

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования  
«Гомельский государственный университет  
имени Франциска Скорины»



**ЮБИЛЕЙНАЯ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ,  
посвященная 85-летию  
Гомельского государственного университета  
имени Франциска Скорины**

(Гомель, 17 июня 2015 года)

Материалы

В четырех частях

Часть 1

Гомель  
ГГУ им. Ф. Скорины  
2015

УДК 378.4(476.2-2Гом)(082)

**Юбилейная научно-практическая конференция**, посвященная 85-летию Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины (Гомель, 17 июня 2015 г.) : материалы : в 4 ч. Ч. 1 / редкол. : О. М. Демиденко (гл. ред.) [и др.]. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2015. – 256 с.

ISBN 978-985-577-029-0 (Ч. 1)

ISBN 978-985-577-030-6

В сборнике помещены материалы докладов юбилейной научно-практической конференции, освещающие историю, современное положение, проблемы и перспективы развития естественных, технических, общественных и гуманитарных наук.

Адресуется научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам.

Редакционная коллегия:

О. М. Демиденко (главный редактор), В. С. Аверин,  
Л. С. Банникова, В. А. Бейзеров, В. А. Бобрик, А. П. Гусев,  
С. П. Жогаль, Д. Л. Коваленко, А. К. Костенко,  
Н. Н. Мезга, Г. И. Нарскин, И. И. Эсмантович

**ISBN 978-985-577-029-0 (Ч. 1)**  
**ISBN 978-985-577-030-6**

© Учреждение образования «Гомельский  
государственный университет  
имени Франциска Скорины», 2015



# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

**И. Ю. Абедковская, Г. В. Митерева**  
г. Минск, БГМУ

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУРАТОРА И СТУДЕНТОВ КУРИРУЕМОЙ ГРУППЫ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПРАЗДНИЧНОГО МЕРОПРИЯТИЯ**

Кураторская работа несет в себе большой духовный потенциал. Поэтому проведение любого праздничного мероприятия в студенческой группе (включая значимые государственные события, дни рождения членов группы и новогодние мероприятия) должно быть для куратора не самоцелью, а средством воспитания. Часто при проведении праздников студенты полагаются на собственную импровизацию, однако подготовку к ним нельзя пускать на самотек. Комплекс коллективных праздничных мероприятий должен быть направлен на то, чтобы вызвать у студентов определенные переживания, направленные на формирование необходимых им жизненных установок и создание цельности настроения студенческой группы.

Процесс подготовки требует от куратора больших затрат времени и усилий для координации четко спланированных действий и стимуляции творческих способностей участников. Куратор должен стремиться вовлечь в деятельность по организации и проведению праздничного мероприятия всех студентов курируемой группы, чтобы каждый из них мог проявить активность, знания, способности и таланты на каждом из этапов. Куратору также важно создать в процессе работы хороший морально-психологический климат в коллективе, чтобы и экстраверты, и интроверты имели шанс проявить и развить свои организаторские возможности, а кураторские мероприятия способствовали укреплению внутригрупповых межличностных отношений. Предлагаем рассмотреть подробнее основные этапы организации праздничного мероприятия в целом.

*Предварительное планирование мероприятия куратором и активом группы.* Процесс подготовки к торжеству начинается с планирования комплекса мероприятий в начале учебного года. Куратором и кураторской группой составляется план работы на год, происходит обсуждение наиболее значимых событий в году и устанавливаются даты проведения соответствующих мероприятий в группе. При предварительном планировании конкретного праздника куратор и актив группы должны четко определить тему, цели, форму мероприятия; дату и место проведения мероприятия; возраст активной и пассивной аудитории (если мероприятие предполагает наличие зрителей – например, на концерте, приуроченному к Дню Победы, или при проведении студенческого проекта в детском саду, младших классах школы, гимназии); приблизительный бюджет мероприятия и источники финансирования.

*Обсуждение деталей праздника всем составом группы.* После обсуждения предварительного плана мероприятия с активом группы происходит рассмотрение деталей праздника вместе со всем коллективом группы. На данном этапе куратору и студентам группы необходимо: утвердить окончательное название мероприятия; уточнить количество участников и приглашенных лиц; выяснить, есть ли у участников какие-либо ограничения по здоровью или особые потребности (это особо актуально, если праздник устраивается для ветеранов, детей из детского дома или больницы); обсудить оформление помещения и музыкальное оформление праздника; в определенных случаях обсудить состав меню (например, при организации встречи с ветеранами, посвященной Дню Победы); подобрать задания для активного отдыха; учесть вопросы эффективности и безопасности планируемых действий; распределить роли при подготовке и проведении праздника, выбрать ответственных за написание сценария, фото- и видеосъемку, ведущего мероприятия; продумать и подготовить призы. Важно, чтобы каждый из участников понимал свою роль, свои задачи в процессе подготовки и ответственность за результат проведения мероприятия.

Куратору следует помнить, что успех студентов в исполнении посильных обязанностей, раскрытие ими своих потенциальных возможностей и похвала окружающих придают уверенность в себе, психологически облегчают выполнение новых задач, сплачивают группу, дают шанс зарекомендовать себя более скромным студентам. И наоборот, если студент не справится с заведомо сложной для него деятельностью, он может впоследствии замкнуться, отказаться от дальнейшего участия в массовых мероприятиях, будет испытывать психологический дискомфорт. Поэтому куратор может ненавязчиво проконтролировать процесс распределения ролей и внести свои предложения с учетом творческих возможностей и психоэмоциональных особенностей участников.

*Написание сценария.* Работа над сценарием – этап непосредственной подготовки к празднику. Сценарий праздника следует предложить обсудить и создать всем членам кураторской группы. Однако для обеспечения эффективности работы необходимо выбрать творческую группу студентов, которая будет отвечать за его окончательную формулировку.

Студентам можно порекомендовать включить в ход праздничного мероприятия как можно больше интерактивных компонентов (игр, конкурсов, викторин, интеллектуальных заданий), музыкальных номеров, творческих выступлений студентов группы, чтобы каждый из присутствующих смог принять в нем активное участие. Куратору следует уделить внимание тому, чтобы выполнение данных заданий не только развлекало участников, но и шире знакомило с сущностью торжественной даты, историей праздника и связанными с ним традициями, развивало у студентов мышление, дополняло имеющиеся у них знания, развивало приобретенные ранее навыки и умения, выявляло и активизировало творческие способности членов группы, а также способствовало укреплению командного духа и сплочению коллектива. Поэтому при составлении сценария студентам следует избегать шуток и конкурсов, предполагающих негативную реакцию или дискредитирующих по каким-либо признакам кого-либо из присутствующих.

Важным фактором успешности проведения праздника является правильный подбор музыкального репертуара. Содержание текстов и мелодии песен должны соответствовать запросам аудитории и доставлять эстетическое удовольствие присутствующим, поэтому следует строго учитывать возраст и вкусы приглашенных лиц. В музыкальную программу групповых мероприятий, посвященных 23 февраля, 8 Марта, Дню Победы и предполагающих участие почетных гостей, следует включить номера различных жанров, рассчитанные на участников разных возрастных категорий.

Долгом куратора является предупреждение некоторых ошибок современной молодежи. К примеру, студентам, исполняющим со сцены или в аудитории песни военных лет, следует объяснить значение песни для людей военного и послевоенного поколения. Слова и мелодии этих песен имели для населения нашей страны огромный смысл: заложенная в них сила народного духа помогала бороться с врагом, выживать после ранений, согреваться в землянках, отстраивать страну. Поэтому выступающим студентам нужно воздержаться от современных музыкальных интерпретаций, распеваний и других украшательств этих произведений. Напротив, им нужно уделить внимание максимально точному воспроизведению мелодии и правильному эмоциональному исполнению, чтобы не исказить величия помыслов и поступков авторов и ценителей песни той великой поры.

*Репетиционная часть.* Праздник должен готовиться заблаговременно, чтобы студенты могли твердо выучить свой текст, мелодию, движения танцев, знать очередность действий и т. д. Одновременно с разучиванием репертуара и проведением репетиций идет процесс обустройства и создания праздничных костюмов, начинается работа по подготовке реквизита и декораций для оформления помещения. Во время репетиций возможны изменения и коррективы сценария с учетом появившихся в группе новых идей.

Отработка отдельных сцен, танцевальных композиций требует от участников прилежания, внимания, сосредоточенности и дисциплины. Поэтому посещение репетиций мероприятия должно быть обязательным для всех членов группы независимо от количества их слов в сценарии. Куратору необходимо объяснить студентам, что нет ролей незначимых, что любой срыв может испортить впечатление от мероприятия в целом и что студенты должны быть способны прийти друг другу на замену. Отсутствие кого-либо из членов группы на репетиции всегда понижает ее эффективность и требует дополнительных репетиций, что часто затягивает процесс подготовки.

Случается, что с целью повышения качества проведения готовящегося праздника куратору бывает необходимо провести индивидуальные репетиции с некоторыми студентами, чтобы

они могли лучше усвоить свою роль, отрепетировать интонацию реплик и т. д. Как куратор, так и студенты должны это хорошо осознавать и нести полную ответственность за результат.

*Проведение праздника согласно плану.* В день праздника куратор и участники праздничного мероприятия могут дать друг другу последние рекомендации и советы. Например, куратор может напомнить студенту, ответственному за фотосъемку, какие моменты нужно обязательно запечатлеть, с какой целью и как нужно делать фотографии. Куратор должен уметь предупредить и устранить непредвиденные ситуации, чтобы отсутствие части реквизита или костюма, технические неполадки, болезнь одного из участников или внезапный конфликт не стали поводом для срыва планов группы или переноса мероприятия. Куратор и студенты должны быть психологически готовы к совместному творческому решению всех проблем. В этом случае каждый участник организуемого мероприятия сможет прочувствовать его уникальную атмосферу, упрочить взаимоотношения с другими членами группы и запомнить организуемое коллективное дело надолго.

*Непосредственное подведение итогов мероприятия.* Завершение праздничного вечера не должно являться конечной точкой мероприятия. По окончании праздника куратору следует получить «обратную связь»: предложить студентам курируемой группы дать свою оценку организованному празднику, обсудить, какие цели были достигнуты, увенчалось ли задуманное событие успехом и какие выводы были сделаны членами группы в результате его проведения. Куратору следует оценить активность студентов при проведении праздничного мероприятия, поощрив по существу вклад каждого из участников. Опыт показывает, что студенты с радостью делятся впечатлениями о проведенной работе и готовы продолжить приобретение опыта проведения совместных коллективных праздничных мероприятий.

*Последующее обсуждение результатов праздника.* Для усиления впечатлений о прошедшем празднике куратор может предложить членам группы собрать наиболее содержательные и оригинальные фотографии, видеозаписи, рисунки и словесные отзывы о проведенном вечере и суммировать их в творческом видеоролике, коллаже, статье в газету, тематической стенгазете, групповой мультимедийной презентации, что студенты также обычно делают с легкостью и большим удовольствием.

Как показывает опыт работы, просмотр и обсуждение творческих работ, касающихся членов группы, вызывают у студентов сильные эмоции, помогают еще не раз почувствовать психологический климат прошедшего события, сохранить о нем хорошие воспоминания и, что очень важно для студентов, максимально использовать полученный опыт для своего дальнейшего развития, ведь желание творить, сформированное благодаря положительному опыту организации коллективного мероприятия, поможет им раскрыть свои способности и еще не раз удивить себя, своих сверстников и преподавателей новыми личными и групповыми достижениями.

**А. Л. Айзенштадт**

**г. Гомель, Гомельский филиал МИТСО**

## **СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН**

Социально-гуманитарные дисциплины занимают одно из центральных мест в системе подготовки современного специалиста высшей квалификации. Именно они помогают студентам получить знания об основных сферах общественной жизни, учат понимать и анализировать содержание и динамику происходящих в ней социально-экономических, политических и духовных процессов. Реализация образовательных и воспитательных функций социально-гуманитарных дисциплин наталкивается на целый ряд нерешенных задач и противоречий между:

– необходимостью формирования личности студента, его мировоззрения, нравственных качеств и ценностных ориентаций и состоянием размытости норм, ценностей и идеалов, свойственных современному обществу;

– различными (часто противоположными) требованиями, предъявляемыми студентам вузом, семьей, юношеской субкультурой, СМИ, т. е. между направленной и стихийной социализацией;

- ценностными ориентациями молодежи (студенчества) и менталитетом более старшего поколения (преподавателей);
- высокими нравственными нормами, культивируемыми в вузе на теоретическом уровне и несправедливостями реальной жизни;
- наличием у каждого преподавателя собственного мировоззрения и необходимостью исходить из множественности теорий, концепций, взглядов, которые могут в равной мере претендовать на истинность;
- формальным признанием студента субъектом образовательной деятельности и сохранением в основном прежней логики обучения, рассчитанной на пассивного объекта, реципиента информации;
- сохранением директивной модели организации занятий и насущной потребностью в более гибкой модели, ориентированной на самостоятельность студентов;
- значимостью для многих студентов диплома как такового и нежеланием многих из них развиваться в личностном и профессиональном плане;
- формальной престижностью высшего образования в обществе и фактической невостребованностью многих выпускников вузов;
- заинтересованностью вузов в каждом студенте в условиях все большей распространенности платности образования и необходимостью предъявлять высокие требования к уровню знаний и воспитанности студентов.

Можно отметить и такие недостатки современной высшей школы, как: низкий уровень знаний студентов, полученных в средней школе, отсутствие навыков исследовательского, творческого, заинтересованного учебного труда; преобладание монологических форм обучения, ориентация на репродуцирование уже готового учебного материала в ущерб поисковой и критической мыслительной деятельности; ориентация на среднего студента и отсутствие индивидуальной работы с сильными и слабоуспевающими учащимися.

В этой связи особое внимание следует уделить формированию социально-личностных компетенций студентов. Они основаны прежде всего на принципе гуманизации, обеспечивающем личностно ориентированный характер образовательного процесса и творческую самореализацию студента. Современные подходы к преподаванию социально-гуманитарных дисциплин в вузе включают в себя также:

- особое внимание к непрерывности образования в течение всей жизни, что включает в себя формирование желания и умения заниматься самообразованием;
- перенос центра тяжести на активные методы обучения, предполагающие приоритет исследовательским, инновационным программам;
- индивидуализацию образовательного процесса, когда преподаватель имеет дело не с абстрактной, безликой массой студентов, а с каждым из них в отдельности;
- акцент на самостоятельную работу студентов, стимулирование их самореализации, самоактуализации, включая возможность влиять на содержание своего обучения;
- педагогику сотрудничества, исходящую из уважительного и доброжелательного отношения к личности студента, признание его прав, в том числе и на собственное мнение, отличное от мнения преподавателя, рассмотрение образовательного процесса как сотворчества.

Рассмотрим, как реализуются новые технологии преподавания социально-гуманитарных дисциплин в Гомельском филиале Международного университета «МИТСО».

Все лекции (и значительная часть семинарских занятий) по социально-гуманитарным дисциплинам (как и по всем остальным) в вузе носят мультимедийный характер. Мультимедиа позволяет: использовать несколько каналов восприятия студента в процессе обучения, за счет чего достигается интеграция информации, доставляемой различными органами чувств; развивать когнитивные структуры и интерпретации студентов, обрамляя изучаемый материал в широкий образовательный, социальный и исторический контекст; повысить качество обучения, которое становится эмоционально окрашенным, приносящим эстетическое удовлетворение; визуализировать абстрактную информацию за счет ее наглядно-образного представления; моделировать сложные реальные социально-экономические процессы.

Уже в течение ряда лет в Гомельском филиале Международного университета «МИТСО» применяются краткие конспекты лекций. Практика использования ККЛ в преподавании социально-гуманитарных дисциплин выявила их преимущества:

- представление лекционного материала в краткой, сжатой, удобной для восприятия форме;

- обеспечение более четкой логической структуры лекции;
- реализация преподавателем приемов свертывания и развертывания информации;
- повышение темпа лекции за счет ухода от примитивной диктовки, наличие у преподавателя большего количества времени для подробного объяснения самых важных вопросов;
- применение студентами на лекции различных чувственных каналов восприятия информации: слуха (голос преподавателя) и зрения (текст краткого конспекта);
- концентрация внимания студентов на ключевых моментах лекции;
- облегчение совместного размышления студентов и преподавателей над основными проблемными вопросами изучаемой темы;
- имеющаяся у студентов возможность предварительного знакомства с основным содержанием лекции;
- возможность многократного обращения студентов к достоверному авторизованному преподавателем учебному материалу;
- использование в обучении процедуры толкования текста: представление текста ККЛ преподавателем, деятельность студентов по осмыслению текста, взаимодействие преподавателя и студента по анализу текста.

Помимо лекций, важной составляющей учебного процесса в вузе являются семинарские занятия. Преподаватели стремятся, чтобы такие занятия проходили в режиме диалога, интерактивного общения. Интерактивное обучение представляет собой активное сотрудничество, в котором преподаватель и студент знакомят друг друга со своими взглядами на то или иное явление, на мир в целом. Один из принципов современного обучения может быть сформулирован как принцип обучающего обмена информацией в диалоге. Диалог в данном случае предстает не просто в виде попеременного обмена репликами двух и более людей, а как содержательное информационно и насыщенное эмоционально взаимодействие человеческих миров.

Дебаты, диалог, дискуссии развивают умение: логически и критически мыслить, искать и находить истину; работать в группах, слушать и понимать оппонента; владеть устной речью, приемами риторики; сосредотачиваться на сути проблемы; аргументировано, доказательно спорить.

Интересной формой организации работы на семинарских занятиях является метод «малых групп». Малые группы могут представлять, например, фракции парламента, правительство и оппозицию, либералов и консерваторов, «генераторов идей» и «критиков». «Генераторы идей» выдвигают всевозможные идеи по решению актуальной социальной проблемы, а «критики» оппонируют, анализируют, оценивают предложенные идеи и выбирают те, которые обеспечивают решение проблемы. При подготовке к дебатам переворачиваются мегабиты информации, оттачивается аргументация, совершенствуется полемическое мастерство.

В последнее время в нашем вузе появилось и такое новшество, как интеллект-карты. Интеллект-карты – это инструмент, позволяющий эффективно структурировать и обрабатывать информацию; мыслить, используя весь свой творческий и интеллектуальный потенциал. Области применения интеллект-карт: обучение (создание ясных и понятных конспектов лекций, максимальная отдача от прочтения книг/учебников, написание рефератов, курсовых проектов, дипломов); запоминание (например, подготовка к экзаменам); презентации (за меньшее время можно дать больше информации, при лучшем понимании и запоминании); планирование (управление временем, разработка сложных проектов); мозговой штурм (генерация новых идей, творчество, коллективное решение сложных задач); принятие решений (четкое видение всех «за» и «против, большая взвешенность и продуманность решения).

По-новому осуществляется и организация учебного труда студента в течение семестра. Традиционная система состоит из элементов, хорошо известных со времен средневековых университетов: лекции, семинары, экзамены (зачеты). Система эта, апробированная на протяжении столетий, наряду с несомненными достоинствами, обладает и вполне определенными недостатками. Студенты в рамках традиционной системы достаточно апатично относятся к процессу обучения в течение семестра, так как качество их подготовки к занятиям мало влияет на конечную оценку. Апатичность затем сменяется штурмовщиной во время сессии. В результате знания усваиваются хаотично, поверхностно, неравномерно. Экзамены же, по мнению студентов, зачастую превращаются в лотерею. Многие студенты не чувствуют связи между экзаменационной оценкой и уровнем своих знаний.

Избавиться от многих из этих недостатков позволяет рейтинговая система организации учебного труда студентов. Ее суть в стимулировании планомерной и систематической работы студентов через всестороннее, поэтапное и дифференцированное оценивание результатов их

труда. Особенности рейтинговой системы: четкие правила организации студенческой работы в течение семестра; непрерывный и тотальный характер проверки знаний; ранжирование студентов с помощью индивидуального кумулятивного рейтинга. Рейтинговая система позволяет:

- стимулировать учебно-познавательную деятельность студентов;
- активизировать их творческую, исследовательскую работу;
- изменить направленность мотивации студентов с избегания неудач на достижение успехов, включив в процесс познания эмоциональный фактор;
- формировать самостоятельность при выборе стратегии обучения;
- внести в образовательный процесс дух соревновательности, конкуренции;
- устранить субъективизм в оценке знаний студентов (не преподаватель ставит оценку, а студент ее зарабатывает);
- обеспечить более глубокое, равномерное и всестороннее усвоение учебного материала.

Большое внимание уделяется также самостоятельной управляемой работе студентов (СУРС). Остановимся на организации СУРС по философии. И. Кант, преподавая в Кенигсбергском университете, любил говорить, что надо учить не философии, а философствованию. Действительно, знакомство с философией немислимо без активизации личностных мыслительных процессов, умения рассуждать, спорить, отстаивать свою точку зрения, критиковать, искать и находить истину, как бы относительно она не была.

Помочь приобрести опыт реального философствования помогают эссе как форма самостоятельной управляемой работы студента, практикуемые в Гомельском филиале Международного университета «МИТСО» при преподавании курса философии. Эссе должно носить творческий характер, отражать собственные мысли автора и не превышать двух страниц компьютерного текста. Студентам при изучении курса философии предлагается написать три эссе: высказать свое отношение к творчеству любого понравившегося (или не понравившегося) философа, порассуждать о смысле жизни, ответить на вопрос о том, нужна ли философия современному человеку.

Интересной технологией самостоятельной работы студентов является также метод мультимедийных проектов с использованием сети Интернет, применяемый в преподавании иностранных языков. Основными этапами работы над проектами являются: предварительная постановка проблемы, выбор тематики; формирование творческих групп; выдвижение и обсуждение гипотез решения проблемы, определение объема и формы реализации проекта, системы поиска информации, распределение обязанностей участников проекта; поиск и сбор материала для раскрытия проблемы и ее решения; анализ, классификация и отбор собранного материала; обсуждение результатов поиска внутри группы, выбор формы презентации проекта и ее подготовка; мультимедийная презентация проектов.

Преимущества метода проектов:

- использование Интернета обеспечивает подлинную аутентичность материалов, высокую коммуникативную направленность работы, способствует развитию навыков чтения и письма, расширению активного и пассивного словарей, приобретению культурологических знаний;
- открытость и безграничность Интернета, свободное равноправное сотрудничество внутри группы, партнерские отношения с преподавателем позволяют в полной мере раскрыть творческие способности студентов (лингвистические, художественные, ораторские и др.), осуществить индивидуальный подход к ним:
- метод проектов способствует укреплению межпредметных связей, навыков работы на компьютере, овладению потенциалом компьютерных программ, систем поиска;
- изменяется роль преподавателя; он становится консультантом, который не диктует и навязывает, а советует и помогает;
- повышается чувство ответственности студента за результат групповой работы, развивается дух коллективного творчества и созидания, формируются компетенции межкультурной коммуникативности и толерантности.

Таким образом, новым технологиям преподавания социально-гуманитарных дисциплин свойственно: современные методы представления, свертывания и развертывания информации; сотрудничество преподавателя и студента; ориентация на диалог, дебаты, дискуссию, умение работать в команде; исследовательский характер обучения; применение игровых методов, создающих позитивный эмоциональный фон обучения; акцент на самостоятельной работе студента, его мотивированности на достижение успеха.

**Л. С. Барковская, Л. В. Станишевская**  
г. Минск, БГЭУ

### **ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ, ЧУВСТВА НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Целью идеологической и идейно-воспитательной работы со студенческой молодежью в современных условиях являются следующие факторы:

– привитие подрастающему поколению основополагающих ценностей, идей, убеждений, отражающих сущность белорусской государственности и формирование активной гражданской и личностной позиции молодежи в становлении сильного и авторитетного государства;

– формирование у учащихся системы знаний, понимания исторической и причинной обусловленности происходящих событий и явлений, представлений о роли личности в истории и ее ответственности за мир, природу, окружающую среду, гражданское общество, коллектив, свою семью, за самого себя;

– развитие национального самосознания и гражданской позиции в условиях учебного процесса, внеаудиторной и досуговой деятельности студентов;

– формирование ответственного поведения, умения противостоять чуждым идеям и асоциальным проявлениям, развитие навыков здорового образа жизни, самодисциплины;

– формирование любви к Родине и гордости за свою страну.

Молодой человек, поступив в университет, становится его неотъемлемой частью. Нас, педагогов (кураторов), должно интересовать, какие стремления привели молодого человека в университет (престижность вуза, советы родителей, друзей, желание получить высшее образование и уехать за границу, получение знаний и содействие социально-экономическому и культурному прогрессу своей страны, нежелание идти в армию). Изучив эти мотивы, можно выработать некоторый план работы, который в дальнейшем можно будет корректировать.

Педагог должен обладать высоким профессионализмом, знанием жизни, искренностью, умением правильно оценить знания и поступки своих студентов. В группах должны проводиться (они и проводятся) мероприятия, которые отражают как сегодняшнюю жизнь университета, так и его историю. Необходимо организовывать мероприятия, связанные с культурной и исторической жизнью нашей страны. Надо не только изучать историю своего государства, но и участвовать в ее создании (если студенты приняли участие в субботниках, связанных со строительством национальной библиотеки, они, конечно, будут об этом рассказывать).

Необходимо уберечь студентов от приобретения вредных привычек: курение, алкоголь, наркотики. Личный пример педагога играет в этом важную роль. Надо научить молодых людей избирательно относиться к средствам массовой информации. Молодой человек не всегда может самостоятельно разобраться в некоторых политических и экономических ситуациях. Здесь важно, чтобы он мог получить помощь, совет в лице наших ведущих специалистов. Следует привлекать студентов к научной деятельности, чтобы, обучаясь в вузе, они уже могли почувствовать свою значимость и нужность нашему обществу.

**В. А. Бейзеров**  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

### **К ВОПРОСУ О МЕХАНИЗМАХ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Одним из ответов на современные глобальные вызовы стала Концепция развития национальной системы непрерывного педагогического образования. Проект Концепции развития национальной системы непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь представляет собой монументальный, логичный документ, определяющий основные направления развития педагогического образования в Республике Беларусь [1; 2]. Концепция в целом выполняет основные задачи – определение путей повышения качества и конкурентоспособности

системы образования Республики Беларусь в условиях ее интеграции в европейское образовательное пространство.

Концепция развития национальной системы непрерывного педагогического образования (далее – Концепция) определяет приоритетные направления совершенствования системы в современных социально-экономических условиях и прогнозирует возможности повышения ее социальной эффективности. Концепция включает теоретические положения, являющиеся базой для принятия конструктивных управленческих решений в области развития системы непрерывного педагогического образования. Концепция рассчитана на период 2015–2020 гг.

Концепция разработана на основе следующих принципов: соответствие основным направлениям государственной образовательной политики Республики Беларусь; социокультурная направленность (рассмотрение непрерывного педагогического образования как ресурса устойчивого развития общества); кластерная организация (интеграция потенциалов образования, науки и инновационной педагогической практики учреждений образования для перевода системы непрерывного педагогического образования на качественно новый уровень); конкурентоспособность (обеспечение в единстве фундаментальной и практической подготовленности выпускников к профессиональной деятельности в современных условиях); оптимизация (проектирование всех процессов в системе непрерывного педагогического образования с целью повышения их эффективности при сокращении финансовых расходов); взаимодополнение традиций и инноваций (проектирование изменений в системе непрерывного педагогического образования на основе достижений педагогической науки и практики); непрерывность педагогического образования (формирование системы согласованных и дифференцированных образовательных программ различных ступеней и уровней, обеспечивающих педагогическое образование на протяжении всей жизни); преемственность общего среднего, среднего специального и высшего педагогического образования (опора на единую систему психолого-педагогических принципов

На процесс развития непрерывного педагогического образования непосредственно влияют следующие негативные факторы: демографический спад; низкий престиж педагогической профессии; высокий уровень физического и морального износа основных средств образовательной системы; ограниченность инвестиционных ресурсов для обновления основных фондов в образовании; отток научно-педагогических кадров в более оплачиваемые сферы производства; сокращение объема научно-исследовательских работ в области образования; старение преподавательского корпуса и др.

Для решения проблем в педагогическом образовании авторами концепции ставятся следующие задачи: переход национальной системы непрерывного педагогического образования на кластерную модель развития; уточнение целевых ориентиров профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов образования; оптимизация структуры непрерывного педагогического образования; совершенствование содержания непрерывного педагогического образования; модернизация форм, методов, технологий образовательного процесса; обеспечение преемственности в подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации.

Одной из центральных идей Концепции является кластерный подход. Подобные тенденции (кластеризации) прослеживаются практически во всех отраслях реального сектора экономики, в том числе и в образовании. Учебно-научно-инновационный кластер непрерывного педагогического образования – совокупность учреждений высшего образования, комплексов «профильный педагогический класс (педагогическая гимназия), педагогический колледж» как сферы трансфера инноваций, научно-исследовательской базы и базы непрерывной педагогической практики, учреждений дополнительного образования взрослых и научно-методических учреждений, совместная распределенная деятельность которых позволяет интегрировать потенциалы образования, психолого-педагогической науки и эффективной педагогической практики для перевода профессиональной подготовки педагогических кадров на качественно новый уровень функционирования.

Основной целью создания кластера является объединение учебно-научно-инновационного потенциала образовательных и научно-методических учреждений для обеспечения потребности системы образования Республики Беларусь в педагогических кадрах, отличающихся не только высоким уровнем гражданственности, культуры и профессиональной компетентности, но и конкурентоспособностью, готовностью к восприятию инноваций, способностью к проектированию и реализации новых образовательных программ и технологий. При этом центром кластера авторами Концепции определяется Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка как ведущее учреждение высшего образования страны в области

педагогического образования. В то же время, нами видится, что роль центра кластера в настоящее время и в будущем должна принадлежать Министерству образования Республики Беларусь как государственному органу управления, регулирующему и реализующему государственную политику в области образования. Логично создавать региональные кластеры непрерывного педагогического образования, где центром кластера станет региональный классический университет. По сути дела данные кластеры уже неформально эффективно работают.

В качестве примера можно обозначить Гомельский региональный учебно-научно-инновационный кластер непрерывного педагогического образования. Центром может стать ведущий региональный вуз – Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, обладающий достаточным научным, информационным и методическим потенциалом для решения поставленных Президентом и Правительством задач. В то время следует отметить, что ни один из отраслевых (неклассических) университетов (как республиканского, так и регионального уровня) не обладает в этом плане достаточным потенциалом. Данное утверждение можно подтвердить следующим фактическим материалом о существовании тесных связей между ГГУ имени Ф. Скорины и региональной (областной системой) образования.

1. Действуют договора о сотрудничестве с управлением образования Гомельского облисполкома, значительным числом учреждений образования области всех уровней.

2. Открыты и успешно работают филиалы кафедр университета, осуществляющие выпуск по педагогическим специальностям. Причем, спектр учреждений достаточно широк и включает учреждения различных уровней образования: средние школы, гимназии, лицеи, центры дополнительного образования детей и молодежи, УО «Гомельский государственный педагогический колледж им. Л. С. Выготского», ГУО «Гомельской областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации».

3. Осуществляется прием абитуриентов – выпускников профильных специальностей колледжей – на сокращенные сроки обучения по договорам со средними специальными учебными заведениями.

4. Университет является одним из организаторов и центров проведения значительного количества районных, городских, областных, республиканских и международных мероприятий (олимпиад, конкурсов, конференций, семинаров).

5. Более 300 преподавателей университета ежегодно задействованы в качестве членов жюри, экспертов в олимпиадах, конкурсах, конференциях учащихся.

6. Преподаватели университета являются руководителями и экспертами республиканских инновационных площадок Министерства образования.

7. Ежегодно университетом проводится международная научно-практическая конференция «Школа – Университет – Предприятие».

8. В университете работают «Школы юных» по различным предметам.

9. Университет является инициатором и организатором проведения ежегодной международной олимпиады для студентов и школьников по основам психологии и педагогики.

10. В университете осуществляется подготовка специалистов по большинству педагогических специальностей.

11. На системной основе осуществляется подготовка магистрантов, аспирантов, докторантов для системы образования.

12. ИПК и ПК университета занимается переподготовкой специалистов на базе высшего образования по значительному спектру специальностей, в том числе по договорам с отраслевыми вузами.

13. Основным потребителем выпускников университета являются региональные предприятия и организации.

14. Университет является активным участником международных научных образовательных программ и проектов, получая таким образом новейшие технологии и оборудование, аналогичные применяемым в университетах развитых государств. По ряду педагогических проектов университет выступает координатором и руководителем сети пилотных средних школ.

В целом, соглашаясь с разделами Концепции, позволим себе предложить ряд механизмов ее реализации.

*В плане усиления теоретической подготовки специалистов системы образования необходимо:*

– целевое обучение в магистратуре (по специальностям «Психология»; «Общая педагогика. История педагогики и образования») всех руководителей и заместителей руководителей

учреждений общего среднего образования, профессионально-технического, средне-специального и дополнительного образования;

– целевое обучение в магистратуре (по специальностям «Психология»; «Общая педагогика. История педагогики и образования», либо по профильной специальности) учителей, работающих в старших классах школ, учителей гимназий, лицеев, педагогов социальных, педагогов-психологов и методистов всех учреждений образования);

– целевое обучение в магистратуре (по специальностям «Психология»; «Общая педагогика. История педагогики и образования», либо по профильной специальности) учителей, претендующих на получение высшей квалификационной категории учителя или категории учитель-методист;

– целевое обучение в магистратуре (по специальностям «Психология»; «Общая педагогика. История педагогики и образования», либо по профильной специальности) методистов учебно-методических кабинетов отделов образования, спорта и туризма рай- и горисполкомов, специалистов отделов образования, спорта и туризма рай- и горисполкомов, управления образования, институтов развития образования;

– плановое повышение квалификации специалистов всех учреждений образования области на базе университета;

– создание двойной, практико-ориентированной магистратуры, включающей как усиленный психолого-педагогический компонент, так и профильный компонент со сроком обучения два года.

*В плане обеспечения кадрового потенциала отрасли и минимизации оттока педагогических кадров из регионов в столицу необходимо усилить целевой компонент подготовки специалистов в региональных вузах. При наличии соответствующей специальности в региональном вузе органам управления образования направлять на обучение выпускников школ именно в вузы данного региона.*

*В плане популяризации педагогической профессии необходимо пересмотреть систему социальной поддержки педагогов на всех ступенях образования.*

*В плане интеграции системы образования Республики Беларусь в европейское образовательное пространство необходимо привести систему высшего образования в соответствие с положениями, прописанными в Болонской декларации, унифицировать учебные планы и программы отечественных вузов.*

*В плане вертикальной интеграции в системе образования Республики Беларусь (т. е. унификации ее компонентов) считаем необходимым унифицировать системы присвоения квалификационных категорий в системе среднего образования и системе высшего образования (к примеру, автоматически присваивать первую – высшую квалификационную категорию педагогам, обучавшимся в магистратуре педагогического профиля и получившим диплом магистра.*

Внедрение в практику образовательной системы приведенных выше механизмов положительным образом скажется на развитии системы образования Республики Беларусь и, в частности, системы педагогического образования.

