б) “*Cathy, this lamb of yours threatens like a bull!*” he said [2];

4) употребление парафразов для описания коммуникативных поступков и их перлокутивного эффекта: *I had finished the business now* [1] ‘Я окончательно испортила всё дело’ (изданный перевод: ‘Всё пропало. Я только подлила масла в огонь’);

5) повторы фрагментов высказывания собеседника (в составе вопросительных синтаксических структур):

“*Will it please you to dine with me today?*” he asked, as we re-entered the gates.

“*No, thank you, sir.*”

“And what for, ‘no, thank you?’ if one may inquire.”

“I never have dined with you, sir: and I see no reason why I should now: till — ...” [1];

6) риторические вопросы и вопросы-переспросы, свидетельствующие о языковом поиске (подборе слов):
“Oh, it is rich to see and hear her?” he exclaimed. “Is she original? Is she piquant?” [2].

Первые четыре из вышеперечисленных средств оформления в речи влюбленных метакоммуникативных сообщений следует относить к эксплицитной (прямой) метакоммуникации, в то время как последние два вида языковых средств представляют собой имплицитную метакоммуникацию, осуществляемую без помощи соответствующих метамаркеров (лексики с референцией к языку и речи).

Условия перехода влюбленных на метакоммуникативный уровень, представленные в классических британских романах, можно свести к следующим коммуникативным ситуациям:

1) ситуация предложения и отказа: *“I scorn your idea of love,” I could not help saying, as I rose up and stood before him, leaning my back against the rock. “I scorn the counterfeit sentiment you offer: yes, St. John, and I scorn you when you offer it”* [1].

2) ситуация флирта, предполагающая выход за рамки дозволенного: *“I would not exchange this one little English girl for the Grand Turk’s whole seraglio, gazelle-eyes, houri forms, and all!”*

The Eastern allusion bit me again.

“I’ll not stand you an inch in the stead of a seraglio,” I said; “so don’t consider me an equivalent for one. If you have a fancy for anything in that line, away with you, sir, to the bazaars of Stamboul without delay, and lay out in extensive slave-purchases some of that spare cash you seem at a loss to spend satisfactorily here” [1];

3) ситуация нарушения коммуникативных норм в разговоре о любви, в которой возможны две линии коммуникативного поведения:

а) ситуация извинения: *“I put my request in an absurd, almost insolent form. Miss Eyre, I beg your pardon”* [1];

б) ситуация самооправдания: *“Then, in the first place, do you agree with me that I have a right to be a little masterful, abrupt, perhaps exacting, sometimes, on the grounds I stated, namely, that I am old enough to be your father, and that I have battled through a varied experience with many men of many nations, and roamed over half the globe, while you have lived quietly with one set of people in one house?”* [2];

4) ситуация уточнения чувств одной из сторон:

“There are many things to be considered before that question can be answered properly,” I said, sententiously. “First and foremost, do you love Mr. Edgar?”

“Who can help it? Of course I do,” she answered.

Then I put her through the following catechism: for a girl of twenty-two it was not injudicious.

“Why do you love him, Miss Cathy?”

“Nonsense, I do — that’s sufficient.”

“By no means; you must say why?”

“Well, because he is handsome, and pleasant to be with.”

“Bad!” was my commentary.

“And because he is young and cheerful.”

“Bad, still” [2];

5) ситуация «сцены ревности» с возможным уязвлением соперника или понижением его статуса:

“Oh, Edgar, Edgar!” she panted, flinging her arms round his neck. “Oh, Edgar darling! Heathcliff’s come back — he is!” And she tightened her embrace to a squeeze.

“Well, well,” cried her husband, crossly, “don’t strangle me for that! He never struck me as such a marvellous treasure. There is no need to be frantic!” [2];

6) ситуация снятия трудностей в интерпретации вербального поведения собеседников:

“And will you consent to dispense with a great many conventional forms and phrases, without thinking that the omission arises from insolence?”

“I am sure, sir, I should never mistake informality for insolence: one I rather like, the other nothing free-born would submit to, even for a salary” [2].

7) ситуация установления социорольевых статусов и личностных границ:

“St. John, I am unhappy because you are still angry with me. Let us be friends.”

“I hope we are friends,” was the unmoved reply; while he still watched the rising of the moon, which he had been contemplating as I approached.

“No, St. John, we are not friends as we were. You know that.”

“Are we not? That is wrong. For my part, I wish you no ill and all good.”

“I believe you, St. John; for I am sure you are incapable of wishing any one ill; but, as I am your kinswoman, I should desire somewhat more of affection than that sort of general philanthropy you extend to mere strangers” [1].

Заключение. В результате проведенного исследования было установлено, что к основным структурным компонентам метасообщения в любовном дискурсе классической британской прозы относятся перформативные глаголы-названия речевых актов, свойственных любовному дискурсу, и их производные; модально-оценочные конструкции в сочетании с метамаркерами и перформативами; «военные» и «животные» метафоры с референцией к коммуникации; парафразы, лексико-синтаксические повторы в составе вопросов; риторические вопросы и вопросы-переспросы; сравнительные конструкции. Влюбленные при обсуждении любви переходят на уровень об-

суждения языка и коммуникации в ситуациях, связанных с предложением и отказом, флиртом, нарушением коммуникативных норм, уточнением чувств одной из сторон, сценами ревности (с возможным уязвлением соперника и понижением его статуса), снятием трудностей в интерпретации вербального поведения собеседников, установлением социорольевых статусов и личностных границ.

Список цитируемых источников

1. *Brontë, Ch. Jane Eyre / Ch. Brontë // The Literature page*, 2017 [Electronic resource]. — Mode of access: http://www.bookniks.com/read_jane_eyre_online.html. — Date of access: 29.03.2017.
2. *Brontë, E. Wuthering Heights / E. Brontë // KNIGGER*, 2017 [Electronic resource]. — Mode of access: http://knigger.org/e.bronte/about/wuthering_heights?hl=en. — Date of access: 01.04.2017.

УДК 81'37

Ю. А. Хмелевская, О. В. Леон

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТИПЫ АНИМИСТИЧЕСКИХ МЕТАФОР С ФРЕЙМАМИ-ИСТОЧНИКАМИ «ДРАГОЦЕННЫЕ МЕТАЛЛЫ» И «ДРАГОЦЕННЫЕ МИНЕРАЛЫ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Введение. Современная лингвистика в соответствии с новой антропоцентрической парадигмой рассматривает язык во взаимосвязи с познавательной деятельностью человека. В рамках исследований современной лингвистики одним из ведущих направлений стало лингвокультурное моделирование языкового сознания и коммуникативного поведения. Актуальность данного исследования обусловлена насущными задачами современной теории метафоры, которые заключаются в познании ментальных механизмов отражения и интерпретации внеязыковой действительности, которые находят выражение в явлениях языка.

Цель исследования состоит в выявлении особенностей словоупотребления анимистических метафор с фреймами-источниками «драгоценные металлы» и «драгоценные минералы» в современной англоязычной коммуникативной культуре на примере микроконтекстов из национального корпуса текстов.

Объектом исследования являются англоязычные анимистические метафоры с фреймами-источниками «драгоценные металлы» и «драгоценные минералы». Предметом исследования являются семантико-прагматические характеристики наименований драгоценных металлов и минералов, употребляемых в составе анимистических метафор или анимистических метафорических эпитетов в современной англоязычной коммуникативной культуре.

Основная часть. Материалом для данного исследования послужили текстовые извлечения анимистических метафор с фреймами-источниками «драгоценные металлы» (*gold, silver, platinum*) и «драгоценные минералы» (*diamond, emerald, ruby, sapphire, alexandrite, pearl*) из Британского национального корпуса текстов (British National Corpus [1]).

Метафора в данном исследовании понимается в соответствии с определением из «Лингвистического энциклопедического словаря» [2] как троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т. п., для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении. При этом теоретической базой нашего исследования послужило положение из когнитивной теории метафоры о том, что данное языковое явление способствует осуществлению процесса познания мира через аналогию, лежащую в его основе [3].

Таким образом, метафора представляет собой когнитивный механизм, сущность которого заключается в частичной проекции одной области человеческого опыта на другую. Когнитивные метафоры являются необходимым компонентом мыслительного процесса: они структурируют концептуальную систему, устанавливая связи различного порядка между ее элементами, и способствуют интеграции новых знаний, помещая их в контекст уже известного.

Результаты категоризации и концептуализации окружающего мира в сознании человека образуют картину мира — некоторое связанное, целостное представление о бытии, присущее какой-либо исторически сложившейся общности людей [4].

Метафоры анимистического типа в соответствии с типологией метафор, предлагаемой в работе Д. Ч. Кочерго, направлены на человека и отражают различные связи объективной действительности с бытием человека [5].

Проанализировав 7 454 контекста с лексемой *gold*, мы выявили 24 контекста с анимистическими метафорами, соответствующими задачам данного исследования, в которых слово *gold* употребляется для метафорического описания: 1) внешности человека (метафорический эпитет): *Her blonde hair shone gold...* ‘Ее светлые волосы сияли

как золото...» [1]; 2) моральных качеств человека: *Women's Oscars have gone to actresses playing prostitutes, with or without hearts of gold* «Женские Оскары получили актрисы, играющие проституток с золотыми сердцами или без» [1].

В результате анализа 4 841 контекста с лексемой *silver* было выявлено 2 контекста с анимистическими метафорами, в которых слово *silver* употребляется только для описания внешности человека (метафорический эпитет): *Our guide was there to meet us, his silver hair*... «Наш гид пришел встречать нас, его серебристые (седые) волосы...» [1].

Проанализировав 305 контекстов с лексемой *platinum*, мы выявили 3 контекста с анимистическими метафорами, в которых данное слово употребляется для описания внешности человека (метафорический эпитет), например *The camera hones in on a platinum blonde Madonna*... «Камера запечатлена на платиновой блондинке Мадонне...» [1].

В результате анализа 1 099 контекстов с лексемой *diamond*, было выявлено 4 контекста с анимистическими метафорами, в которых слово *diamond* употребляется для описания моральных качеств человека: *...he may sometimes be a rough diamond, he may swear and complain about the weather*... «...он может быть иногда грубым (но он хороший человек), он может ругаться и жаловаться на погоду...» [1].

Проанализировав 248 контекстов с лексемой *emerald*, мы выявили 8 контекстов с анимистическими метафорами, употребляемыми для описания внешности человека (метафорический эпитет): *He gazed down into her emerald eyes* «Он пристально посмотрел в глубину ее изумрудных глаз» [1].

Проанализировав 392 контекста с лексемой *ruby*, мы выявили 1 анимистический метафорический контекст, употребляемый для описания внешности человека (метафорический эпитет): *...the great sea-king himself, with his tangled beard and his horns and his ruby eyes* «...великий морской король собственной персоной, с его запутанной бородой, рогами и рубиновыми глазами» [1].

В результате анализа 156 контекстов с лексемой *sapphire* было выявлено 6 контекстов с анимистическими метафорами, употребляемыми для описания внешности человека: *Even in the half-tones of night she could see the narrowing of those dangerous sapphire eyes*... «Даже в полутонах ночи она могла видеть сужение тех опасных сапфировых глаз...» [1].

Проанализировав 332 контекста с лексемой *pearl*, мы выявили 8 контекстов с анимистическими метафорами, употребляемыми для описания: 1) внешности человека: *Each time, count how many wild-type adults you find and how many pearl eye adults* «Каждый раз считайте, сколько диких взрослых вы нашли и сколько взрослых с катарактой» — эвфемизм [1]; 2) человеческих чувств: *Love is like the perfect pearl of the sea, but more precious, a pearl of the transcendent*... «Любовь похожа на безупречную жемчужину моря, но более дорогую, жемчужину необыкновенного...» [1]; 3) моральных качеств человека: *A complex character. A pig and a pearl* «Сложный характер. Свинья и жемчужина» [1].

В общей сложности в английском языке выявлено 54 контекста анимистических метафор с фреймами-источниками «драгоценные металлы» и «драгоценные минералы». Ниже приведено процентное соотношение частотности употребления фреймов-источников «драгоценные металлы» и «драгоценные минералы» в качестве анимистических метафор: gold — 43; emerald — 14; pearl — 14; sapphire — 11; diamond — 7; platinum — 5; silver — 4; ruby — 2%.

Анимистических метафорических контекстов с лексемой *alexandrite* в British National Corpus [1] не было обнаружено.

Семантические типы анимистических метафор, выявленных на англоязычном языковом материале, представляется возможным обобщить следующим образом: 1) цвет волос: *gold* «золотистые светлые», *silver* «седые», *platinum* «почти белый цвет волос»; 2) цвет глаз: *emerald* «изумрудно-зеленые», *ruby* «рубиново-алые», *sapphire* «сапфирово-голубые»; 3) особые приметы, связанные с внешними изъянами: *pearl eye* «катаракта»; 4) моральные качества: *a heart of gold* «искренний, доброжелательный человек», *a rough diamond* «невоспитанный, но хороший человек», *a pearl* «человек редких положительных качеств»; 5) человеческие чувства: *love — the perfect pearl* «редкое, ценное, прекрасное чувство» (о любви).

Заключение. Наиболее частотной употребляемой лексемой в анимистических метафорах английского языка является лексема *gold* «золото», употребляемая как при описании цвета волос, так и при описании лучших моральных качеств человека. Остальные лексемы, обозначающие драгоценные металлы и минералы, относятся к периферическим средствам создания анимистических метафор.

Список цитируемых источников

1. British National Corpus [Electronic resource]. — University of Oxford, 2015. — Mode of access: <http://corpus.byu.edu/bnc/>. — Date of access: 22.04.2017.
2. Метафора // Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://tapemark.narod.ru/les/296c.html>. — Дата доступа: 25.03.2017.
3. Битокова, С. Х. Парадигмальность метафоры как когнитивного механизма (на материале кабардинского, русского и английского языков) [Электронный ресурс] / С. Х. Битокова. — Режим доступа: <http://auto-ally.ru/pravo/7059/index.html>. — Дата доступа: 25.03.2017.
4. Lakoff, G. Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind / G. Lakoff. — The University of Chicago Press, 1987. — P. 5—15, 39—48, 56—57.
5. Кочерго, Д. Ч. Выражение категории количественности в метафорах неопределенного множества в белорусском языке [Электронный ресурс] / Д. Ч. Кочерго. — Режим доступа: <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/3391/1.pdf>. — Дата доступа: 25.03.2017.

SHAPING TRANSCULTURAL MENTALITY THROUGH SONG TRANSLATION

Introduction. Social communication, which takes many forms, is a notion as broad as the human society itself. However, in recent years, largely due to the advent of the Internet, it has been increasing exponentially. Such communication is now global, practically instantaneous and effectively cross-cultural, creating both unprecedented opportunities as well as potential risks.

Fundamental research. The availability of the Internet as a massive communications platform has intensified modern social development trends. On the one hand, social life is clearly becoming more ‘globalised’; on the other, a growing counterbalancing trend might be described in terms of ‘regionalisation’. While this latter trend can be seen in terms of ‘top-down’ political developments, a ‘bottom-up’ development process on the part of the ‘grassroots’ is also taking place: this may be characterised in terms of an increased interest in the global aspects of one’s own cultural heritage.

In such a context, the obvious future way of cultural development of the world lies through the process of further integration. In a somewhat idealised future world, the mentality of human beings who communicate socially online will be neither ‘global-cultural’ or ‘local-cultural’. Rather, it will be the mentality of a third kind, that is to say — *transcultural*.

A pertinent question arises: how can this level of cultural transformation be reached? A preliminary response to this question can be focused around the activities conducted by cultural mediators, whose professional and amateur activities embrace culture-laden areas such as science, education and the arts. In simple terms, researchers, educators and artists are the primary progenitors of this new transcultural mentality.

In her paper entitled “A Researcher as a Soft Power Agent” the Russian sociologist Natalya Popova (2014) describes the personality profile of the above-mentioned individuals as ‘meta-linguistic’. The author argues that such individuals are able to transcend the limits of their native culture and engage effectively in meaningful social communication with representatives of another cultural community [2].

Obviously, the primary instrument of such communication is likely to be the mediator’s fully-fledged communicative competence in a lingua franca. Across today’s international communications network, this lingua franca seems to have unequivocally turned out to be English.

Coming back to the central question of how humanity as a whole can reach the transcultural level, we should focus on its geographical, if not geopolitical, aspects. The Russian linguist S. Vasiliev (1988) once pointed out that we should treat culture as a symbolic space that contains clusters of particular meanings that are in the process of permanent formation. The author assumed that these processes should occur most intensively on the borders between ‘semantic spheres’ — both in terms of space and time [1, p. 146].

The assumption has proved correct in recent decades, at least in the European context. The fall of the USSR and the events that followed it up to this very day led to the emergence of a unique cultural situation — especially in the area that includes, from north to south, the Baltic states, Belarus, Ukraine and Moldova. Potential cultural mediators living in these countries have obtained access to an amazing variety of cultural information. It is clear that such a situation can lead to the formation of a new, integrated kind of cultural mentality.