#### **Список использованных источников**

1 Концепция развития системы педагогического образования в Республике Беларусь : проект / П. Д. Кухарчик [и др.] ; под общ. ред. И. И. Цыркуна. – Минск : БГПУ, 2008. – 28 с.

2 Концепция развития национальной системы непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь : проект / А. И. Жук [и др.]. – Минск : БГПУ, 2014. – 24 с.

**Е. П. Боброва**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

### **ФЕНОМЕН ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ**

Общее недоразвитие речи в дошкольном возрасте препятствует полноценному формированию речевого общения, ограничивает возможности установления социальных связей и затрагивает сферу межличностных отношений ребенка. Трудности социализации детей с общим

недоразвитием речи наблюдаются во всех ее сферах: деятельности, общении, самосознании и связаны с особенностями установления социальных связей с помощью речи.

Феномен общего недоразвития речи описан в 50–60-е годы двадцатого столетия сотрудниками лаборатории логопедии под руководством Р. Е. Левиной. Введение термина «общее недоразвитие речи» (далее – ОНР) связано с организацией групповых форм логопедической помощи детям, имеющим различные сложные речевые расстройства: моторную и сенсорную алалию, детскую афазию, дизартрию, ринолалию. В разработанной концепции сущность данного феномена заключается в возникновении картины недоразвития или неравномерного развития всех компонентов речевой системы: фонологической, лексической, семантической, морфологической, синтаксической. Р. Е. Левина выделила уровни речевого развития, различающиеся по степени выраженности имеющихся нарушений [1].

В современной теории и практике логопедии ОНР рассматривается также как самостоятельная форма нарушения речи и в соответствии с МКБ-10 относится к расстройствам психологического развития, специфическим расстройствам речи и языка неуточненным: неосложненный вариант общего недоразвития речи (ОНР невыясненного патогенеза), которое характеризуется отсутствием выраженных признаков поражения центральной нервной системы.

Несмотря на различную природу речевого недоразвития, выделяют общие признаки, присущие системным нарушениям речевой деятельности: задержка речевого развития в раннем возрасте; неравномерное развитие экспрессивной и импрессивной речи; недифференцированное звукопроизношение; количественное и качественное недоразвитие лексических средств, наличие аграмматизма; трудности реализации связного высказывания и усвоения языка как системы знаков. Данные признаки могут быть выражены в различной степени: от полного отсутствия речи до незначительных отклонений в развитии.

О неблагоприятном начале формирования речи могут сигнализировать первые слова ребенка: вместо целого слова произносит ударный слог или набор звуков, нарушает ритмический рисунок слова. Использование таких слов длительное время, отсутствие речевого подражания новым словам приводит к остановке в развитии фразовой речи, которая, как известно, формируется при наличии в словаре ребенка названий предметов и действий в определенной пропорции.

Полное отсутствие фразовой речи может иметь место даже в возрасте 4–5 лет. Слабая дифференцированность акустических и артикуляторных образов фоном приводит к фонетической неопределенности. Характерным признаком недоразвития речи является нарушение звуконаполняемости и слоговой структуры слова. Обнаруживается острый дефицит грамматических элементов, нарушается морфологическое членение слов, которое продолжительное время носит ярко выраженный характер. Дети с ОНР не способны к образованию формы слова по аналогии, так как грамматический элемент не становится носителем определенного значения. Именно поэтому для построения самостоятельного высказывания характерно беспорядочное сочетание лексических и грамматических средств языка. В одном предложении ребенок может использовать до 3–5 аморфных неизменяемых слов-корней. Вследствие затруднения языковых обобщений дети длительно используют в различных речевых ситуациях однотипные речевые обороты по-разному [2].

Научный поиск привел нас к изучению зарубежных исследований системных речевых расстройств. Ассоциация ASHA (American Speech / Language / Hearing) относит нарушения речи к коммуникативным нарушениям – communication (speech and language) disorders [3, с. 12], среди которых выделяют речевые и языковые расстройства. У ребенка могут наблюдаться речевое или языковое нарушение, либо их сочетание. Речевые расстройства связаны с нарушением правильного произнесения звуков, поддержания речевого потока или ритма, эффективного использования голоса.

Языковые нарушения проявляются в проблемах понимания или внешнего выражения знаков и правил, с помощью которых люди общаются друг с другом. Наблюдаются трудности использования языковых средств, оформления высказывания и передачи его содержания. Специалисты ASHA (speech-language pathologists) определяют языковые расстройства как «ухудшение или отклоняющееся развитие понимания и/или использования устной, письменной речи и/или другой знаковой системы. Расстройство может вовлекать в себя: средства языка (фонологические, морфологические и синтаксические системы), содержание языка (семантические системы) и/или функции языка в области коммуникации (прагматической системы) в любой комбинации» [3, с. 242]. Дети с серьезными языковыми нарушениями чаще всего имеют проблемы в школьном обучении и социальном развитии.

Различаются также задержки языкового развития (language delay), для которых характерен более медленный темп усвоения языковых средств в привычной последовательности [4]. При этом речь ребенка считается проблемной, если она непонятна, требует излишних усилий механизма речи или не удовлетворяет потребности социокультурного или личностного развития. По мнению V. Riper, речь является неполноценной, когда она настолько отклоняется от речи других людей, что привлекает к себе внимание, препятствует взаимодействию с окружающими, либо создает проблемы оратору или его слушателям [3, с. 241].

W. Heward, M. Orlansky характеризуют коммуникативные нарушения как серьезные препятствия в обучении, в формировании межличностных отношений и в процессе адаптации. «Коммуникативные нарушения будут считаться ограничением возможностей в случае, когда: 1) повреждена система передачи и/или восприятия сообщений; 2) личность находится в экономически неблагоприятном положении; 3) личность находится в неблагоприятных условиях обучения; 4) личность находится в социально неблагоприятном положении; 5) существует негативное воздействие на эмоциональное развитие личности; 6) имеются причины физического повреждения или проблемы здоровья» [3]. Представленные тезисы показывают, что критериями оценки речевого благополучия являются социальный и, в частности, коммуникативный аспекты, то есть удовлетворение потребностей ребенка в коммуникации, влияющей на его социальное развитие.

Первичное недоразвитие речи в дошкольном возрасте создает трудности речевого общения, социального взаимодействия, самосознания и самовыражения личности (О. С. Павлова, О. А. Слинько, О. Н. Усанова и др.), проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы, недостаточной сформированности умений и навыков речевой коммуникации. Характерно отсутствие инициативы в общении, игре: недостаточная целенаправленность в игровой деятельности, однообразный, подражательный характер игровых действий, отсутствие замысла в сюжетно-ролевой игре, трудности усвоения правил, предпочтения игры в одиночку, что свидетельствует о снижении коммуникативной интенции и речевой инициативы (Н. В. Дроздова [5], Ю. Ф. Гаркуша [6], Е. А. Харитоновна и др.). Отмечаются стойкие нарушения деятельности общения.

В современных исследованиях проблемы развития речевого общения и коммуникации у детей с ОНР в старшем дошкольном возрасте рассматриваются в различных аспектах. Отмечаются такие проблемы как ограниченность социального опыта, недостаточная информативность, ограничение и стереотипность тематики диалогов [7], нарушения их логической организации взаимосвязанности; неумение использовать языковые средства, их недостаточный объем, слабая интонационная окрашенность реплик, отсутствие связи предшествующих. Отмечаются особенности коммуникативной деятельности: непродолжительность вербальных контактов, отсутствие визуального контакта, неустойчивости мотивационно-потребностных установок, быстрая истощаемость побуждений к речи (О. С. Павлова, Л. Г. Соловьева и др.).

С целью фиксации отдельных фактов овладения речекommunikативными умениями детьми старшего дошкольного возраста с ОНР в условиях интегрированного обучения и воспитания нами проведены выборочные наблюдения их свободного общения в учреждениях дошкольного образования № 5 и № 22 г. Гомеля.

Наблюдения показали, что, несмотря на увеличивающийся арсенал речевых средств к окончанию периода коррекционно-педагогического обучения, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР не происходит спонтанного овладения способами общения. К примеру, количество контактов, зарегистрированных в процессе совместных игр и самостоятельной деятельности детей с ОНР, значительно меньше, чем у детей с речевой нормой. Дети с ОНР не участвовали в устойчивых игровых объединениях сверстников, которые разворачивали свои игровые действия как непрерывный процесс. Длительность контактов была минимальной, круг общения сужен. Наблюдались устойчивые одиночные контакты. У отдельных детей присутствовал интерес к совместным играм сверстников, и они переходили от одной группы ко второй, но не вступали во взаимодействие, а лишь пассивно наблюдали. Некоторые дети предпочитали настольные игры, не требующие партнера. Инициаторами общения они являлись в редких случаях, в большей степени проявляли интерес к взрослым, а не к сверстникам.

Игровые действия сопровождались короткими высказываниями («Ребенка надели вот», «Ез и упау з деревьев»). Диалогические единства состояли из 3–4 реплик. При обмене информацией часто возникали паузы. Высказывания отличались бедностью, несформированностью отбора речевых средств («Ехай взади», «Давай в машинки»), наличием аграмматизма («Ихним

гнездов»). Для детей были характерны такие типы высказываний, как сообщения («А у меня семты», «Я игаю тут»), отрицания, вопросы-побуждения, просьбы, побуждения («Давай наряжаться», «Давай в машинки»), приказания («Иди зазбелись», «В дому сиди», «Не надевай его», «Не трогай», «Не бери»), разрешения («Можно с нами», «Ладно, смотри»). Следует отметить, что побудительные высказывания составляли большую часть от числа всех высказываний детей, обращения с вопросами наблюдались крайне редко.

Анализ содержания высказываний показал, что дошкольники с ОНР выражали относительно простые суждения: назывался субъект (подлежащее), его действие или состояние (сказуемое), объект, на который направлено действие субъекта (дополнение), указывались обстоятельства места, реже – на признаки субъекта или объекта (определение).

Дошкольники с ОНР показали недостаточную сформированность культуры речевого общения: «крикливый» тон, неуверенность, неумение вежливо обратиться, поблагодарить, выразить желание, просьбу или несогласие. В процессе общения все дети активно использовали мимику, пантомимику и жесты, причем, дети с ОНР чаще пользовались положениями тела и простыми жестами, дети с речевой нормой – мимикой. В процессе занятий при обсуждении лексической темы большинство детей с ОНР повторяли реплики, ранее услышанные от других детей, перебивали друг друга, не поддерживали тему разговора. Наибольшие затруднения вызывали вопросы, которые требовали развернутого ответа, вербальные задания.

Таким образом, феномен общего недоразвития речи, с одной стороны, оказывает неблагоприятное влияние на социальное и, в частности, коммуникативное развитие ребенка, с другой стороны, может быть следствием нарушения формирования его социальных сторон: потребностей в общении, стремления к реализации себя в группе сверстников, ведущей деятельности и пр. Для совершенствования коррекционно-педагогической работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР возникает необходимость стимулирования не только речевого, но и социального развития с учетом всех его закономерностей, а также условий овладения языковыми средствами, речекommunikативными умениями и обучения способам их применения в социальном взаимодействии.

#### **Список использованных источников**

- 1 Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1967. – 173 с.
- 2 Жукова, Н. С. Отклонения в развитии детской речи / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург, 2006. – 316 с.
- 3 Heward, W. L. Exceptional children: an Introductory Survey of Special Education / W. L. Heward, M. D. Orlansky. – 4th ed. – New York, NY, 1992. – 670 p.
- 4 Dollaghan, C. A. Taxometric Analyses of Specific Language Impairment in 6–Year–Old Children / C. A. Dollaghan // J Speech Lang Hear Res [Electronic resource]. – October 1, 2011. – Mode of access : <http://ajslp.asha.org/cgi/content>. – Date of access : 14.09.2012.
- 5 Дроздова, Н. В. Формирование речевой активности старших дошкольников с ОНР на логопедических занятиях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. В. Дроздова. – Минск, 2001. – 197 л.
- 6 Гаркуша, Ю. Ф. Особенности общения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Ю. Ф. Гаркуша, В. В. Коржевина ; под общ. ред. Ю. Ф. Гаркуша. – М. : Московский социальный институт, 2001. – 294 с.
- 7 Соловьева, Л. Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями / Л. Г. Соловьева // Дефектология. – 2007. – № 4. – С. 37–45.

**М. А. Бысенкова**

г. Гомель, ГГТУ им. П. О. Сухого

#### **ПЛАНИРОВАНИЕ КАРЬЕРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСАЛТИНГА**

В настоящее время в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании важнейшее значение приобретает способность молодого человека определять относительно долгосрочную перспективу будущей профессиональной карьеры. Однако на этом пути его подстерегают ошибки и неудачи. Вот почему своевременная помощь, направленная на психологическое консультирование и коррекцию намерений старшеклассников, позволяет оптимизировать

процесс профессионального самоопределения. С нашей точки зрения, эта работа с учетом сложившихся, традиционных подходов к организации профориентации школьников была бы более эффективной в контексте новой парадигмы – психолого-педагогического консалтинга.

На сегодняшний день в организационной психологии и смежных отраслях знаний исследованиям в области консалтинга уделяется большое внимание. Поэтому анализ основных понятий, характеризующих проблему профессионального выбора в процессе социального самоопределения старшеклассников, позволяет вплотную подойти к определению психолого-педагогического консалтинга как существенного условия планирования ими будущей профессиональной карьеры.

Эффективная организация системы психолого-педагогического консалтинга учащихся учреждений общего среднего образования требует учета особенностей возрастного развития школьников и особенностей социальной ситуации развития конкретного индивида. Исследования показывают, что в развитии социальной ситуации профессионального самоопределения старшеклассников можно выделить три периода, называемых некоторыми авторами этапами формирования у учащихся профессиональной идентичности. Первый – решает задачу предвосхищения будущей профессиональной идентичности, второй – осознания требований предстоящей социально-профессиональной роли, собственных способностей и возможностей, третий – формирования новых жизненных целей и перспектив.

Мы склонны называть их все-таки периодами в связи с тем, что нестабильность в начале ранней юности, связанная с адаптацией к новой социальной роли старшеклассника, уступает место стабилизации восприятия и осознания себя как субъекта будущей профессиональной деятельности и далее сменяется новой нестабильностью, обусловленной уточнением различных вариантов выбора образовательного пути и построения профессиональной карьеры. Следующий стабильный период выходит за пределы школьного пребывания и приходится на этап профессионального обучения.

Наиболее трудным периодом для профессионального самоопределения является период с 12 до 17 лет, именно в это время учащимся необходима поддержка и советы в принятии зрелых профессиональных решений. Система профориентационного психолого-педагогического консалтинга – это комплекс психолого-педагогических и организационно-методических консультационных мероприятий по оказанию непрерывной и систематической помощи учащимся в формировании профессионального самоопределения с учетом их индивидуальных особенностей, интересов, учебных умений, а также потребностей общества в квалифицированных специалистах.

Структура психолого-педагогического консалтинга может быть представлена через последовательность следующих его этапов: а) психологическая диагностика (диагностика учебных умений, профориентационная диагностика, профпрогноз); б) проектирование индивидуального портрета учащегося (формирование профориентационной карты); в) консультирование. Специалист в области психолого-педагогического консалтинга – прежде всего профессиональный высококвалифицированный советчик, обладающий обширными и основательными знаниями, умениями и опытом в области профориентации в целом и ее отдельных частей, умеющий эффективно использовать их в независимых рекомендациях.

В основу системы психолого-педагогического консалтинга были положены теоретические исследования в области одаренности Дж. Рензулли. При анализе модели Дж. Рензулли было выявлено, что система психолого-педагогического консалтинга опирается на схожие составляющие модели Дж. Рензулли, такие, как учебные умения, творчество и мотивационно-личностные особенности. Таким образом, в рамках системы психолого-педагогического консалтинга одаренность была заменена сформированностью профессиональной направленности к тому или иному учебному профилю (рисунок 1).

Система психолого-педагогического консалтинга внедрена в работу Гомельского регионального центра тестирования и профессиональной ориентации учащейся молодежи, что было обусловлено необходимостью удовлетворения потребностей общества, региона и личности в обеспечении возможности осознанного выбора профессионального направления, оптимально соответствующего индивидуальным особенностям, интересам, учебным умениям.

Наша система профориентационной работы – психолого-педагогический консалтинг – выглядит следующим образом.

Вначале проводится тестирование школьников разных возрастных категорий. Для диагностического обследования применяются традиционные профориентационные методики с использованием бланчного диагностирования. Особенность тестов заключается в том, что при

формировании тестовых заданий предусматривается возможность получения в ответах учащегося информации не только об уровне и качестве знаний, но и об умении оперировать ими, т. е. степень овладения логическими операциями мышления (анализа и синтеза, аналогий и противопоставления, индукции, дедукции, доказательства и т. д.). Таким образом, созданные тестовые материалы позволяют одновременно определять наличный уровень знаний и осуществлять профориентацию старшеклассников по критериям, лежащим в основе овладения той или иной специальностью.

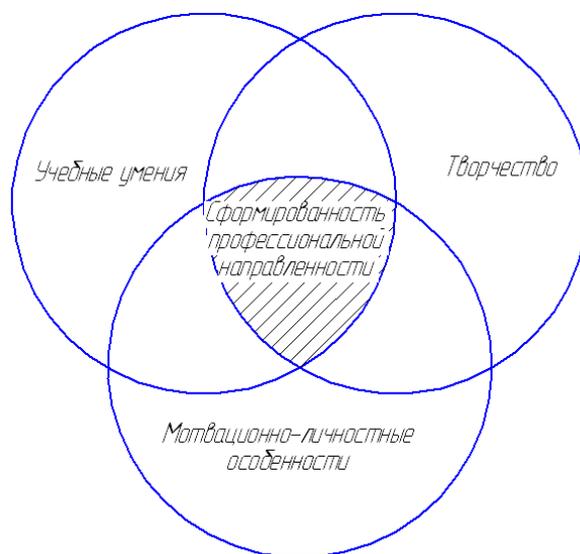


Рисунок 1 – Трехкольцевая модель психолого-педагогического консалтинга

Эффективность разработанной модели экспериментально проверена на достаточной выборке учащихся учреждений образования региона. Доказано, что внедрение в работу регионального центра тестирования и профессиональной ориентации учащейся молодежи позволило добиться заметных улучшений в профориентационной работе учреждений среднего образования. Внедрение системы психолого-педагогического консалтинга создает условия для правильного выбора учащимися своего образовательного и профессионального пути, что позволяет им успешно обучаться, развивая не только собственное профессиональное самопознание, но и планируя построение профессиональной карьеры.

**С. А. Вальченко**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

## **ИЗ ИСТОРИИ ИССЛЕДОВАНИЯ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

Проблема нравственного воспитания, формирования нравственности оставила серьезный след как в истории педагогики в целом, так и отечественной, в частности. Остановимся на анализе психолого-педагогических исследований данной проблемы советского и постсоветского периодов. 20–30-е гг. прошлого века положили начало изучению проблемы нравственного воспитания, причем на принципиально новой методологической основе – идеях диалектического и исторического материализма, в частности, принципа социального детерминизма. Это означало, что решающая роль в развитии сознания и психики человека принадлежит общественно-экономическим условиям, а мораль зависима от экономического базиса общества. Однако педагоги не называли экономический фактор фатальным, указывая на способность человека сознательно изменять, преобразовывать условия жизни и характер социального взаимодействия.

Первоначально многие известные педагоги не выделяли нравственное воспитание в качестве приоритетного либо самостоятельного направления. Но после появления первых обобщающих работ по педагогике и воспитанию (Ф. Королева, Л. Раскина, И. Ф. Свядковского и др.) процесс исследования активизируется, а употребление термина «нравственное воспитание» становится в педагогике правомерным. В 1939 г. была опубликована статья Н. И. Болдырева

«К вопросу о нравственном воспитании в советской школе», которая положила начало глубокому исследованию данной проблемы. Большую помощь в этом оказали труды ученых в области физиологии и психологии (И. П. Павлова, П. П. Блонского, Л. С. Выготского), давшие основу для правильного понимания процесса нравственного воспитания.

В 40–60 гг. приоритет получает идея о необходимости формирования материалистического мировоззрения школьников как системы объективных, научно обоснованных взглядов и убеждений. При этом подчеркивалось, что содержательная сторона мировоззрения делает его одновременно источником значимых моральных установок, нравственных отношений и мотивов поведения. Отсюда следовала необходимость четкого определения как общих, так и специфических закономерностей нравственного воспитания.

В это же время начинает пробивать себе дорогу личностный подход к процессу формирования учащихся, благодаря психологическим исследованиям Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева и др. По мнению И. Ф. Харламова, «личностный подход позволяет полнее и глубже осмыслить роль социальной среды и воспитания в моральном формировании личности, а также понять влияние биологических особенностей ребенка на этот процесс» [1, с. 232].

В 1947 г. вышла в свет монография Н. К. Гончарова «Основы педагогики», в которой были раскрыты важные методологические принципы нравственного воспитания и дан анализ взглядов и идей прогрессивных педагогов прошлого по этой проблеме. Начиная с 50-х гг. проблема изучения нравственного сознания учащихся вызывает в педагогике огромный интерес и рассматривается как важнейшая задача воспитания. Она находит свое отражение в работах Н. И. Болдырева, Д. И. Водзинского, Л. А. Высотиной, Н. К. Гончарова, Д. М. Гришина, Т. Е. Конниковой, В. А. Сухомлинского и др. В частности, работы Н. К. Гончарова, Н. И. Болдырева, Д. И. Водзинского показывали связь научного мировоззрения и нравственного воспитания личности. В исследованиях Н. И. Болдырева, Э. И. Моносзона, И. С. Марьенко был дан обстоятельный анализ воспитательного потенциала учебных предметов и показана их роль в развитии моральных взглядов учащихся.

Появляются и более конкретные исследования, связанные с уточнением процесса формирования нравственного сознания человека. Н. И. Болдырев в книге «Основные проблемы теории и методики нравственного воспитания молодого поколения» (1966) охарактеризовал трехступенчатый характер морального развития учащихся. Первая ступень связана с ознакомлением и усвоением детьми правил поведения в самом общем виде (стадия этических представлений). На второй ступени у школьников формируются этические понятия, вырабатывается умение правильно поступать в определенных жизненных ситуациях, соблюдать нравственные нормы. Этот шаг характеризуется углублением нравственного сознания личности и субъективного контроля за поведением. Третья ступень выражается в формировании и упрочении моральных убеждений учащихся, устойчивости нравственных привычек, углублении моральных чувств и волевых качеств. Это говорит о наступлении определенной нравственной зрелости.

Статья О. Г. Дробницкого «Природа морального сознания» раскрывала соотношение общественного и индивидуального нравственного сознания и показывала роль последнего в жизни человека. Автор указывал: «Индивидуальное сознание позволяет человеку самому конкретизировать, внутренне мотивировать свои действия, самостоятельно давать им обоснование» [2, с. 51].

В 70–80 гг. XX в. методологическая база исследования нравственного сознания была существенно дополнена благодаря новым философским и психолого-педагогическим исследованиям. В качестве общих подходов ученые использовали: положения о человеке как о сознательном существе, личность которого формируется в деятельности; деятельностный и личностный подходы к процессу формирования учащихся; положение о диалектике превращения научного знания в фактор преобразования действительности и др.

В этот период времени нравственное воспитание, в том числе и нравственное сознание, выделяются в педагогике в самостоятельный объект исследования. Исследованию структуры и выявлению закономерностей функционирования морали посвящены работы Л. М. Архангельского, О. Г. Дробницкого, Н. Н. Крутова, А. И. Титаренко, А. Г. Харчева и др. Разработкой проблемы формирования нравственного сознания занимались Л. М. Архангельский, А. Н. Леонтьев, В. М. Соколов и др. Всестороннему изучению нравственного сознания содействовали исследования психологов, которые значительно обогатили научные представления о развитии сознания человека, особенностях его функционирования и проявления в детском и подростковом возрасте.

Наиболее ярким примером таких исследований является фундаментальный труд И. Ф. Харламова «Теория нравственного воспитания» (1972). В нем дается систематический анализ теоретических основ нравственного воспитания в различные исторические эпохи; подробно рассматривается история исследования данного феномена в советской педагогике вплоть до начала 70-х гг. XX в. Центральное место в книге занимает освещение методических основ нравственного воспитания учащихся в современной школе. Автор подробно характеризует этапы развития нравственного сознания личности, увязывая каждый из них с системой методов и форм работы. Структуру нравственного сознания И. Ф. Харламов трактует как совокупность взаимосвязанных элементов (нравственные представления, понятия, убеждения, идеалы), которые находятся в диалектическом единстве друг с другом, эмоционально-чувственной сферой личности и ее поведением. Несмотря на глубину данного исследования, автор считает, что имеется ряд нерешенных вопросов. В частности, «личностный подход к изучению проблемы нравственного воспитания ... требующий освещения целостного процесса морального формирования ребенка» [1, с. 344]; вопрос о переходе моральных знаний в убеждения и их диагностика и др.

Особое место в исследованиях нашей проблемы занимает структура нравственного сознания. К примеру, О. Г. Дробницкий в работе «Проблемы нравственности» (1977) указывает на «долженствовательный» и ценностный аспекты нравственного сознания, которые находятся между собой в тесном соотношении. Он также называет моральные нормы, требования, идеалы и принципы как составные элементы структуры нравственного сознания.

А. И. Титаренко гораздо шире рассматривает структуру нравственного сознания. Он выделяет его теоретический и обыденный уровни, но считает, что «это целостность, где все взаимосвязано и где каждый элемент получает смысл лишь в особой связи с другими элементами». Ученый указывает, что ценности и ценностные ориентации личности выражают «суть нравственного сознания, основные его идеи, понятия, а опосредованно – и наиболее общие культурно-исторические условия и перспективы, которые объективируются в поступках и связаны с потребностями и интересами личности» [3, с. 227].

Появляются также обобщающие работы по нравственному воспитанию. К примеру, сборник «Нравственное воспитание: проблемы теории и практики» (1979), подготовленный коллективом авторов во главе с Л. М. Архангельским, О. С. Богдановой, А. К. Уледовым. В нем рассматривается сущность нравственного воспитания и его связь с различными направлениями воспитания, а также дается краткая характеристика процесса формирования нравственности личности. В сборнике также раскрывается структура нравственного сознания и такое ее «важное и сложное образование, как убеждение, в котором связаны воедино знания и чувства и которое выводит ... человека в волевую сферу» [4, с. 85].

90-е гг. XX в. – начало XXI в. как период исследования указанной проблемы показали степень ее глубины и разработанности. В это время широко используется комплексный подход в процессе формирования личности, предусматривающий воспитательное влияние на сознание, чувства и поведение каждого человека, а также культурологический, называющий целью воспитания в РБ формирование «разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающихся» [5, с. 3]. Из этого следует, что нравственное сознание учащихся является критерием сформированности их нравственности как личностного качества.

Ученые продолжают уточнять сущностные характеристики данной категории, ее структурные элементы и особенности формирования у учащихся различных возрастных категорий. Академик Б. Т. Лихачев отмечает три условных возрастных стадии нравственного развития личности. «Первая – развитие нравственного чувства – постоянного эмоционального ощущения, переживания, реальных нравственных отношений и взаимодействий. Вторая – развитие нравственного сознания – предполагает знание моральных принципов, норм и, одновременно, постоянное осмысление своего нравственного положения в обществе. Третья – развитие нравственного мышления – процесс постоянного накопления и осмысления нравственных факторов, отношений, ситуаций, их анализ, оценка, принятие нравственных решений, осуществление ответственных выборов» [6, с. 265–266].

Л. Н. Антилогова подробно рассматривает два уровня нравственного сознания личности – обыденный и теоретический, подчеркивая их тесную содержательную связь друг с другом и отличие по глубине отражения нравственных явлений. Она раскрывает сущность и содержание каждого из этих уровней, дает характеристику их составных элементов во взаимосвязи друг с другом. Так, обыденный уровень представлен в виде нравственных норм, оценок, обычаев и традиций, отражающих будничные, повторяющиеся изо дня в день отношения между людьми.

Теоретический уровень включает в себя «нравственные понятия, концепции способов освоения мира, отражающие глобальные нравственные проблемы» [7]. Ядром, основой этого уровня являются ценности и ценностные ориентации личности.

Таким образом, нравственное сознание формируется в процессе взаимодействия личности с социально-культурной средой и является отражением общественного бытия. Оно представляет собой интегральное личностное образование, представленное эмоционально-чувственной, рациональной и волевой сферами, формирующимися под влиянием внешних (социокультурных) и внутренних (психических) факторов и проявляющимися в поведении, деятельности и отношениях человека с другими людьми. Нравственное сознание всегда носит ценностный характер. То есть любой помысел и действие личности соотносится с некой внутренней абсолютной системой, мерой справедливости, «добра и зла». Ценности и ценностные ориентации рассматриваются в науке в качестве основных элементов нравственного сознания.

Структура нравственного сознания представлена тремя компонентами. «Когнитивный – включает нравственные представления, знания, понятия, принципы, суждения, ценности, осознание личностью собственных моральных качеств; эмоциональный – предполагает эмоционально-ценностное отношение к нормам морали, отношению к себе (включая самоуважение), моральную самооценку, эмоциональную оценку межличностных отношений; поведенческий – содержит готовность к определенному образу действий, личную ответственность за свое поведение» [8, с. 284–285].

Отношение человека к себе как к нравственной личности отражают понятия «честь» и «достоинство». Когда человек понимает связь своих убеждений, самооценки и самоконтроля с объективным ходом социально-исторического развития, с интересами общества и человечества, можно говорить о его сознательности в нравственной сфере жизни.

#### Список использованных источников

- 1 Харламов, И. Ф. Теория нравственного воспитания (Историческая и современная проблематика и основные педагогические идеи) / И. Ф. Харламов. – Минск : БГУ, 1972. – 364 с.
- 2 Дробницкий, О. Г. Природа морального сознания / О. Г. Дробницкий // Вопросы философии. – 1968. – № 2. – С. 47–59.
- 3 Титаренко, А. И. Структуры нравственного сознания: Опыт этико-философского исследования / А. И. Титаренко. – М. : Мысль, 1974. – 278 с.
- 4 Нравственное воспитание: проблемы теории и практики / под ред. А. К. Уледова. – М. : Мысль, 1979. – 303 с.
- 5 Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавания. – 2007. – № 2. – С. 3–19.
- 6 Лихачев, Б. Т. Педагогика : курс лекций / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1998. – 463 с.
- 7 Антилогова, Л. Н. Нравственное сознание личности и его структура / Л. Н. Антилогова // Сибирская психология сегодня : сборник науч. трудов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [hpsy.ru/public/x2480.htm](https://hpsy.ru/public/x2480.htm). – Дата доступа : 10.03.2014.
- 8 Сорокоумова, С. Н. Психологическая структура нравственного сознания у будущих специалистов социономического профиля / С. Н. Сорокоумова, В. П. Исаев // Труды Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева. – 2013. – № 3. – С. 279–288.

**С. В. Воронова**  
г. Одесса, ОИУУ

#### ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАНДАРТА ОБРАЗОВАНИЯ

Образование – основа развития личности, общества, нации и государства. Оно является определяющим фактором социально-экономической, политической, культурной и научной жизнедеятельности общества. Сегодня европейский уровень образования является главным приоритетом образовательной политики и условием соблюдения конституционных прав граждан Украины на получение качественного образования.

За годы независимости в Украине сформировалось соответствующее нормативно-правовое обеспечение образования, выстроенное в виде иерархической системы документов, в которую вошли: Национальная рамка квалификации; Государственный стандарт; базовые учебные

программы. Однако система содержит противоречие между нормативным и научным обоснованием инновационных преобразований в школе (Государственный стандарт базового и общего среднего образования) и реальной готовностью педагогических работников к реализации этих преобразований.

В рамках данной проблемы рассмотрим положительные и отрицательные тенденции внедрения Государственного стандарта образования в общеобразовательные учебные заведения. Положительной чертой является изначально заданная мотивационная готовность педагога к творческой деятельности и профессиональному саморазвитию в новых условиях. Отрицательными характеристиками выступают: неподготовленность учителя к работе в условиях внедрения нового Государственного стандарта; авторитаризм и стереотипы в его деятельности; медленный переход на адресное научно-методическое сопровождение инновационных процессов; поверхностное владение современными педагогическими концепциями и технологиями; отсутствие в школах мониторинга готовности педагогических кадров к введению новых стандартов.

С целью изучения возникшего противоречия нами проводились исследования готовности руководителей общеобразовательных учебных заведений к работе в условиях внедрения Государственного стандарта образования. Работа проводилась на базе Одесского областного института усовершенствования учителей.

В ходе *первого этапа* исследования изучался генезис понятия «готовность личности к деятельности» (К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандыбович, А. Линенко, В. Моляко, В. Сластенин, Д. Узнадзе, В. Урусский) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7]. В процессе систематизации различных трактовок данного понятия было установлено, что готовность педагога к работе в условиях реализации Государственного стандарта образования – это целостное состояние личности педагога, которое выражает его общую культуру, ценностные ориентации и морально-психологическую готовность к данному виду деятельности.

На *втором этапе* в ходе сравнительного анализа установлены отличительные черты старого и нового Государственных стандартов образования. Основной особенностью нового Государственного стандарта является рост требований к уровню компетентностей выпускника учебного заведения. Если в Государственном стандарте базового и полного среднего образования 2004 года был представлен перечень только некоторых компетентностей (формирование социальной, коммуникативной, компьютерной и других видов компетентностей учеников), то в стандарте 2011 года дается более основательный перечень и определение основных понятий компетентностно-ориентированного подхода, который является одним из основных в обучении вместе с деятельностным и личностно ориентированным [8; 9]. Также определены критерии и показатели готовности педагога к работе в условиях внедрения Государственного стандарта образования.

На *третьем этапе* исследования проводился опрос руководителей общеобразовательных учебных заведений относительно возникшей проблемы. В опросе принимали участие 150 респондентов со стажем руководящей работы от 1 до 5 лет (14,3 %), от 6 до 10 лет (52,4 %), от 11 до 15 лет (19 %), от 16 до 25 лет (14,3 %). Из них имели высшую категорию – 81 %, первую – 19 % руководителей школ. Положительное отношение к внедрению нового Государственного стандарта образования высказали все респонденты. Из них – 90,5 % ознакомлены с Постановлением Кабинета Министров Украины от 23.11.2011 г. за № 1392 «О Государственных стандартах базового и полного общего среднего образования», 9,5 % – ознакомлены частично.

Для внедрения нового Государственного стандарта образования используют такие источники информации, как педагогические советы (85,7 %), самостоятельное изучение материалов (76,2 %), курсовая переподготовка (71,4 %), семинары-обучение (61,9 %), индивидуальные методические консультации (33,3 %), средства массовой информации (23,9 %), работа творческих групп (23,9 %).

Главным звеном в процессе внедрения Государственного стандарта образования респонденты определили: совместное взаимодействие руководства, учителей, родителей, учеников (86,5 %); руководителя (4 %); учителя (4,8 %); родителей (4,7 %). Подавляющее большинство опрошенных (81 %) убеждено в том, что для обеспечения успешного внедрения Государственного стандарта образования необходимо хорошо ориентироваться в содержании программ по каждому учебному предмету.