While having its own distinctive features, Russia also belongs to the category of countries whose post-Soviet heritage is both a source of great cultural wealth as well as a contributing factor to various current problems. It is well-known, for example, that profound transformations are currently taking place in its educational system. According to the Russian educator I. Sokolova (2009), Russian educational authorities pay particular attention to the promotion of liberal arts education and the creation of conditions for students to acquire professional communication experience [3, p. 14—20].

However, the problem has another aspect. The new transcultural mentality cannot be merely a means of generating exotic local products for export. Moreover, cultural mediators in post-Soviet countries can hardly facilitate the process of cultural transformations working alone. For as long as the language of this new ‘transculture’ remains English, there is a dire necessity for obtaining the assistance from like-minded — preferably bilingual — individuals (scientists, educators, artists) whose native language is English. The authors share an opinion that the best candidate for the position of the modern cultural mediator is the person whose profile combines all the three aspects.

A cultural mediator should be a researcher/educator and a person able to display certain artistic skills. The latter may include skills in the areas of performing, public speaking, literary or journalistic work, and other related ones. The Internet provides a variety of possibilities to identify and unite such individuals living in different countries. The authors’ recent experience can serve as a case study to prove the point.

The Russian-speaking author of the present paper resides in Belarus and works as a teacher of English. Being a cultural mediator by definition, he also engages in literary pursuits as a translator of poetic texts. At present, the object of

his endeavours is the lyrics of Soviet-era war songs that he translates into English. However, assistance from a native speaker, also a serving as a cultural mediator, is a definite requirement. This led to intensive online research that bore fruit in creating contact with an individual who seems to have similar interests.

The Scottish researcher, translator and singer Thomas Beavitt has been working in the Russian cultural space over the last decade. First appearing at a Celtic-themed festival in Moscow in 2008, he promptly returned to present a special 250th anniversary concert of the songs of Robert Burns. A consideration of the role of the 'bard' in contemporary society led to a project translating the songs of Vladimir Vysotsky. Other song and poetry translation projects followed including "Saints & Sinners" featuring poetry written by contemporary Ural poets, poems of Lermontov translated into (Scots) English and set to music and, recently, the Songs of the Great Patriotic War which were performed for the first time in English on the Mamaev Kurgan in Volgograd with a Russian orchestra in 2015.

Beavitt, who currently works as a researcher and translator at the Russian Academy of Sciences (Ural Branch) in Ekaterinburg, immediately understood the commonality of purpose and opportunity in working with a Russian-speaking translator who has a much more in-depth understanding of the cultural significance of the songs of the Great Patriotic War. The collaboration project, which is ongoing, should result in a new book featuring translated lyrics and essays describing how these unique cultural artefacts relate to contemporary issues in the post-Soviet world as well as their wider import for the world as a whole.

The process of translating of Soviet / Russian song lyrics, their performance in the context of intercultural events, as well as their recording and dissemination to a wide global online audience, contains two problematic aspects: capturing and transmitting the nuances of semantic and emotional communication contained in the text and rendering the English texts in such a way that they can be sung as musically as in the original Russian. For the former aspect, the participation of a Russian speaker, who has an intimate and familial connection with the post-Soviet space is a sine qua non. For the latter purpose, the requirement is for a native English speaker whose sense of the musicality of the language has been well-attuned over the course of a large number of projects and intercultural experiences.

Conclusion. It goes without saying that such projects can take multiple forms involving more and more professional educators who belong to different cultural communities. Consequently, the system of teacher training — especially foreign language teacher training — should not stay away from these developments. Transcultural mentality can become a notion that can shape the next generation of approaches to teaching English as a lingua franca. Such approaches can primarily emerge in the countries that are located on the border between 'semantic spheres'. That's why there seems to exist a new challenge for Belarusian foreign language methodology.

References

1. *Васильев, С. А.* Синтез смысла при понимании текста : монография / С. А. Васильев. — Киев : Навук. думка, 1988. — 240 с.
2. *Попова, Н. Г.* Ученый как субъект «мягкой силы» власти [Электронный ресурс] / Н. Г. Попова // Дискурс-Пи. — 2014. — № 1. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/uchenyu-kak-subekt-myagkoj-silyi-vlasti>. — Дата доступа: 06.09.2017.
3. *Соколова, И. И.* Стандарты педагогического образования в России в зеркале идей Болонского процесса / И. И. Соколова // Педагогическое образование : современные проблемы, концепции, теории и практика : сб. науч. ст. / под общ. ред. И. И. Соколовой. — СПб. : Учреждение РАО ИПО, 2009. — 412 с.

7 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

УДК 81'25:378.147

Т. В. Булавская, Н. Г. Украинец

Учреждение образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники», Минск

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕРЕВОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Практика преподавания иностранных языков в неязыковых университетах показывает, что формирование навыков и умений профессионального общения происходит в опосредованном виде, поскольку особое внимание уделяется чтению и переводу профессионально ориентированных текстов.

Основная часть. Перевод является помощником при обучении иностранному языку. Имея сложный текст для осмысления, студент стремится перевести его на родной язык. Поэтому перевод является важной и необходимой составляющей занятий, основой сознательности к обучению иноязычной лексике и грамматике, оправдывает дозированное использование родного языка при изучении иностранного.

Полное исключение перевода при чтении профессионально ориентированного текста не обеспечивает полного понимания прочитанного. Анализ аутентичных профессионально направленных материалов, подготовка на их основе собственных высказываний на иностранном языке позволяет студентам выявить и усвоить базовую терминологию. Практика показывает, что эффективными приемами являются не только анализ и перевод на родной язык оригинальных текстов, но и их обратный перевод с последующим анализом ошибок и погрешностей. Полезными являются также задания на редактирование подготовленных профессионально-технических текстов. Область применения двустороннего перевода весьма обширна. Это, прежде всего, интервью, различные беседы, официальные переговоры, пресс-конференции. Двусторонний перевод можно использовать как средство обучения различным аспектам языка. При помощи двустороннего перевода можно закрепить лексические, фонетические и грамматические навыки. Такие задания позволяют студентам быстрее усвоить материал. Кроме того, обучаемые учатся анализировать тексты и сравнивать использованные языковые средства на иностранном и русском языках. Преподаватель предлагает тексты и диалоги по разнообразной тематике разного уровня сложности и таким образом расширяет знания будущих специалистов.

Учебный перевод должен соответствовать целям обучения иностранному языку. Коммуникативная цель учебного перевода — это перевод речи с одного языка на другой для удовлетворения личных, учебных или профессиональных потребностей. Общеобразовательная цель заключается в практическом осознании сходств и различий между родным и изучаемым языками. Воспитательная цель состоит в понимании того, что на изучаемом языке мысль может быть выражена не менее эффективно, чем на родном языке: в результате исчезает чувство недостаточности языковых средств и языковой барьер.

Несмотря на то, что обучение переводу в учреждении образования технического профиля не является основной целью обучения, он рассматривается как необходимая составляющая профессиональной подготовки будущих специалистов.

Приведем примеры заданий.

1. Соотнесите значение английских слов с русскими эквивалентами:

- | | |
|--------------------|-----------------------------------|
| 1) discrete step; | а) внедрение; |
| 2) checklist; | б) пошаговый режим; |
| 3) implementation; | в) перечень; |
| 4) milestone; | г) промежуточный этап разработки. |

2. Выберите правильный перевод словосочетаний:

- | | |
|-----------------------|---------------------------|
| 1) electrical outlet; | а) электрическая схема; |
| | б) выход электричества; |
| | в) электрическая розетка; |
| | г) электрический сток; |

2) storage medium;

- a) хранение устройства;
- b) носитель данных;
- c) сохранение устройства;
- d) способ хранения.

Заключение. Родной язык является неотъемлемой частью методики преподавания иностранного языка. Использование родного языка студентами должно быть ограничено и обосновано: только в этом случае родной язык может стать эффективным средством обучения, способствующим, а не препятствующим усвоению иностранного языка. По мере овладения студентами иностранным языком доля родного языка уменьшается, а иностранного — увеличивается. Перевод может быть неэффективным видом самостоятельной работы, если студенты прибегают к машинному переводу. Учебный перевод должен стать составной частью общей системы заданий на занятиях по иностранному языку, он эффективен как дополнительный способ обучения, сопровождающий одноязычную языковую тренировку и речевую практику.

УДК 377.8

И. А. Горская

Учреждение образования «Речицкий государственный педагогический колледж», Речица

РЕФЛЕКСИЯ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Введение. Важное качество поликультурной личности — ее способность и готовность к автономному, осознанному изучению языка и освоению иноязычной культуры. В учебной деятельности, как и в любой другой деятельности, присутствует рефлексия, которая проявляется в способности субъекта к постоянному личностному самосовершенствованию на основе механизмов самоанализа и саморегуляции.

В образовательном процессе учащийся развивается как личность, познает окружающую действительность и самого себя, анализирует свои учебные действия и достижения. Поэтому одна из задач преподавателя иностранного языка, особенно в процессе профессиональной подготовки будущего учителя, и заключается в том, чтобы спроектировать рефлексивную деятельность как целенаправленный процесс самообучения и самовоспитания поликультурной личности, сформировать культуру самоуправляемого овладения иностранным языком.

Основная часть. Рефлексия отражает один из ключевых моментов познания. Так, психологи рассматривают рефлексиию как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Это способность мысленного отражения позиции другого с его точки зрения [1, с. 158].

В педагогике рефлексия выступает как процесс фиксирования учащимися состояния своего развития и саморазвития, который позволяет выстроить эффективные отношения в системе «учащийся—учитель». Рефлексия — это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления [2, с. 152].

Рефлексия предполагает взаимооценку участников педагогического процесса, «проникновение» учителя во внутренний мир учащегося, выявление состояния развития учащихся [3, с. 125].

С одной стороны, важнейшей особенностью рефлексии является способность учащихся управлять собственной активностью в соответствии с личностными ценностями и смыслами, формировать и переключаться на новые механизмы в связи с изменившимися условиями, целями и задачами деятельности. Иными словами, рефлексия обеспечивает осмысление прошлого и предвосхищение будущего. С другой стороны, рефлексия — это не только самопонимание и самопознание, но и понимание, оценка другого человека. С помощью рефлексии достигается соотнесение своего сознания, ценностей, мнений с ценностями, мнениями, отношениями других людей и общества в целом.

В процессе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка значимы функции, присущие рефлексии в образовательном процессе: 1) проектировочная функция предполагает целеполагание, моделирование и взаимодействие участников образовательного процесса; 2) коммуникативная функция является важным условием общения учителя и учащихся на уроке иностранного языка; 3) смыслотворческая функция обуславливает формирование в сознании участников образовательного процесса смысла их собственной деятельности и взаимодействия; 4) организаторская функция способствует выстраиванию наиболее продуктивной деятельности учителя и учащихся; 5) мотивационная функция определяет результативность деятельности взаимодействия учителя и учащихся; 6) коррекционная функция побуждает участников образовательного процесса к корректировке своей деятельности и взаимодействия [4, с. 96].

Если смысл рефлексии состоит в том, что именно она позволяет взглянуть на себя извне, то акт рефлексии — это всегда выход из деятельности и исследование затруднений извне, а затем анализ своей деятельности и проектирование новой.

Рефлексивная деятельность обеспечивается, прежде всего, рефлексивным осмыслением познавательных процессов, так как у учащегося возникает новое отношение к уровням осознанности, развивается способность отражать, т. е. рефлексировать опыт учебной деятельности в плане профессионального становления как будущего учителя иностранного языка, пропуская его через призму индивидуального сознания.

В структуре рефлексивной деятельности необходимо выделить потребности, мотивы и целеполагание. Для учащихся рефлексивная деятельность — это форма познания и самопознания, способ удовлетворения своих познавательных потребностей и учебных мотивов, источник нового знания об окружающем мире и самом себе.

Целями рефлексивной деятельности являются: самосознание, т. е. способность к эмоционально-ценностному отношению к себе, к самоконтролю и саморегулированию; самоопределение — процесс и результат выбора личностью собственной позиции; самовыражение предполагает результат развития и проявления индивидом присущих ему качеств и способностей; самоутверждение — специфическая деятельность в рамках саморазвития по обнаружению, подтверждению определенных качеств личности, черт характера, способов поведения и деятельности; самооценка — оценка своих возможностей, достоинств и недостатков; саморегуляция, т. е. система сознательных действий, направленных на управление своей психикой [5].

Рассмотрим способы рефлексивной деятельности, целью которых является саморазвитие учащегося как будущего учителя иностранного языка:

1) самонаблюдение предполагает наблюдение за самим собой, своим поведением и действиями, причем оно может носить целенаправленный характер или быть попутным, малоосознаваемым. Оба вида самонаблюдения играют важную роль в обнаружении ошибок и недочетов в своей деятельности, поведении, общении;

2) самоанализ направлен на изучение состояния, процесса и результата своей учебной деятельности, на определение путей для профессионального становления и самосовершенствования;

3) сравнение заключается в сравнении себя с некоторым эталоном и другими людьми. В учебной деятельности учащийся может сравнивать себя с более успешными учащимися либо с неким идеалом учителя, которым он хотел бы быть;

4) самопринятие — это результат самоанализа и рефлексивной самооценки учащегося. Учащийся принимает факт своего учебного неуспеха, выявляет его причины и, как результат, понимает, что необходимо исправить в своей профессиональной подготовке, начинает стремиться к саморазвитию и самосовершенствованию.

Представляется целесообразным использовать в образовательном процессе алгоритм развития рефлексивных умений учащихся, который включает формирование у учащихся представлений о рефлексии и рефлексивных способностях; освоение и развитие рефлексивных умений учащихся в образовательном процессе на основе самоанализа; создание собственной системы рефлексивных умений у учащихся; соответствующую организацию образовательного процесса, направленную на рефлексивную учебную деятельность, в частности, анализ достижения целей, обучение самооценке, самоконтролю и самокоррекции деятельности, коррекции допущенных ошибок; подбор комплекса специальных заданий по развитию умений рефлексивной деятельности.

В процессе профессионального становления учащиеся педагогического колледжа учатся осуществлять следующие виды рефлексивной деятельности: рефлексия учителем деятельности учащегося; рефлексия учащимся своей деятельности; рефлексия учащимся педагогического взаимодействия, результатами которой может быть фрустрация, стремление к раскрытию своих творческих способностей в учебной деятельности [6, с. 33—35].

Заключение. Рефлексия, рассматриваемая как обязательное условие профессионального становления будущего учителя иностранного языка, может быть сформирована средствами учебной деятельности и представлена в виде рефлексивных умений учащихся, включающих умения самооценки, самоконтроля и самокоррекции.

Таким образом, необходимые составляющие рефлексивного процесса — это осознание своей ограниченности и стремление расширить границы своих возможностей. Рефлексия дает возможность учащимся рассматривать и анализировать не только свою деятельность, но и деятельность других учащихся, способствует осмыслению полученных результатов, а также помогает в постановке целей, планировании дальнейшего развития, овладении приемами самопознания и совершенствования как личности в целом.

Список цитируемых источников

1. Кулоткин, Ю. Н. Мотивация познавательной деятельности / Ю. Н. Кулоткин. — Минск : Выш. шк., 2001. — 241 с.
2. Попова, М. В. Психология как учебный предмет в школе / М. В. Попова. — М. : Владос, 2000. — 288 с.
3. Дубровина, И. В. Возрастная и педагогическая психология / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан. — М. : Академия. — 368 с.
4. Скаткин, М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / М. Н. Скаткин. — М. : Педагогика, 1982. — 120 с.
5. Маркова, А. К. Мотивация учения и её воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. Б. Орлова, Л. М. Фридман. — М. : Педагогика, 1983. — 64 с.
6. Горская, И. А. Современный урок иностранного языка / И. А. Горская // Методика преподавания иностранного языка : учеб. пособие / Т. П. Леонтьева [и др.] ; под общ. ред. Т. П. Леонтьевой. — 2-е изд., испр. — Минск : Выш. шк., 2016. — С. 26—39.

ОПЫТНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНИМИРОВАННЫХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Введение. Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время экономическое общество испытывает высокую потребность в специалистах, которые способны осуществлять коммуникацию посредством иностранного языка. Независимо от специализации помимо владения языком требуется наличие социокультурной компетенции (далее — СКК), «предполагающей способность воспринимать и воспроизводить разнообразную информацию на родном и иностранном языках, общаться в поликультурном пространстве с социальными партнерами и коллегами, вступать в профессиональные контакты с коллективом, строить свою профессиональную карьеру на основе постоянного пополнения знаний из разных источников, в том числе на изучаемом иностранном языке» [1]. Кроме того, в методической науке последних лет повысился интерес к использованию мультимедиа-технологий, так как они «способствуют повышению мотивации учащихся к изучению учебных предметов, построению их индивидуальной образовательной траектории, формированию информационной культуры всех участников образовательного процесса, а также созданию условий для профессиональной и личностной самореализации педагогических работников» [2, с. 2].