Руководители общеобразовательных учебных заведений в ходе исследования определили ключевые компетентности, формированию которых способствует новая редакция Государственного стандарта базового и полного общего среднего образования: информационно-

коммуникационную (76,2 %), здоровьесберегающую (76,2 %), социальную (71,4 %), учебную (66,6 %), гражданскую (61,9 %), общекультурную (57,1 %).

Были определены основные пути усовершенствования механизмов внедрения Государственного стандарта базового и полного общего среднего образования в деятельность общеобразовательного учебного заведения: координация самообразовательной деятельности учителя относительно изучения содержания Государственного стандарта образования (71,4 %), создание организационной модели научно-методического сопровождения непрерывного образования (71,4 %), осуществление мониторинга результативности учебной деятельности учеников (38 %), проведение организационно-просветительской работы с родителями (38 %), координация работы учителей-предметников (19 %).

Анализ результатов опроса показал, что основными причинами сопротивления педагогических работников качественному внедрению Государственного стандарта образования в общеобразовательных учебных заведениях являются:

– неопределенность – педагог не знает, каковыми для него будут последствия внедрения Стандартов. Он ощущает неуверенность и неудобство, опасается, что нововведения разрушат обычную систему отношений в коллективе; не хочет прилагать усилия для переобучения;

– ощущение потери – необходимость сойти с обычного пути, сопровождается ощущением потери, которое приводит к восприятию внедрения Государственного стандарта как угрозы собственному социальному статусу;

– предубеждение к инновациям – по мнению отдельных работников, любые нововведения не столько будут содействовать решению проблем, сколько приумножат их число.

Нами было определено, что высокий уровень готовности к внедрению Государственного стандарта образования имеют 33,5 % руководителей общеобразовательных учебных заведений, достаточный – 57 %, средний – 9,5 %. Низкий уровень отсутствует.

Рекомендации на основании проведенного исследования готовности педагогов к работе в условиях внедрения Государственного стандарта образования были внедрены в деятельность Одесского областного института усовершенствования учителей. Работниками института были апробированы такие формы научно-методической работы, как: организация постоянно действующего семинара относительно реализации содержания учебных программ на компетентностной основе; формирование творческих групп учителей по планированию и организации учебно-воспитательного процесса в условиях внедрения нового Типового учебного плана; проведение контрольно-диагностической деятельности с учетом реализации новых учебных планов и программ; организация «мастер-классов» с привлечением учителей-новаторов из различных школ области; проведение семинаров-практикумов для учителей; стимулирование работы методических комиссий; совместные обсуждения проблем готовности школы к внедрению нового Государственного стандарта и поиск путей их решения; анализ новых программ.

Для качественного внедрения нового Государственного стандарта образования нами предложены рекомендации относительно мотивации педагогических работников. Рекомендуются такие методы работы, как: предоставление работникам исчерпывающей и своевременной информации относительно внедрения нового Государственного стандарта образования; предоставление поддержки тем, кто в ней нуждается; заключение с педагогическим коллективом своеобразного «соглашения» на выгодных для учителей условиях; привлечение неформальных лидеров коллектива, опытных педагогов, которые пользуются неопровержимым авторитетом; маневрирование гибкостью и уступчивостью.

Проведенное исследование позволяет сделать выводы, что внедрение нового Государственного стандарта образования обеспечивает преемственность содержания дошкольного и начального общего образования, личностно ориентированный и компетентностный подходы в учебно-воспитательном процессе, эффективное внедрение информационно-коммуникационных технологий, использование в образовательном процессе здоровьесберегающих технологий. Для успешного формирования готовности педагогов к внедрению Государственного стандарта образования руководитель общеобразовательного учебного заведения должен создать в учебном заведении благоприятную среду. Это предусматривает акцентирование внимания учителей на самовоспитание и саморазвитие, активное обучение их педагогическому мастерству.

#### Список использованных источников

1 Дурай-Новакова, К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 52 с.

- 2 Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
- 3 Линенко, А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія / А. Ф. Линенко. – Одеса : ОКФА, 1995. – 80 с.
- 4 Моляко, В. О. Концепція виховання творчої особистості / В. О. Моляко // Радянська школа. – 1991. – № 5. – С. 47–51.
- 5 Слостенин, В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М. : МГУ, 1976. – 123 с.
- 6 Узнадзе, Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
- 7 Уруський, В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : метод. посібник / В. І. Уруський. – Тернопіль : ТОКШПО, 2005. – 96 с.
- 8 Про затвердження Державного стандарту базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс] : постанова Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р., № 24. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF>. – Дата доступу : 06.04.2015.
- 9 Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс] : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р., № 1392. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>. – Дата доступу : 06.04.2015.

**Н. Л. Гавкалова, А. Н. Шумская**  
г. Харьков, ХНЭУ им. С. Кузнеця

### **ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

В условиях современного научно-технического развития, быстрого изменения техники и технологий выпускник высшего учебного заведения, будущий специалист должен быстро адаптироваться на рынке труда, постоянно повышать свой уровень профессиональной компетентности. Поэтому на современном этапе развития высшей школы становится актуальной проблема создания системы обучения, которая включала бы современные информационные технологии: e-learning, m-learning, Smart-технологии и т. п. Это позволит обеспечить соответствующий уровень мобильности будущего специалиста, а также даст возможность быстро овладевать профессиональными компетентностями и, при необходимости, переквалифицироваться. Этим подтверждается целесообразность внедрения указанных выше информационных технологий в учебный процесс высшего учебного заведения при преподавании экономических дисциплин.

Отдельные теоретико-методологические аспекты применения современных информационных технологий в образовательном пространстве рассматривали отечественные и зарубежные авторы: О. Бугаев, М. Велли, А. Дубова, Т. Мельник, К. Робинсон, Е. Семенихина, В. Тихомиров [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7] и др. Несмотря на значительное количество работ, посвященных проблемам использования современных информационных технологий в учебном процессе высших учебных заведений, существует целый ряд вопросов внедрения технологий e-learning, m-learning как составных Smart-технологии в высших учебных заведениях при преподавании экономических дисциплин, которые требуют уточнения и усовершенствования. Это обосновывает актуальность данного научного исследования.

Современные тенденции социально-экономического развития стран побуждают к поиску новых моделей обучения, внедрению новых технологий, направленных на непрерывное профессиональное обучение, а также к отбору содержания образования и обновлению всех звеньев учебно-воспитательного процесса. В контексте вышеупомянутого наблюдается трансформация методики преподавания в высших учебных заведениях. Благодаря глобальной сети Интернет значительная часть колоссальных массивов данных находится в свободном доступе, и, как следствие, образовательный процесс становится интерактивным, совершенствуются методы обучения: находят широкое применение технологии e-learning, m-learning, становится возможным проведение лекций в режиме on-line и формирование диалога между студентом и преподавателем, даже находящихся в разных странах.

Smart-технологии – это интерактивный программный учебный комплекс, который состоит из Smart Notebook, SmartSync и SmartResponse и позволяет создавать, редактировать и распространять мультимедийные учебные материалы как на учебном занятии (лекционном, прак-

тическом), так и во внеаудиторное время (выполнение самостоятельных заданий) [8].

Исследование результатов научных исследований отечественных и зарубежных авторов [4; 5; 6; 7], касающихся Smart-технологий в обучении, показывает, что под Smart-образованием понимают учебный процесс с использованием технологических инноваций и сети Интернет, который дает возможность студентам осваивать профессиональные компетентности на основе системного многомерного видения и изучения дисциплин с учетом их многоаспектности и непрерывного обновления содержания обучения.

Так, для повышения эффективности освоения студентами учебного материала по экономической дисциплине, в частности по дисциплине «Региональная экономика» преподаватели Харьковского национального экономического университета имени Семена Кузнеця во время аудиторных и внеаудиторных занятий (выполнение самостоятельной работы студентами) используют e-learning, m-learning как составные Smart-технологий. Например, для освоения студентами профессиональных компетентностей по эффективной реализации региональной экономической политики в стране (тема 5 «Сущность, цель и задачи региональной экономической политики») преподаватели используют Microsoft PowerPoint, а также видеозаписи, учебные видеопленки, которые представлены в свободном доступе сети Интернет. Наряду с этим, указанные технологии используются во время тренинга по дисциплине, а также в дотренинговом (например, для подготовки аудитории к будущему тренингу) и послетренинговом периодах (например, для закрепления навыков, полученных во время тренинга). Кроме того, возможно использование дистанционного обучения студентами (сайт персональных обучающих систем Харьковского национального экономического университета имени Семена Кузнеця на базе платформы MOODLE) для изучения дополнительного учебного материала по дисциплине на сайте, получения консультаций преподавателя с применением Skype, а также при прохождении тестирования для самодиагностики и др. Наряду с этим, студенты также имеют возможность использовать Smart-технологии (Smart Phone, планшетный компьютер, электронные книги и др.) для быстрого и удобного доступа к учебной информации.

Следует отметить, что большинство заданий для студентов по дисциплине – интерактивные, благодаря этому студенты лучше понимают изложенный материал и запоминают его. Использование видеоматериалов (видеозаписей) как элемента Smart-технологий во время аудиторных и внеаудиторных занятий при преподавании учебной дисциплины «Региональная экономика» базируется на одном из основных методических принципов – принципе наглядности. Применение наглядности становится доступным благодаря способности человека воспринимать и обрабатывать языковую и зрительную информацию. Целесообразность использования видеоматериалов в учебном процессе объясняется: во-первых, легкостью восприятия учебной информации, особенно для иностранных студентов; во-вторых, доступностью видеоматериалов, которые могут быть записаны из разных источников, в частности из сети Интернет в свободном доступе; в-третьих, возможностью более активной творческой деятельности преподавателя и студентов; в-четвертых, возможностью применения видеоматериалов как инструмента для подготовки к семинарам-дискуссиям, тренингам и т. п.

Все учебные материалы являются современными и отражают новейшие тенденции в сфере региональной экономики. Поскольку в Харьковском национальном экономическом университете имени Семена Кузнеця имеется постоянное подключение к сети Интернет благодаря технологии Wi-Fi, то преподаватель может сохранять необходимые ссылки и непосредственно использовать их во время занятия. Smart-задания для самостоятельной работы студентов по дисциплине «Региональная экономика» являются разнообразными в зависимости от уровня сложности, поэтому могут быть использованы для студентов с разным уровнем подготовки, что в целом отвечает принципу индивидуального подхода к каждому студенту. Все вышеупомянутое способствует повышению уровня сформированности профессиональных компетентностей у студентов в процессе изучения экономических дисциплин в высших учебных заведениях, в частности учебной дисциплины «Региональная экономика».

Безоговорочным является тот факт, что в результате внедрения Smart-технологий в процесс обучения в высших учебных заведениях студенты смогут мобильно получать необходимую учебную информацию, а также это будет способствовать повышению уровня использования инновационных технологий. При этом возможно установление сотрудничества потребителей (студентов, преподавателей) не только в рамках университета, но и создание сети обмена информацией между несколькими университетами. Но следует отметить, что действенность этой технологии зависит от самодисциплинированности студента, поскольку широкие возмож-

ности обучения иногда отрицательно сказываются на элементарных теоретических знаниях. Поэтому задача преподавателя в данном процессе – уметь заинтересовать студента и указать на важность обучения и дальнейшего самообучения для будущего успешного карьерного роста.

Таким образом, внедрение в учебный процесс Харьковского национального экономического университета имени Семена Кузнецца Smart-технологий при преподавании учебной дисциплины «Региональная экономика» позволит не только формировать соответствующие профессиональные компетентности у студентов, но и научить их технике e-learning, m-тренинга, а также выявлять и преодолевать проблемы, которые могут возникнуть в их будущей профессиональной деятельности. Это будет способствовать повышению качества знаний студентов при изучении экономических дисциплин в высшей школе, и, как следствие, позволит сформировать конкурентоспособных специалистов в соответствии с требованиями современного европейского рынка труда.

#### Список использованных источников

- 1 Бугаев, А. С. Использование программных продуктов Adobe для проведения электронного обучения / А. С. Бугаев, В. М. Шабунин [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://diht.mipt.ru/science/conf/08/m\\_3rh11b.html](http://diht.mipt.ru/science/conf/08/m_3rh11b.html). – Дата доступа : 14.04.2015.
- 2 Велли, М. Обучающий микс / М. Велли [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.training-institute.ru/?p=publ&article\\_id=85](http://www.training-institute.ru/?p=publ&article_id=85). – Дата доступа : 23.11.2014.
- 3 Дубова, Н. eLearning – обучение с приставкой «е» / Н. Дубова // Открытые системы. – 2014. – № 11. – С. 5–15.
- 4 Мельник, Т. Трансформація підходів до викладання дисциплін у контексті smart-освіти / Т. Мельник [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://knteu.kiev.ua/file/Mg==/526591fae69a86fb16855b2824710b8c.pdf>. – Дата доступа : 23.01.2015.
- 5 Робинсон, К. О смене парадигмы образования / К. Робинсон [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=Ps4hp7LS568>. – Дата доступа : 14.04.2015.
- 6 Семеніхіна, О. В. Нові парадигми у сфері освіти в умовах переходу до Smart-суспільства / О. В. Семеніхіна // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 3. – Режим доступа : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd\\_2013\\_3\\_22.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_3_22.pdf). – Дата доступа : 23.01.2015.
- 7 Тихомиров, В. П. Мир на пути к смарт-обществу / В. П. Тихомиров [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://me-forum.ru/upload/iblock/982/9822ab64e205263119d6568e24dc4292.pdf>. – Дата доступа : 11.02.2015.
- 8 Smart-технології в Україні і світі [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://molodi.in.ua/smart-tehnolohiji/>. – Дата доступа : 03.05.2015.

**Е. В. Гапанович-Кайдалова**  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СЛУШАТЕЛЕЙ ИПК И ПК НА ЛЕКЦИИ

В исследованиях последних лет неоднократно подчеркивалось, что обязательным условием эффективной деятельности современного специалиста является его умение осуществлять самостоятельный поиск и переработку необходимой информации (О. Л. Жук, Э. В. Котлярова, А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова, В. В. Сергеенкова и др.). Современная система подготовки специалистов ориентирована на формирование активного субъекта деятельности, способного самостоятельно получать знания, применять их в трудовой и профессиональной деятельности. На наш взгляд, переход от обучения к учению предполагает достаточный уровень самосознания, рефлексивности, саморегуляции, личной ответственности, креативности обучаемого, а также сформированность навыков самостоятельной работы с материалом. В связи с этим закономерным является повышение роли самостоятельной работы и активных методов обучения в образовательном процессе (Е. Л. Белкин, А. Е. Богоявленская, А. И. Жук, Н. Н. Кошель, П. И. Пидкасистый, В. А. Якунин и др.).

Под самостоятельной работой обучающихся понимают различные виды их индивидуальной и коллективной деятельности по выполнению разнообразных заданий под руководством преподавателя, но без его непосредственного участия. В ходе лекционных занятий со слушателями ИПК и ПК психолого-педагогических специальностей нами реализуются следующие формы

самостоятельной работы: анализ проблемных ситуаций, работы с текстом, выполнение задания микрогруппой, выполнение тестов, презентация домашнего задания, глоссирование, дискуссия и др. Использование активных методов способствует более глубокому осмыслению слушателями материала, развитию творческого мышления, формированию профессионального самосознания.

Так, включение в лекцию обсуждения проблемной ситуации создает условия для повышения познавательной активности слушателей. Например, обучающимся предлагается на основании описания конкретной педагогической ситуации обозначить возможные причины и следствия, меры, необходимые для ее успешного разрешения. Материал лекции излагается в форме вопросов и ответов, предполагает элементы дискуссии. Эффективность работы увеличится, если слушателям заранее предоставляется возможность ознакомиться с электронным вариантом лекции и продумать вопросы, требующие дополнительного уточнения и разъяснения.

Помимо этого на лекции слушателям можно предлагать самостоятельно выполнить соответствующее ее целям задания. Как правило, это задача или упражнение, которое не требует больших временных затрат на проверку и оценку результатов. В зависимости от сложности темы и подготовки слушателей выбирается уровень варианта и форма выполнения. Проверка и контроль могут осуществляться в виде самопроверки, взаимопроверки в парах, коллективной рефлексии, фронтального опроса. Результаты выполнения заданий используются для дополнения материала лекции.

Наиболее эффективны, на наш взгляд, групповые формы работы, поскольку позволяют слушателям обменяться опытом, развивают навыки ведения дискуссии, обоснования и аргументации своей точки зрения. Так, можно использовать презентации в ходе лекции отдельными слушателями домашнего задания. При этом организуется коллективная рефлексия представленных результатов с назначением экспертов и оппонентов. Организация проверки в указанной форме домашнего задания направлена на повторение, обобщение пройденного материала. Возможен вариант, когда представленные домашние задания касаются новых вопросов, рассматриваемых на данной лекции. Например, слушателю, имеющему опыт практической работы, предлагается ознакомить остальных с содержанием работы педагога-психолога или социального педагога по интересующему направлению в рамках конкретного учреждения образования.

Слушателям могут предлагаться домашние задания разных уровней сложности. К примеру, для репродуктивного уровня достаточно будет составить развернутый план лекции или тезисы по ее материалам. Реконструктивному уровню соответствуют такие варианты заданий, как ответы на вопросы проблемного характера, составление опорного конспекта или подготовка реферата по теме лекции. Наконец, творческий уровень предполагает, что слушатели способны составить проверочные тесты по теме, сделать графические схемы, тематическое портфолио и т. п.

Включение слушателей в разнообразные виды работы с текстом также создают условия для совместного обсуждения ключевых вопросов лекции, самостоятельной формулировке новых положений, обобщений, выявлению различных подходов к изучаемой проблеме. В частности, можно предложить обсудить результаты исследований разных ученых, выделить принципиальные отличия и выбрать, какой подход наиболее подходит, например, при проведении исследования в рамках выполнения курсовой или дипломной работы.

Работа студентов с текстом может быть организована по группам, при этом результаты работы каждой из групп могут в совокупности представлять итог выполнения комплексного задания, а также служить промежуточным или заключительным выводом при повторении, обобщении или изучении нового материала в ходе лекционного занятия или развернувшейся на лекции дискуссии. Так, на лекциях слушателям предлагаются следующие виды самостоятельной работы студентов с текстом конспекта лекции и дополнительными раздаточными материалами: чтение, проверка и коррекция студентами собственных записей в конспекте; взаимопроверка конспектов лекционного материала на основе коллективной рефлексии; чтение и анализ текста, постановка к нему вопросов, составление тезисов, формулировка проблемы; обсуждение поставленных в ходе чтения текста вопросов или хода решения задачи в парах или малых группах.

Для закрепления материала целесообразно использовать различные формы тестирования слушателей. При этом можно предоставлять обучающимся готовые тесты либо предлагать самостоятельно составить тест по материалу лекции. Проверка результатов тестирования может осуществляться в следующих формах: самопроверка и самооценка с использованием «ключей» или ответов, взаимопроверка, фронтальный опрос, проверка тестов преподавателем и оглашение итогов на следующей лекции и др. Наиболее эффективным является, на наш взгляд, взаимотестирование. При его организации слушатели разбиваются на пары и составляют друг для

друга минутест (до 5 заданий) по содержанию рассмотренного вопроса или всей лекции, а после тестирования осуществляется взаимопроверка и рефлексия.

Рассмотренные формы самостоятельной работы на лекциях могут осуществляться при объяснении нового материала, закреплении пройденного, повторении, обобщении, проверки усвоения знаний. При выборе форм и методов обучения и определении содержания самостоятельной работы слушателей ИПК и ПК в ходе лекции, на наш взгляд, целесообразно учитывать: цели и задачи лекции; особенности содержания учебного материала (уровень его сложности, объем информации, практическую или теоретическую направленность материала); степень обеспечения слушателей необходимыми учебно-методическими материалами и оборудованием (компьютер, мультимедиа); количество обучающихся; наличие опыта использования и сформированность навыков самостоятельной работы.

Таким образом, наиболее эффективными являются активные формы организации самостоятельной работы слушателей, стимулирующие познавательный интерес, поиск и осмысление новых знаний, творческое развитие личности.

**Л. Д. Глазырина**

**г. Минск, БГПУ им. М. Танка**

## **ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЭЛЕМЕНТАМ НАЧАЛЬНОЙ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ФАСИЛИТАЦИИ**

Необходимо отметить, что термин «спортивная деятельность» в дошкольной педагогике не получил должного определения. Являясь одним из основных видов деятельности, равно как и игровая деятельность, спортивная деятельность в дошкольных учреждениях выступает одним из существенных механизмов физического развития, физической подготовленности, которые способствуют самораскрытию личности ребенка во всех направлениях, важных в данном возрасте. Есть ряд феноменов, которые способствуют организации спортивной деятельности детей дошкольного возраста, оптимизирующих процесс физического воспитания. Одним из таких феноменов является феномен социальной фасилитации.

В работах Г. А. Шоцкой осуществлена экстраполяция психологического феномена социальной фасилитации на образовательный процесс в высшей школе, в частности, на процесс обучения студентов иностранному языку. Однако, педагогический механизм использования данного феномена, разработанный и экспериментально апробированный Г. А. Шоцкой, может быть применен в рамках преподавания различных дисциплин, а также в случае организации образовательного процесса с различным возрастным контингентом. В частности, видится целесообразным использование социальной фасилитации при организации физкультурных занятий с детьми дошкольного возраста в условиях обучения элементам начальной спортивной деятельности.

В психологии спорта известно явление более результативного выступления спортсменов на своих площадках по сравнению с матчами за пределами своей территории, где они проживают. Исследования, проводившиеся в данной области, выявили, что команды выигрывают от 52 до 88 % матчей на своей территории. Корни данного явления в феномене социальной фасилитации (от англ. to facilitate – облегчать) заключаются в «повышении скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие актуализации в его сознании образа (восприятия, представления и т. д.) другого человека (или группы людей), выступающего в качестве соперника или наблюдателя за действиями данного индивида» [1, с. 425]. Таким образом, выступая в присутствии болельщиков, спортсмены улучшают свои результаты.

Фасилитирующее влияние болельщиков на выступление спортсменов – широко распространенное явление в спорте. На этом основании можно предположить, что данный факт целесообразно учитывать и в рамках педагогического процесса, в частности, при работе с детьми дошкольного возраста при изучении ими элементов спорта.

Разработанная вышеуказанным автором модель усиления доминирующих реакций учащихся при организации процесса физического воспитания имеет ряд компонентов, которые могут быть адаптированы к обучению детей дошкольного возраста элементам начальной спортивной деятельности следующим образом.

*Цель:* усиление доминирующих реакций учащихся средней школы при организации процесса физического воспитания; в случае обучения детей дошкольного возраста элементам

начальной спортивной деятельности целью является усиление доминирующих реакций детей при выполнении определенных физических упражнений. Это заключается в улучшении выполнения хорошо усвоенных либо не очень сложных элементов спортивных упражнений в присутствии других людей. При этом необходимо указать, что под доминирующей понимается реакция, которая первой извлекается из набора реакций индивида, то есть хорошо усвоенные детьми упражнения будут выполняться лучше в присутствии других людей, а выполнение сложных либо плохо усвоенных упражнений будет ухудшаться. Следовательно, рассматривая целевую позицию усиления доминирующих реакций при обучении детей элементам спортивной деятельности, необходимо учитывать степень подготовленности ребенка к выполнению конкретного упражнения во избежание эффекта ингибиции (ухудшения деятельности).

*Условие:* социальное присутствие. При работе с детьми дошкольного возраста социальное присутствие на занятиях по физической культуре может быть представлено не только взрослыми (воспитателями, родителями, музыкальными работниками, психологом и др.), детьми из других групп. Чаще всего в дошкольных учреждениях имеет место присутствие сверстников в рамках учебных занятий, проводимых с другими группами.

*Факторы присутствия:* тип социального присутствия, количество болельщиков. Под типом присутствия в работе с детьми дошкольного возраста следует понимать контингент присутствующих (дети из других групп, воспитатели, работники детского сада, родители и др.). В зависимости от контингента улучшение выполнения детьми элементов физических упражнений может варьироваться (улучшаться в большей либо меньшей степени).

*Вид спорта.* Каждый вид спорта представлен специфическими элементами, соответствующими возрастному контингенту. В дошкольном возрасте в основном используются спортивные элементы из следующих видов спорта: легкая атлетика, гимнастика, спортивные игры, аэробика, плавание, лыжи, коньки и т. п. Каждый вид спорта способствует проявлению эффекта социальной фасилитации в различной степени. Фасилитирующий эффект в командных и индивидуальных видах спорта имеет свои отличия. В индивидуальных видах спорта при требованиях высокой точности выполнения элементов для достижения фасилитирующего эффекта движения должны быть отработаны до автоматизма.

В командных важное значение имеет эффект аккумуляции деятельности всех игроков команды, что позволяет каждому из них прилагать меньшие усилия для самопрезентации. При этом принимается во внимание:

– природа *выполняемого задания:* простое, сложное. Наибольший фасилитирующий эффект наблюдается при выполнении простых либо сложных, но хорошо усвоенных, элементов;

– возраст: возникновение эффекта социальной фасилитации имеет определенную взаимосвязь с возрастом учащихся. Установлено, что младшие школьники наиболее подвержены влиянию социального присутствия, им не характерно ощущение неловкости перед публикой. У детей среднего и старшего школьного возраста может наблюдаться даже некоторое снижение результативности.

#### Список использованных источников

1 Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 7-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

2 Глазырина, Л. Д. Использование феномена социальной фасилитации в системе профессионального образования будущих учителей физической культуры / Л. Д. Глазырина, Г. А. Шоцкая // Социально-психологические проблемы ментальности/менталитета : материалы междунар. науч.-практ. конф., Смоленск, 2–4 декабря 2008 г. : в 2 ч. / редкол. : А. Г. Егоров [и др.]. – Смоленск : Смол. гос. ун-т, 2008. – Ч. 1. – С. 97–102.

3 Глазырина, Л. Д. Психофизиологические основы феномена социальной фасилитации (теоретический аспект) / Л. Д. Глазырина, Г. А. Шоцкая // Учитель. Преподаватель. Тренер : материалы VI междунар. науч.-практ. конф., Москва, 8–9 июля 2010 г. / редкол. : К. А. Аветисян [и др.]. – Москва : МГППУ, 2010. – С. 27–31.

4 Шоцкая, Г. А. Социальная фасилитация в организации групповой работы студентов / Г. А. Шоцкая // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 3. – С. 86–88.

**Е. П. Гончарова, С. В. Чичиков**  
г. Минск, БНТУ

## **АКУСТИКО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МУЗЫКОТЕРАПИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Накопленные научные данные свидетельствуют о целесообразности применения музыкотерапии для коррекции уровня адаптации студентов во время обучения. Актуальность использования музыкально-терапевтических воздействий в качестве средства активизации восстановительных реакций объясняется, прежде всего, популярностью музыки в молодежной среде.

Психологами отмечено, что музыка в подростковый и юношеский период является одним из наиболее важных средств для очерчивания границ личности молодого человека и отстаивания собственного индивидуального профиля (А. Furnham, Т. Chamorro-Premuzic). Музыкальные предпочтения в сочетании с поведенческими особенностями являются важными элементами самоидентификации молодых людей в среде сверстников. По результатам исследований российских психологов за последнее десятилетие в среднем для 50 % молодых людей с разным уровнем адаптации именно музыка является предпочитаемым методом коррекции утомления и снятия стресса [1].

Вместе с тем результаты музыкотерапевтического воздействия, как правило, ограничиваются лишь вербальной оценкой состояния испытуемых. Кроме того, динамика состояния человека под воздействием музыки фиксируется чаще всего только в лонгитуде, что при его невосприимчивости к данному виду терапии не позволяет вовремя исключить ее из данного терапевтического процесса. Также при констатации факта неэффективного использования музыкальной терапии нередко отсутствует исследование причин данного явления [2].

Исторически доказано, что воздействие музыки на человеческую цивилизацию многоканально и многоаспектно. Явление взаимного влияния музыки и человека постоянно притягивает внимание исследователей всех времен. Остановимся на акустико-физиологических характеристиках музыкотерапии, необходимых для ее эффективного внедрения в высшей школе.

Изначально человек обитает в среде, вбирающей весь диапазон частот колебательных движений в природе: от годового цикла до рентгеновских лучей. Однако наиболее активно человек воспринимает периодичность частот, соответствующих биоритмам своего организма: ритм дыхания, сердечного пульса, ходьбы, бега. Большинство музыкальных ритмов основывается на естественном фундаменте ритмов человеческого организма. Обусловленность восприятия человеком музыкальных произведений объясняется тем, что музыкальная метроритмика соответствует биоритмам человеческого организма и обладает реальной возможностью их перестройки. Как ритмический раздражитель музыка стимулирует физиологические процессы организма, которые сами по себе ритмичны и происходят как в двигательной, так и в вегетативной сферах (М. И. Петухова).

Как показывают результаты исследований (К. Mc. Whinney, Г. О. Самсонова, А. Юсфин и др.), музыка с помощью своей акустической природы создает возможности, с одной стороны, стимуляции интеллектуальной деятельности и физических параметров, с другой – может провоцировать повышение агрессивности, деформацию характерологических свойств личности, разрушение социальных связей, нервные расстройства.

Негативное воздействие музыки, как правило, происходит в условиях устойчивой шумовой нагрузки (продолжительная, излишне громкая, чрезвычайно насыщенная звуковая информация, несоответствие музыкального материала слуховому опыту или возрастным особенностям слушателя и т. д.). Приходится констатировать, что такая музыкальная «экспансия» – нередкое явление в студенческой среде. При рассмотрении механизма воздействия музыки на человека необходимо помнить, что основная структурная единица музыки – звук. Звук является акустическим сигналом, имеющим волновую природу, и начинает воздействовать на человека еще до его рождения (А. Томатис).

В настоящее время на основании теории волновых процессов выдвинута гипотеза вибрационной основы организма человека, при этом ее алгоритм подобен алгоритму колебаний, формирующих музыкальный звук. В целом, акустические стимулы, соответствующие законам гармонии, обуславливают согласованное звучание организма (Т. Wigram, Г. О. Самсонова). С указанных позиций достижения современной музыкально-терапевтической акустики коррелируют со взглядами Пифагора, школой которого постулировалось понятие «эвритмии» как

способности человека находить верный ритм во всех проявлениях жизнедеятельности: в пении, игре, речи, жестах, мыслях, поступках, рождении и смерти (В. И. Петрушин).

Известно, что звук в разных своих проявлениях (от бытового шума до произведений классической музыки) целенаправленно воздействует на клетки живого организма, изменяя его активность. Это изменение может быть объяснено как резонансными влияниями на заинтересованные внутриклеточные структуры, так и воздействием электромагнитного поля. Можно сказать, что звук оказывает влияние на электромагнитную проводимость клеточных структур, а также на их электрохимическую активность. Подобное явление названо «неспецифическим акустико-биорезонансным эффектом», который можно считать одной из реакций организма человека на музыкальное воздействие [3].

Физиологические ритмы человека в процессе активного восприятия музыки резонируют и непроизвольно подстраиваются под ее частотные и динамические показатели. По свидетельству С. В. Шушарджана, музыкальный темп, ритм, структурное построение произведения и другие музыкальные факторы могут подчинить себе ритм внутренних физиологических процессов. Нервная система человека, а вместе с ней и мускулатура обладают способностью усвоения ритма; именно это обстоятельство является одной из причин физиологического воздействия музыки на человеческий организм. Основой системного анализатора ритма является двигательный моторный аппарат человека. Мускульные, двигательные ощущения, представления, сопереживания – это и есть база ритмического восприятия [3].

Как отмечает академик М. Н. Ливанов, предьявление музыки можно уподобить предьявлению положительного условного стимула, который приводит в действие некий механизм, синхронизирующий ритмическую активность различных участков коры головного мозга.

Высокий процент содержания воды в тканях человека исследователи рассматривают как фактор, опосредующий передачу звука, а общий эффект музыкотерапии сравнивается с глубоким массажем на атомно-молекулярном уровне (С. В. Зенин). Исследования последних лет показали, что эффект музыкального воздействия многообразен и может касаться сложно регулируемой нейронной сети, затрагивающей генные механизмы (Bo Meng). Существует гипотеза, что определенные резонансные частоты являются теми управляющими кодами, которые способны вмешиваться в деятельность человеческого организма на разных иерархических уровнях, в том числе влиять на геном человека (О. П. Тараканов), а также стимулировать нейрогенез (Н. Fukui, К. Toyoshima).

В настоящее время эффективность музыкотерапии на физиологическом уровне подтверждена представителями различных научных школ. Многочисленными исследованиями выявлена гармонизирующая роль музыкотерапии как антистрессовой активационной терапии при нарушениях адаптации, имеющих психосоматическую природу и основу в виде эмоционального стресса (J. L. Burns, B. Danuser, P. Gomez, O. Grewe). Исследователи в области музыкотерапии отмечают широкий диапазон эффективности ее применения: развитие коммуникативных навыков (Д. Алвин, Э. Уорик, М. Humpal, J. M. Standley, O. Swedberg и др.), формирование способности к релаксации (D. J. Rickson), коррекция и восстановление эмоциональной сферы (K. Aigen), терапия боли (J. A. Shorr, H. C. Müller-Busch, P. Hoffmann и др.), модуляция деятельности функциональных систем (С. Marconato, D. Kuhn, E. Hirokawa и др.) [1].

Деятельность функциональных систем организма является одним из диагностических критериев напряженности адаптации у практически здоровых студентов. Процессы сбалансированности в биологических динамических системах человека, обладающих свойствами гармонии и симметрии, являются объектом управляющего воздействия музыкотерапии (Н. М. Карташова). Известно, что звук принадлежит к числу динамичных факторов регуляции саногенных (позитивных) и патогенных (негативных) реакций. Свойства периодических тонов, являющихся основой организации музыкального звукоряда (частота, громкость, тембр), относятся к биологически активным параметрам воздействия. В настоящее время разработаны саногенетические методики использования музыкального звука для восстановления баланса взаимодействия основных систем организма человека.

Гармонично организованная музыка соответствует требованиям, предьявляемым к средствам активационной терапии как целенаправленного контролируемого вызова и поддержания в организме антистрессорных реакций активации (Л. Х. Гаркави). Доказано, что акустические сигналы оказывают влияние на биологические динамические системы любого уровня. Психосоматические эффекты музыкальных воздействий могут быть обусловлены прямыми акустико-резонансными откликами со стороны клеток, органов и систем (С. В. Шушарджан).

Таким образом, акустико-физиологические параметры музыкальной терапии в рамках решения основных задач восстановительной медицины дают основание предположить целесообразность использования технологий музыкального воздействия с целью активизации резервных возможностей и общего оздоровления студентов в течение учебного периода.

#### Список использованных источников

1 Самсонова, Г. О. Эффективность методов музыкальной терапии в программах восстановительной коррекции практически здоровых студентов с выявленными психофизиологическими отклонениями : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 14.03.11 / Г. О. Самсонова ; Рос. науч. центр восстан. медицины и курортологии. – М., 2011. – 43 с.