Основная часть. Цель исследования состояла в разработке комплекса упражнений для формирования СКК учащихся с использованием анимированных мультимедийных презентаций (далее — ММП) на II ступени общего среднего образования. В качестве основных методов исследования были использованы критический анализ научно-методической литературы, пробное обучение, тестирование, анализ количественных результатов пробного обучения.

Для формирования и совершенствования социокультурных знаний и умений необходимо предоставлять учащимся материал, содержащий информацию социокультурного характера, например, тексты про обычаи и традиции страны изучаемого языка.

В рамках проведенного исследования формирование СКК осуществлялось в процессе просмотра анимированной ММП, несущей социокультурную информацию. Для создания данного вида презентации был использован сайт www.goanimate.com.

Разработанный комплекс упражнений по формированию СКК учащихся с использованием анимированной ММП в формате видео включал в себя три этапа 1) преддемонстрационный; 2) демонстрационный; 3) последедемонастрационный.

На первом этапе снимались языковые и лингвострановедческие трудности восприятия текста анимированной презентации и трудности понимания его содержания. Иначе говоря, формирование социокультурных знаний происходило путем ознакомления учащихся с новыми лексическими единицами (ЛЕ) посредством выполнения упражнений на семантизацию, имитацию, подстановку и трансформацию.

На этапе демонстрации осуществлялся просмотр анимированной ММП в целях активизации ЛЕ в аудировании при выполнении речевых упражнений. Учащимся предлагалось выполнить задания на просмотр видеопрезентации со звуком и без звукового сопровождения, фиксирование определённой информации, определение правдивости высказываний и ответы на вопросы для проверки точности восприятия информации и др.

На последедемонастрационном этапе определялась эффективность использования обучающимися предложенных на преддемонстрационном этапе ориентиров восприятия фильма. Целесообразным представлялось использование дискуссии со всеми учащимися, ролевое воспроизведение текста диалогического характера, расширение показанных в фильме ситуаций общения, их дополнение, перенос ситуации в реальные обстоятельства общения обучающихся и т. п.

Эффективность разработанного комплекса упражнений для формирования СКК с использованием анимированной ММП проверялась в ходе пробного обучения. При этом была сформулирована следующая гипотеза: формирование СКК учащихся на II ступени общего среднего образования будет более эффективным при условии применения специально разработанного комплекса упражнений с использованием анимированных ММП.

Пробное обучение было организовано на базе ГУО «Лицей № 1 г. Барановичи» при содействии Ю. А. Ващилко, учителя английского языка первой категории. В качестве испытуемых выступили учащиеся «8-3» класса в количестве 7 человек.

Пробное обучение проводилось по теме «Кино» (“Cinema”). В соответствии с учебной программой по иностранным языкам были определены социокультурные знания, подлежащие овладению на данном этапе обучения и лежащие в основе умения «рассказать об интересных фактах из истории кинематографа» [3, с. 83]. Содержание обучения составила анимированная ММП, включающая материал социокультурного характера.

Для облегчения понимания социокультурного материала был введен новый рецептивный лексический материал, который включал следующие ЛЕ: *hardware, newsreel, procession, rapidly, cinematography*.

В ходе пробного обучения формирование СКК осуществлялось на основе разработанного комплекса упражнений и анимированной ММП по соответствующей теме, которая выступила основным средством обучения.

По окончании пробного обучения учащимся было предложено тестовое задание. Испытуемым следовало выполнить тест множественного выбора, содержащий 10 вопросов с 3 вариантами ответов, со стобальной системой оценивания для выявления уровня усвоения социокультурных знаний, например: *What are the "talkies"?: a) black and white movies; b) silent films; c) films with the sound.*

При этом 10 тестовых заданий оценивались по 10 баллов за каждое. Полученные результаты были переведены в коэффициенты усвоения, предложенные В. П. Беспалько, с помощью формулы $K = A / N$, где K является коэффициентом усвоения, A — количество баллов за одно правильно выполненное задание, N — максимальное количество баллов. Коэффициент усвоения поддается нормировке: $(0 \leq K \leq 1)$. По нему судят о завершенности процесса обучения. Проведенные исследования показывают, что при $K \geq 0,7$ процесс обучения можно считать завершенным, так как в последующей деятельности учащийся способен в ходе самообучения совершенствовать свои знания. При усвоении с коэффициентом $K < 0,7$ учащийся в последующей деятельности совершает систематические ошибки и не способен к их исправлению [4, с. 58—59].

Представим результаты выполнения тестового задания учащимися (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Результаты итогового тестирования учащихся

Фамилия, имя, отчество учащегося	Количество правильных ответов, % от общего количества
Богущ Полина Александровна	90
Кабушко Полина Олеговна	100
Ровбо Вероника Николаевна	100
Севостьянова Елизавета Дмитриевна	100
Щеглик Милана Александровна	80
Томашевская Полина Викторовна	70
Новиченко Александра Вячеславовна	100
Средний показатель группы	91

Анализ результатов тестирования выявил, что учащиеся справились с заданием в среднем на 91% (0,91 — по коэффициенту усвоения В. П. Беспалько), что свидетельствует об эффективности разработанного комплекса упражнений для формирования СКК с использованием анимированной ММП.

Заключение. Структура интерфейса сайта по созданию анимированных презентаций www.goanimate.com является несложной и доступной для пользователей с различным уровнем знания английского языка, при этом содержательный аспект данного сервиса характеризуется разнообразием тем. В целом учебные видеоресурсы и мультимедиапрезентации раскрывают широкие возможности для активной работы в процессе формирования социокультурной компетенции учащихся и делают учебный процесс по овладению иностранным языком привлекательным для школьников.

Список цитируемых источников

1. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-sotsiokulturnoi-kompetentsii-uchashchikhsya-starshikh-klassov-gimnazii-v-protse#ixzz4hDbi1ytu>. — Дата доступа: 03.05.2017.
2. Об использовании современных информационных технологий в учреждениях общего среднего образования в 2016/2017 учебном году [Электронный ресурс] : инструктив.-метод. письмо М-ва образования Респ. Беларусь // Нац. ин-т образования. — 2016. — Режим доступа: <http://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess/instruktivno-metodicheskie-pisma.html>. — Дата доступа: 27.09.2016.
3. Учебная программа для учреждений общего среднего образования «Иностранные языки: английский, немецкий, французский, испанский, китайский. III—XI классы». — Минск : Нац. ин-т образования, 2012. — 132 с.
4. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 192 с.

ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА ТЕКСТОВОЙ ОБОЛОЧКИ «LISTPOD» ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ВОСПРИЯТИЮ И ПОНИМАНИЮ РЕЧИ НА СЛУХ

Введение. Восприятие и понимание речи на слух (ВПРС) — это способность различать и понимать то, что говорят другие. Для данной способности характерно то, что слушающий должен уметь различать и понимать акцент говорящего, грамматические структуры, а также вокабуляр, чтобы овладеть смыслом передаваемой информации. Владение умениями ВПРС является неотъемлемым условием успешной коммуникации.

В то же время информационно-коммуникационные технологии занимают важное место в жизни современного общества, так как с их помощью происходит общение большого количества людей. Однако из-за того, что процессы глобализации и информатизации современного мира протекают с невероятной скоростью, информация может быть ложной либо неактуальной. Из этого следует, что доступа к интернет-ресурсам недостаточно, чтобы качественно обучать учащихся. Необходимо методически грамотно организовывать материал интернет-ресурсов в целях формирования и развития у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, в том числе умений ВПРС, а также умения эффективно использовать ресурсы и сервисы сети Интернет. Все сказанное выше обусловило *актуальность* проведенного исследования.

Цель исследования состояла в разработке текстовой оболочки (далее — ТО) «listPod», содержащей подкасты и комплекс упражнений для обучения учащихся II ступени общего среднего образования восприятию и пониманию речи на слух. В качестве основных *методов исследования* выступили критический анализ научно-методической литературы, метод экспертной оценки, анализ количественных результатов экспертной оценки.

Основная часть. В структуру разработанной ТО «listPod» включены семь основных вкладок, доступ к которым осуществлен посредством гиперссылок. Первые пять вкладок предназначены для размещения подкастов, иллюстративных картинок, а также тренировочных упражнений, выполняемых на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах прослушивания; шестая вкладка позволяет ознакомиться с рекомендациями по созданию подкастов и ссылками на соответствующие сайты; седьмая вкладка содержит подробную инструкцию по использованию данной текстовой оболочки. Следует пояснить, что в процессе анализа учебного пособия по английскому языку для 6 класса [1] было выявлено наличие лишь одного аудиотекста сказки, что является недостаточным для обучения восприятию и пониманию сказок на слух, предусмотренного учебной программой для данного класса [2, с. 111]. Аудиозаписи сказок, включенные в содержание разработанной ТО, были отобраны из интернет-ресурса *stornory.com* и адаптированы по объему аудиотекста в целях соблюдения требований учебной программы [2, с. 111] с помощью интернет-ресурсов *mp3cut.foxcom.su/vk3* и *audio-joiner.com/ru*.

Эффективность разработанной ТО «listPod» проверялась посредством метода экспертной оценки. Опытная проверка эффективности разработанной ТО «listPod» была организована на базе ГУО «Лицей № 1 г. Барановичи». В ней приняли участие 10 учителей английского языка данного учреждения образования.

В разработанной анкете преподавателям было предложено оценить ТО «listPod», отобранный для обучения аудиоматериал и разработанные к аудиозаписям упражнения.

Текстовую оболочку «listPod» было предложено оценить по следующим критериям:

- 1) содержание (единство всех основных элементов (текстовых и графических) образовательной информации, а также единство связей этих основных элементов; значимые требования — грамотно составленный текст, удовлетворяющий нравственным нормам, динамичность содержания (гиперссылки), систематичность);
- 2) дизайн (выбор и организация подходящих графических компонентов в целях достижения определенной цели; значимые требования — удобочитаемость информации, умеренное содержание графики и анимации (они должны отражать содержание));
- 3) техническая реализация (выбор компонентов и средств для донесения образовательной информации до пользователя; значимые требования — поддержка распространенными браузерами, функциональность, простота навигации);
- 4) эксплуатационность (наличие инструкции, информирующей о правильном использовании ТО пользователями; значимые требования — наличие инструкции об использовании, сохранение авторских прав содержащихся в ТО материалов) [3].

Отобранный для обучения аудиоматериал было предложено оценить по таким критериям: 1) наличие 1% незнакомых слов, не влияющих на понимание; 2) представленность разных форм речи (монолог/диалог); 3) длительность звучания текста (1—1,5 мин); 4) соответствие видов текстов учебной программе (сказка); 5) соответствие текстов предметно-тематическому содержанию («Школа», «Фильмы», «Книги», «Любимые занятия», «Республика Беларусь и страны изучаемого языка», «Природа»); 6) эмоциональная насыщенность материала; 7) наличие воспитательной ценности [2; 4].

Разработанные к аудиозаписям упражнения было предложено оценить по представленным ниже критериям: 1) наличие и эффективность подготовительных упражнений; 2) наличие и эффективность речевых (коммуникативных) упражнений; 3) наличие и эффективность упражнений для предтекстового этапа работы с аудиотекстом; 4) наличие и эффективность упражнений для текстового этапа работы с аудиотекстом; 5) наличие и эффективность упражнений для послетекстового этапа работы с аудиотекстом [4].

Предложенный диапазон оценки варьировался в баллах от 1 (плохо) до 5 (отлично). Так как в анкетировании участвовали 10 учителей, максимально суммарное количество баллов по каждому критерию составляет 50 баллов.

В результате обработки данных были выявлены показатели оценки ТО “listPod” (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Показатели оценки ТО “listPod”, баллы

Критерий	Оценка
Содержание	49
Дизайн	49
Техническая реализация	47
Эксплуатационность	50

Представим данные оценки отобранного для обучения аудиоматериала (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Показатели оценки отобранного для обучения аудиоматериала, баллы

Критерий	Оценка
Наличие 1% незнакомых слов, не влияющих на понимание	47
Представленность разных форм речи (монолог/диалог)	48
Длительность звучания текста (1—1,5 мин)	50
Соответствие видов текстов учебной программе (сказка)	49
Соответствие текстов предметно-тематическому содержанию («Школа», «Фильмы», «Книги», «Любимые занятия», «Республика Беларусь и страны изучаемого языка», «Природа»)	50
Эмоциональная насыщенность материала	48
Наличие воспитательной ценности	49

Покажем результаты оценки разработанных к аудиозаписям упражнений (таблица 3).

Т а б л и ц а 3 — Показатели оценки разработанных к аудиозаписям упражнений, баллы

Критерий	Оценка
Наличие и эффективность подготовительных упражнений	48
Наличие и эффективность речевых (коммуникативных) упражнений	47
Наличие и эффективность упражнений для предтекстового этапа работы с аудиотекстом	49
Наличие и эффективность упражнений для текстового этапа работы с аудиотекстом	48
Наличие и эффективность упражнений для послетекстового этапа работы с аудиотекстом	49

Минимальное количество баллов составило 47, максимальное — 50. В целом ТО “listPod” была оценена в 195 (49 + 49 + 47 + 50) баллов из 200 возможных. Отобранный для обучения аудиоматериал был оценен в 341 (47 + 48 + 50 + 49 + 50 + 48 + 49) балл из 350 возможных. Оценка разработанных к аудиозаписям упражнений составила 241 (48 + 47 + 49 + 48 + 49) балл из 250 возможных.

Наименьшие баллы были выявлены по таким критериям, как «Техническая реализация», «Наличие 1% незнакомых слов, не влияющих на понимание» и «Наличие эффективных речевых упражнений»; максимальными баллами ТО была оценена по следующим критериям: «Эксплуатационность», «Длительность звучания текста (1—1,5 мин)» и «Соответствие текстов предметно-тематическому содержанию». В итоге эффективность разработанной ТО была оценена в 777 баллов из 800 возможных.

Заключение. Представленные выше результаты оценки ТО “listPod” свидетельствуют об эффективности ее использования в процессе обучения учащихся II ступени общего среднего образования восприятию и пониманию иноязычной речи на слух.

Список цитируемых источников

1. Юхнель, Н. В. Английский язык : учеб. пособие для 6-го кл. учреждений общего сред. образования с рус. яз. обучения / Н. В. Юхнель, Е. Г. Наумова, Е. А. Родовская. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2014. — 288 с.
2. Иностранный язык (английский, немецкий, французский, испанский, китайский) // Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. VI класс. — Минск : Нац. ин-т образования, 2016. — С. 99—121.
3. Подходы к оцениванию образовательных сайтов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://maglicey.u-education.ru/?q=node/52>. — Дата доступа: 20.03.2017.
4. Методика преподавания иностранного языка : учеб. пособие / Т. П. Леонтьева [и др.] ; 2-е изд., испр. — Минск : Выш. шк., 2016. — С. 79—86.

УДК 378.184

А. В. Прадун

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЛОГ-ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ОБЛАСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО КРУЖКА «МЕТОДИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ»)

Введение. Подготовка будущих преподавателей иностранных языков нацелена, в первую очередь, на формирование профессиональных компетенций [1, с. 6; 2, с. 6]. При этом «система профессиональной подготовки должна быть направлена на подготовку учителя исследователя» [3, с. 13], «...должна способствовать технизации гуманитарного образования, которая осуществляется по двум линиям: включение курсов управления и компьютерной техники, а также использование этой техники в учебном процессе» [3, с. 16]. Последнее утверждение в полной мере соотносится с понятием информатизации образования, нацеленной на «повышение качества образования и эффективности управления системой образования с учетом современного уровня информационно-коммуникационных технологий, обеспечения условий гармоничного развития личности вне зависимости от места проживания и обучения на основе формирования республиканской информационно-образовательной среды, содержащей качественные образовательные ресурсы и услуги и базирующейся на современных технических средствах» [4, с. 1]. В процессе профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков одним из средств создания эффективной образовательной среды может выступить блог-технология.

Основная часть. Целью проводимого исследования выступает разработка структуры и содержания блога “Рrappa”, позволяющего оптимизировать процесс формирования профессиональной компетенции студентов языковых специальностей в области научно-исследовательской деятельности в рамках студенческого научного кружка «Методическая мастерская».

Как известно, блог представляет собой один из социальных сервисов сети Интернет (обеспечивает условия для общения между людьми, объединенными общими интересами, но разделенными пространством); имеет хронологическую последовательность расположения сообщений; создается и моделируется одним человеком; позволяет размещать на своей страничке текстовый материал, фотографии, аудио- и видеозаписи, ссылки на другие ресурсы сети Интернет; предоставляет посетителю блога отреагировать на опубликованный текст или просмотренные фотографии, разместив в блоге свои комментарии [5, с. 133—134].

В то же время, как и любая интернет-технология, блог функционирует на основе *гипертекста*. Под термином «*гипертекст*» принято понимать «систему из текстовых страниц, имеющих перекрестные ссылки» [6]. *Интерактивность* и *мультимедийность* как важнейшие характеристики гипертекстовой среды [7, с. 47—48] способствуют оптимизации образовательного процесса по объему усвоенного учебного материала, а также по времени и скорости его усвоения.