2 Тахер, Н. Х. Динамика физиологического состояния лиц с повышенным артериальным давлением в процессе музыкального воздействия : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Н. Х. Тахер ; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2014. – 26 с.

3 Шушарджан, С. В. Музыкаотерапия и резервы человеческого организма / С. В. Шушарджан. – М. : Антидор, 1998. – 363 с.

**В. П. Горленко**

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

### НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Личностно ориентированную систему формирования социальной компетентности учащейся и студенческой молодежи следует считать важной и неотъемлемой частью всего процесса их поэтапного непрерывного становления и саморазвития. Опыт социального компетентного поведения можно накапливать двумя основными путями: стихийно через попадание в различные жизненные ситуации и целенаправленно в процессе специально организованной и педагогически направленной деятельности. В связи с этим возникает необходимость обеспечения содержательных, процессуальных и организационно-методических условий для развития и становления социальной компетентности учащейся и студенческой молодежи.

Одним из таких условий является качественный процесс идейно-нравственного развития и саморазвития личности, который содержит значительные резервы для естественного включения учащихся и студентов в социализирующие ситуации познания, общения, творчества, освоения новых видов деятельности на основе компетентностного подхода. Понятие идейно-нравственного саморазвития человека тесно связано с процессом социализации, то есть усвоением продуктов накопленного людьми социального опыта, заключающегося в системе знаний о природе и обществе, практических умениях и навыках, способах творческой деятельности, социальных и духовных отношениях.

Образцы социального поведения, с которыми сталкивается школьник или студент в ходе своего развития, могут представлять результаты творческой созидательной деятельности людей, но они также могут быть продуктом негативного опыта, представлять собой ложные взгляды и принципы, устаревшие традиции, отрицательные качества личности. Для того чтобы в процессе формирования социальной компетентности школьники и студенты усваивали лучшие образцы и достигали психологической и моральной зрелости, необходимо, чтобы это происходило под контролем воспитания. Только грамотно построенное идейно-нравственное воспитание приводит к более высокому уровню развития и саморазвития, ориентирует на внутренние нормы нравственного поведения и способствует социальному становлению личности.

Именно эти положения учитывались нами при изучении философской, историко-педагогической и современной литературы, углублении в исследуемую проблему и первичном продвижении в разработке концептуальных основ идейно-нравственного воспитания как основы становления социальной компетентности учащейся и студенческой молодежи. Вместе с тем анализ научной литературы показал, что в большинстве научных работ рассматриваются лишь отдельные аспекты социальной компетентности, анализируется ее проявление в определенных сферах социального взаимодействия. Что же касается изучения проблемы взаимосвязи социальной компетентности и идейно-нравственного саморазвития личности, то она носит

фрагментарный характер и представлена в различных науках безотносительно взаимодействия этих двух составляющих.

В период с 01.01.2011 г. по 31.12.2013 г. члены кафедры педагогики участвовали в выполнении задания ГПНИ «История, культура, общество, государство» (подпрограмма «Образование») и занимались исследованием темы М 11-59 «Идейно-нравственное саморазвитие личности как основа становления социальной компетентности учащейся и студенческой молодежи». В состав исполнителей темы входили доктор педагогических наук, профессор Ф. В. Кадол (научный руководитель), кандидаты педагогических наук, доценты – В. П. Горленко, Л. И. Селиванова, аспирантка Н. Н. Зенько. В работе исследовательского коллектива четко прослеживались три этапа, которые в кратком изложении можно конкретизировать следующими достигнутыми научно-исследовательскими результатами.

*Первый этап* (2011 год). Выявлены историко-педагогические предпосылки и обозначена приоритетность разработки на современном этапе проблемы идейно-нравственного саморазвития личности как основы становления ее социальной компетентности. Разработаны концептуальные и научно-методические основы моделирования процесса формирования социальной компетентности учащихся и студентов с точки зрения культурологического, синергетического и диалогового подходов. Найдены точки соприкосновения идейно-нравственного саморазвития и социальной компетентности личности, в связи с чем отмечено, что идейность и нравственность формируют, прежде всего, жизненные условия и что в основе социальной компетентности также лежат принципы социально-нравственной жизнедеятельности. Систематизированы социокультурные, теоретико-педагогические и практико-ориентированные условия качественной организации процесса идейно-нравственного саморазвития.

*Второй этап* (2012 год). С точки зрения внутренних аспектов социальной зрелости личности обоснованы общие закономерности и принципы, методы и средства становления социальной компетентности учащихся и студентов в процессе их идейно-нравственного саморазвития. Определены сущностные и структурно-содержательные характеристики социальной компетентности, что позволяет рассматривать данное понятие как адаптационное явление, как единицу социализации, то есть процесса освоения человеком социальных норм и ценностных ориентаций. Как наиболее эффективные предложены композиционно-компетентностный и социально-функциональный подходы по выявлению критериев и показателей социальной компетентности личности. Спроектированы основные направления социально значимой деятельности учащихся и студентов в процессе становления их социальной компетентности средствами идейно-нравственного саморазвития.

*Третий этап* (2013 год). Дана содержательно-структурная характеристика базовых идейно-нравственных ценностей и качеств (безопасность, гражданственность, достоинство, креативность, социальная активность, толерантность и др.). Проведен анализ уровня сформированности этих ценностей и качеств, определены научно-методические основы процесса их формирования. Сделан обоснованный вывод о важности и необходимости включения учащихся и студентов в социально значимую деятельность, обеспечивающую развитие и саморазвитие базовых идейно-нравственных ценностей и качеств и повышающую их творческую самореализацию. В приближенном варианте разработана технология и создано научно-методическое обеспечение процесса становления социальной компетентности учащейся и студенческой молодежи на основе содержания идейно-нравственного развития и саморазвития личности.

Практические результаты исследования четко отражают два направления. *Первое* направление связано с публикационной деятельностью исполнителей темы по различным аспектам идейно-нравственного саморазвития учащихся и студентов и становления их социальной компетентности. За это время издано 5 сборников научных статей: «Идейно-нравственное саморазвитие личности» [1]; «Профессионализм социального педагога: проблемы и пути совершенствования» [2; 3]; «Становление социальной и профессиональной компетентности личности» [4]; «Социально-нравственные ценности и качества» [5]. По теме исследования имеются публикации в журналах, входящих в перечень ВАК [6; 7; 8], а также в зарубежных журналах, сборниках научных статей и материалах конференций.

25 октября 2012 г. на базе кафедры педагогики была проведена республиканская научно-практическая конференция «Идейно-нравственное и духовное саморазвитие учащейся и студенческой молодежи». Работа секций отражала основные направления исследовательской темы: концептуальные основы идейно-нравственного саморазвития личности; становление социальной компетентности учащейся и студенческой молодежи; история и современные тенденции

идейно-нравственного воспитания; научно-методические основы идейно-нравственного саморазвития учащихся и студентов в рамках становления их социальной компетентности. По результатам проведенной конференции был издан сборник материалов «Идейно-нравственное и духовное саморазвитие учащейся и студенческой молодежи» [9].

*Второе* направление, указывающее на результаты исследований по выполняемой теме, характеризует практическую реализацию задач, связанных с процессом формирования социальной компетентности учащихся и студентов средствами идейно-нравственного саморазвития. В этом плане исполнителями исследовательской группы была проделана следующая организационно-методическая работа.

С января 2012 г. по согласованию с отделом образования Гомельского горисполкома выполнялся проект «Формирование социальной компетентности учащейся и студенческой молодежи средствами идейно-нравственного саморазвития», в рамках которого проводилась диагностика свойств и качеств личности, способствующих идейно-нравственному саморазвитию, осуществлялась организация социально значимой деятельности учащихся и студентов, направленная на становление их социальной компетентности, разрабатывался и внедрялся комплекс научно-методических материалов проекта. Проект в сопровождении 20 экспонатов был представлен на XV Республиканской выставке научно-методической литературы, педагогического опыта и творчества учащейся молодежи «Я – гражданин Республики Беларусь», проходившей 16–18 мая 2013 г. на базе выставочного центра «БелЭкспо» (г. Минск), и отмечен наряду с другими материалами от ГГУ им. Ф. Скорины Дипломом I степени Министерства образования Республики Беларусь.

Имеются весомые результаты в деятельности студенческой научно-исследовательской лаборатории «Социально-педагогический проект». С ноября 2011 г. ее участниками осуществляется ежемесячный выпуск факультетской газеты «Инсайт». Газета как форма воспитательно-го взаимодействия активизирует формирование в студенческом коллективе развернутых общественных отношений, образует сложную систему связей взаимозависимости и ответственности, развивает чувства сопричастности к происходящим явлениям и событиям, создает свободные условия для проявления творчества. В процессе подготовки номера газеты студент ощущает себя полноценным членом общества, поскольку участвует в трудовой, художественной, познавательной, исследовательской, коммуникативной и других видах деятельности, носящих социально выраженный характер. Придание этим видам деятельности определенной целенаправленности и социальной значимости позволяет определить студенческую педагогическую печать в качестве важного фактора и средства социальной компетентности личности.

Опыт работы по выпуску факультетской газеты подтолкнул членов исследовательской группы к проведению на базе факультета психологии и педагогики открытого Фестиваля школьной и студенческой прессы «Репортер–2013». Фестиваль был организован при поддержке отдела образования Гомельского городского исполнительного комитета, редакции газеты «Гомельские ведомости», отдела молодежных инициатив и студенческого самоуправления, ПО ОО «БРСМ» Гомельского государственного университета. В процессе проведения этого мероприятия были созданы все условия для развития творческого потенциала, формирования активной жизненной позиции, популяризации журналистики как средства воспитания, развития и саморазвития школьников и студентов.

Поиск инновационных форм работы со студентами по становлению их социальной компетентности простимулировал также организацию и проведение тематической «Недели социальной педагогики», создание волонтерского отряда «Созвездие», активное и заинтересованное участие студентов в работе междуниверситетских олимпиад по основам психологии и педагогики – «Саморазвитие личности» (2012), «Нравственность – личность – социум» (2013).

Результаты исследования могут быть использованы в образовательном процессе при чтении учебных дисциплин «Педагогика», «Социальная политика», «Социальное воспитание в учреждениях образования», «Теория и практика социальной педагогики», «Саморазвитие в деятельности социального педагога», «Основы волонтерской деятельности», «Культура педагогического диалога», «Управление профессиональным развитием» и др. Накопленный практический материал может быть полезен при организации идеологической и воспитательной работы с обучающимися классными руководителями и кураторами учебных групп учреждений общего среднего и высшего образования.

### Список использованных источников

- 1 Идеино-нравственное саморазвитие личности : сб. науч. статей / редкол. : Ф. В. Кадол (науч. ред.), В. П. Горленко (отв. ред.), Л. И. Селиванова, В. С. Болбас. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2011. – 176 с.
- 2 Профессионализм социального педагога : проблемы и пути совершенствования : сб. науч. статей / редкол. : Ф. В. Кадол (науч. ред.), Л. И. Селиванова (отв. ред.), В. П. Горленко. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2011. – Вып. 4. – 240 с.
- 3 Профессионализм социального педагога : проблемы и пути совершенствования : сб. науч. статей / редкол. : Ф. В. Кадол (науч. ред.), Л. И. Селиванова (отв. ред.), В. П. Горленко. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2012. – Вып. 5. – 220 с.
- 4 Становление социальной и профессиональной компетентности личности : сб. науч. статей / редкол. : Ф. В. Кадол (науч. ред.), В. П. Горленко (отв. ред.), Л. И. Селиванова. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2012. – 240 с.
- 5 Социально-нравственные ценности и качества : сб. науч. статей / редкол. : Ф. В. Кадол (науч. ред.), В. П. Горленко (отв. ред.), Л. И. Селиванова [и др.]. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2013. – 204 с.
- 6 Кадол, Ф. В. Нравственное развитие и саморазвитие личности в детском воспитательном коллективе / Ф. В. Кадол // Проблемы выхавання. – 2011. – № 3. – С. 8–11.
- 7 Горленко, В. П. Роль нравственного воспитания в становлении социальной компетентности учащихся / В. П. Горленко // Известия Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины. – 2012. – № 2. – С. 24–30.
- 8 Селиванова, Л. И. Становление теоретических основ идейно-нравственного саморазвития личности / Л. И. Селиванова // Вестник Полоцкого государственного университета. – 2012. – № 7. – С. 47–51.
- 9 Идеино-нравственное и духовное саморазвитие учащейся и студенческой молодежи : материалы респ. науч.-практ. конф., 25 октября 2012 г. / редкол. : Ф. В. Кадол (науч. ред.), В. П. Горленко (отв. ред.) [и др.]. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2012. – 268 с.

**Л. Н. Городецкая**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

### ПРОБЛЕМА НАРЦИССИЗМА КАК ЛИЧНОСТНОГО ФЕНОМЕНА

Каждая культурно-историческая эпоха порождает определенный набор жизненных детерминант, которые воспринимаются как норма жизни, формируя господствующее в социуме мировоззрение и индивидуальный душевный мир человека. Анализируя эволюцию западной цивилизации, П. Сорокин выявил ряд закономерностей, касающихся чередования типов культур. В частности, он отметил, что в периодизации прослеживается общая тенденция сменяемости периодов с преобладанием духовного начала периодами, в которых превалирует тяготение к гедонизму и чувственности. По мнению многих современных исследователей разных областей знания и не только психоаналитической парадигмы, новый исторический период в эволюции психики можно считать эрой нарциссизма.

Современная личность живет в обществе, одним из основных признаков которого Г. Маркузе считал утверждение нарциссизма, а Э. Фромм – «радикального» гедонизма. В действительности, нарциссизм и гедонизм тесно связаны между собой, являясь проявлениями единого процесса снижения духовности под натиском массовой культуры и идеологии потребления. Во времена З. Фрейда человечество стремилось скрывать и подавлять свои ведущие инстинкты – агрессивность и сексуальность. В то же время мыслители старались вывести на поверхность то, что было спрятано глубоко и надежно в субъективности человека.

Сейчас, реализовав свою мечту об освобождении, мы пришли к кризису, в котором человек одержим нарциссическими ценностями, стремлениями и идеалами, направленными преимущественно на стабилизацию и удержание позитивного представления личности о себе. Одной из функций нарциссической активности является защита ее от возможной физической и/или психической боли, от всего, что может травмировать личность, чтобы скрыть ее недостаточность или несостоятельность. Актуальной является проблема создания условий для развития здорового аспекта нарциссизма.

Как психологический конструкт нарциссизм впервые был заявлен З. Фрейдом в работе 1914 года «Введение в нарциссизм». В ней он перечислил клинические факты, которые непосредственно наблюдал в своей практике. Он описал нарциссизм как специфическое состояние,

когда человек концентрирует полностью свой интерес на самом себе. При этом З. Фрейд рассматривал нарциссизм как процесс естественного и нормального психического развития человека.

Проведя теоретико-методологический анализ проблемы нарциссизма, О. А. Шамшикова и Н. М. Клепикова выделили три линии его современного исследования. Первая линия связана с идеями О. Кернберга, который классифицирует нарциссизм по степени выраженности нарциссических черт и серьезности расстройства личности [1].

Вторая линия исследования нарциссизма определяется идеей З. Фрейда о том, что суть нарциссической проблемы не в том, насколько личность нарциссична, а в том, как она регулирует свой нарциссизм. Эта идея лежит в основе бурной полемики, которая развернулась в зарубежной психологии в последние десятилетия XX века. В результате дискуссии возникло понимание того, что психическая активность является нарциссической в той степени, в какой ее функцией является защита, восполнение и сохранение структурной целостности, временной стабильности и позитивного представления о себе. Были выявлены устойчивые нарциссические способы регуляции представления о себе, которые являются универсальными для всех и обеспечивают психическое здоровье.

Х. Кохут в своем исследовании выделяет нарциссические способы регуляции представления личности о себе, нарциссические состояния, оптимальный нарциссизм личности. Оптимальный нарциссизм личности проявляется в способности полно воспринимать свои силы и возможности, реализовывать их, прощать себе ошибки, извлекать необходимые уроки из неудач и тем самым увеличивать свой жизненный потенциал. В случае благоприятного исхода развивается оптимальный нарциссизм, который служит основой для развития позитивного представления личности о себе и адекватной самооценки, задает вектор нравственно здоровой, самоактуализирующейся личности, направленной, в первую очередь, на осознание и внутреннее принятие ценности своего «Я» [2]. Отклонения от оптимального нарциссизма проявляются в проблемах настроения, самоуважения и регуляции напряжения, отражают временную неспособность поддерживать адекватную самооценку, могут свидетельствовать о неудачных попытках формирования стабильного представления о себе.

Третья линия изучения нарциссизма связана с его многочисленными эмпирическими исследованиями в зарубежной психологии с позиции современных теоретиков нарциссизма К. К. Морф, Ф. Родевальта и основана на многочисленных статистических отчетах клиницистов. В основе большинства представлений лежит идея о личности, демонстрирующей имидж грандиозности, маскирующий чувство слабости и уязвимости себя. Экспериментаторы заметили, что для лиц с высоким уровнем нарциссических черт характерны самоуверенность и конкурентоспособность, они поддерживают имидж грандиозности; применяют такие стратегии, как авторитетность и эксгибиционизм, притязание и использование, самовосхищение и тщеславие; склонны подчеркивать свое превосходство, высоко оценивая свои интеллектуальные способности, внешнюю привлекательность, свои достижения, даже если при этом высок риск разрушить межличностные отношения. Несмотря на различия в теоретико-методологических позициях, все авторы сходятся на том, что грандиозность – это эффективная защита уязвимого представления личности о себе.

Е. Т. Соколова и Е. П. Чечельницкая определяют нарциссические состояния как, главным образом, те защитно-компенсаторные состояния личности, «при которых отчетливо выражены проблемы настроения, самоуважения и регуляции внутреннего напряжения» [3, с. 361]. Они отражают неспособность человека поддерживать уровень адекватной самооценки и могут свидетельствовать о неудачных попытках формирования стабильного представления личности о себе.

Исследователь Х. Мюррей разработал шкалу нарциссизма, которая направлена на выявление двух его крайних проявлений: аспектов грандиозности и уязвимости. Аспект грандиозности проявляется: в сосредоточенности интереса на собственной личности, самолюбовании, жалости по отношению к себе; чувстве превосходства и идеях величия; требовании внимания, похвалы, чествования, помощи, сострадания или благодарности; высокой чувствительности к пренебрежению со стороны других людей, чрезмерной застенчивости, сочетается с неуважительным отношением к другим людям. Косвенными проявлениями выраженного нарциссизма являются амбициозность, честолюбие, доминирование и демонстрация власти, идеи всемогущества, мизантропия. Нарциссический аспект уязвимости проявляется в обесценивании собственной личности: самокритике и идеях самоуничтожения; скромности и смирении; принятии критики и осуждения.

Оптимальный нарциссизм, согласно теории Х. Мюррея, проявляется: в уважении к обществу, адекватной уверенности в себе, готовности сотрудничать для выполнения любой задачи; в принятии справедливых требований; заботе о других; объективной, социальной установке в признании собственной ценности, базирующейся на положительном опыте межличностных отношений и оценках значимого окружения; в одобрении и позитивном отношении к различным сферам своего существования – своему телу, эмоциональным переживаниям, поведенческим проявлениям, действиям, своим ценностям, духовности.

В рамках современных подходов к исследованию переходных форм нарциссизма Н. Браун предлагает выделять деструктивный нарциссизм. Термин «деструктивный нарциссизм» характеризует структуру поведения и межличностных отношений, ментальность и чувства тех людей, психическое здоровье которых находится в пределах психической нормы, которые могут достаточно продуктивно функционировать в социуме, но, как правило, имеют нестабильное представление о себе. Таким образом, деструктивный нарциссизм отражает неспособность личности реалистично, адекватно воспринимать и оценивать себя и, как следствие, невозможность объективизировать себя в межличностном взаимодействии. Возникшая нестабильность по отношению к себе проявляется в сменяющих друг друга идеях о собственной грандиозности или ничтожности.

Дефицитарный нарциссизм может рассматриваться как незрелое состояние конструктивного нарциссизма из-за неспособности личности ощущать, переживать самодостаточность и автономию, неспособности сформировать целостное представление о себе, реалистично оценивать себя и обращать внимание на свои потребности, цели, мотивы и поступки. Н. М. Клепикова на основе анализа многочисленных исследований клиницистов предполагает, что все типы личностной организации содержат те или иные нарциссические элементы, обуславливающие систему ценностных ориентаций человека (его индивидуальных идеалов и норм) [4].

В основе конструктивной организации психологического пространства, с точки зрения О. А. Шамшиковой, лежит оптимальная способность личности «быть собой» и одновременно «быть в мире» вместе с другими людьми, что в полной мере характеризует позицию личности как субъекта собственной жизни. Основа неконструктивной организации психологического пространства отражает незрелую мотивационную сферу, нарциссическую или конформистскую направленность личности.

О. А. Шамшикова и Н. М. Клепикова получили эмпирические данные о существовании половозрастных и кросс-культурных различий выражения нарциссических черт на российской выборке. В подростковом возрасте выражены такие нарциссические черты, как вера в собственную уникальность, поглощенность фантазиями. По сравнению со взрослыми, наиболее выражены: нарциссические стратегии лидерства и авторитетности; нарциссические способы регуляции представления личности о себе, потеря контроля, возвращение к архаическим фантазиям, нарциссический гнев, обесценивание объекта.

В юношеском возрасте более выражена поглощенность фантазиями, преобладают такие нарциссические способы регуляции представления личности о себе, как бессильное Я, потеря контроля, возвращение к архаическим фантазиям, грандиозное Я, жажда похвалы и подтверждения значимости; ярче проявляются такие нарциссические стратегии личности, как самовосхищение и самолюбование, использование и притязание, лидерство и авторитетность.

Для взрослого человека характерна выраженность таких нарциссических черт, как ожидание особого отношения, потребность во внимании и восхищении; у мужчин преобладает грандиозное чувство значимости, нарциссический гнев, лидерство и авторитетность; у женщин – потребность во внимании и восхищении, сверхзанятость чувством зависти, жаждой похвалы и подтверждения значимости [5].

Таким образом, нарциссизм или нарциссические проявления личности являются интегративной частью нормального психического развития человека, выступают как универсальные и необходимые составляющие самосознания и самопознания, обеспечивают уникальную целостность личности, адаптацию и развитие «Я». Чрезмерная поляризация «поиска себя и самоопределения» или «чрезмерная слитность с другими людьми» отражают дезадаптирующий процесс, в котором нарциссические проявления личности приобретают деструктивные черты, выкристаллизуя неконструктивный способ организации взаимоотношений с собой и другими. Проблема нарциссизма является актуальной для дальнейшего научного исследования, требует основательного изучения психолого-педагогических факторов и условий, влияющих на развитие оптимального нарциссизма как личностного феномена. Необходимо найти путь,

который позволил бы связать в единую методологическую сеть психологические доминанты нарциссизма – самолюбие и самопознание.

#### Список использованных источников

- 1 Кернберг, О. Ф. Тяжелые личностные расстройства: стратегии психотерапии / О. Ф. Кернберг ; пер. с англ. М. И. Завалова. – М. : Класс, 2000. – 464 с.
- 2 Кохут, Х. Анализ самости: систематический подход к лечению нарциссических нарушений личности / Х. Кохут ; пер. с англ. – М. : Когито-центр, 2003. – 308 с.
- 3 Соколова, Е. Т. Психология нарциссизма : учеб. пособие / Е. Т. Соколова, Е. П. Чечельницкая. – М. : Психология, 2001. – 90 с.
- 4 Клепикова, Н. М. Нарциссизм как объект дифференциальной психометрики / Н. М. Клепикова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 4. – С. 5–18.
- 5 Шамшикова, О. А. Операционализация понятия «нарциссизм» в пределах психической нормы / О. А. Шамшикова, Н. М. Клепикова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 3. – С. 151–158.

**В. Н. Дворак**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

#### МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С МОДУЛЕМ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ «EMWAVE-2»

В настоящее время, в связи с активным развитием и использованием инновационных технологий, в различных отраслях жизнедеятельности, в том числе и в сфере образования начинают широко использоваться приборы, в основе работы которых лежит концепция биологической обратной связи (БОС). Ее суть состоит в системном использовании исследовательских, немедицинских, физиологических, профилактических и лечебных процедур, в ходе которых человеку посредством внешней цепи обратной связи, организованной преимущественно с помощью микропроцессорной или компьютерной техники, предьявляется информация о состоянии и изменении тех или иных собственных физиологических процессов.

Навыки саморегуляции развиваются за счет тренировки и повышения лабильности регуляторных механизмов с помощью использования зрительных, слуховых, тактильных и других сигналов-стимулов на основе использования специальной аппаратуры, позволяющей регистрировать, усиливать и «возвращать обратно» физиологическую информацию. В процессе работы с прибором БОС происходит обучение навыкам саморегуляции, физиологического контроля, а специальные модули делают доступной для человека такую информацию, которую в обычных условиях он воспринимать не может.

Одним из последних приборов БОС, разработанных компанией «HeartMath» является модуль «EmWave-2», который используется в работе НИЛ «Инновационные технологии развития личности», созданной на факультете психологии и педагогики. В основе разработки модуля лежит концепция о неравномерности сердечного ритма человека. Известно, что даже в покое частота сердечных сокращений (ЧСС) имеет особенность как ускоряться, так и замедляться. Например, за одну минуту пульс человека немного ускоряется и замедляется по 5–10 раз. Более того, на графике мгновенной (а не средней) ЧСС здорового человека есть целый набор волн разного периода и разной амплитуды. Так что частота сердечных сокращений, усредненная по ударам, отсчитанным за произвольно взятые 3–4, 40–50 и 100 секунд, будет различной.

При стрессовом состоянии ЧСС может изменяться бессистемным образом, а спектральный анализ сердечного ритма может это выявить. Напротив, если человек настроен позитивно, спокоен – график ЧСС принимает «красивый», равномерный вид с правильно чередующимися спадами и подъемами. Такое состояние человека авторы прибора «EmWave-2» назвали «когерентным», означающим, что всякие биохимические регуляторы в организме сбалансированы и не заставляют сердце ускоряться и замедляться неравномерно и в больших пределах. Главным является то, что когерентности можно целенаправленно добиваться, так как сердечный ритм, с одной стороны, – это индикатор, отражающий выброс в кровь различных веществ, с другой – инструмент воздействия на организм. Поэтому очень важно отслеживать характер изменения ЧСС во времени. Человек сможет управлять своим психофизическим состоянием, если будет иметь оперативную обратную связь.

Основные возможности устройства «EmWave-2»: использование в качестве портативного датчика для измерения уровня когерентности и вариабельности сердечного ритма; запуск сессии на компьютере с просмотром этих параметров в виде диаграмм в режиме реального времени; загрузка сессий, сохраненных в памяти прибора во время его независимого использования, на жесткий диск компьютера через интерфейс USB; четыре уровня сложности тренировок; визуальная (светодиодная линейка с регулируемой яркостью) и звуковая обратная связь; доступное для большинства пользователей программное обеспечение в виде игр и графиков, в том числе, программа «Coherence Coach», которая обучает практическим приемам работы с «EmWave-2»; возможность распечатки результатов сессий; зарядка устройства через USB. Рассмотрим в качестве примера алгоритм работы с программным обеспечением автономного портативного модуля «EmWave-2».

Первый шаг – устанавливаем программное обеспечение с прилагаемого диска на компьютер. Для этого необходимо загрузить диск в дисковод и открыть двойным щелчком папку «EmWave-2». Далее – дважды щелкаем на иконке «EmWave-2» для запуска программы установки и следуем экранными инструкциями, появляющимся в процессе установки. Второй шаг – подключаем модуль «EmWave-2» к компьютеру посредством USB-кабеля. Для надежности прибор перед началом использования необходимо подзарядить в течение 2–3 часов. Третий шаг – запускаем программу «EmWave-2 Tour» для ознакомления с устройством. Четвертый шаг – включаем устройство нажатием на нижнюю часть сенсора (в течение 1–2 сек.).

На приборе вместе со звуковым сигналом должны загореться световые индикаторы, что означает, что прибор готов к использованию. Пятый шаг – помещаем подушку большого пальца на сенсор или надеваем клипсу на мочку уха для того, чтобы прибор начал процесс регистрации. Если светодиод внизу ритмично мигает синим, значит ЧСС хорошо регистрируется. Шестой шаг – начинаем дыхательный цикл сразу же, как только по светодиодной полосе «шкале активности сердца» заработает индикатор световых сигналов вверх-вниз, подстраивая вдох и выдох под их движение (сигналы индикатора идут вверх – вдох, вниз – выдох).

Осуществляя дыхание, необходимо мысленно сосредоточиться на области в центре груди, воображая, как вдыхаемый воздух входит и выходит из нее. Вместе с этим очень важно постараться пробудить в себе положительные эмоции, например, вспомнить какой-либо приятный эпизод из жизни. В процессе дыхания следует постоянно следить за цветом индикатора в верхней части. Если упражнение выполняется правильно, то он будет изменяться с красно-оранжевого (актуальное состояние) на светло-синий (промежуточное состояние), а затем – на светло-зеленый (оптимальное). Это будет обусловлено увеличением когерентности работы сердца. Одновременно будет уменьшаться внутреннее напряжение. Если в течение сессии мигающий синий индикатор изменит цвет на красный, значит, прибор не фиксирует ЧСС. В этом случае необходимо поправить клипсу или улучшить контакт пальца с сенсором. Седьмой шаг – выключение. Чтобы выключить прибор необходимо нажать на нижнюю часть кнопки сенсора примерно на 2 секунды.

Прибор «EmWave-2» можно запускать, а также сохранять, просматривать и распечатывать результаты работы с ним, подключив его к персональному компьютеру. Программа показывает вариабельность сердечного ритма и уровни когерентности и, кроме того, сообщает другую дополнительную информацию и научные данные. Более подробно с компьютерным интерфейсом можно ознакомиться также с помощью программы «EmWave-2 Tour».

Для запуска сессии на компьютере запускаем программу «EmWave-2». Не включая само устройство, подсоединяем «EmWave-2» к компьютеру с помощью USB кабеля. Убедившись, что устройство распознано, о чем свидетельствуют светодиодные огни синего цвета на шкале сердечной активности, подключаем к прибору ушную клипсу либо помещаем на его сенсор подушку большого пальца. Далее – нажимаем кнопку «Start». Закончив работу, необходимо щелкнуть указателем «мыши» по кнопке «Stop» для завершения сессии. Сессия будет автоматически сохранена в папке приложения «EmWave-2». Это позволяет, при необходимости, сравнивать и анализировать результаты, полученные за различные периоды времени (неделю, месяц и т. д.).

Повысить точность полученных результатов можно при соблюдении в процессе работы с прибором «EmWave-2» следующих условий: отключать устройство от компьютера можно только после полной остановки сессии и завершения работы с ним; если устройство подключено к компьютеру, им следует управлять только через соответствующее компьютерное приложение, а его собственной кнопкой для запуска, остановки или любой другой операции пользоваться запрещено.

Приведем алгоритм независимого (автономного) использования устройства «EmWave-2». Для включения устройства нажимаем на нижнюю часть кнопки сенсора. Должен загореться светодиод и раздастся короткий звуковой сигнал. Для выключения – нажимаем и удерживаем нижнюю часть сенсора примерно 2 секунды.

В процессе работы можно использовать как ушную клипсу, так и кнопку сенсора устройства. Если сессия началась с помощью кнопки сенсора, то ушную клипсу подключать уже нельзя. Рекомендуется использовать клипсу, до тех пор, пока еще не приобретены навыки управления прибором с помощью кнопки. Далее необходимо убедиться, что индикатор пульса мигает синим цветом – это значит, что прибор считывает ЧСС. Если этого не происходит, то следует проверить крепление ушной клипсы или контакт большого пальца с кнопкой сенсора. После включения питания прибора, но до момента запуска считывания ЧСС, можно изменить: уровень сложности работы с программой (по умолчанию стоит 1-й (низкий)). Повысить уровень сложности от 1 до 4 можно с помощью последовательного нажатия верхней части кнопки сенсора. Текущий уровень можно определить, подсчитав количество синих светодиодных огней в верхней части шкалы сердечной активности (их будет соответственно – 1, 2, 3 или 4). Для изменения яркости шкалы необходимо последовательно нажимать на нижнюю часть кнопки сенсора. Количество синих светодиодов внизу шкалы покажет текущий уровень яркости – от 1 (самый тусклый) до 4 (самый яркий).

После начала сессии также имеется возможность изменить уровень громкости (по умолчанию стоит уровень 1 (низкий)). Для изменения громкости звуков, выдаваемых прибором «EmWave-2», следует последовательно нажимать на нижнюю часть кнопки сенсора – это будет циклически менять уровень громкости от 1 (тихо) до 4 (громко). При каждом нажатии будет слышен тон, громкость которого соответствует определенному уровню. Звук, при необходимости, можно полностью отключить.

Сущность работы модуля «EmWave-2» по регулированию психоэмоционального состояния заключается в том, что занимающийся осуществляет цикл дыхания в соответствии с темпоритмом движения светодиодных огней на шкале активности сердца. Методика тренировочного занятия по регулированию психоэмоционального состояния состоит в следующем. После автоматической калибровки ЧСС по шкале активности сердца вверх-вниз начинают перемещаться синие огни, задающие темпо-ритм дыхания. Индикатор когерентности может гореть красным, синим или зеленым цветом. Задача работающего с модулем – повысить свой уровень когерентности. Если это произойдет, то прибор проинформирует об улучшении изменением цвета индикатора с красного (актуальный уровень) на синий (улучшенный) и, далее, на зеленый (оптимальный). При достижении среднего или высокого уровня когерентности также раздадутся короткие сигналы. Рост показателя когерентности прямо пропорционален увеличению количества синих огней на шкале активности сердца (т. е. их число увеличивается по мере уровня когерентности от среднего к высокому).

После освоения базового режима работы с модулем «EmWave-2» можно начинать работу в расширенном режиме. Для этого необходимо нажать и удерживать верхнюю половину сенсора (ту, что ближе к надписи «EmWave-2») около 10 секунд. Раздастся 5 звуковых сигналов, а светодиоды начнут мигать – это означает, что прибор начал работать в расширенном режиме, который имеет 3 различных подрежима. В этом режиме возможно сохранение персональных настроек дисплея, уровня сложности, яркости и громкости.

Первый подрежим расширенного режима – варибельность сердечного ритма (BCP), который отражает ускорение или замедление BCP в режиме реального времени. С увеличением когерентности становятся более плавными переходы между движением светодиодных огней по шкале активности сердца вверх-вниз. Светодиоды в верхней и нижней частях шкалы, показывающие диапазон BCP, горят тускло, в отличие от других более ярких бегающих по ним огоньков. Один квадратик соответствует ЧСС 20 ударов в минуту, т. е. при пульсе 80 ударов в минуту будет гореть четыре квадратика. При подключении прибора к компьютеру значение ЧСС определяется более точно. С увеличением диапазона BCP светящихся светодиодов сверху и внизу шкалы будет меньше.