На настоящем этапе исследования объектом овладения выступают следующие профессиональные компетенции студентов III курса специальностей 1-02 03 08 «Иностранный язык (английский)» и 1-02 03 06 «Иностранные языки (английский, немецкий)», обучающихся на факультете славянских и германских языков учреждения образования «Барановичский государственный университет»: 1) пользоваться научной и справочной литературой; 2) осуществлять отбор материала для исследования; 3) готовить научные рефераты, тезисы выступлений и доклады; 4) оформлять результаты научно-исследовательской деятельности в соответствии с требованиями современной информационной библиографической культуры [1, с. 9; 2, с. 10]. Выбор перечисленных выше компетенций обусловил включение в структуру разрабатываемого блога «Pranna» (<https://pranna-barchi.blogspot.com.by/>) следующих страниц:

1) «Главная» — размещает сообщения блога и комментарии к ним, список страниц, профиль администратора и некоторую статистическую информацию (рисунок 1);



Рисунок 1 — Главная страница блога «Pranna»

2) «План работы кружка» — включает описание целей и задач кружка «Методическая мастерская», тематику заседаний, проводимых ежемесячно в течение календарного года;

3) «Ближайшие научные мероприятия» — содержит краткие сведения о конференциях, в которых студенты могут принять участие в обозримой перспективе, а также ссылки на соответствующие информационные письма (рисунок 2);

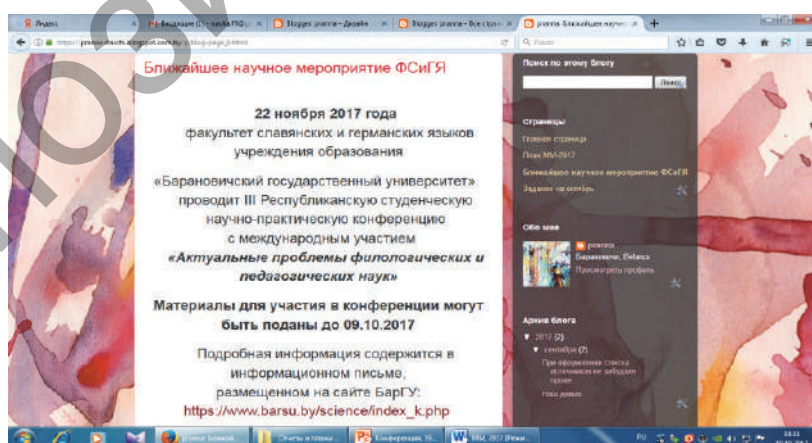


Рисунок 2 — Страница блога «Ближайшие научные мероприятия»

4) «Задание по плану работы кружка» — предоставляет возможность «проводить» заседание кружка в блоге посредством выполнения участниками определенного задания в форме комментария к данной странице; обеспечивает доступ к ссылкам на сообщения блога, ресурсы сети Интернет, выступающие опорами в процессе выполнения задания (рисунок 3).



Рисунок 3 — Страница блога «Задание по плану работы кружка»

Заключение. Представленные выше структура и содержание блога “Pranna”, а также функциональные возможности блог-технологии позволяют сделать вывод о ее высоком методическом потенциале как средства оптимизации процесса формирования профессиональной компетенции студентов языковых специальностей в области научно-исследовательской деятельности.

Список цитируемых источников

1. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-02 03 08 Иностранный язык (с указанием языка). Квалификация преподаватель : ОСВО 1-02 03 08-2013 : утв. и введ. в действие постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 30 авг. 2013 г., № 88. — Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2013. — 35 с.
2. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-02 03 06 Иностранные языки (с указанием языков). Квалификация преподаватель : ОСВО 1-02 03 06-2013 : утв. и введ. в действие постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 30 авг. 2013 г., № 88. — Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2013. — 39 с.
3. Мастерство и личность учителя: на примере преподавателя иностранного языка / Е. И. Пассов [и др.]. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Флинта : Наука, 2001. — 240 с.
4. Об использовании современных информационных технологий в учреждениях общего среднего образования в 2016/2017 учебном году [Электронный ресурс] : инструктив.-метод. письмо М-ва образования Респ. Беларусь // Нац. ин-т образования. — 2016. — Режим доступа: <http://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess/instrukтивно-metodicheskie-pisma.html>. — Дата доступа: 27.09.2016.
5. Сысов, П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий : учеб.-метод. пособие для учителей, аспирантов и студентов / П. В. Сысов, М. Н. Евстигнеев. — Ростов н/Д : Феникс ; М. : Глосса-Пресс, 2010. — 182 с.
6. Гипертекст [Электронный ресурс] // Википедия. — Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B8%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82>. — Дата доступа: 10.09.2017.
7. Ключкова, Е. С. Повтор как средство создания референциальной структуры гипертекста / Е. С. Ключкова // Вестн. Самар. гос. ун-та. Гуманитарная серия. — 2008. — № 4. — С. 46—55.

УДК 811.1:378.016

Н. В. Толкачёва

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАРТ ПАМЯТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Введение. В современных условиях целесообразно говорить о новой культуре обучения, когда в центре внимания находится не определенный учебный материал, не преподаватель, а обучаемый; не передача знаний, а приобретение навыков и умений. Эффективно организованный процесс (само)обучения — это результат целенаправленной работы, когда в итоге обучаемые овладевают ключевыми компетенциями (профессиональной, методической, социальной и личностной), позволяющими им самостоятельно планировать, принимать решения, решать проблемы, оценивать информацию, расставлять приоритеты, конструктивно аргументировать и т. д., а значит, постепенно приобретать определенную автономию, самостоятельность не только в учебной аудитории, но и за ее пределами. Этот переход от рецептивно-репродуктивного обучения к активной деятельности самих студентов невозможен без овладения ими навыками работы с информацией.

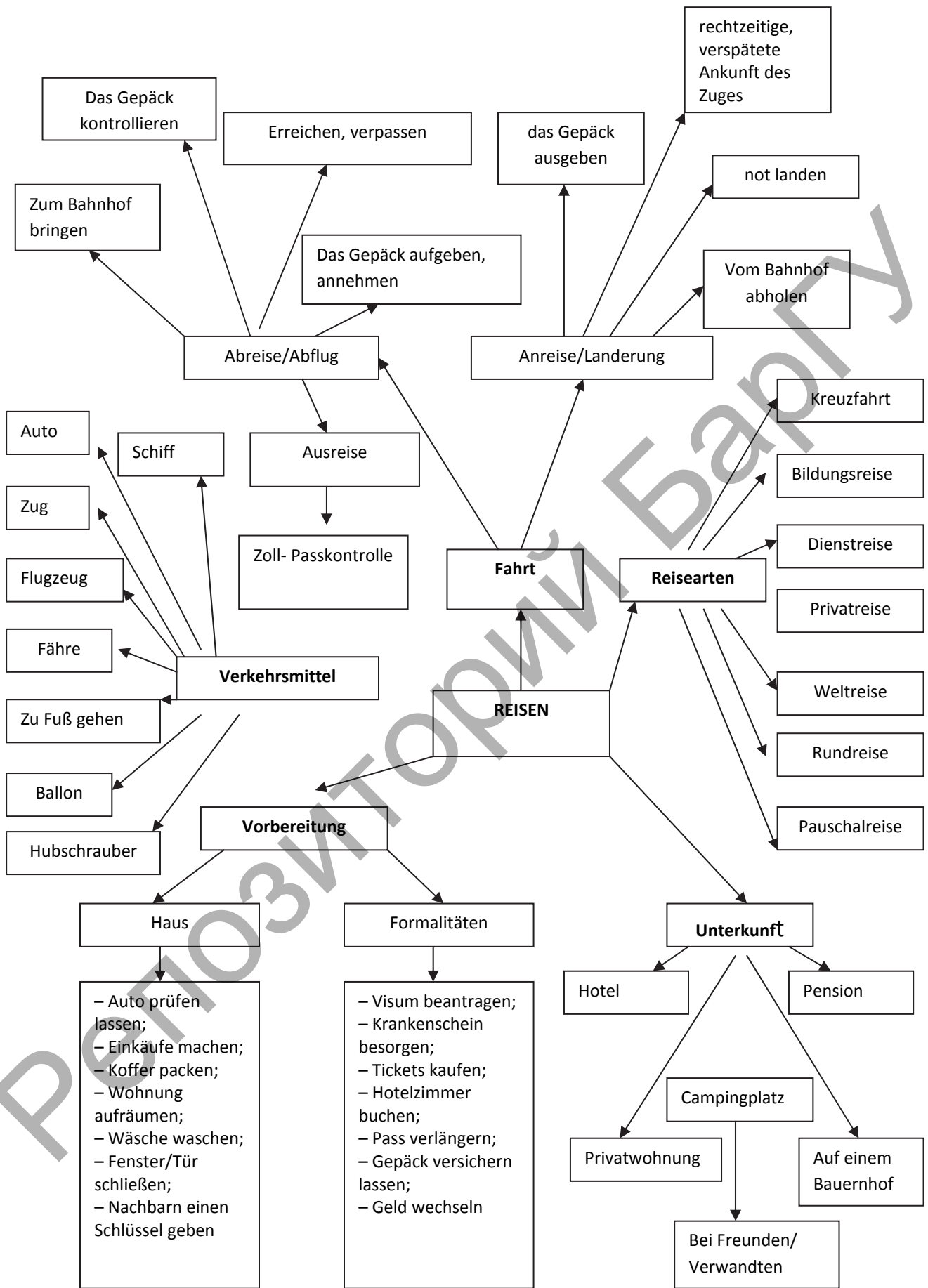


Рисунок 1 — Майнд-мэп по теме “Die Reise”

Основная часть. В учебной работе, практической умственной деятельности, в научном исследовании студенты имеют дело с большими объемами информации. В целях ее переработки используются различные методы сжатия информации. Для развития навыков работы с информацией мы предлагаем использовать одну из наиболее эффективных техник сбора, обработки и структурирования информации — составление майнд-мэпов, или карт памяти (англ. Mind Map, нем. Gedanken-Landkarte) [1]. Данный метод основывается на позитивной корреляции структурирования и запоминания [2]; связанное с процессом структурирования сжатие материала освобождает оперативную память и не перегружает информацией. Майнд-мэп наглядно представляет информацию, что позволяет «разветвлять» различные мысли и идеи [3, с. 29].

На занятиях студенты должны не только овладеть новой информацией, но и научиться учиться. Это значит, что преподаватель должен передать им те техники, с помощью которых можно структурировать и визуализировать учебный материал для последующего лучшего его запоминания.

Известно, что учение будет продуктивнее, если правое и левое полушария работают совместно. Составление карт памяти является тем методом, который позволяет это учесть. Их можно использовать тогда, когда необходимо быстро структурировать мысли и представить информацию наглядным образом при подготовке к занятиям или на занятиях. Преимуществом данного метода является то, что на одной странице можно сделать обзор всего текста. Кроме того, это структурированный метод мозговой атаки, а также активная и приятная форма повторения, позволяющая упростить сложный учебный материал, игнорируя детали.

Следует отметить, что в настоящее время существуют компьютерные программы составления майнд-мэпов. Но чтобы понять принцип построения карт памяти, необходимо сначала их проектировать. Составление карт памяти — это особая форма представления мыслей и связей без строгой структуры. В центре листа помещается название темы. Далее необходимо разделить ее на важные подпункты, дополнить деталями, выражая их ключевыми словами. При этом можно использовать несколько изображений, которые позволяют наглядно представить материал. Рекомендуется использовать несколько цветов для лучшего его восприятия. В итоге оформляются все информационные блоки.

В процессе преподавания немецкого языка техника «майндмэппинга» успешно реализуется для фиксации информации по конкретной теме; работы над лексикой; записи лекций; подготовки проектов; подготовки к тестам, экзаменам, сочинениям; обработки и структурирования текстов. Кроме того, майнд-мэп может выступать результатом анализа текста, а также служить основанием для самостоятельного написания текста.

Например, на занятии по теме “Die Reise” студенты работали над составлением майнд-мэпа. Сначала велась работа в парах и обсуждались основные блоки по данной теме. Далее информация конкретизировалась и записывалась в виде ключевых слов, после чего составлялись предложения и в итоге на основании данного майнд-мэпа составлялся рассказ по данной теме (рисунок 1).

Заключение. В настоящее время важно научно организовывать учебный материал в ассоциативные сети, которые обеспечивают и облегчают воспроизведение информации. Майнд-мэп следует использовать для различных целей обучения немецкому языку и совершенствовать навыки его составления. Метод составления карт памяти носит творческий характер и вместе с тем способствует формированию мотивации в процессе обучения.

Список цитируемых источников

1. *Gelb, M. J. Überzeugend reden — erfolgreich auftreten: mit Mind Mapping und Alexandertechnik / M. Gelb. — Bremen, 1992. — S. 14—16.*
2. *Wicke, R.-E. Aktiv und Kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht / R.-E. Wicke. — München : Max Hueber Verlag, 2004. — 207 s.*
3. *Klippert, H. Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht / H. Klippert. — Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 15. Auflage 2005. — 156 s.*

УДК 37.091.33

Н. Г. Украинец, Т. В. Булавская

Учреждение образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники», Минск

МЕТОДИКА АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ

Введение. С 1981 года в мире методики используется термин «автономное образование». Многие годы различные методисты и педагоги применяют данный подход, придавая ему различные формулировки, черты, определения в зависимости от поставленных целей. Важно признать, что автономное обучение рассматривается и как метод, и как конечная цель образования. Это особенно актуально в связи с сокращением аудиторных часов. Так, например, студенты Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники обучаются иностранному языку только в течение I курса. Поэтому успех будущего специалиста будет зависеть от

того, насколько он сможет самостоятельно совершенствовать свои знания, самообразовываться и развиваться в профессиональной сфере. Бесспорно, знания, полученные в учреждении высшего образования, являются базой для будущих исследований. Здесь важен и отбор материала, и его эффективное изучение. Важно помнить, что педагог призван научить и самостоятельному, автономному обучению для развития личности, повышения степени его образованности.

Те, кто знаком с автономной методикой, знают, что одним из ее видов является полная автономия обучающегося, характеризующаяся самостоятельным получением знаний, выбором индивидуального метода обучения и способов изучения материала. На первый взгляд такой подход может показаться сложным и не имеющим смысла в краткосрочном обучении. Вместе с тем данный метод показывает хорошие результаты при правильном выборе задач, которые он призван решать.

Основная часть. Практика устной речи для студентов технического профиля всегда затруднительна. Тексты содержат специализированную информацию и лексику, с которой сложно работать даже на родном языке. Однако устная речь, правильное и последовательное изложение материала и преодоление «языкового барьера» — важные задачи обучения. Для этих целей применим автономный метод, поскольку он предполагает отсутствие жесткого контроля со стороны педагога: при выборе темы, определении времени на подготовку и выступление, составлении плана текста и последовательности его изложения, оценке работы студента. Практика свидетельствует о том, что полный отказ от контроля можно применять только со студентами с высокой мотивацией и ответственностью.

Представим алгоритм работы по использованию автономного обучения. Во-первых, это выбор тематики, по которой необходимо выполнить задание. В этом направлении очень хорошо себя зарекомендовала подготовка новостей: студент сам выбирает актуальные новости и способ их подготовки. Это может быть устное сообщение или выступление, сопровождаемое видеорепортажем. Во-вторых, оговаривается выделенное время (как правило, лучше прослушать «новостные ленты» в начале занятия). В-третьих, определяется количество студентов для выступления (оптимальный вариант — два человека).

Целью метода автономной подготовки актуальных новостей с последующей их презентацией является совершенствование навыков говорения. Педагог должен понимать, что его роль в данном процессе — это роль координатора. Приемлемым является отказ преподавателя от исправления ошибок студентов. Эта практика заимствована у западных педагогов. Ее результат — это решение такой проблемы, как сосредоточенность студента на избегании ошибок, а не на последовательности изложения материала. Страх студента быть непонятым отступает, его производительность и продуктивность увеличиваются. Другой особенностью является отказ от оценивания работы отвечающего. Это важно для студентов первых этапов обучения. Изначально может показаться, что отсутствие отметки уменьшит интерес и мотивацию, однако мы исходим из того, что стимулом является одобрение и обсуждение ответа внутри группы. Как правило, это более продуктивная оценка для обучающегося.

Метод автономной подготовки и изложения новостных материалов продемонстрировал решение проблем: неуверенности при изложении материала перед аудиторией на иностранном языке и боязни допустить ошибки в речи во время устного изложения материала. Рассматриваемый подход способен решить ряд задач: самостоятельно отбирать и готовить учебный материал; развивать познавательные умения, творческое и критическое мышление; улучшать навык говорения; контролировать аудиторию.

Заключение. В ходе использования представленной методики у студентов было замечено значительное улучшение навыка говорения. Метод автономного обучения мотивирует студентов к самостоятельному отбору материала, использованию исследовательского и творческого подходов. В результате повышается сложность подготавливаемого материала и инициативность обучаемых.