Второй подрежим расширенного режима – это подрежим задающего ритма, который позволяет запускать простые сессии и сохранять все настройки последней сессии. Для перехода в него необходимо нажать и удерживать верхнюю половину кнопки сенсора в течение 3 секунд. При включении данного подрежима раздастся отчетливый звуковой сигнал.

Третий подрежим актуален в ситуациях, когда работающий с модулем «EmWave-2» не хочет привлекать к себе внимание. Для перехода в него следует снова нажать и удерживать верхнюю половину кнопки сенсора в течение 3 секунд. При этом все светодиодные огни, за исключением индикатора когерентности наверху, погаснут. Используя этот подрежим можно отключить звук, щелкнув по нижней части кнопки сенсора нужное число раз. Следить за уровнем когерентности в данном случае возможно по единственному индикатору, расположенному возле регистрирующего модуля. Рассмотрим методику «Быстрого увеличения когерентности» с помощью использования прибора «EmWave-2».

Шаг 1 – сосредотачиваем внимание на области в центре груди. Шаг 2 – осуществляем дыхание, следуя темпо-ритму на шкале сердечной активности (вдыхаем в такт поднимающимся светодиодным огням и выдыхаем в такт опускающимся). Шаг 3 – поддерживая темпо-ритм дыхания, стараемся вызвать у себя положительные эмоции, вспоминая приятные моменты, связанные, например, с общением с каким-либо человеком или домашним животным. Главное при этом – не напрягаться и находиться в расслабленном состоянии.

Таким образом, систематическая работа с модулем «EmWave-2» будет содействовать: профилактике стресса, уменьшению тревожности, повышению работоспособности; улучшению навыков управления своим психоэмоциональным состоянием; снижению негативных последствий для организма, вызванных отрицательными эмоциями; сохранению и улучшению психофизического здоровья.

**Н. Н. Дудаль**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

## **ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ДОСУГОВОЙ СФЕРЕ ЖИЗНИ**

Последние десятилетия показали, что определенный уровень духовного развития общества является необходимым условием его существования и развития. Именно духовно-нравственное состояние общества является необычайно важным для социально продуктивной деятельности человека, в процессе которой его жизнь наполняется нравственным смыслом и он ощущает себя счастливым, имеет твердую уверенность в завтрашнем дне и веру в благополучное будущее. Уровень вышеуказанных душевных составляющих и определяет так называемую нравственность личности.

Из собственно психологических подходов к духовности как специфической реальности, несводимой к другим, следует выделить подход В. Франкла. Именно В. Франкл вводит в психологию представление о духовности как одном из базовых «экзистенциалов» человеческого бытия, связывая ее с другими аспектами нашей жизни [1]. По мнению Д. А. Леонтьева, духовность – это способность человека ориентироваться на ценности и определяться по отношению к ним. «О реальной духовности можно, таким образом, говорить только тогда, когда, во-первых, личность не закаменеет в выбранных раз и навсегда смыслах и ценностях, а оставляет их открытыми к развитию и диалогу с другими смыслами и ценностями; во-вторых, описываемые на уровне принципов, убеждений и т. д. смыслы и ценности не остаются на уровне просто слов, на уровне «киселя», как говорил М. К. Мамардашвили, а возникают личностные структуры, на основе которых человек ведет себя иначе, чем вел себя до этого» [2, с. 19].

Сегодня значимо активизировались исследования, посвященные изучению деятельности педагога. Преимущественно это связано с осознанием того, что именно педагог определяет будущие перспективы развития любого государства, так как обеспечивает качество формирования нового поколения общества, преемственность и устойчивость развития любой социальной системы. Поэтому профессию педагога можно по праву отнести к категории высших профессий. Она реализуется в наиболее сложной сфере народного хозяйства – в сфере духовного производства и принадлежит к классу преобразующих профессий.

Миссия педагога заключается в передаче молодому поколению культурно-исторического опыта предшествующих поколений. Педагог, как никто другой, стремится воссоздать себя как носителя передового общественного сознания в смысловом поле других личностей, занять особое место в их личностном пространстве. Поэтому непременным требованием к личности педагога является требование быть высококультурным человеком, т. е. не только воспринимать

ценности человеческой культуры, но и воплощать в повседневном общении с детьми и окружающими их людьми высокие нравственные принципы, которые приобретаются в соприкосновении со всем многообразием мира культуры.

Но адекватно и продуктивно осуществлять трансляцию социального опыта, общественных знаний и ценностей, собственных металичных образований в соответствии с профессиональными задачами в условиях высокой профессиональной активности и устойчивой профессиональной работоспособности способна только физически и психологически развитая и здоровая личность. Поэтому сегодня актуальна проблема поддержания, сохранения педагогом и обществом необходимого высокого уровня субъектности личности (термин С. Л. Рубинштейна) [3]. Последняя проявляется в деятельности, направленной на личностное саморазвитие и самореализацию.

По определению Л. А. Коростылевой, «самореализация – это осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми (ближайшим и дальним окружением), социумом и миром в целом» [4, с. 4]. Самореализация – это стремление человека к самосовершенствованию, направленное не только на реализацию своих возможностей и способностей, но и на качественное изменение своей деятельности, на развитие и рост своих возможностей, на постоянный личностный рост. Поэтому при доминировании трудовой, профессиональной деятельности процесс самореализации осуществляется и во всей многообразной цепочке вторичных видов деятельности, которые реализуются в сфере досуга.

Мы построили свое исследование, опираясь на идею о том, что ориентирами для самоопределения духовной личности служит широкий спектр общечеловеческих духовных ценностей, что такой человек ищет созидательную энергию в надиндивидуальных общностях, выстраивает взаимодействие с миром на более широком, новом уровне, что проявляется в его творческом отношении к профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом. Целью работы стало изучение ценностной включенности педагогов в разнообразные формы культурной досуговой деятельности, рассматриваемых как ресурсные для саморегуляции человека виды деятельности во внепрофессиональной деятельности, так как они связаны с его самораскрытием.

Объектом исследования выступили учителя начальной школы. Выбор основным объектом исследования педагогов начальной школы для нас не случаен, так как именно их мы рассматриваем как наиболее концентрированную и целостную модель педагога, чье влияние на личность обучающихся наиболее значимо. Известно, что дети младшего школьного возраста сензитивны к усвоению групповых социально значимых ценностей. Именно в первично осваиваемых социальных институтах (семья, начальная школа, референтные группы) и происходит формирование подрастающим поколением ценностных ориентаций самореализации и соотношение их с критериями социальных ожиданий. Важно отметить, что проблемы профессиональной устойчивости и деформации учителей начальной школы, первых учителей в жизни ребенка и оказывающих колоссальное влияние на весь последующий жизненный путь растущего человека, практически не изучены.

В нашем исследовании приняло участие 57 учителей начальной школы г. Гомеля и Гомельской области. В соответствии с задачами исследования был разработан специальный опросник. Обработка результатов исследования показала, что общая вовлеченность педагогов в разнообразные виды досуговой деятельности не превышает 35–40 %. Это свидетельствует о значительной поглощенности современным педагогическим корпусом профессиональной деятельностью. Эта характеристика выступает и косвенным показателем высокой степени профессиональной деформации, отсутствием полноценной возможности к «развоплощению» из профессионального образа, по терминологии С. П. Безносова.

Лидирующие позиции занимают традиционные виды досуга – отдых на природе, посещение театров, музеев, концертных залов. Высокие рейтинговые позиции занимает и посещение психологических семинаров и тренингов. Эта новая форма психологической поддержки, появившаяся в последние десятилетия, становится все более значимой в деятельности по саморазвитию и перестройке сознания. Она особенно представлена у педагогов города.

Высокие рейтинговые показатели (в среднем 40 %) у педагогов области стали занимать и духовные практики, что мы можем связать с повышением доступности и подъемом православной церкви. Остальные виды досуговой деятельности в средних по выборке показателях не превышают 35 %, что свидетельствует о слабой включенности педагогов в разнообразие досуговой деятельности. У большинства опрошенных многие из этих видов досуга вообще отсутствуют.

Обращает на себя внимание слабая вовлеченность педагогов в занятия физкультурой и спортом, в участие в танцевальных группах и театральных постановках. Педагоги крайне мало (не более 20–25 %) занимаются такими ранее популярными видами искусства, как литературное творчество, музыка, пение, живопись.

Таким образом, полученные в исследовании результаты свидетельствуют об ограниченном досуге современных учителей и ставят проблему необходимости расширения сознания учителей в сфере духовно-нравственного развития. Это важно, в частности, и в целях профилактики быстро нарастающей в последние годы профессиональной деформации учителей, для определения путей оказания психологической помощи и поддержки, для повышения качества воспроизводства учителями духовной культуры в практической педагогической деятельности.

#### Список использованных источников

- 1 Франкл, В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия / В. Франкл. – СПб. : Речь, 2000. – 286 с.
- 2 Леонтьев, Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности / Д. А. Леонтьев // Гуманитарные проблемы современной психологии. Известия ТРТУ, Таганрог. – 2005. – № 7. – С. 19–27.
- 3 Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2004. – 328 с.
- 4 Коростылева, Л. А. Проблемы самореализации личности в системе наук о человеке / Л. А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. – СПб. : Питер, 1997. – 275 с.

**В. Г. Ермаков**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

### ТОПОЛОГИЯ «ПРЕДМЕТНОГО ТЕЛА» НАУКИ И ТОПОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Продолжающееся обострение центрального противоречия современности – противоречия между личностью и культурой порождает в системе образования разнонаправленные тенденции развития и большое число частных проблем. Для того чтобы успешно лавировать между ними необходимо иметь способ их различения, описания типизации. В отыскании такого способа и заключается цель данной работы.

Названное противоречие наглядно проявляется в вопросе о самостоятельности учащегося. Еще в начале XIX в. А. Дистервег сформулировал положение о том, что «самостоятельность – цель и средство всякого образования», но в ряде случаев для самостоятельности учащегося никакого простора вообще не остается. Такие ситуации стали часто возникать в том же XIX в. В это время в преподавании математики стал преобладать стиль, который В. И. Арнольд назвал «дедуктивно-аксиоматическим схоластическим стилем». В соответствии с ним «изложение математической теории начинается с немотивированного определения». По словам В. И. Арнольда, «психологические трудности, к которым это приводит читателя, почти не преодолимы для нормального человека» [1]. В XX в. аксиоматический метод применялся в математике еще чаще. Дьёдонне говорил даже об «абсолютной необходимости для каждого математика, который заботится об интеллектуальной честности, представлять свои рассуждения в аксиоматической форме».

Выход из этой тупиковой ситуации мог бы состоять в ограничении области применения данного подхода: математики продолжали бы его использовать для проверки непротиворечивости теории, а педагоги старались бы обходиться без него. Однако реализации этой идеи мешает необходимость сокращения учебного материала, объем которого продолжает расти.

О методологических проблемах требуемого сокращения хорошо написал блоггер svastiasta в заметке «Вредительство и саботаж в школьном образовании (на примере учебников математики)». В его комментарии к одному из педагогических принципов А. П. Киселева, которым тот пользовался при построении своего учебника, сказано следующее. Принцип Киселева «сжатости в изложении» не следует воспринимать как краткость изложения. Краткость предполагает сокращение, выбрасывание чего-то, может быть, и существенного. Сжатость – это сжимание без потерь. Отсекается только лишнее, – отвлекающее, засоряющее, мешающее сосредоточению на смыслах. Цель краткости – уменьшение объема. Цель сжатости – чистота сути!

Легко понять, что предложенное здесь различие является по отношению к проблеме самостоятельности учащегося принципиально важным, так как потеря даже одного ключевого

звена в той или иной объяснительной цепи может сделать учащегося беспомощным, а обеспечение полноты связей открывает ему возможность достичь более высокого уровня понимания.

С. Е. Гурьев в большом труде, опубликованном в 1798 г., изложил свой план построения школьного курса геометрии, отойдя от «Начал» Евклида, которые считал несовершенными с педагогической точки зрения. Он утверждал, что строгость и точность не затрудняют и не обременяют ум, что в математике нецелесообразно ставить вопрос о предпочтении точности и удобства. «Совсем напротив, чем вывод строже, тем он ко разумению удобен, ибо строгость состоит в приведении всей целостности к началам наипростейшим» [2, с. 12]. Этим высказыванием Гурьев подчеркнул известную математикам истину: система доказательств – эффективное средство сжатия материала, с помощью которого исходный объем уменьшается практически до объема начал. Некоторым добавлением к тому, что известно, является особый акцент на зависимости сжатия от строгости и точности. Кроме того, тезис о «сведении всей целостности к началам наипростейшим» напоминает, что любая объяснительная цепь рассуждений должна с чего-то начинаться, а в начале этой цепи могут находиться только неопределяемые понятия и утверждения, которые принимаются без доказательства. Но в этом и состоит аксиоматический метод. Следовательно, несмотря на порождаемые им проблемы, от этого метода не стоит отказываться и в сфере образования. Круг замкнулся!

Из-за невозможности построить развивающую образовательную среду, в которой самостоятельность учащегося формировалась бы и развивалась бесконфликтным образом, при управлении учебно-воспитательным процессом придется научиться лавировать между «городами» и разрывами, образованными в пространстве культуры под влиянием острых противоречий ее динамики. В частности, необходимо учитывать, что в педагогическом отношении начала теории и ее «внутренняя» часть отличаются очень сильно. Например, если этот начальный блок далеко отстоит от жизненного опыта учащегося, то он уже не будет «наипростейшим», а станет для учащегося непреодолимым препятствием. В этой ситуации значительно возрастает роль педагога, поскольку от него в решающей степени зависит как эти качества «предметного тела» науки скажутся на самостоятельности учащегося и на результатах его обучения.

Для оказания помощи учащемуся в изучении начал теории нужны специальные пропедевтические программы, которые могут заключаться в так называемом локальном обращении аксиоматической теории. Пример такого обращения в отношении исходных понятий общей топологии указан в статье [3]. Во «внутренней» части теории акцент нужно делать на достраивании, восстановлении линейной связности между фактами, которая может быть нарушена излишней краткостью учебника, недостаточной активностью учащегося в отношении предыдущего материала, либо тем, что связующие элементы находятся лишь в памяти или в неопубликованных записях работающих математиков. Дозировку в уровне связности материала заранее и для всех учащихся сразу установить трудно, но ее можно определять адресно при помощи поэтапного дробления шага доказательства, описанного в статье [4].

Опора на связность материала важна для развития самостоятельности и творчества не только в области математического образования. Примечательны, например, воспоминания актрисы Ольги Яковлевой о том, как в театре Ленинского комсомола с его, на ту пору, гнетущей атмосферой появился режиссер Анатолий Эфрос: «Когда Анатолий Васильевич проводил репетиции, он как-то азбучно начал разговаривать: «что», «как», «почему», – и театр стал ясен. Ясен, прозрачен, азбучен, светел, ярк, и все стало на свои места и стало понятно». Отметим, что все эти позитивные перемены произошли в результате усиления обоснований предлагаемых действий.

Л. С. Выготский в книге «Психология искусства» (Мн., 1998, с. 26) описал один из основных методов исследования в этой области следующей формулой: «От формы художественного произведения через функциональный анализ ее элементов и структуры к воссозданию эстетической реакции и к установлению ее общих законов». Здесь имеет место диалектическая зависимость: анализ элементов и структуры произведения увеличивает объем охватываемого материала за счет добавления новых связей между элементами, но это способствует его сжатию посредством воссоздания целостной эстетической реакции.

Аналогичный ориентир находим и в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина, порожденной заключением о том, что «возможности разумного (а тем более творческого) решения задач существенно зависят от качества прежде приобретенных знаний». В книге «Основы общей психологии» (том II, 1989) С. Л. Рубинштейн дал замечательную зарисовку того, как самостоятельное творчество индивида может развиваться из одной точки при постоянном его подкреплении аналитико-систематизирующей деятельностью, которая,

в свою очередь, направлена на поддержание высокого уровня связности используемого материала. «Когда точка, требующая рационализации, изменения, введения чего-то нового, найдена, отмечена, осознана и как бы засела в сознании изобретателя, – пишет С. Л. Рубинштейн, – начинается своеобразный процесс стягивания к этой точке и вбирание в нее самых различных наблюдений и всевозможных знаний, которые приходят на ум: все эти наблюдения и факты как бы примеряются к центральной точке и соотносятся с задачей, владеющей мыслью изобретателя, и в голове его возникает множество, иногда самых неожиданных, сопоставлений» (с. 53). Заметим, что помощь индивиду в осознании и закреплении этой начальной точки тоже можно оказать на основании найденного критерия связности.

Опираясь на этот критерий топологического свойства, удастся уточнить ряд важных моментов и в представлениях о зоне ближайшего развития ребенка, и в понимании и использовании модульной технологии образования, и во многих других вопросах психологии и педагогики. Причина широких возможностей применения данного критерия состоит всего лишь в том, что он позволяет не потерять из вида явное или неявное присутствие в учебно-воспитательном процессе названного выше основного противоречия и производных от него проблем. Их острота и мощь не оставляют надежд на их окончательное и полное разрешение, но лучшее понимание угроз для самостоятельности учащегося, исходящих, в частности, от его столкновений с внешними и внутренними границами изучаемых им теорий, позволяет значительно усовершенствовать топологию посреднической миссии педагога.

Как бы ни развивались события, актуальность постулата А. Дистервега в отношении самостоятельности учащегося не может уменьшиться, но из-за неустранимых сопутствующих проблем его уже нельзя реализовать прямолинейно. Действовать придется примерно так же, как пользуются парусами при движении судна против ветра, то есть постоянным маневрированием. При этом режим переключений сам по себе расширяет класс используемых моделей управления и этим увеличивает возможность отыскания приемлемого решения накопившихся проблем и противоречий современного образования.

В качестве примера такого рода отметим исследование психологических аспектов высшего архитектурного образования, проведенное Н. Н. Нечаевым в ситуации, когда профессия архитектора превратилась в массовую профессию и многие студенты начинали специальное обучение для получения высшего архитектурного образования с «профессионального» нуля [5, с. 228–235]. Вследствие этого понадобился переход к управлению учебно-воспитательным процессом на основе меняющейся целевой функции. Среди трех выделенных Н. Н. Нечаевым стадий подготовки первая стадия – самая несамостоятельная и самая отдаленная от действительного образа профессиональных действий. И это при том, что конечная цель обучения осталась прежней – формирование профессиональной самостоятельности и творчества архитектора.

#### **Список использованных источников**

- 1 Арнольд, В. И. Математика с человеческим лицом / В. И. Арнольд // Природа. – 1988. – № 3. – С. 117–119.
- 2 Смирнова, И. М. Педагогика геометрии / И. М. Смирнова. – М. : Прометей, 2004. – 335 с.
- 3 Ермаков, В. Г. Функции и структура задач при локальном обращении аксиоматических теорий / В. Г. Ермаков // Известия Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины. – 2012. – № 2. – С. 45–52.
- 4 Ермаков, В. Г. Проблемы образования и информационные технологии / В. Г. Ермаков // Web-технологии в образовательном пространстве: проблемы, подходы, перспективы : сб. статей междунар. науч.-практ. конф. – Н. Новгород : ООО «Растр-НН», 2015. – С. 29–35.
- 5 Архитектура и психология : учеб. пособие для вузов / А. В. Степанов, Г. И. Иванова, Н. Н. Нечаев. – М. : Стройиздат, 1993. – 295 с.

**Л. Д. Ермакова**  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

#### **УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ЛЕКЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ**

Лекция всегда была атрибутом университетской жизни, а деятельность преподавателя заключалась в том, чтобы восходить на кафедру и читать лекции. Такое представление закрепилось

в определении понятия «профессор». В определении зафиксирована педагогическая сторона его деятельности: профессором называли человека, читающего «лекции по какому-либо предмету в высшем учебном заведении» [1, с. 211].

Судьба реформ в высшем образовании зависит, в первую очередь, от того, что происходит в конкретных аудиториях, как складываются отношения между основными участниками образовательного процесса – преподавателями и студентами. Важно ли для современного студента звучащее слово преподавателя? Может ли состязаться устная лекция с источниками информации – семинаром, самостоятельной работой студента, печатными и электронными источниками? При этом новые технологии сводятся к более широкому использованию возможностей интернет-ресурсов и отказу от чтения лекций.

Дидактика высшей школы развивалась не так интенсивно, как школьная дидактика, тем не менее можно представить некоторые работы (не претендуя на полный обзор), посвященные подготовке и проведению лекций. Они свидетельствуют о том, что эта форма организации процесса обучения в вузе находилась в поле зрения преподавателей, и они стремились ее совершенствовать. В известных нам публикациях отражены различные аспекты проблемной лекции [2], сравнительный анализ содержания и структуры лекций объяснительно-иллюстративного и проблемного типа [3], лекции как диалога двух преподавателей, представляющих разные точки зрения, обсуждение которых приводит студентов к пониманию широкого круга проблем [4], содержание педагогического нарратива, его место и роль в университетской лекции [5], рефлексия преподавателя как условие повышения качества лекции [6], обоснование дидактических требований к учебным видеолекциям [7], подходы к организации лекции [8], типы лекций [9].

История лекционного преподавания связана с культурой Средневековья, с историей европейских университетов. Особенностью этой культуры был культ слова, культ книги. Именно книга стала основным дидактическим средством преподавания. Ее представлял преподаватель как воплощение авторитета. Наглядный ее образ – преподаватель с текстом и школяры с книгами. Педагогический процесс того времени проходил в форме прямого ученичества. Книга, текст, слово – основа *lectio*, что в переводе означает «чтение». Когда задумываешься над этимологией этого понятия, возникает странное чувство от словосочетания «читать лекцию». Но мы их читаем, диктуем, записываем, соотносим ответ студента с тем, что читали. Так происходило и происходит до сих пор.

Сколько лекций мы прочитали за свою жизнь? Наверное, никто из преподавателей никогда не считал. Лекции будничные и лекции – события. Лекции удачные и проваленные. Лекции, которые помнишь по какой-то невероятной сосредоточенности, устремленности на тебя. И лекции, после которых чувствуешь невероятную усталость, облегчение, что все уже позади. Трудно перечислить все эти вопросы и сгруппировать все размышления, которые возникают в связи с таким обычным явлением университетской жизни, как лекция.

Анализ посещенных лекционных занятий (137) в течение двух лет членами комиссии контроля качества учебного процесса в университете позволил выделить наличие противоречий между: количеством лекционных занятий и самостоятельной работой студентов; традиционными и инновационными формами лекционных занятий; применяемыми преподавателями технологиями и требованиями современного образовательного процесса; интегративной природой деятельности специалиста и используемыми в обучении методами и средствами, не способствующими объединению дисциплинарных знаний в единое целое; в целостном образе выпускника, где он лишен личностных, в первую очередь нравственных качеств; результатами деятельности высшей школы и запросами рынка труда.

Названные противоречия, а также результаты анализа качества лекционных занятий проведенных профессорско-преподавательским составом университета, позволяют рассматривать университетскую лекцию как проблему не только теоретическую, но и практико-ориентированную.

Проведенный анализ практики проведения лекционных занятий, позволил сделать следующие выводы: во-первых, 94 % преподавателей учебные занятия проводят в традиционной классической форме и чуть больше половины из них используют мультимедийное сопровождение, как по субъективным, так и объективным причинам; во-вторых, только 48 % из них применяют отдельные проникающие элементы современных образовательных технологий; в-третьих, разное отношение преподавателей к лекциям обуславливает и, как следствие, различное отношение студентов к лекции как повествованию. Следует отметить, что на отношение к лекции

сказывается иногда изустная студенческая традиция и устойчивый авторитет преподавателя: кто еще и не начинал читать, а на курсе уже предвкушение встречи с таким преподавателем.

Анализ пилотажного опроса студентов разных факультетов (выборка 189 человек) относительно познавательного интереса к лекциям позволил сделать выводы и проблематизировать некоторые аспекты университетской лекции. Так, 35,9 % опрошенных ценят лекцию и лектора за пунктуальность, четкость изложения (как в доступном кратком учебнике), педантичность и ясность требований; 24,3 % – за высокую научность, энтузиазм, творческую интерпретацию научных теорий, высокую степень научной самостоятельности и оригинальность суждений; 17,9 % – за «лекции-диктанты», где студенты записывают вопросы в начале лекции, а затем фиксируют переход от одного пункта к другому (у таких преподавателей студенты знают, что он будет спрашивать на экзамене, нет никаких неожиданностей, выучи лекцию – и все); и 21,9 % – не выразили своих суждений. А ведь есть еще и тяжелые, нудные лекции, которые понятны только самому преподавателю. На таких лекциях чувствуешь, что лектор, будто не видит и не слышит аудиторию: он погружен в стихию своего предмета и как будто разговаривает с кем-то невидимым. Все многообразие типов преподавателей и типов лекций в пределах статьи невозможно охарактеризовать.

Следует отметить, что все лекции индивидуальны. Читают их по-разному, они и воспринимаются по-разному аудиторией. Но сегодня, когда лекция по-разному оценивается как форма преподавания, когда очевидно скептическое отношение к ней как феномену университетского образования чрезвычайно важно обсудить, в чем ее педагогический эффект? Быть и какой быть лекции в современном университете?

На наш взгляд, университетская лекция должна соответствовать следующим требованиям. Во-первых, университетский преподаватель являет на лекциях пример научной убежденности, движения научной мысли, он явно впереди печатных пособий. Преподаватель на лекции предстает как субъект собственной познавательной деятельности, как творческая личность. Он не может быть бесстрастным транслятором культурно-исторического опыта и научных знаний. В аудитории он предстает как человек, у которого есть свой взгляд на науку, на процессы, происходящие в ней, на ее историю и современное состояние.

Во-вторых, каждая лекция, предназначенная для последовательного изложения дисциплины или ее разделов, может быть представлена как система научная, педагогическая. Учитывая тот факт, что студенты сталкиваются с огромным потоком знаний и информации разного качества, преподаватель на лекции все чаще выполняет ориентировочную функцию. Кроме того, лекция персонифицирует науку, которая предстает в живом облике преподавателя, а не в виде файлов. Разве мы не знаем, что информация в учебном пособии отстает от живой мысли ученого, от реальности изменчивого мира.

В-третьих, при организации лекционных занятий необходимо учитывать особенности студенческого контингента в ситуации массового высшего образования. Усиливая внимание к самостоятельной работе студентов, мы должны учитывать, что далеко не каждый наш студент способен осуществить необходимую аналитическую работу по селекции информации, по ранжированию научных источников с точки зрения их фундаментальности, выделения базовых и вторичных работ в науке. Соответственно необходимо дифференцировать систему требований, форм взаимодействия со студентами, обеспечить построение индивидуальных образовательных траекторий, педагогическую поддержку тех, кто испытывает затруднения в обучении, и самостоятельную исследовательскую деятельность наиболее талантливых студентов. И лекция в современном образовательном контексте, несомненно, осуществляет ориентирующую функцию. Преподаватель-лектор, обладая и большим интеллектуальным потенциалом, и солидным фондом знаний, и критическим мышлением может профессионально выполнить эту задачу на своих лекциях.

В-четвертых, сегодня преобладающими в среде студентов являются диплоцентристские установки: ни образование, ни будущая профессия не воспринимается ими как ценности и, как следствие, низкая познавательная и профессиональная мотивации. Соответственно, преподаватель, обучая, решает задачу личностно-профессионального развития, коррекции системы ценностей.

В-пятых, серьезным «вызовом» для преподавателей является и межпоколенный разрыв. Если раньше статус преподавателя обеспечивал ему авторитет, то теперь доверие и интерес в глазах студентов необходимо завоевывать. Восприятие учебного материала зачастую напрямую зависит от того, насколько понятна молодым людям связь предлагаемых теоретических знаний с их непосредственными личностными проблемами, перспективами профессионального развития. В лекции отражается вечный вопрос – о соотношении традиций и инноваций. Следовало

бы широко распространять достижения лучших лекторов нашего времени и прошлого. И, на наш взгляд, лекция сегодня важна и для поддержания авторитета науки, динамики и преемственности научных традиций.

«Связь времен» в науке осуществляет преподаватель, читающий лекции. Подтверждение тому – интересные факты истории науки. Я. Е. Гегузин (1918–1987), известный ученый-физик, автор фундаментальных исследований в области высокотемпературных процессов в реальных кристаллах, вспоминает о лекциях Я. И. Френкеля. «Начал лекцию Френкель спокойно, размеренно, но постепенно академическая размеренность исчезла: он говорил так, как можно говорить лишь о самом сокровенном, о чем непрерывно думаешь, и кажется, что открывшееся тебе прозрение и ясность абсолютно необходимо передать слушателям. Именно на этой лекции я понял смысл выражения «слушать, затаив дыхание». Затаив, возможно для того, чтобы не было лишних звуков, а возможно, чтобы не отвлекаться для дыхания».

В-шестых, педагогическая деятельность преподавателя вуза определяется, на первый взгляд, традиционными функциями, однако их содержание прирастает современными смыслами. Так, дидактическая функция теперь предполагает создание продуктивной учебной среды, организационная – определяет его позицию как модератора, который стимулирует процесс учения, структурирует работу группы, развивает коммуникацию в ней и др. Научно-методическая функция состоит в обеспечении формирования способности обучающихся к постоянному самостоятельному наращиванию знаний, оценочная – в объективной и обоснованной экспертизе достижений студентов.

Таким образом, реализация компетентностного подхода, на основе которого происходит модернизация высшей школы, предполагает широкое использование в образовательном процессе лекции с реализацией современных дидактических функций, требует более серьезной фундаментальной подготовки, более высокой методической и методологической культуры преподавателя, т. к. лекция призвана увлекать молодых людей наукой. Она важна и в настоящее время, поскольку исследовательские умения становятся обязательной частью любой профессии. Умение решать проблемные профессиональные задачи может и должно проявляться в процессе выполнения учебно-исследовательских заданий.

#### Список использованных источников

- 1 Чудинов, А. Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / А. Н. Чудинов. – СПб., 1910. – 419 с.
- 2 Вилькеев, Д. В. Проблемная лекция по педагогике / Д. В. Вилькеев // Советская педагогика. – 1989. – № 3. – С. 103–107.
- 3 Богданова, О. Ю. Лекция в педвузе: проблемы, задачи, перспективы / О. Ю. Богданова // Советская педагогика. – 1985. – № 12. – С. 47–52.
- 4 Фрадкин, Ф. А. Введение в педагогическую специальность (лекции-диалоги) / Ф. А. Фрадкин, Л. И. Богомолова. – М. : ТЦ «Сфера», 1996. – 64 с.
- 5 Гомза, Т. Нарратив в лекции / Т. Гомза // Высшее образование в России. – 2001. – № 3. – С. 53–58.
- 6 Пухальская, В. Г. Работа над лекцией после лекции / В. Г. Пухальская, А. Ю. Куликович // Педагогика. – 2014. – № 6. – С. 49–53.
- 7 Шабалин, Ю. Е. Создание учебных видео-лекций как дидактическая проблема / Ю. Е. Шабалин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 5. – С. 162–169.
- 8 Роботова, А. С. Университетская лекция: прошлое, настоящее будущее / А. С. Роботова // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 127–133.
- 9 Ермакова, Л. Д. Лекция – одна из форм интерактивного обучения студентов / Л. Д. Ермакова // Актуальные вопросы научно-методической работы: многоуровневая система подготовки специалистов : материалы междунар. науч.-метод. конф. : в 2 ч. – Гомель : ГГУ, 2003. – Ч. 2. – С. 18–21.

**С. Н. Жеребцов**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

#### МИФ КАК СРЕДСТВО ПЕРЕЖИВАНИЯ АНТИЧНОГО ЧЕЛОВЕКА

Переживания человека в Древней Греции, особенно у истоков становления ее культуры, в существенной степени обусловлены архетипическими принципами, во многом строились на основе мифа. Если миф жизни, вслед за А. Ф. Лосевым, понимать как само бытие и конкретность

бытия, если видеть, что «миф всегда чрезвычайно практичен, насыщен, всегда эмоционален, аффективен, жизненен» [1, с. 401], то становится необходимым рассматривать миф как порожденный, выстраданный через переживание, а, с другой стороны, как средство построения, оформления переживания. Миф архетипичен, он является построенным на основе неких универсалий (жизнь и смерть, число, форма, единство и множество, мужчина и женщина, идеи Справедливости, Добра, Красоты), которые позволяют упорядочить хаотичное развитие событий жизни, явлений мира.

Также через миф возможно упорядочение внутренней реальности, согласование между потребностями, эмоциями, способностями, когнициями, ценностями. Конечно, даже способность полагаться на себя, быть субъектом означает найти наиболее уместный миф – такой, в котором вера в свои силы является спасительной. В мифическое отношение включено множество процессов различной этиологии. Мифологическая символика по Ж. П. Вернану является индикатором развития и общества, и психики, этой символикой оперирующей.

Конечно, трактовать миф как источник и форму переживаний человека вообще (а не только как представителя античности) является традиционным, особенно после работ Ф. Ницше, З. Фрейда, Э. Кассирера, К. Юнга, Л. Леви-Брюля, А. Ф. Лосева. Более того, переживания человека, встроенные в способ бытия, в способ взаимодействия человека и мира, определяются построением мифа и через понятие о мифе возможно недualiстическое решение психофизической проблемы, что стало очевидным в постмодернистскую эпоху. Знак, слово как амплификаторы мифа и образуют психофизический синтез. Процесс сигнификации, в полной мере представленный в мифотворчестве, выступает основанием единства психических и материальных явлений. Миф буквально генерирует человеческую реальность. Важно помнить, что сам миф является сложным, неоднородным и развивающимся. Миф позволяет обрести связность опыта, хронотопическую целостность. Миф связывает человека с универсалиями, находящимися за пределами индивидуального опыта.

Миф имеет принципиальное значение для понимания проблемы переживаний еще и потому, что в нем, как и в переживании, дано единство всех явлений, образованное «вертикалью», идущей от бессознательного до сверх-сознания. Р. Мэй выделяет в этой связи две функции мифов: регрессивную (дает возможность осознать вытесненное, бессознательное, архаическое содержание) и прогрессивную (утверждаются новые жизненные цели, новые этические озарения) [2, с. 87]. Миф выступает интегратором разноуровневых образований, динамизм которых способен возвысить человека до величайших смыслов, когда его идентичность оказывается интегрированной на более высоком уровне. То есть миф – не только «ложь во спасение», но и вдохновляющая сила, ведущая к расширению сознания, открытиям и развитию способности переживать.

В этом случае благодаря мифу натуральный модус человека как живого не угнетается, но превращается в реалии более сложной организации, открытой всему миру и, – в пределе – вечному и бесконечному. Связывание в целостность различных аспектов бытия осуществляется в переживании. Переживание само благодаря мифу обретает некую стройность, логику и каузальность. Но эта каузальность особенная – мифическая. Жизнь человека в этом случае подчинена мифу.

В переживании (как и в мифе) имеет место оборотничество (превращение) объектов (персонажей) переживания. Также имеет место превращение внутреннего и внешнего, особо акцентированное в мифе. Так, будучи указателями на универсалии, мифы позволяют человеку делать предметом его заботы многое, находящееся в мире, и в целом весь мир. Кроме того, с позиций предметов своей заботы человек переживает не только мир внешний, но и мир внутренний. То есть действие мифа по отношению к субъектности человека противоречиво: являясь средством переживания, миф артикулирует субъектность, т. к. создается позиция «извне»; но, являясь схематизмом, миф может овладеть человеком, подчинить его себе. Мы имеем дело с ограничивающим взаимодействием человека и мифа.

Научное сознание, противопоставляемое часто мифическому, не устраняет последнее окончательно, т. е. исчезнуть из психологической жизни миф не может, так как всегда сохраняется его основа: кровнородственные отношения, быт, чувственность, образное отражение мира, запредельные сознанию универсалии, склонность к мечтам, метафорический язык. Философия – это тоже рационализированная мифология, а греческая философия просто облакает предания о сотворении мира в форму обобщений. Миф обеспечивает самовосприятие человека как биологического существа в обществе символическими средствами культуры.

Человек есть существо, производящее символы, создающее мифы (Э. Кассирер). Нужно учитывать и то, что миф дописьменной ментальности, присущей первобытному человеку, отличен от мифа, созданного средствами письменного повествования. Первый сопряжен с магией, его невозможно представить вне проявлений тела. Когда утверждается, что ритуал есть миф в действии [2], то стоит конкретизировать генезис: именно из проявлений тела, из ритуала, из культа рожден миф. Миф есть свернутая в повествование, в образ магия. Созданный мифический сюжет как повествование для другого становится обращенным к себе средством переживания.

Специфика же детерминации мифом психологии античного человека состоит в том, что конструирование мифа, как и его «прочтение» было слито в целостность, хотя каждый миф имел различные характеристики: в нем преобладает то одушевление, то «судьба», то целесообразность, то случайность, то материальность, то идеальность [3]. Отнесенность мировоззрения древнего грека к мифологии конституирует принципиальное своеобразие его переживаний. Они характеризуются слабой дифференцированностью, они синкретичны, слиты с телесностью (тело возведено в абсолют), материально-чувственны и имеют процессуальность, соответствующую сюжету мифа.

Анализ мифов той поры [4] позволяет зафиксировать образность, динамизм, слабую субъектность, низкую интернальность переживаний: поступки, подвиги человек совершает по велению божественных сил, т. е. правильнее говорить, что не он их совершает, а они случаются с ним. Человека ведут надындивидуальные силы: архетипические законы чести и мужества, судьба, прихоти богов. В ситуации, когда миф выступает доминирующим организующим началом, иначе быть не может, поскольку миф – это образ, который овладевает человеком, а не человек, который владеет мифами. Человек даже желает того, чего от него требуют боги. Можно даже более категорично сформулировать, что древние греки не знали такой формы организации опыта, которую мы именуем словом «субъект». Они преимущественно имели дело с «индивидом».

Отсутствие психологического языка внутренних процессов неминуемо вызывало необходимость ориентации в регуляции своего поведения на внешние силы. Персонажи первых художественных произведений не подобны животным, растениям, стихиям – они в них превращаются. Герои «Илиады», например, предстают «благородными автоматами» в руках злых духов или богов, они не осознанно принимают решения в неопределенных обстоятельствах, а галлюцинаторно слышат их повелевающие голоса: «Человек «Илиады» не имел субъективности, как мы; он не имел своего сознания мира и внутреннего умственного пространства для интроспекции. (...) Воля, планирование, инициатива организованы вовсе без участия сознания, а затем «рассказаны» индивиду на его обычном языке, иногда с визуальным ореолом знакомого друга, или авторитетной фигуры, или бога, или иногда только голосом. Индивид подчинялся этим галлюцинаторным голосам, потому что он не мог видеть, что делать самому» [5, с. 233–234].

Если сфокусировать внимание на драматическом искусстве античности, то обнаруживаются различия ценностей и переживаний, с ними связанных, в ее исторической динамике, т. е. внутри данной исторической стадии. Если со времен Гомера (VIII век до н. э.) в основе архаической вселенной греков лежал единый порядок, заданный как природе, так и обществу, воплощая божественную справедливость (атрибут правителя богов Зевса); поступки и судьбы героев, их страдания здесь практически лишены какого-либо самоанализа, то, начиная с V века до н. э., благодаря во многом творчеству великих трагиков (Еврипид, Софокл, Эсхил) попытки проникновения в загадки человеческой жизни становятся все более частыми и все более глубокими. Трагики, с одной стороны, сумели выразить крепнувший дух Греции и ее граждан, а, с другой стороны, их новые средства самовыражения послужили оформляющим началом для новых способов жизни. Новыми характеристиками афинской трагедии в сравнении с гомеровским эпосом выступили более ясное осознание метафоричности богов и более острое и мучительное переживание человеческого страдания. Если эпические поэты Гомер, Гесиод, Тиртей прославляют коллективные ценности, то новое поколение в лице лириков Архилоха, Сапфо, Анакреонта сосредоточено на событиях и переживаниях отдельного человеческого существования. Театральные представления стали иметь значение не просто художественного события, но и своеобразного совместного религиозного таинства, в котором мифы через драматизацию, через социально-психологические механизмы получали плотность и реальность в переживаниях человека.

При опоре на терминологию Б. Ф. Поршнева [6], обнаруживается смещение акцента в данную историческую эпоху с суггестивных процессов (внушающее воздействие, побуждение подчиниться) на контрсуггестивные (встречное внушение, отсутствие реакции на суггестора). Внушение основано на заражении и подражании, которым могут противопоставляться контрзаражение

и контрподражание. Но принципиально здесь следующее. Исторически одно без другого невозможно: только через зависимость человека от принудительной силы коллективных действий и представлений (через суггестию) приходит психическая независимость, субъектность (контрсуггестия), с чем и связано рождение внутреннего мира, мира переживаний. Очевидно, что исторически в теснейшем взаимодействии развиваются и суггестивные процессы (социально-психологические механизмы), и контрсуггестивные (субъектные, рефлексивные переживания), что выступает центральным механизмом социокультурной динамики. В этой динамике мы, например, обнаруживаем, что в развитых культурах, а также у культурно вооруженной личности процессы суггестии – контрсуггестии уступают процессам убеждения – контрубеждения, хотя первые не исчезают вовсе. Убеждение как новая коммуникативно-рациональная стратегия именно в античности получает небывалое развитие.

И происходило это в борьбе с мифическим переживанием, которое противопоставлялось сознанию, субъектности, свободе личности. Парадокс, однако, заключается в том, что субъектность становится отчуждающей, если она порывает связь с мифом (с корнями, с непосредственными родственными отношениями, с мечтой о райской жизни). Вне мифа человек не способен подняться над обыденностью и мирской суетой. Это охлаждающее влияние рационализма, выхолащивающее жизненность из бытия человека, мы наблюдаем во времена Просвещения и следующие за ним эпохи – с нарастающей силой.

Не случайна формулировка вопроса, которым в конце XIX в. задается Ф. Ницше: «На что указывает огромная потребность в истории этой неудовлетворенной современной культуры, это собирание вокруг себя бесчисленных других культур, это пожирающее стремление к познанию, как не на утрату мифа, утрату мифической родины, мифического материнского лона?» (цит. по: [2, с. 43]). Само познание, логическое мышление, направленное на понимание ситуации человека, приводит не только к критике «темного» мифического пласта, но и к признанию его жизненной необходимости, поскольку без мифа невозможны такие феномены бытия, как мечта, вера, чудо, смысл, тревога, забота, любовь (основные феномены собственно человеческого). Без мифа люди уподобляются теням, с которыми в Аиде повстречался Одиссей, и которые просили его описать, как человеку живется на земле, хотя сами эти тени лишены переживаний и понять Одиссея не в состоянии. Миф есть укорененность в бытии и сама конкретность жизни, что не случайно многократно и в разных адресациях повторяется А. Ф. Лосевым [1].

Человеческая жизнь и на уровне сознания, и на уровне мифа есть жизнь, разделенная с другими. Миф историчен, он позволяет состояться связности прошлого, настоящего и будущего. Личность неотрывна от истории общества с его мифами. Вне мифа человек утрачивает чувство истории, сопричастности, отчуждается и переживает одиночество, депрессию. Именно в этом причина отчаянного состояния современного человека. Миф как разделенное верование социально-психологичен, хоть и выступает средством организации внутреннего опыта.

Отношение к Другому – это не просто характеристика человеческого бытия, это его сущность. Поэтому индивидуальная жизнь в своем пределе есть жизнь всеобщая, что и заключено в мифе. Именно в такой трактовке жизнь в мифе можно вслед за Т. Манном назвать праздником. Именно в этом смысле психотерапию Р. Мэй характеризует как поиск человеком своего собственного мифа [2, с. 48]. Именно в этом смысле А. Адлер противопоставлял свой социальный интерес прогрессирующему на Западе нарциссизму и говорил о необходимости для здоровой жизни фикционного финализма (мифа).

Именно жизнь в органичной системе мифов Ф. Ницше называл «человеческим, слишком человеческим». Именно напряженное единство рационализма и мифизма сознания позволяет состояться игровому переживанию, а последнее есть особое качество данного единства – жизни свободной, сознаваемой, включенной, необыденной, творческой, драматичной, трагичной и радостной одновременно. Игровое переживание характеризуется одновременным удержанием отношения к мифу, во-первых, как к средству с признанием его относительности, и, во-вторых, как к чуду жизни, как к череде превращений на пути к мифической родине.

#### Список использованных источников

- 1 Лосев, А. Ф. Диалектика мифа / А. Ф. Лосев // Из ранних произведений. – М. : Правда, 1990. – С. 391–655.
- 2 Мэй, Р. Взывая к мифу / Р. Мэй ; пер. с англ. Е. А. Семеновой – М. : Модерн, 2014. – 368 с.
- 3 Лосев, А. Ф. История античной эстетики: ранний эллинизм / А. Ф. Лосев. – М. : Искусство, 1979. – 815 с.

- 4 Кун, Н. А. Легенды и мифы Древней Греции / Н. А. Кун. – М. : Летопись, 2000. – 492 с.
- 5 Шкуратов, В. А. Историческая психология / В. А. Шкуратов. – М. : Смысл, 1997. – 505 с.
- 6 Поршнев, Б. Ф. Социальная психология и история / Б. Ф. Поршнев. – М. : Наука, 1979. – 131 с.

**А. Е. Журавлева**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СТУДЕНТОВ**

В настоящее время в Беларуси отмечается повышенный интерес к организации здоровой и психологически безопасной образовательной среды для школьников и учащейся молодежи. Это обусловлено в первую очередь тем, что в современном мире возросла вероятность столкновения молодых людей с различными стрессовыми событиями или возможность оказаться под воздействием экстремальных травматических ситуаций и факторов, что приводит к разрушению базовой потребности в безопасности, к невротизации, депрессивным состояниям, потере веры в себя и свои перспективы, и самое главное к дезадаптации молодого человека в обществе. Эти факты не оставляют сомнений в необходимости изучения проблемы психологической безопасности личности в образовательном процессе, рассмотрения вопросов создания системы психолого-педагогической помощи в затруднительных ситуациях и осуществления в образовательном процессе профилактической деятельности по обеспечению психологической безопасности студентов.

Понятие «безопасность» определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз [1]. Существует два главных системообразующих вида безопасности – физическая и психологическая, а все остальные включают их в свою структуру. При этом, психологическая безопасность первична, так как ценности и смыслы, представления и отношения человека определяют его поведение. Под психологической безопасностью следует понимать состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии всех субъектов образовательного процесса, способствующее удовлетворению их потребностей в личностно-доверительном общении, создающее рефератную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [2, с. 67].

Психологическая безопасность является одной из составляющих национальной безопасности и включена в категорию социальной безопасности. Психологическая безопасность, как состояние сохранности психики, предполагает поддержание определенного баланса между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия собственными ресурсами или с помощью защитных факторов среды. Психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга и представляют собой модель устойчивого развития и нормального функционирования человека во взаимодействии со средой [3].

Образовательная среда вуза является важной частью жизненной среды молодого человека, но, к сожалению, на данный момент образовательная среда оказалась не защищена от неблагоприятных тенденций общества: криминализация общественных отношений, распространение насилия через средства массовой информации; увеличение численности и расширение спектра социально-незащищенных (малоимущие, мигранты и др.), социально девиантных контингентов и «групп риска» (алкоголики, наркоманы, несовершеннолетние правонарушители и др.) [1; 4]. В связи с этим возникает вопрос о необходимости изучения психологической безопасности в образовательной среде, проведению исследований, позволяющих измерить психологическую безопасность образовательной среды, проектировать условия, при которых она будет обеспечиваться. Это позволит сохранить и укрепить здоровье участников образовательной среды, создать в образовательном учреждении безопасные условия для трудовой и учебной деятельности и защитить участников данной среды от различных форм дискриминации.

Цель исследования – изучение мнения студентов относительно психологической безопасности образовательной среды вуза как психолого-педагогической реальности, содержащей специально организованные условия для формирования и развития личности. Исследование проводилось на базе УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины». Выборочную совокупность составили 93 студента. Для достижения цели исследования была использована

анкета-опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» И. А. Баевой, модифицированная для данной выборки. Показатели методики дают возможность получить данные по уровням психологической безопасности в целом и по определенным параметрам, а также выделить положительное, отрицательное и нейтральное отношение к образовательной среде.

Анализ результатов исследования показал, что для большей части студентов характерно позитивное отношение (64,5 %) и соответственно высокий уровень отношения к образовательной среде вуза. Среди компонентов образовательной среды доминирующую позицию занимает когнитивный компонент (82 %), а эмоциональный и поведенческий компоненты представлены практически поровну (60,5 % и 51 % соответственно). Полученное соотношение компонентов позволяет говорить о том, что образовательная среда вуза ассоциируется у студентов с необходимостью постоянного самосовершенствования и повышения уровня мастерства, а обучение в вузе, по их мнению, способствует интеллектуальному развитию личности и формированию жизненных умений. При оценке эмоционального компонента было выявлено, что 45,5 % студентов довольны своим пребыванием в вузе, 76 % считают процесс обучения в вузе интересным, а больше половины опрошенных (61,2 %) пребывают во время обучения в хорошем настроении. Что касается поведенческого компонента отношения к образовательной среде вуза, то были выявлены негативные тенденции – более 30 % опрошенных сомневаются в том, останутся ли они в родном вузе, если представится возможность его сменить.

Общий уровень отношения в единстве его показателей (когнитивного, эмоционального и поведенческого) – средний, количество респондентов с положительным интегральным показателем отношения к образовательной среде равно в среднем 54 %.

Среди характеристик образовательной среды наиболее значимыми для студентов являются следующие: уважительное отношение к себе; сохранение личного достоинства; взаимоотношения с одногруппниками; возможность высказать свою точку зрения; возможность проявлять инициативу, активность; взаимоотношения с преподавателями. По всем указанным характеристикам большинство студентов удовлетворены вузовской средой в «достаточной» и «большей» степени (таблица 1).

Таблица 1 – Степень удовлетворенности студентов характеристиками образовательной среды

Характеристики образовательной среды	Степень удовлетворенности студентов характеристиками образовательной среды					Кол-во чел.
	совсем нет 1	в небольшой степени 2	в достаточной степени 3	в большой степени 4	в очень большой степени 5	
Уважительное отношение к себе	1 (1,9 %)	4 (7,6 %)	8 (15,1 %)	21 (39,6 %)	19 (35,8 %)	53
Сохранение личного достоинства	–	1 (2,8 %)	8 (22,2 %)	15 (41,7 %)	12 (33,3 %)	36
Взаимоотношения с одногруппниками	2 (2,6 %)	3 (4 %)	34 (44,7 %)	25 (32,9 %)	12 (15,8 %)	76
Возможность высказать свою точку зрения	–	7 (15,2 %)	15 (32,6 %)	13 (28,3 %)	11 (23,9 %)	46
Возможность проявлять инициативу, активность	–	2 (4,8 %)	17 (41,5 %)	12 (29,3 %)	10 (24,4 %)	41
Взаимоотношения с преподавателями	–	4 (5,2 %)	37 (47,4 %)	27 (34,6 %)	10 (12,8 %)	78

Полученные данные свидетельствуют о том, что удовлетворенность студентов образовательной средой в большей степени определяется уважительным отношением со стороны других, чувством собственной значимости и инициативности, а также зависит от качества взаимоотношения с преподавателями и одногруппниками. Интересен тот факт, что только 26 % опрошенных отметили характеристику «внимание к просьбам и предложениям» (причем более 90 % из них удовлетворены образовательной средой по данному параметру), а 23,5 % студентов – характеристику «помощь в выборе собственного решения», из которых 91 % удовлетворены указанным параметром. Следовательно, большая часть студентов не считают данные характеристики важными для удовлетворенности образовательным процессом.

При определении уровня защищенности от психологического насилия со стороны окружающих было выявлено, что меньше 40 % опрошенных студентов чувствуют свою полную защищенность, а приблизительно 10 % отметили, что полностью незащищены от разных форм психологического насилия со стороны одноклассников или преподавателей.

Таким образом, вопрос обеспечения психологической безопасности образовательной среды вуза является одним из аспектов проблемы предотвращения насилия в системе «преподаватель – студент», «студент – студент». Проведенное исследование только первый этап научного проекта, посвященного изучению психолого-педагогических факторов и условий психологической безопасности образовательной среды высших учебных заведений. Результаты анкетирования показали, что образовательную среду указанного вуза в целом можно считать психологически безопасной, так как большинство испытуемых относятся к своему «вузовскому» окружению и процессу обучения положительно, больше половины из них отмечают полную удовлетворенность важными для них характеристиками вузовской среды. В то же время не все студенты чувствуют себя защищенными от психологического насилия со стороны одноклассников и преподавателей, что еще раз подтверждает актуальность выбранного нами направления исследования и необходимость более глубоко изучения заявленной проблемы.

#### **Список использованных источников**

- 1 Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды : учеб. пособие / И. А. Баева, И. А. Волкова, Е. Б. Лактионова. – М. : Эконом-Информ, 2009. – 248 с.
- 2 Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / под ред. И. А. Баевой. – СПб. : Речь, 2006. – 288 с.
- 3 Анжиганова, О. Р. Изучение психологической безопасности образовательной среды сельской школы / О. Р. Анжиганова // Научное сообщество студентов XXI столетия : материалы студ. междунар. заоч. науч.-практ. конф., Новосибирск, 16 апреля 2012 г. : в 3 ч. – Новосибирск : Сибирская ассоциация консультантов, 2012. – Ч. III. – С. 9–16.
- 4 Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании / И. А. Баева. – СПб. : Союз, 2002. – 271 с.

**И. Т. Зайцева**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

### **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ**

Проблема педагогической запущенности в подростковом возрасте – одна из центральных психолого-педагогических проблем. Рост различных отклонений в личностном развитии и поведении детей и подростков как отражение неустойчивой микросоциальной ситуации, сложившейся в современном обществе, затрудняет воспитательную практику образовательных учреждений. В школьной группе риска педагогически запущенные дети и подростки являются самой распространенной категорией.

В научно-педагогической литературе нет однозначного толкования понятия «педагогическая запущенность». Наряду с понятием «педагогически запущенный ребенок» встречаются такие понятия, как «трудный подросток» (В. Н. Наумчик, В. Г. Степанов, М. Раттер, Л. И. Белозерова), «дети с отклоняющимся поведением» (Л. А. Грищенко, Б. Н. Алмазов), «социально-педагогически запущенный ребенок» (Р. В. Овчарова, В. Д. Пурин, Н. С. Курманова). В педагогическом словаре (под ред. И. А. Каирова) понятие «педагогическая запущенность» рассматривается как «отклонение от нормы в поведении ребенка, обусловленное недостатками воспитания» [1, с. 397]. В «Словаре социального педагога и социального работника» (под ред. И. И. Калачевой) это же понятие рассматривается «как результат пробелов в воспитании и образовании, которые оказывают определенное влияние на формирование характера ребенка и провоцируют чувство эмоциональной, а зачастую и социальной отверженности» [2, с. 62].

Подростки становятся педагогически запущенными вследствие неправильного педагогического воздействия, искаженных форм семейного воспитания, но только в том случае, когда их проблемы не были вовремя замечены взрослыми и не была своевременно оказана психолого-

педагогическая помощь коррекционного содержания в младшем школьном возрасте. Исследователь Р. В. Овчарова выделяет три компонента педагогической запущенности [3, с. 89]:

– во-первых, отклонения от нормы в поведении и учебной деятельности (неумелость, затрудненность), обусловленные тем, что индивидуальный опыт (житейские и другие навыки, знания и умения и их применение) детей и подростков неполноценны, искажены, противоречивы;

– во-вторых, отставание в развитии памяти, мышления, воображения, эмоционально-волевых, нравственных свойств, черт и качеств личности. На эти отставания наслаиваются некоторые возрастные особенности – обостренное самолюбие, неустойчивость настроения, конфликтность;

– в-третьих, отклонения, искажения и противоречия в отношениях педагогически запущенных к себе и своим возможностям, сверстникам, учителям, родителям, окружающим явлениям, что значительно затрудняет и искажает их учебную деятельность и поведение.

Основными направлениями работы социального педагога с педагогически запущенными подростками принято считать: раннюю диагностику подростков «группы риска»; консультативно-разъяснительную работу с родителями, педагогами; активизацию воспитательной среды, работу с контактными группами подростка, в том числе и с семьей; организацию коррекционно-реабилитационной работы в зависимости от уровня педагогической запущенности, привлечение необходимых специалистов, специализированных учреждений, центров, служб; разработку и реализацию комплексно-целевых программ и технологий, направленных на преодоление нарушений в поведении и учебной деятельности

Социально-педагогическая коррекция является одним из ведущих направлений в профессиональной деятельности социального педагога системы образования. Применительно к проблеме педагогической запущенности у учащихся подросткового возраста социально-педагогическая коррекция в образовательных учреждениях заключается в преодолении школьных и семейных нарушений в отношении запущенных подростков, разрешении конфликтных ситуаций, коррекции их общения и поведения, а также восстановлении и в статусе субъекта учебной деятельности.

При коррекционной работе с личностью социальному педагогу необходимо: 1) знать индивидуально-психологические, возрастные особенности, основные потребности и ценностные ориентации, эмоциональные состояния подростка; 2) учитывать основные принципы психолого-педагогического подхода. К числу важнейших принципов психолого-педагогического подхода относятся: обеспечение дозированной помощи взрослого при выполнении интеллектуальных заданий; постепенное повышение требований в соответствии с возрастными возможностями их реализации подростком; поощрение правильного выполнения заданий учителем; обеспечение индивидуального и дифференцированного подходов в обучении; создание условий для переживания школьниками успеха; активное вовлечение подростков в обсуждение учебных проблем.

В качестве форм коррекционной работы по преодолению педагогической запущенности у учащихся подросткового возраста наиболее эффективными являются: а) выявление качеств, способностей, которые могут получить положительную оценку в коллективе; б) привлечение подростка к общественной работе; в) оказание помощи в организации дружеских связей; г) постепенное усложнение учебных и общественных заданий; д) систематическое поощрение за успехи; е) изменение отношения к критике; ж) медицинская помощь; з) разъяснительная работа с коллективом; к) строгий контроль за соблюдением режима; л) формирование правильной самооценки; м) осуществление мер нравственно-полового воспитания; н) оказание необходимой помощи в учебной деятельности; р) физическое воспитание, привлечение к участию в добрых делах для сверстников, младших, больных.

С учетом вышеназванных характеристик и условий эффективности социально-педагогической коррекции педагогической запущенности в подростковом возрасте исследователь Ж. Н. Цуранова предлагает специальную программу организации индивидуальной работы по предупреждению и преодолению педагогической запущенности подростков. Разработанная ею коррекционная программа состоит из трех основных направлений помощи педагогически запущенному подростку, которые основываются на коррекционных мероприятиях не только с подростком, но и его окружением, включая изменение условий семейного воспитания ребенка, совершенствование воспитательно-образовательной работы с классом, помощь несовершеннолетнему в личностном росте [4, с. 21].

И. В. Дубровина в «Рабочей книге школьного психолога» предлагает несколько иную коррекционную программу, которая объединяет две подпрограммы: просветительскую и воспитательную. Просветительская часть программы включает в себя: снижение требований

к школьнику, пока они не будут соответствовать его актуальному уровню; наблюдение за развитием проектов; содействие или подготовка средств работы (планов, чертежей и т. п.); смену педагогической установки с «ориентированной на преподавание» на «ориентированную на учащегося»; инициирование и содействие индивидуальной работе, развитию интересов. Содержание воспитательной подпрограммы включает в себя: создание товарищеских контактов; сообщения учащихся о собственном опыте и знаниях; ограничения вульгарного стиля разговора; специальные формы поощрения каждого; организация свободного времени в классе; организация помощи каждому члену группы в любое время. В качестве специальных форм реализации программы автор называет: отдельные педагогические мероприятия; разнообразные виды досуговой деятельности подростков; различные формы индивидуальной работы с учащимся [5, с. 186].

Коррекционные программы Ж. Н. Цурановой и И. В. Дубровиной можно рассматривать как стратегии ведения коррекционной работы. Каждую из них можно применить, корригируя любого педагогически запущенного ребенка. Индивидуальный же подход к каждому случаю запущенности будет выражаться в выборе тактики работы. В данном случае тактикой являются методы коррекции педагогической запущенности, которые специалист также может подбирать для своей коррекционной программы, учитывая особенности.

Методы психолого-педагогической коррекции можно классифицировать на две группы: педагогические и психотерапевтические. К педагогическим методам, по мнению исследователя В. П. Кащенко, относятся:

– методы общепедагогического влияния, содержащие в себе психолого-педагогические указания, касающиеся всех видов недостатков характера (коррекция активно-волевых дефектов, коррекция страхов, метод игнорирования, метод культуры здорового смеха, действия при сильном возбуждении ребенка, коррекция рассеянности, коррекция застенчивости, коррекция бродяжничества, самокоррекция);

– специальные или частные педагогические методы, направленные на коррекцию тех или иных конкретных и ярко выраженных недостатков характера (коррекция тиков, коррекция истерического характера, коррекция недостатков поведения единственных детей, коррекция нервного характера, прием борьбы с ненормальным чтением;

– метод коррекции через труд;

– метод коррекции путем рациональной организации коллектива [6, с. 76].

Многие ученые (В. Г. Баженов, В. Д. Пурин, Б. Н. Алмазов) сходятся во мнении, что для успешного преодоления педагогической запущенности большое значение имеет формирование социально активной личности подростка с помощью специальной организации разнообразной деятельности подростков во внеурочное время, включающей в себя: содержательное наполнение культурного досуга подростков; пробуждение у учащихся интереса к различным видам деятельности; раскрытие и развитие индивидуальных способностей подростка; стимулирование желания активно участвовать в продуктивной, общественно значимой и социальной деятельности; формирование активной жизненной позиции. Каждый вид совместной деятельности (творческой, познавательной, спортивной, трудовой, музыкальной, игровой и пр.) в определенном аспекте обогащает опыт коллективного взаимодействия, вовлекает подростков в запланированные педагогом отношения.

А. Д. Гонеев главным аспектом в коррекции учебно-познавательной деятельности запущенных подростков называет их психолого-педагогическую подготовку к учебной деятельности и формирование положительной мотивации учебно-познавательного процесса. По мнению ученого, познавательный интерес вызывает существенные изменения в характере умственной деятельности подростков. Поэтому без психологической подготовки подростков к приобретению знаний и выполнению умственных действий, без показа перспективы предстоящей работы, без убеждения в значимости знаний и умений трудно надеяться на проявление учащимися активного отношения к изучению учебного материала. В усилении мотивации учебной деятельности важную роль играют эмоциональный фон учебного процесса, состояние занимательности, удивления в восприятии предлагаемого материала [7, с. 215].

Таким образом, педагогическая запущенность в подростковом возрасте может быть рассмотрена как следствие объективной внутренней позиции личности подростка, представляющей собой особый тип взаимодействия различных систем отношений подростка (к себе, социуму, жизни), основными проявлениями которой являются: несформированность Я-концепции, внешний локус контроля и мотивации деятельности, отсутствие жизненных перспектив и потребности в достижениях, неразвитость субъектных свойств личности. От того, насколько социальный

педагог обладает способностью вовремя заметить, правильно понять причины и выбрать наиболее эффективные формы и методы коррекционной работы, во многом зависит успешность социально-педагогического влияния на дальнейшее развитие и становление личности подростка.

#### Список использованных источников

- 1 Педагогический словарь / под ред. И. А. Каирова. – М. : АПН, 1960. – 774 с.
- 2 Словарь социального педагога и социального работника / под ред. И. И. Калачевой, Я. Л. Коломинского, А. И. Левко. – 2-е изд., доп. и испр. – Минск : БелЭн, 2003. – 256 с.
- 3 Овчарова, Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. – М. : Просвещение, 1996. – 352 с.
- 4 Системный подход в организации работы по предупреждению и преодолению пробелов в знаниях учащихся / сост. Ж. Н. Цуранова. – Гомель : ГОИПК, 2005. – 39 с.
- 5 Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина [и др.] ; под общ. ред. И. В. Дубровиной. – М. : Просвещение, 1991. – 303 с.
- 6 Кашенко, В. П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков : учеб. пособие для студ. сред. и высш. учеб. заведений / В. П. Кашенко. – 6-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 304 с.
- 7 Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев. – М. : Академия, 1999. – 280 с.

**Ф. В. Кадол**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

### СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ И КУРАТОРА УЧЕБНОЙ ГРУППЫ

Практическая деятельность классного руководителя или куратора учебной группы по нравственному воспитанию обучающихся получает определенное отражение в проводимых научных исследованиях. Однако имеющиеся теоретические и методические разработки носят разрозненный характер и не отвечают принципу системности и последовательности. Это снижает их практическую реализуемость на уровне конкретного воспитательного результата.

Нельзя не констатировать, что целостность и системность воспитательного процесса, методика его организации задаются правильно выбранной системой целей нравственного развития обучающихся. Прежде всего отметим, что методика постановки целей нравственного развития личности, их осмысление классным руководителем или куратором учебной группы должна осуществляться на трех основных уровнях: макросоциальном, микросоциальном, личностно-формирующем. *Макросоциальный уровень* состоит в определении реально реализуемого идеала нравственно воспитанного человека. Он задается требованиями жизни социума и отдельных государств к нравственности людей в конкретный исторический период общества. *Микросоциальный уровень* предполагает конкретизацию общих идеализированных целей нравственного воспитания применительно к условиям функционирования учреждений образования и окружающего социума. *Личностно-формирующий уровень* состоит в уточнении целей нравственного развития личности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся конкретного класса или учебной группы и предполагает постановку целей нравственного воспитания и самовоспитания обучающихся.

Приведенная система целей нравственного воспитания носит обобщающий характер. Тем не менее, классному руководителю и куратору учебной группы важно осознавать всю систему целей нравственного воспитания и исходя из этого намечать задачи нравственного развития своих воспитанников. Важно учитывать педагогическую максимуму классика немецкой педагогики А. Дистервега о том, что сущность воспитания постигается путем научного размышления, и нельзя приобрести на него определенных взглядов, если не пытаться их обобщить и конкретизировать.

В частности, при определении и осмыслении путей реализации стратегической цели нравственного воспитания необходимо руководствоваться Кодексом Республики Беларусь об образовании, Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь. В названных официальных документах формирование «нравственно воспитанной,

творческой личности» рассматривается как стратегическая цель целостного образовательного процесса [1, с. 20]. Она определяет системный результат практической деятельности педагогов-воспитателей по нравственному становлению учащейся и студенческой молодежи.

Цели нравственного воспитания определяют его задачи как составной компонент методической системы деятельности классного руководителя и куратора учебной группы. Разумеется, что они решаются в целостном образовательном процессе как в системе учебной работы учреждения образования, так и через систему внеучебной (внеклассной) деятельности классных руководителей и кураторов учебных групп. С учетом возрастных особенностей обучающихся в официальных документах ставятся следующие задачи нравственного воспитания в системе общего среднего образования. На I ступени – «освоение правил культуры поведения в отношениях с родителями, сверстниками, сотрудниками учреждения образования. Освоение нравственного отношения к природе, заботы о других, культуры ненасилия. Формирование ценностного отношения к труду». На II ступени – «приобщение к общечеловеческим ценностям: милосердию, дружбе, товариществу. Нравственное самосовершенствование». На III ступени – «освоение системы нравственных ценностей: труд, творчество, любовь, милосердие, ответственное отношение к себе и другим» [2, с. 10]. На уровне высшего образования ставится задача по расширению представлений о системе нравственных качеств и ценностей, реализации нравственного потенциала личности в сложившихся жизненных обстоятельствах.

Нетрудно заметить, что приведенные задачи нравственного воспитания носят в основном концептуальный характер и не могут быть в полной мере реализованы через систему воспитательной деятельности классного руководителя или куратора учебной группы. В своей работе им приходится выдвигать более конкретные задачи, связанные с формированием отдельных нравственных качеств и ценностей: трудолюбия, дисциплинированности, гражданственности и патриотизма, ответственности, чести и достоинства личности и др.

Каждое нравственное качество требует специального внимания и решения соответствующей воспитательной задачи на протяжении достаточно длительного времени. В этой связи в теории и методике нравственного воспитания установлена важная педагогическая закономерность, согласно которой методическая система по нравственному развитию обучающихся должна «включать в себя две взаимосвязанные линии: одна из них направляется на всестороннее моральное развитие учащихся, другая же подчиняется решению какой-то конкретной для данного отрезка времени воспитательной задачи» [3, с. 32].

В практике работы классных руководителей и кураторов учебных групп эта закономерность реализуется путем создания условий для нравственного развития обучающихся в целом и решения ведущих и наиболее значимых воспитательных задач. Для более эффективной их реализации им придается характер увлекательных перспектив. К сожалению, приведенная педагогическая закономерность нравственного воспитания до настоящего времени в полной мере не реализована и требует дальнейшей практико-ориентированной интерпретации.

Из целей и задач нравственного воспитания принято выделять его содержание. Оно, как правило, носит исторически и социально обусловленный характер и задается соответствующими официальными документами. Например, теория и методика коммунистического воспитания, содержание нравственного развития личности задавались Моральным кодексом строителя коммунизма. Этот Кодекс был помещен в Программе КПСС, которая предполагала всеобщее утверждение норм коммунистической морали к окончанию XX столетия. В настоящее время также происходит определенная кодификация нравственной воспитанности обучающихся. Роль соответствующего кодификатора выполняют соответствующие статьи, разделы Кодекса Республики Беларусь об образовании, Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи.

В этих документах в качестве обобщающего компонента нравственной воспитанности обучающихся выступает нравственная культура личности. Она характеризуется как высокая степень освоения обучающимися моральным опытом общества, его воплощением в своем сознании и поведении через включение растущего человека в систему нравственных отношений с другими людьми и социумом в целом [2, с. 9]. От классного руководителя и куратора учебной группы требуется выстроить систему этих отношений через приобщение обучающихся к общечеловеческим и национальным ценностям, развитие морально-этических потребностей, внутреннее стремление к практической деятельности по нравственному самовоспитанию.

Как отмечается в Концепции, содержание воспитательной работы в учреждениях образования (общего среднего, профессионально-технического, средне-специального и высшего) «по формированию нравственной культуры личности включает в себя создание у обучающихся

представления и понимания нравственных основ общества, развитие нравственных чувств (совестливости, сопереживания, честности), воспитание высоких моральных качеств (доброты, милосердия и др.), формирование норм поведения (вежливости, тактичности, соблюдение правил этикета и др.)» [2, с. 9].

Разумеется, что данный перечень нравственных ценностей и качеств является весьма кратким и, как правило, должен дополняться, конкретизироваться, уточняться с точки зрения разработки этой проблемы в философии и этике, теологии и педагогике, а также приоритета тех или иных морально-этических качеств, присущих современному школьнику или студенту, растущему человеку вообще. В принципе, классному руководителю или куратору студенческой группы необходимо иметь не только житейское, но и научно обоснованное представление о ведущих, базисных нравственных ценностях и качествах человека, их содержании и структуре. Подобный нравственный идеал требует глубокой и всесторонней детализации, наполнения его реально реализуемым содержанием с учетом воспитательных возможностей классных руководителей и кураторов учебных групп.

Важным моментом методической системы нравственного воспитания является прогнозирование и последующее планирование педагогической деятельности классных руководителей и кураторов учебных групп. Для его правильной организации внимание обращается на диагностику уровня нравственной воспитанности обучающихся, прогнозирование результатов и путей их достижения, последующее диагностирование и анализ эффективности проделанной работы. Исходя из диагностируемых и прогнозируемых результатов нравственного развития обучающихся, осуществляется последующий выбор форм и средств воспитательной работы с учетом возможностей владения классным руководителем или куратором методами и приемами управления процессом нравственного развития личности в условиях детского воспитательного коллектива как открытой воспитательной системы. То есть, логическим звеном рассматриваемой нами методической системы является совокупность методов и приемов, форм и средств нравственного воспитания обучающихся, а также методов формирования воспитательного коллектива как инструмента и важнейшего условия нравственного становления личности.

Отметим, что в классификациях системы методов воспитания многие педагоги акцентируют внимание на методах убеждения, упражнения, положительного примера, поощрения и наказания (И. Ф. Харламов, Г. И. Щукина, Н. И. Болдырев). Т. И. Ильина рассматривала методы разностороннего воздействия на сознание и поведение учащихся, организации деятельности и формирования опыта общественного поведения, выполнявшие функции регулирования, коррекции и стимулирования поведения и деятельности воспитанников [4, с. 69]. С учетом этого возникает вопрос об оптимизации выбора целостной методической системы с точки зрения повышения ее практической результативности в условиях открытых воспитательных систем.

В решении этой проблемы следует учитывать педагогические советы А. С. Макаренко о том, что нет ни плохих, ни хороших методов воспитания, если рассматривать их вне системы и целостного педагогического процесса. К сожалению, бытует мнение, что воспитатель, учитель или классный руководитель свободны в подборе методов и средств воспитания, лишь бы они приводили к желаемой цели. Но всякая свобода действий педагога предусматривает педагогическую ответственность за результаты применяемых методов и соответствующих им форм и средств воспитания [5].

Необходимость оптимального выбора инновационных методов воспитания диктуется многообразием их признаков. Каждый отдельный метод как особый инструмент педагогического воздействия направлен на решение специфических задач, обусловленных социальными и природными свойствами человека. Тот или иной метод нравственного воспитания, оказывая влияние на формирование личности в целом, играет доминирующую роль в преимущественном развитии и коррекции определенных структурных компонентов нравственного сознания и поведения учащихся. Тем самым ни один из методов воспитания не является универсальным и не решает всех задач инновационного образовательного процесса. Поэтому эффективное воспитание обеспечивается комплексным применением всех имеющихся методов и приемов, форм и педагогически оправданных средств нравственного развития личности. Как правило, выбор методов нравственного воспитания причинно обусловлен и предлагает поиск оптимального варианта, наиболее эффективной группы или целостной методической системы. Такой выбор должен дать наилучший результат при разумных затратах времени, сил и воспитательных средств.

Выбор общих методов нравственного воспитания обучающихся важно осуществлять в соответствии с основными структурными компонентами формируемых нравственных качеств

и повышением уровня нравственной воспитанности обучающихся в целом. То есть методика практической деятельности классного руководителя, равно как и куратора учебной группы, должна охватывать организацию морально-познавательной, практической, диагностической и самооценочной деятельности обучающихся по вопросам развития их моральных взглядов и убеждений, нравственных чувств и переживаний, навыков и привычек нравственного поведения, нравственно-волевой стойкости в ситуациях морального выбора. В конечном итоге высокий уровень развития названных критериев нравственной воспитанности, как правило, побуждает растущего человека к нравственному самовоспитанию. Ознакомление обучающихся с целями, программами и методами его организации должно выступать завершающим этапом методической системы работы классного руководителя и куратора учебной группы по нравственному воспитанию учащейся и студенческой молодежи.

Таким образом, теория и методика нравственного воспитания обучающихся имеет ряд аспектов и сторон, которые требуют придания им определенной системы взаимосвязи и последовательности. Они должны отражать цели и задачи, содержание и функциональные особенности формируемых нравственных качеств, методы и приемы, формы и средства, организационно-методические условия практической деятельности классного руководителя или куратора учебной группы. В современной педагогике этот вопрос получил трактовку как технологизация деятельности педагогов по вопросам нравственного развития обучающихся. И это правильно, так как понятие систематизация и технологизация, как и исходные для них термины «система» и «технология» имеют много общего и в принципе являются единым целым по своим практико-ориентированным признакам. Все это подчеркивает педагогическую значимость системного подхода как важнейшего методологического принципа нравственного развития личности.

#### **Список использованных источников**

- 1 Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
- 2 Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2007. – № 2. – С. 3–19.
- 3 Харламов, И. Ф. Нравственное воспитание школьников : пособие для класс. руководителей / И. Ф. Харламов. – М. : Просвещение, 1983. – 160 с.
- 4 Кадол, Ф. В. Воспитание чести и личного достоинства школьников : пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования / Ф. В. Кадол. – Минск : Нац. ин-т образования, 2013. – 216 с.
- 5 Завадская, Ж. Е. Формы воспитательной работы с учащейся молодежью: методика подготовки и проведения : учеб.-метод. пособие / Ж. Е. Завадская, З. В. Артеменко. – Минск : Современная школа, 2010. – 352 с.

**А. Г. Капустин**  
г. Минск, БГАА

#### **АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКА К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Практика подтверждает, что адаптация первокурсника к учебному процессу высшей школы заканчивается лишь к концу второго – началу третьего семестра [1, с. 178]. Но именно в эти семестры изучаются фундаментальные дисциплины, составляющие основу прочных знаний по дисциплинам специальности. Таким образом, важная часть учебной работы выполняется тогда, когда обучаемый еще не научился ее выполнять, что существенно снижает эффективность учебного процесса. Значит, роль обучаемого в двустороннем процессе передачи и усвоения информации на данном этапе занижена. Если преподавателей целенаправленно обучают методике передачи информации, то также необходимо целенаправленно обучать и курсанта методике ее усвоения.

Исследования по оценке «выживаемости» фундаментальных знаний во времени, проводимые в ведущих вузах, показывают, что их сохранение напрямую зависит от «технологии» перевода получаемой информации в долговременную память [2, с. 242]. Этой «технологии» необходимо обучать курсантов. Для примера можно напомнить некоторые приемы, облегчающие переход необходимой информации в долговременную память:

– предварительное создание оптимальных условий, улучшающих характеристики последующих этапов усвоения информации;

- «доработка» и уплотнение материала, изученного в этот же день, до формы, удобной для запоминания;
- обязательное чередование восприятия и активного воспроизведения уплотненной информации в день ее получения;
- соблюдение закона распределения повторений во времени в зависимости от расписания занятий и «порции» информации;
- соблюдение режима умственной деятельности с целью поддержания во времени ее высокой эффективности;
- учет «эффекта края», особенностей процесса запоминания и забывания, проактивного торможения в процессе работы над однородной информацией.

Обучение этим и другим приемам запоминания требует специальной подготовки преподавателей в области педагогики и психологии. Однако данные занятия могут проводить преподаватели профилирующих кафедр, имеющих соответствующую специальность. Идея целесообразности обучения курсантов умению учиться не нова, и в том или ином виде решалась и решается в различных вузах по-разному. Выпускались методические пособия в виде памятки первокурснику «Учись учиться»; с первокурсниками проводились различные мероприятия обучающего характера и т. д. Однако, на сегодняшний день целенаправленного обучающего курса, ускоряющего процесс адаптации первокурсника Белорусской государственной академии авиации (БГАА) к учебному процессу, нет.

Поэтому целесообразно иметь в БГАА методическую разработку и организовать в первом семестре ряд занятий по обучению курсантов умению учиться. Основная цель данного цикла занятий – превратить курсанта из пассивного «потребителя» в активного «добытчика» знаний. В ходе этих занятий курсанта необходимо обучить: как понимать материал и что делать, если он не понят; как систематизировать информацию и облегчить формирование адекватных поисковых наборов долговременной памяти; как записывать, дорабатывать, уплотнять и правильно запоминать информацию.

В результате занятий курсант должен знать: чему и как учиться, как выбирать и усвоить главное, как конспектировать лекции, как работать с книгой, как организовать самоподготовку при недостаточном количестве времени, как готовиться к экзаменам, как соблюдать режим умственного труда, как пользоваться библиотекой и где можно получить необходимую информацию.

В зависимости от характера получаемой информации и индивидуальных особенностей, на основе полученных знаний по методике усвоения информации курсант должен самостоятельно выработать для себя оптимальную «технология» учебной деятельности. Если курсант убедится в целесообразности использования отдельных методов, можно рассчитывать на последующий самостоятельный поиск путей самосовершенствования. Целесообразно перед тем, как курсант приступит к основному виду своей деятельности – учебе, обучить его методике этой деятельности в рамках дисциплины «Введение в специальность». Путем ранней адаптации курсантов к учебному процессу БГАА возможно повышение эффективности обучения, особенно в течение первого – третьего семестров.

#### **Список использованных источников**

- 1 Капустин, А. Г. Инновационный подход к информационному обеспечению учебной деятельности студентов / А. Г. Капустин // Управление качеством образования: опыт, проблемы и перспективы : тезисы докладов X междунар. науч.-метод. конф., Минск, 13–14 мая 2010 г. : в 2 ч. – Минск : ВА РБ, 2010. – Ч. 1. – 286 с.
- 2 Буховцева, О. В. Оптимизация процесса адаптации студентов 1 курса / О. В. Буховцева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2011. – № 132. – С. 242–248.

**Н. И. Колтышева**  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

### **ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНОГО ДОСУГА**

В современном мире образование становится не только процессом и результатом приобретения знаний, умений и навыков, но и процессом разностороннего развития человека, осознания

им самого себя в окружающем мире. Студенчество объединяет молодых людей, занимающихся одним видом деятельности – учением, направленным на специальное образование, имеющих единые цели и мотивы, примерно одного возраста (17–25 лет) с единым образовательным уровнем, период существования которых ограничен временем (в среднем 5 лет). Его отличительными чертами являются: характер труда, заключающийся в систематическом усвоении и овладении новыми знаниями, новыми действиями и новыми способами учебной деятельности, а также в самостоятельном «добывании» знаний; его основные социальные роли и принадлежность к большой социальной группе – молодежи в качестве ее передовой и многочисленной части [1].

Для этого возраста характерно завершение процесса роста, приводящего, в конечном итоге, к расцвету организма, создающего основания не только для особого положения молодого человека в учении, но и для овладения другими возможностями, ролями и притязаниями. С точки зрения возрастной психологии, в студенческом возрасте изменяются черты внутреннего мира и самосознания, эволюционируют и перестраиваются психические процессы и свойства личности, меняется эмоционально-волевой строй жизни [2].

Рассматривая студенчество как особую социальную категорию, специфическую общность людей, объединенных институтом высшего образования, ученые выделяют основные характеристики студенческого возраста, отличающие его от других групп населения: высокий образовательный уровень, высокая познавательная мотивация, социальная активность и гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости. Период студенчества является временем интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом.

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам, ценностям, образу жизни, долгу, любви.

Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17–19 лет развита не в полной мере. Нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы. Так, С. Н. Жеребцов отмечает, что 19–20 лет – это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и частых отрицательных проявлений [3].

Юность – пора самоанализа и самооценок. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального «Я» с реальным. Но идеальное «Я» еще не выверено и может быть случайным, а реальное «Я» еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятности.

Вуз должен стать для молодых людей не только лабораторией профессионального становления, но и местом, где созданы благоприятные условия для проявления творческих дарований, воспитания деятельной, самостоятельной индивидуальности. Система воспитательной работы складывается из разнообразных средств коллективного и индивидуального воздействия на студентов. Одним из важнейших средств, на наш взгляд, является организация культурного досуга вузовской молодежи.

При традиционном опросе первокурсников подавляющее большинство студентов не выразили особого желания ни участвовать в общественной жизни факультета, ни раскрыть свои творческие дарования и таланты. Так, некоторые студенты, получившие основы музыкального либо хореографического образования, заявляли, что ни в каких мероприятиях участвовать не будут, но с удовольствием хотели бы посещать готовые мероприятия. Предложения о посильной помощи в подготовке и проведении творческих дел оказались единичными. Практика воспитательной работы показывает, что, если не учитывать подобные факты и не попытаться изменить инфантильное отношение к организации собственного культурного досуга, то развитие творческой индивидуальности в вузе, воспитание активной, самостоятельной личности будет затруднено.

Совершенно другие отношения студентов к общественной работе и участию в организации культурно-досуговой деятельности на 3-м курсе. Из 48 респондентов в качестве организаторов творческих дел хотя бы один раз выступали 17 человек, в качестве исполнителей – 28 человек. Кроме того, 12 студентов внесли интересные предложения в план воспитательной

работы и хотели бы осуществить их самостоятельно. Таким образом, существующие методы и приемы воспитательного воздействия (опора на положительное, поощрение, убеждение, личный пример и т. д.) содействуют смене пассивной личностной позиции («Мне что, больше всех надо?») на принципиально новую («Если не я, то кто?»). Кроме того, потребность в реализации своего творческого потенциала возрастает за период обучения в вузе. Студенты, которые активно занимались в студенческом клубе, не испытывают затруднений при организации практической жизнедеятельности в коллективе. Таких студентов отличает высокая работоспособность, динамизм, креативность, организованность.

Деятельность коллективов художественной самодеятельности (театральной студии «Зеркало», СТЭМа, народного фольклорно-хореографического ансамбля «Радзімічы», коллектива современного танца и др.), участие в проведении общеуниверситетских мероприятий («Мистер университета», «Мисс ГГУ» «А ну-ка, старшекурсник!» и др.) дают возможность развития индивидуальных музыкальных, артистических способностей студентов, воспитания эстетического вкуса, привития навыков коммуникативной культуры и отдыха.

Следует отметить высокую эффективность воспитательного воздействия компетентной организации культурного досуга студентов на факультетах и в академических группах (интеллектуальные игры, фестиваль «А ну-ка, первокурсник», День факультета и др.). В этой ситуации практически каждый отдельный студент превращается из «гостя» в «хозяина» – непосредственного участника, организатора собственного внеучебного времени.

Следовательно, активное участие в организации культурного досуга приводит не только к созданию доверительного эмоционально-психологического климата в студенческой среде, решению задач нравственного воспитания личности, но и к формированию профессионально значимых качеств, возможности проявления самостоятельной мысли, реализации творческого потенциала, осуществлению идей самоуправления и сотрудничества, воспитанию деятельной, динамичной индивидуальности.

#### **Список использованных источников**

- 1 Шумская, Л. И. Качество и эффективность воспитательного процесса в вузе / Л. И. Шумская. – Минск : Изд. центр БГУ, 2007. – 263 с.
- 2 Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
- 3 Жеребцов, С. Н. Психология переживания в динамике культуры: Античность, Средневековье, Возрождение / С. Н. Жеребцов. – Мозырь : Содействие, 2013. – 184 с.

**Г. А. Кондрашова**  
г. Барановичи, БарГУ

#### **УСИЛЕНИЕ ДОМИНИРУЮЩИХ РЕАКЦИЙ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

В спортивной психологии известно явление более результативного выступления спортсменов в домашних матчах по сравнению с выездными. Корни данного явления – в феномене социальной фасилитации (от англ. to facilitate – облегчать), заключающемся в «повышении скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие актуализации в его сознании образа (восприятия, представления и т. д.) другого человека (или группы людей), выступающего в качестве соперника или наблюдателя за действиями данного индивида» [1, с. 425].

Фасилитирующее влияние болельщиков на выступление спортсменов – широко распространенное явление в спорте. Мы считаем, что данный факт целесообразно учитывать в процессе организации уроков физической культуры в средней школе. Нами была разработана модель усиления доминирующих реакций учащихся при организации процесса физического воспитания (Рисунок 1).

Условием усиления доминирующих реакций учащихся является социальное присутствие (присутствие болельщиков). Под типом социального присутствия мы понимаем, являются ли болельщики знакомыми или незнакомыми людьми. Установлено, что максимальный эффект социальной фасилитации наблюдается, если присутствующие «другие» входят в референтную группу человека. В данном случае это могут быть учащиеся из параллельных классов или дру- зья. Важно также, болеют ли зрители «за» или «против». Как было указано выше, это может

значительно влиять на результат спортивной игры. Имеет значение и количество болельщиков: чем больше человек присутствует, тем выше эффект социальной фасилитации.



Рисунок 1 – Модель усиления доминирующих реакций учащихся средней школы при организации процесса физического воспитания

Что касается вида спорта, то установлено, что влияние болельщиков максимально в соревнованиях, где выступает один спортсмен, и минимально в командных видах спорта, где публика не всегда может точно оценить индивидуальный вклад каждого. В таких случаях игрок может сокращать прилагаемые усилия даже в присутствии болельщиков: наблюдается явление, известное как социальная лень – тенденция людей прилагать меньше усилий в том случае, когда они объединяют свои усилия ради общей цели, нежели в случае индивидуальной ответственности. Следует также учитывать и сложность задания. Так, при работе над некоторыми сложными гимнастическими, акробатическими элементами, тренировке баскетбольных бросков в корзину и т.д. присутствие зрителей не целесообразно. Однако, когда навык уже закреплен, болельщики могут улучшить работу учащихся.

Возникновение эффекта социальной фасилитации имеет определенную взаимосвязь с возрастом учащихся. Установлено, что младшие школьники наиболее подвержены влиянию социального присутствия, им не характерно ощущение неловкости перед публикой. Было выяснено, что учащиеся до 12 лет улучшают результаты спортивной игры перед зрителями, а у подростков может наблюдаться даже некоторое снижение результативности.

Нами были выделены следующие принципы организации урока физической культуры, направленные на усиление доминирующих реакций учащихся: отбор заданий по степени сложности; дифференцированный подход; учет типа социального присутствия; периодичность.

Возбуждение является основным условием, необходимым для достижения эффекта социальной фасилитации. В состоянии возбуждения наблюдается усиление доминирующих реакций при выполнении заданий. Однако ряд психологов (К. Бонд, С. Дюваль, Р. Уиклунд, К. Карвер, М. Шейер) полагают, что возбуждение не всегда является посредником между присутствием других людей и результатами выполняемого задания. Точка в данном вопросе в социальной психологии еще не поставлена.

Согласно теории социальной фасилитации, в условиях социального присутствия наблюдается усиление доминирующих реакций при выполнении заданий. Если задание легкое или хорошо усвоенное, то доминирующие реакции будут верными, что приведет к улучшению результатов деятельности. Если задание сложное, то доминирующие реакции, скорее всего, будут неверными, что отрицательно скажется на результате. Поэтому при выборе спортивных элементов для тренировки в присутствии болельщиков и без них следует опираться на *принцип отбора заданий по степени сложности*.

Существуют индивидуальные характеристики, определяющие восприимчивость к социальному присутствию (черты характера, индивидуальный темп работы, отношение к коллективу). Учет этих факторов при использовании эффекта социальной фасилитации в организации процесса физического воспитания достаточно сложен ввиду разнородного состава учебных групп. Что касается дифференциации по возрасту, то наиболее целесообразно использовать присутствие болельщиков как фактор улучшения работы учащихся при организации занятий с младшими школьниками. В этом мы видим сущность *принципа дифференцированного подхода* к организации уроков физической культуры в условиях социальной фасилитации.

*Принцип учета типа социального присутствия* при организации уроков физической культуры в условиях социальной фасилитации заключается в том, что в зависимости от того, являются ли присутствующие референтной или нереферентной группой и каково их количество, может варьироваться эффект, полученный в результате социального присутствия.

В научной литературе не существует единого мнения по поводу причины возникновения феномена социальной фасилитации. Как было указано выше, основными теориями, объясняющими данное явление, являются теория ожидания оценивания (Н. Коттрелл) и теория конфликта внимания (Р. Бэрон). Предлагаемая нами модель усиления доминирующих реакций учащихся в условиях социального присутствия предполагает присутствие на занятии болельщиков, имеющих функцию оценивания. Следовательно, каким бы ни было объяснение эффекта социальной фасилитации, в данном случае ожидание оценивания, одно или вместе с конфликтом внимания, имеет место.

Не установлено, какова может быть продолжительность эффекта социальной фасилитации. Теория ожидания оценивания предполагает наибольший период – от нескольких дней до нескольких недель, поглощая тем самым период действия эффекта социальной фасилитации, предполагаемый теорией конфликта внимания. Таким образом, мы предлагаем использовать фактор присутствия болельщиков на занятии не постоянно, а периодически. Период в две учебные недели считаем наиболее оптимальным, так как он соответствует продолжительности эффекта социальной фасилитации, определенной теорией ожидания оценивания Н. Коттрелла. После присутствия на занятии болельщиков в течение двух недель необходим перерыв. В этом мы видим сущность *принципа периодичности*.

Таким образом, учет такого комплексного и многогранного феномена, как социальная фасилитация, в рамках организации и проведения занятий по физической культуре представляет дополнительные возможности для активизации и повышения продуктивности спортивной деятельности учащихся средней школы в рамках учебного процесса. Кроме того, использование на уроках физической культуры потенциала феномена социальной фасилитации способствует приближению организуемой спортивной деятельности детей к реальным условиям повседневной жизни и к реальным условиям организации спортивных соревнований, готовя тем самым учащихся психологически к возможным дальнейшим выступлениям на соревнованиях различного уровня. Поэтому преподавателю важно вникнуть в суть описанного выше психологического феномена, в особенности его проявления в рамках спортивной деятельности в целом и спортивной деятельности детей в частности, овладеть методикой использования социальной фасилитации в рамках проведения уроков физической культуры в зависимости от возраста учащихся, вида спорта либо характера выполняемых физических упражнений.

### Список использованных источников

- 1 Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
- 2 Baumeister, R. F. Paradoxical effects of supportive audiences on performance under pressure: the home field disadvantage in sports championships / R. F. Baumeister, A. Steinhilber // Journal of Personality and Social Psychology. – 1984. – Vol. 47. – P. 85–93.
- 3 Nevill, A. M. The influence of crowd noise and experience upon refereeing decisions in football / A. M. Nevill, N. J. Balmer, A. M. Williams // Psychology of Sport and Exercise. – 2002. – Vol. 3. – P. 261–272.
- 4 Zajonc, R. B. Social facilitation / R. B. Zajonc // Science. – 1965. – Vol. 149, № 3681. – P. 269–274.
- 5 Aiello, J. R. Social facilitation from Triplett to electronic performance monitoring / J. R. Aiello, E. A. Douthitt // Group dynamics. – 2001. – Vol. 5, № 3. – P. 163–180.

**Д. М. Кошман**

г. Минск, БГПУ им. М. Танка

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АКМЕОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Тенденции развития современной экономической и социально-культурной ситуации, динамика происходящих в обществе и мировом сообществе процессов, ускорение темпов обновления знаний, техники и технологий, снятие границ межкультурной коммуникации актуализируют необходимость совершенствования системы подготовки педагогических кадров. Это касается в первую очередь совершенствования таких компонентов педагогической системы, как: содержание, формы и методы, информационно-образовательная среда профессиональной подготовки педагогических кадров с учетом актуальных и перспективных потребностей общества и системы образования.

Существенный вклад в процесс модернизации подготовки педагогических кадров может внести инкорпорирование акмеологического знания, т. к. «современный конкурентоспособный специалист образования – это в первую очередь – профессионал, органично сочетающий в себе фундаментальную и практическую подготовку, компетентное владение традиционными и новыми профессиональными функциями» [1, с. 16].

Акмеология – молодая, перспективная, интенсивно развивающаяся во взаимодействии с теорией управления, педагогикой и психологией наука, существенно меняющая акценты рассмотрения проблемы профессионализма, профессионального мастерства, где во взаимосвязи находятся профессиональное и личностное развитие профессионала (А. А. Деркач) [2]. Акмеология целенаправленно выделяет профессионализм и воздействующие на него факторы в качестве предмета своего исследования и имеет своей задачей построение, разработку и совершенствование систем повышения профессионального мастерства. (А. А. Деркач, А. А. Бодалев, О. С. Анисимов, С. А. Анисимов, А. П. Ситников). Это обстоятельство выступает не только как специфическая особенность акмеологического знания, но и как основной ориентир в представлении современного высшего профессионального образования.

Развитие акмеологии и возможности применения ее знания в современном высшем профессиональном образовании определяются [2]: *образовательным аспектом*, нацеленным на развитие знаний и умений в системе общего, профессионального и непрерывного образования; *профессиональным аспектом*, связанным с определением возможностей и результатов осуществления трудовой деятельности через выяснение профпригодности, психологической готовности к данному виду труда и степени социальной ответственности за его процесс и результаты; *креативным аспектом*, определяемым затрачиваемыми усилиями и успешностью реализации путем выяснения уровня профессионализма, рефлексивно-инновационного потенциала его совершенствования до степени мастерства и оценки социальной значимости инноваций, полученных в процессе творчества; *рефлексивным аспектом*, связанным с самосознанием личности как развивающегося «я» и пониманием партнеров по коммуникации в процессе трудовой деятельности и являющимся системообразующим фактором, обеспечивающим оптимальное взаимодействие выделенных акмеологических аспектов профессионализации человека.

С опорой на акмеологическое знание в системе подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных педагогических кадров возможно решить ряд задач:

– обращение к проблеме профессиональной педагогической компетентности, формирование профессиональной позиции (акмеологические инварианты), представляющих возможность изыскивать резервы, которые позволят на высоком инновационно-творческом уровне выполнять деятельностные функции;

– анализ зависимостей между характеристиками профессионализма, позволяющими выстроить «профессиональный» образ мира современного студента с позиции уровня зрелости;

– структурирование общих признаков с опорой на организационно-методическое обеспечение, позволяющее выявить достигнутый уровень личностно-профессионального становления человека в условиях высшего профессионального обучения;

– изучение условий и факторов, которые определяют качественно-количественные характеристики «акме» в условиях высшего профессионального образования [3, с. 12];

– формирование готовности и способности проектировать и осуществлять поступательно-продуктивное личностно-профессиональное развитие, направленное на достижение вершин педагогического профессионализма.

Как отмечается в проекте концепции развития национальной системы непрерывного педагогического образования (2015–2020 гг.), «...современное содержание педагогического образования должно: быть открытым и развивающимся; создавать позитивную мотивацию у будущих педагогов к осуществлению эффективной педагогической деятельности; стимулировать интерес к самовоспитанию и самообразованию; реализовываться в контексте непрерывного образования педагога и др., а также при определении содержания педагогического образования необходимо большее значение придавать ориентации на формирование у педагога научного мировоззрения, культуры педагогического мышления, личностного и профессионального самосовершенствования и др.» [1, с. 20]. В этой связи обогащение содержания педагогического образования в учреждении высшего образования акмеологическим знанием видится особо актуальным и профессионально значимым для подготовки современного квалифицированного учителя.

Рассмотрим представленность акмеологического знания в современных белорусских учебных пособиях по педагогике:

– Педагогика современной школы: Основы педагогики. Дидактика : учеб.-метод. пособие / И. И. Цыркун, А. И. Андорало, Е. Н. Артеменок и др. ; под общ. ред. И. И. Цыркуна. – Минск : БГПУ, 2012. – 516 с. Акмеологическое знание представлено в разделе 2.3 (Профессионально обусловленные требования к личности педагога);

– Введение в педагогическую профессию : курс лекций / В. А. Капранова [и др.] ; под общ. ред. В. А. Капрановой. – Минск : Новое знание, 2015. – 176 с. В этом современном учебном пособии акмеологическая проблематика представлена сущностно и системно в разделе 7.3 (Педагогическая акмеология и ее сущность. Акмеограмма учителя);

– Основы педагогики : учеб. пособие / А. И. Жук, И. И. Казимирская, О. Л. Жук, Е. А. Коновальчик ; под общ. ред. А. И. Жука. – Минск : Аверсэв, 2003. – 349 с. В данном учебном пособии акмеологическое знание представлено в разделе III (Акмеолого-педагогические основы личностного и профессионального развития).

На основе рефлексии нормативного педагогического знания можно сделать вывод о том, что если в конце прошлого века акмеологическая проблематика находилась в основном в русле своей научной области (акмеологии), то в начале третьего тысячелетия акмеологическое знание осуществляет эффективную экспансию в различные сферы гуманитаристики (особенно в психологию). Интенсивно образовательный потенциал акмеологии проникает и в педагогическую науку на основе междисциплинарности и полипредметности. И данная тенденция является очевидной, поскольку педагогика – это комплексная наука, которая базируется на основе современного гуманитарного знания.

Внедрение акмеологического знания в систему подготовки педагогических кадров видится нам возможным через: акмеологизацию социально-гуманитарных, общенаучных и общепрофессиональных, специальных дисциплин; внедрение факультативных/специальных курсов, посвященных подготовке будущих специалистов к личностно-профессиональному развитию; акмеологизацию педагогических и преддипломных практик; акмеологизацию научно-исследовательской работы и воспитательной работы кураторов.

Результатом внедрения образовательного потенциала акмеологии в систему подготовки педагогических кадров могут выступать следующие компоненты профессиональной квалификации будущего учителя:

– развитость акмеологического потенциала будущего педагога (учителя) [4];

- сформированность акмеологической направленности личности будущего педагога (учителя) [5];
- сформированность акмеологической позиции будущего педагога-предметника (учителя);
- сформированность акмеологической грамотности будущего педагога-предметника (учителя) [6];
- сформированность акмеологической компетентности будущего педагога-предметника (учителя) [7];
- сформированность акмеологической культуры будущего педагога-предметника (учителя);
- акмеологическое развитие будущего педагога-предметника (учителя);

Сформированная акмеологическая компетентность у будущих специалистов, под которой понимается интегральное личностное качество, отражающее готовность и способность проектировать и осуществлять поступательно-продуктивное личностно-профессиональное развитие, направленное на достижение вершин педагогического профессионализма, будет являться, в условиях применяемого в системе высшего образования компетентностного подхода, оптимальным результатом внедрения акмеологического знания в систему подготовки педагогических кадров.

Таким образом, существование современного акмеологического знания находится в тесном переплетении с педагогическими и психологическими исследованиями, что делает актуальной задачу привнесения новых знаний в систему подготовки педагогических кадров. Акмеология целенаправленно выделяет профессионализм и воздействующие на него факторы в качестве предмета своего исследования и имеет своей задачей построение, разработку и совершенствование систем профессиональной подготовки.

Процесс личностно-профессионального становления и развития представляется уникальным и неповторимым, а образовательный потенциал акмеологии предоставляет возможность решения актуальной проблемы, связанной с исследованием условий и факторов, которые определяют качественно-количественные характеристики, позволяющие выстроить «профессиональный» образ мира современного студента и выявить достигнутый уровень личностно-профессионального становления человека в условиях высшего профессионального обучения, а также подготовки будущих профессионалов к продуктивному личностно-профессиональному развитию в процессе самостоятельной педагогической деятельности.

#### **Список использованных источников**

- 1 Концепция развития системы педагогического образования на 2015–2020 годы (проект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://portal.mspu.by/dok/rasp>. – Дата доступа : 27.04.2015.
- 2 Деркач, А. А. Акмеология : учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зыскин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
- 3 Образовательный потенциал акмеологии : коллект. монография / Н. В. Козлова, О. Г. Берестнева, Л. А. Сивицкая. – Томск : Изд-во ТПУ, 2007. – 145 с.
- 4 Мотыгуллин, Д. Н. Формирование акмеологического потенциала будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Д. Н. Мотыгуллин. – Казань, 2001. – 21 с.
- 5 Рева, Г. В. Формирование акмеологической направленности личности будущего учителя (на примере подготовки учителя музыки) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г. В. Рева. – Майкоп, 2002. – 21 с.
- 6 Сманцер, А. П. Педагогические условия формирования акмеологической грамотности будущего учителя в вузе / А. П. Сманцер // Акмеологические основы становления специалиста-профессионала в различных видах деятельности : материалы междунар. науч.-практ. конф., Гомель, 24–25 ноября 2011 г. / редкол. : Н. В. Кухарев (отв. ред.) [и др.]. – Гомель : ГОИР, 2011. – Вып. XIII. – С. 22–26.
- 7 Банникова, Д. Я. Развитие акмеологической компетентности и эмоционально-ценностных отношений студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Д. Я. Банникова. – Санкт-Петербург, 2011. – 19 с.

**М. Г. Кошман, Е. Е. Кошман**  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

#### **ИГРОПЕДАГОГ – ПРОФЕССИЯ БУДУЩЕГО**

В последнее время очень интенсивно и кардинально меняется социокультурная и образовательная ситуация в социуме. Трансформируется социальный заказ системе образования,

которая под воздействием внешних условий и, исходя из своей онтологии, динамично развивается. Об этом свидетельствуют инновационные процессы и опытно-экспериментальная работа, которые пронизывают всю образовательную систему. Поэтому учитель находится в развивающейся социокультурной и образовательной среде и никоим образом не может быть в стороне от этих процессов, а должен быть их главным деятельностным субъектом.

На это его нацеливают и государственная политика в области образования, и модернизация школьной реформы, и что самое главное – это его онтология, сущность профессионально-педагогической деятельности. Поскольку, занимая гражданскую и профессиональную позиции, взяв на себя социально-педагогическую ответственность за будущее страны, он должен качественно осуществлять свою педагогическую деятельность по выполнению основной миссии образования в социуме – это форвардной зоны развития общества. Особенно это характерно для стран СНГ после социально-политических трансформаций конца двадцатого века [1].

В становящемся информационном обществе система образования Республики Беларусь нуждается сегодня в педагогических кадрах, отличающихся не только высоким уровнем гражданственности, культуры и профессиональной компетентности, но и конкурентоспособностью, готовностью к восприятию инноваций, способностью к проектированию и реализации новых образовательных программ и технологий. Современный конкурентоспособный специалист образования – это профессионал, органично сочетающий в себе фундаментальную и практическую подготовку, компетентное владение традиционными и новыми профессиональными функциями [2].

Вместе с тем, как отмечается в концепции развития педагогического образования на 2015–2020 годы, тенденции развития современной экономической и социально-культурной ситуации, динамика происходящих в обществе и мировом сообществе процессов, ускорение темпов обновления знаний, техники и технологий, снятие границ межкультурной коммуникации и др. актуализируют необходимость владения педагогами новыми компетенциями (информационно-коммуникационными, проектными и др.), которые позволят специалистам образования адекватно реагировать на вызовы и риски современного информационного общества, быть конкурентоспособными [2].

В данных обстоятельствах очевидна актуальность формирования игротехнической компетентности (культуры) у будущих учителей [3; 4; 5; 6; 7]. Это позволит более эффективно и качественно осуществить парадигмальный сдвиг в области педагогического образования: от информационно-заданьевой формы организации учения/обучения к задачно-целевой и особенно к проблемно-ситуативной стратегии проектирования образовательного процесса. Среди разных форм организации современного высшего образования задачно-целевая форма постепенно занимает одно из ведущих мест. Суть ее состоит в том, что при изучении содержания профессионального образования обучающимися выделяется определенная последовательность задач, которые ставят в совместной работе педагог и учащийся и продвижение в решении которых обеспечивает рост способностей учащихся.

В задачной форме организации предполагается, что существуют средства решения задач, выработан и сформирован способ ее решения. Этому данному способу можно научиться, его можно освоить. В отличие от выполнения заданий при постановке и решении задачи предполагается, что учащиеся осуществляют рефлексивно-мыслительную работу по нахождению средств (способов) ее решения [1; 5; 7].

Общая схема реализации данной формы обучения, как подчеркивает Ю. В. Громько, заключается в следующем: в начале совместной работы учителя и учащегося необходимо последнего «втянуть» в ситуацию учения/обучения на основе понимания им сути педагогического взаимодействия; на втором этапе необходимо обеспечить принятие учащимися учебного задания и включение их в осуществление учебной задачи на основе понимания его важности и значимости для себя; на третьем этапе необходимо обеспечить занятие учащимися позиции постановки учебной задачи, связанной с преобразованием неспособности достичь поставленных целей; на четвертом этапе необходимо осуществлять управление процессом выполнения учащимися принятого учебного задания и обеспечить занятие учащимися конструктивной позиции, которая позволяет создать модель рассматриваемой ситуации; на пятом этапе обеспечивается переход на занятие следующей позиции – проектировка способа решения задачи; заключительным этапом является реализация придуманного способа действия.

Это связано с тем, что такие феномены как «задача» и «проблема» являются наиболее эффективными педагогическими конструктами в плане профессионально-личностного развития будущих педагогов. По мнению крупнейшего специалиста по игровому обучению академика

РАО С. Д. Неверковича, необходимо строить теорию и практику новой дидактики – дидактики образования взрослых, основанной преимущественно на игровых способах обучения. Автор даже вводит специальный термин для ее обозначения «игровая дидактика». Сегодня широко используется термин «игровая педагогика». В педагогической теории уже разработаны научно-методологические основы игропедагогике [1].

Практически любой рефлексивно-мыслящий учитель сегодня понимает, что трансляция классической учебной программы по своему предмету – это постепенно устаревающая профессия. По мнению ведущих специалистов и экспертов в области педагогического образования в школах будущего появятся игропедагоги, которые будут обучать и развивать детей в процессе игр на рефлексивно-деятельностной основе. Именно поэтому будущий педагог уже в процессе обучения в учреждении высшего образования должен овладеть основами игротехнической компетентности (культуры), что невозможно без усвоения ведущих игровых технологий.

В настоящее время возможности игрового метода значительно расширились. В работе белорусских ученых С. А. Габрусевича и Г. А. Зорина показано, что игровые технологии могут использоваться с целью изменения «профессионального сознания и понимания» их участников, в результате чего будущие специалисты получают возможность по-новому видеть и понимать интересующие их проблемы, способы и пути их решения. По мнению ряда авторов [3; 6; 7], с их помощью в настоящее время исследуются новые системы, решаются научные проблемы, разрабатываются программы исследования, осваиваются средства методологии, все шире игровые технологии используются в сфере инженерии и проектирования.

Отличительными особенностями игровых технологий от методов традиционного обучения являются: принудительная активизация мышления и поведения студентов (вынужденная активность); экономия времени обучения, т. е. интенсификация; активность студентов, адекватная активности преподавателей; уникальные возможности для формирования методологической культуры, коммуникативной компетентности; обязательность взаимодействия студентов между собой и преподавателями; направленность на преимущественное приобретение и развитие педагогических, интеллектуальных, поведенческих навыков и умений; развитие способностей самоорганизации, самоуправления; повышенная степень мотивации, эмоциональный и творческий характер знаний.

В настоящее время игровая проблематика в профессиональном образовании интенсивно развивается и имеется большое количество различных типов учебных игр. При подготовке педагогических кадров мы используем следующие типы игровых технологий: дидактические игры, деловые игры, организационно-обучающие игры, организационно-педагогические игры, организационно-мыслительные игры, организационно-деятельностные игры. Сущностные характеристики данных игр представлены в таблице.

*Дидактические игры* получили довольно широкое распространение в различных педагогических системах, но они до сих пор не стали предметом всестороннего психолого-педагогического изучения. При подготовке педагогических кадров данная игровая технология получила свое обоснование и практическое применение в работах ряда авторов [6]. Основное назначение данного типа игр – формирование педагогической умелости у студентов в процессе обучения в вузе (Таблица 1).

Таблица 1 – Типология учебных игр в системе педагогического образования

	Тип учебных игр	Авторы-разработчики	Цель	Форма организации учебной деятельности
1	2	3	4	5
1	Дидактические игры	Хозяинов Г. И. Кошман М. Г.	Формирование знаний и педагогической умелости	Информационно-задачневая и задачно-целевая
2	Деловые игры	Вербицкий А. А. Борисова Н. В.	Формирование знаний, профессиональных умений и навыков	Информационно-задачневая и задачно-целевая
3	Организационно-обучающие игры	Неверкович С. Д.	Личностно-профессиональное развитие педагогических кадров	Задачно-целевая и проблемно-ситуационная
4	Организационно-педагогические игры	Пальчевский Б. В. Масюкова Н. А.	Становление и развитие педагогической культуры учителя	Задачно-целевая и проблемно-ситуационная

## Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5
5	Организационно-мыслительные игры	Анисимов О. С.	Развитие индивидуальной и коллективной мыследеятельности	Проблемно-ситуационная
6	Организационно-деятельностные игры	Щедровицкий Г. П.	Развитие мыследеятельности на основе полипрофессионализма	Проблемно-ситуационная

*Деловые игры* в педагогическом образовании используются для приобретения профессиональных способов деятельности будущими учителями-предметниками. Для этого в этих играх происходит имитация и моделирование производственно-педагогических ситуаций. Решение данных ситуаций в игровой форме позволяет будущим педагогам приобрести первоначальный профессиональный опыт. Методология и технология проектирования данного типа учебных игр достаточно подробно описана в ряде литературных источников. К таким работам в области деловых игр можно отнести исследования А. А. Вербицкого, Н. В. Борисовой, П. Я. Платова и многих других.

*Организационно-обучающие и организационно-педагогические игры* направлены на становление и развитие поисковой активности, творческого типа мышления, развитие сознания и личности, педагогической культуры у будущих учителей-предметников. Они проводятся в задачно-целевой и проблемно-ситуативной форме организации процесса учения/обучения. Данные типы игр используются также для трансформации профессиональных стереотипов у педагогических кадров. Они на основе интеллектуальной техники проблематизации позволяют в основном трансформировать данные профессиональные стереотипы, которые заключаются в трансформации парадигмальных взглядов, в ориентации на гуманистическую парадигму. Как показывает опыт использования данных игр, они являются эффективным средством развития педагогического мышления и деятельности у студентов и учителей.

*Организационно-мыслительные игры* разработаны одним из крупнейших специалистов в области игромоделирования профессором О. С. Анисимовым. Их основное назначение заключается в развитии индивидуальной и коллективной мыследеятельности будущих педагогов. В этих играх моделируется в условных ситуациях культура педагогического мышления на основе разработанной в системномыследеятельностной методологии схемы мыследеятельности (чистое мышление, мыслекоммуникация, мыследействие, понимание и рефлексия).

*Организационно-деятельностные игры* должны являться основным типом учебных игр в педагогическом образовании на завершающем этапе обучения. Они предназначены для развития мыследеятельности на основе полипрофессионализма в процессе решения учебных и научных проблем.

Таким образом, практика разработки и применения игровых технологий при подготовке педагогических кадров показала их значимость и эффективность в овладении будущими педагогами основами игротехнического педагогического профессионализма в процессе обучения, а также в определении оптимальных путей его развития в самостоятельной профессиональной деятельности.

#### Список использованных источников

- 1 Педагогика физической культуры : учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. проф. С. Д. Неверковича. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский дом «Академия», 2013. – 368 с.
- 2 Концепция развития национальной системы непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь : проект / А. И. Жук [и др.]. – Минск : БГПУ, 2015 – 24 с.
- 3 Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
- 4 Габрусевич, С. А. От деловой игры – к профессиональному творчеству : учеб.-метод. пособие / С. А. Габрусевич, Г. А. Зорин. – Минск : Университетское, 1989. – 123 с.
- 5 Громько, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю. В. Громько. – Минск : Технопринт, 2000. – 376 с.
- 6 Кошман, М. Г. Дидактические игры в подготовке педагогических кадров / М. Г. Кошман. – Гомель : ГОИРО, 2014. – 148 с.
- 7 Щедровицкий, Г. П. Философия. Наука. Методология / Г. П. Щедровицкий ; ред.-сост. А. А. Пископель, В. Г. Рокитянский, Л. П. Щедровицкий. – М. : Школа культурной политики. – 1997. – 656 с.

**Ю. В. Кравченко**  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

## **О СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ГОМЕЛЬСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМЕНИ ФРАНЦИСКА СКОРИНЫ**

Одним из принципов устойчивого социально-экономического развития страны является систематизация накапливаемых в мире знаний, позволяющих людям максимально и наиболее эффективно реализовывать себя в процессе жизнедеятельности. Это обусловлено тем, что каждое предыдущее поколение человечества не использует в полной мере свой опыт, ресурс и творческую энергию. Для восполнения этого пробела мирового образовательного пространства и служит непрерывное образование. На наш взгляд, наибольшую значимость такой образовательной системы, как «школа – вуз – предприятие» имеет ее заключительный этап – дополнительное образование взрослых. Можно выделить три основных момента, определяющих его важность.

Во-первых, выбранные специальности не всегда соответствуют внутренним запросам абитуриентов (пошел по пути наименьшего сопротивления при поступлении в вуз или по совету родителей, друзей). Поэтому нередко после переосмысления целей и планов на жизнь возникает необходимость получить дополнительную специальность. Заметим, что статистика по ИПК и ПК подтверждает этот тезис: ежегодно около 200 студентов старших курсов (что составляет приблизительно 20–25 % от годового бюджетного набора на первый курс) проходит переподготовку для получения второй специальности.

Во-вторых, переход от экономики технологий к экономике знаний требует подготовки соответствующих инновационно-ориентированных специалистов. Это относится не только к выпускникам вузов, но и к работающим специалистам, что определяет необходимость непрерывности обучения в период трудовой деятельности.

В-третьих, временной фактор: реализация этого этапа осуществляется приблизительно в течение двух третьих человеческой жизни.

Принцип непрерывности образования граждан в течение всей их жизни, провозглашенный ООН как один из основных принципов устойчивого социально-экономического развития, подчеркивает особую важность освоения современным специалистом учебных программ дополнительного образования взрослых.

Система повышения квалификации и переподготовки кадров в учреждении образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» функционирует с 1986 года: в 1986 г. был открыт факультет цикловой переподготовки и повышения квалификации специалистов народного хозяйства; в 1991 г. факультет цикловой переподготовки и повышения квалификации специалистов народного хозяйства преобразован в факультет повышения квалификации и переподготовки кадров, который существовал в этом статусе до 1 января 2000 г.

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» (далее ИПК и ПК) как структурное подразделение учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» без права юридического лица открыт с 01.01.2000 на базе факультета повышения квалификации и переподготовки кадров приказом ректора учреждения образования «О преобразовании факультета повышения квалификации и переподготовки кадров» (приказ № 546-к от 31.12.1999) на основании приказа Министерства образования Республики Беларусь № 797 от 31.12.1999 «Об утрате силы приказа Министра народного образования республики Беларусь от 29.10.1991 № 235 «О создании факультета повышения квалификации и переподготовки кадров Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины» и в соответствии с решением Совета университета от 31.12.1991 (протокол № 5). Первым директором был назначен кандидат географических наук, доцент О. А. Малахов.

В декабре 2013 г. в ИПК и ПК открыто 14 новых специальностей переподготовки и 4 новых профилей направлений повышения квалификации. На данный момент согласно лицензии ИПК и ПК может осуществлять образовательную деятельность по 29 специальностям переподготовки кадров с высшим образованием и 10 профильным направлениям образования кадров с высшим и средним образованием. Оптимизировалась (увеличившись в сторону более перспективных форм получения образования) и предельная численность обучающихся. На данный момент она составляет 30 человек – по очной (дневной) форме получения образования,

455 человек – по очной (вечерней) и 1000 человек – по заочной форме получения образования. Кроме того, предельная численность одновременно проходящих повышение квалификации – 150 человек.

Следует заметить, что в марте 2011 г. в состав ИПК и ПК в качестве структурного подразделения был включен центр инженерного образования, охраны труда и промышленной безопасности. В структуру факультета переподготовки кадров ИПК и ПК входит кафедра социально-гуманитарных дисциплин. На данный момент на кафедре работают 10 штатных сотрудников, в том числе: 4 кандидата наук, доцента, 2 старших преподавателя, 3 ассистента и лаборант кафедры.

ИПК и ПК, являясь структурным подразделением университета, осуществляет учебную, научную и организационно-методическую работу по повышению квалификации и переподготовке кадров системы образования, иных отраслей хозяйственного комплекса Республики Беларусь, а также частных лиц на уровне высшего и среднего специального образования. В ИПК и ПК проходят переподготовку более 650 человек, уже имеющих высшее образование, что составляет приблизительно 75 % от всех лиц, получающих вторую специальность.

Большое внимание в ИПК и ПК уделяется мониторингу качества образовательного процесса. Текущая проверка знаний слушателей осуществляется посредством контрольных работ, итоговых опросов по темам, тестирования по разделам читаемых дисциплин, подготовки рефератов, курсовых работ и т. п. Анализ результатов промежуточных аттестаций за последние 2 года показывает, что около 60 % слушателей ИПК и ПК получает достаточно высокие оценки (от 6 до 10 баллов). Итоговая аттестация выпускников включает сдачу государственного экзамена и защиту дипломной работы.

В 2013–2014 учебном году в среднем по ИПК и ПК по всем специальностям более 83 % слушателей получили 6–10 баллов по результатам сдачи государственных экзаменов, 94 % защитили дипломные работы в том же оценочном диапазоне и около 9 % выпускников имели оценки 8–10 баллов. Анализ дипломных работ, проведенный председателями ГЭК и представленный в отчетах о работе государственных экзаменационных комиссий, показал, что большинство из них написаны на актуальные темы, содержат практические рекомендации по изучаемым темам и не имеют каких-либо значительных замечаний.

Качество образования как понятие относительное имеет два аспекта: первый – это соответствие стандартам, то есть качеством с точки зрения производителя; второй – соответствие запросам потребителя (как обучающимся, так и заказчика).

Если говорить о соответствии образования запросам потребителя, то основным показателем качества являются отзывы заказчиков о своих специалистах, прошедших обучение в ИПК и ПК. В системе делопроизводства ИПК и ПК ведется учет таких отзывов. Среди них можно выделить отзывы следующих предприятий и учреждений: Республиканское унитарное предприятие «Производственное объединение «Белоруснефть», Нефтегазодобывающее управление «Речицанефть», Светлогорское управление буровых работ, Белорусский научно-исследовательский и проектный институт нефти, Отделы образования Гомельского, Добрушского, Кормянского, Жлобинского и Рогачевского районных исполнительных комитетов, Открытые акционерные общества «Сберегательный банк «Белорусбанк», «Белагропромбанк», Республиканское унитарное предприятие «Гомельский завод сельскохозяйственного машиностроения «Гомсельмаш».

Кроме того, после вручения диплома о переподготовке с выпускниками ИПК и ПК проводится анкетирование с целью выявления качества преподавания. Важная составляющая образовательной деятельности ИПК и ПК – повышение квалификации руководящих работников и специалистов. В 2014 г. тематика курсов повышения квалификации проводилась по трем основным направлениям: «Основы педагогики и психологии высшей школы», «Практические и теоретические аспекты инженерно-геологических изысканий», «Радиоэкология, радиометрия и радиационная безопасность». Всего по указанным курсам повысили квалификацию в 2014 г. 380 человек: по первой тематике – 60 человек, по второй – 120 человек и по третьей – 200 человек.

Как видим, в Гомельском государственном университете имени Франциска Скорины сложилась целостная, объемная и достаточно перспективная система дополнительного образования взрослых, претворяемая в жизнь Институтом повышения квалификации и переподготовки кадров.

**И. А. Мазурок**  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

## **ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Важнейшей характеристикой личности XXI века выступает ее профессиональная компетентность, так как она наряду с другими качествами обеспечивает востребованность и конкурентоспособность личности в обществе. Идея непрерывного образования является одной из прогрессивных идей культуры XX века. Смысл ее заключается в том, чтобы обеспечить человеку постоянное развитие, совершенствование, творческое обновление на протяжении всей жизни, а значит, обеспечить прогресс всего общества. Непрерывное образование развивалось как феномен практики и как педагогическая концепция. Развитие концепции непрерывного образования является важнейшим условием формирования адекватной современному обществу системы образования.

Отечественные ученые рассматривают непрерывное образование в нескольких аспектах: а) как концепцию, согласно которой образование охватывает всю жизнь человека; б) как образование, получаемое в учреждениях образования всевозможных типов: от дошкольных до учреждений послевузовского образования; в) как образование взрослых за пределами базового образования, приобретение и повышение квалификации, профессиональная переподготовка. Именно данный аспект непрерывного образования обеспечивают Институты повышения квалификации и переподготовки кадров, которые реализуют программы дополнительного образования взрослых, направленного на профессиональное развитие слушателей и удовлетворение их познавательных потребностей. В основе функционирования дополнительного образования взрослых лежат следующие принципы, определяющие его специфику.

*Принцип гуманизма* свидетельствует об обращенности образования к человеку, о свободе выбора личностью форм, сроков, видов обучения, повышения квалификации, самообразования. Этот принцип реализуется через предоставление в системе переподготовки кадров целого ряда специальностей, создание благоприятных возможностей для развития творческой индивидуальности каждого человека. Человек рассматривается как цель общественного прогресса.

*Принцип демократизма* предполагает доступность образования в любом возрасте благодаря многообразию форм обучения, в соответствии с интересами, возможностями и потребностями. Данный принцип предполагает демократизацию всех сторон жизнедеятельности образовательных учреждений, равноправные отношения субъектов педагогического процесса.

*Принцип мобильности* выражается в многообразии средств, способов, организационных форм системы непрерывного образования, их гибкости и готовности к быстрой перестройке в соответствии с изменяющимися потребностями производства, общества, человека. Он ориентирует на использование разных продуктивных методических систем и технологий.

Наиболее активно в соответствии с вышеназванной целью используются технологии мыследеятельности (проблемного обучения, алфавит); технологии коллективной творческой игры (бой, защита, ролевая игра), интерактивные технологии; технологии рефлексии (рефлексивный круг, эссе и т. д.).

Технология обучения взрослых – это система научно обоснованных андрагогических принципов обучения, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленной цели обучения. Выбор педагогических технологий при обучении взрослых обучающихся осуществляется на основе цели образовательной деятельности, логики процесса познания, уровня развития слушателей, внешних условий педагогического процесса (наличие диалога, интеракции, мыследеятельности, ситуации успеха, рефлексии, свободы выбора), функций педагогической технологии (организационно-деятельностной, проектировочной, коммуникативной, рефлексивной, развивающей).

Вместе с тем применение педагогических технологий позволяет организовывать благоприятную образовательную среду, под которой мы понимаем совокупность разного рода возможностей, предоставляемых субъектам образовательного процесса для обеспечения условий их полноценного и разностороннего развития. Слушатели получают возможность участвовать в прогнозировании и отборе содержания обучения, уточнении и присвоении цели каждой темы и курса в целом; включаться в многообразные виды деятельности по анализу, сопоставлению и оценке разнообразных явлений, уточнять и корректировать ценностные установки собственной

профессиональной деятельности; оценивать содержание курса, его прикладную значимость и степень своей познавательно творческой активности.

Одним из вариантов продуктивного обучения слушателей является технология творческого проектирования [1]. Три первых шага – вариант активизации познавательной деятельности на этапе мотивации и целеполагания. Первый шаг связан с определением конкретной цели и формы ее предъявления (доклад, презентация, коллаж, видеоролик, газету и т. д.). Слушателям предлагается обсудить как можно более полный перечень «плюсов», которые этот проект может принести. Затем предлагается оценить свои возможности, все, что может помочь в достижении цели (знания, умения, качества), указать, что может препятствовать достижению цели, а также кто или что может помочь со стороны. Третьим шагом является определение того, что понадобится сделать для достижения цели: определение источников, способов сбора и обработки информации; распределение обязанностей; подготовка наглядности и т. д. Четвертым шагом является осуществление намеченного, коррекция плана. Пятым – итоговое оформление и презентация продукта проекта. И, наконец, – рефлексия. Использование данной технологии способствует не только овладению новыми знаниями, но и способами познавательной деятельности, а также развитию самооценки, самоанализа.

*Принцип опережения*, опираясь на научное прогнозирование, требует более быстрого и гибкого развития на социальный заказ, открытие новых специальностей. Этот принцип ориентирует на широкое и активное использование новых форм, методов, средств переподготовки специалистов, на включение новаторских подходов к этому процессу.

*Принцип открытости* системы переподготовки кадров требует привлечения к обучению слушателей – сотрудников из различных типов учреждений, проведения на их базе семинаров, мастер-классов, организации в учреждениях филиалов кафедр, что позволит обеспечить качественную подготовку.

Предложенная система принципов непрерывного образования не является исчерпывающей, она может и должна быть дополнена с учетом потребностей, новых направлений в развитии дополнительного образования. Данные принципы легли в основу рекомендаций по организации обучения взрослых:

– стремление взрослых к самостоятельности и самореализации обязывает предоставлять возможность проявлять инициативу, создавать возможности для личностного включения в обучение;

– концентрация на профессиональных целях, проблемах и задачах требует прояснять намерения и цели учащегося, изучать темы в логике решения проблем, идти в обучение от профессиональных проблем и опыта обучающегося, предлагать актуальные и обоснованные темы обучения;

– интерес к практическому применению новых знаний ставит перед преподавателем задачу активизировать обучение, сделать его исследовательским, связывать результаты обучения с профессиональной деятельностью, переносить приобретенные знания и навыки в рабочие условия, использовать метод проб и ошибок, аналогии;

– наличие профессионального и личного опыта обучающихся требует идти «от частного к общему» или «от общего к частному», в зависимости от целей и задач группы, поощрять вопросы об общих принципах, устанавливать общее в конкретных положениях, связывать новый материал с имеющимися знаниями и опытом;

– стереотипы и предпочтения относительно методов обуславливают необходимость широко использовать активные методы: деловые игры, моделирование, анализ практических ситуаций обучения;

– сопротивление процессу обучения предъявляет высокие требования к личности преподавателя, вовлечение в обучение, создание соответствующей мотивации.

Эти и другие требования следует учитывать преподавателям, реализующим программы дополнительного образования взрослых.

#### **Список использованных источников**

1 Казимирская, И. И. Общие основы педагогической профессии. Практикум : учеб. пособие для студ. пед. специальностей высш. учеб. заведений / И. И. Казимирская, А. В. Торхова. – Молодечно : УП «Типография «Победа», 2002. – 82 с.

**О. В. Маркевич, Е. Г. Музыка**  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СУБКУЛЬТУРЫ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГРОКОВ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Все большее количество сфер нашего существования становится напрямую связано с техническими средствами, и, в частности, с компьютером и интернетом, которые существенно перестраивают практику повседневной жизни. Эти тенденции проявляются и в таких традиционных сферах, как компьютерная игра. Миллионы людей разных возрастов в разных странах увлечены этим видом игровой активности, а производство новых игр превратилось в настоящую индустрию. Развитие индустрии электронных и компьютерных игр ставит перед психологией новые вопросы: о том, какое влияние они оказывают на развитие ребенка, можно ли эту деятельность назвать игрой.

В многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных ученых показано неоднозначное влияние компьютерных игр на развитие ребенка. Положительное влияние компьютерных игр сводится, в основном, к развитию познавательных способностей ребенка: памяти, внимания, пространственного, образного и логического мышления. Положительное влияние компьютерных игр на личностное развитие ребенка сводится к тому, что в игре возможна отработка определенных социальных умений, снятие психоэмоционального напряжения, разрядка негативных эмоций. Однако большое количество исследований касается негативного влияния компьютерных игр на развитие личности ребенка, например, проблема агрессивности. Агрессивные компьютерные игры способны провоцировать агрессивность ребенка и в повседневной жизни. Кроме того, компьютерные игры могут повышать уровень тревожности ребенка, затруднять формирование коммуникативных навыков, обеднять социальные контакты ребенка.

Анализируя влияние и развивающий потенциал компьютерных игр на материале эмпирических исследований, А. Г. Шмелев отметил, что, играя на компьютере, ребенок активно взаимодействует пусть с искусственным, но все же с каким-то миром. При этом он учится не только быстро нажимать на клавиши, но и строить в своей голове образно-концептуальные модели, без которых нельзя добиться успеха в современных компьютерных играх, и в этом проявляется их развивающий потенциал, особенно это касается интеллекта.

О. Е. Шерстневой в результате исследования было выявлено, что большинство компьютерных игр, в которые любят играть дети и часто видят на мониторах у играющих родителей, – это гонки, боевики, стратегии, реже – развивающие игры, специально созданные для детей. «Взрослые игры» оказывают негативное воздействие на формирование личности подростка [1, с. 42]. В исследованиях Г. Дагмана, Д. Гольдштейна были получены результаты, свидетельствующие о возможности развития памяти, моторной координации, способности восприятия пространства, внимания с помощью компьютерных игр. В исследованиях Ю. В. Фомичевой установлено, что любители стратегических компьютерных игр отличаются навыками абстрактного моделирования игрового пространства, обладают преимущественно логическим мышлением, способны удерживать в поле внимания многочисленные элементы скрытого игрового поля, обладают развитой интуицией [2, с. 37].

Личностное развитие компьютерных игроков младшего подросткового возраста изучается в качестве содержательной характеристики молодежной субкультуры. Крайне важной становится для подростка самоидентификация через субкультуру, и для многих современных подростков данные функции выполняет субкультура компьютерных игроков.

На основе обзора научной литературы по проблеме исследования было сформулировано представление о субкультуре компьютерных игроков как о целостной системе со своими элементами, особой структурой, функциями и условиями формирования. Ядром субкультуры компьютерных игроков является «картина мира» – специфическое представление о мироустройстве. Она оказывает огромное влияние на нормы, ценности, поведение, жизненные цели и даже на внешний вид подростков-геймеров. Среди прочих структурных компонентов субкультуры геймеров можно выделить такие как язык и терминологию, символику, традиции, искусство и т. д. Субкультуры компьютерных игроков выполняют ряд важнейших функций для подростков: принадлежность к группе, обновление и передача знаний, норм и ценностей. Наиболее значимой ценностью для подростков-геймеров является сама игра и пребывание в виртуальном

«мире». Важнейшей системной характеристикой являются жанры игр, которые и определяют членство в «кланах», мировоззрение подростка, его внешний вид.

Психологический портрет младших подростков в процессе компьютерной деятельности может быть описан следующим образом (на основании анализа ряда исследований В. С. Собкина, П. С. Писарского, Ю. М. Евстигнеевой, Д. Е. Забелиной и др.): слияние Я-образа подростка и образа героя, простое отрешение от реальности; личность, которая живет, действует уже не в нашем, а в другом, иллюзорном мире; владеет средствами управления, быстротой и точностью манипуляций; быстро и правильно реагирует на происходящие события; умеет выдерживать заданные временные интервалы; способен следить за несколькими объектами одновременно; знает географию игрового поля, законы игрового мира; знает конкретную предметную область, которая моделируется в игре; умеет искать закономерности; умеет предугадывать действия противника; знает алгоритм и стратегии выигрыша; способен к быстрому и максимально полному перебору основных вариантов; способен интенсивно работать в течение всего сеанса игры; видит мир глазами компьютерного героя. Младшие подростки, играя в компьютерные игры, практичны, склонны к конкуренции, достижениям, но реже находят способы самореализации в реальном мире, тяготеют к обыденности; обладают богатым воображением, ищут яркие, необычные впечатления. Их игровая активность дополнительно мотивируется возможностью получения таких впечатлений и самоутверждения через достижение высоких результатов.

Для проверки правильности теоретических умозаключений нами было проведено эмпирическое исследование на базе общеобразовательной школы № 66 г. Гомеля. Выборку составили 60 учащихся 6-х и 7-х классов. По результатам предварительного опроса выборка была разделена на две группы: подростки, которые регулярно играют в компьютерные игры («геймеры») – 30 человек; их сверстники, которые не увлечены компьютерными играми – 30 человек.

Изначально по данным анкетирования были выявлены следующие психологические особенности субкультуры компьютерных игроков: отношение к субкультуре компьютерных игроков и причины вступления в эту молодежную субкультуру; жанровые предпочтения подростков при выборе компьютерных игр. В результате анкетного опроса младших подростков были выявлены основные психологические причины приобщения подростков к субкультуре компьютерных игроков: общие интересы (34 % опрошенных), второй по популярности мотив – потребность в общении (24 % опрошенных), желание вступить в ту или иную группу из любопытства (15 % опрошенных). Анализ жанровых предпочтений компьютерных игр показал, что мальчики отдают предпочтение, в первую очередь, стратегиям, затем – симуляторам и динамическим играм; девочки чаще всего играют в приключения, затем предпочитают динамические игры, стратегии и обучающие игры.

При проведении исследования применялись следующие психодиагностические методики: опросник «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд), «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О. Ф. Потемкина), опросник «Определение направленности личности» (Б. Басс в адаптации В. А. Осницкого), опросник «Шкала потребности в поиске ощущений».

В результате анализа опросника «Кто Я?» ответы подростков-геймеров распределились следующим образом: развитые представления о собственной идентичности (рефлексивность) имеют 33,3 % испытуемых (10 человек); недостаточно развитые представления о собственной идентичности имеют 66,7 % испытуемых (20 человек). Результаты опроса второй группы подростков (не увлекаются компьютерными играми): развитые представления о собственной идентичности (рефлексивность) имеют 73,3 % испытуемых (22 человека); недостаточно развитые представления о собственной идентичности имеют 26,7 % испытуемых (8 человек).

По содержательным компонентам идентичности результаты подростков-геймеров распределились следующим образом: доминирование социальных ролей в структуре идентичности (гендерные роли, роли, отражающие принадлежность к неформальным объединениям, касающиеся сферы досуга) выявлено у 76,7 % испытуемых (23 человека); доминирование индивидуализированных характеристик в структуре идентичности, раскрывающих особенности и качества личности выявлено у 23,3 % испытуемых (7 человек). Результаты ответов подростков, не увлекающихся компьютерными играми: доминирование социальных ролей в структуре идентичности выявлено у 40 % испытуемых (12 человек); доминирование индивидуализированных характеристик в структуре идентичности, раскрывающих особенности и качества личности выявлено у 60 % испытуемых (18 человек).

В результате проведенной методики «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О. Ф. Потемкиной у подростков двух групп были получены данные по социально-психологическим установкам «Альтруизм – Эгоизм», «Процесс – Результат», «Свобода – Власть», «Деньги – Труд». В группе подростков-геймеров 11 испытуемых (37 %) с гармоничными ориентациями (когда все ориентации выражены сильно и в равной степени), у 6 испытуемых (20 %) все ориентации выражены чрезвычайно слабо, 13 испытуемых (43 %) с дисгармоничными ориентациями, где некоторые ориентации выражены сильно, а другие вообще могут отсутствовать. В группе подростков, которые не увлекаются компьютерными играми, 19 испытуемых (63 %) с гармоничными ориентациями, у 5 испытуемых (17 %) все ориентации выражены чрезвычайно слабо, 6 испытуемых (20 %) с дисгармоничными ориентациями.

На основании полученных данных можно заключить, что психологическими характеристиками субкультуры компьютерных игроков в младшем подростковом возрасте являются: дисгармоничность ориентаций в мотивационно-потребностной сфере, в частности, чрезмерная выраженность ориентаций на процесс, на эгоизм, на свободу, и слабая выраженность ориентаций на результат, альтруизм, труд, деньги, власть.

По результатам обработки данных опросника «Направленность личности» у подростков двух групп были получены следующие значения: у 16 подростков-геймеров (53 %) и 9 учащихся, не увлекающихся компьютерными играми (30 %), выражена направленность на себя, что проявляется в ориентации на прямое вознаграждение, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность.

У 11 подростков-геймеров (37 %) и 14 учащихся, не увлекающихся компьютерными играми (47 %), выражена направленность на общение, что проявляется в стремлении при любых условиях поддержать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми. У 3 подростков-геймеров (10 %) и 7 учащихся, не увлекающихся компьютерными играми (23 %), выражена ориентация на дело, что проявляется в заинтересованности в решении деловых проблем, выполнении работы как можно лучше, ориентации на деловое сотрудничество, способности отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Данные опросника «Шкала потребности в поиске ощущений» позволили выделить подростков с разным уровнем потребности в поиске ощущений. Среди подростков-геймеров высокий уровень потребности в поиске ощущений выявлен у 8 человек (27 %), а среди подростков контрольной группы только у 4 учащихся (13 %). Средний уровень потребности в поиске ощущений выявлен у 19 подростков-геймеров (63 %), а среди подростков контрольной группы - у 17 учащихся (57 %). Низкий уровень потребности в поиске ощущений выявлен у 3 подростков-геймеров (10 %), а среди подростков контрольной группы – у 9 учащихся (30 %).

Таким образом, субкультура компьютерных игроков выступает как молодежное объединение по интересам, удовлетворяющее потребность подростков в насыщенном эмоциональном общении, помогающее найти друзей и единомышленников, становясь механизмами социализации. Крайне важной становится для подростка самоидентификация через членство в большой группе, и для многих современных юношей и девушек такой группой становится объединение посредством увлечения компьютерными играми. Психологической характеристикой субкультуры компьютерных игроков в младшем подростковом возрасте является дисгармоничность ориентаций в мотивационно-потребностной сфере, чрезмерная выраженность ориентаций на процесс, эгоизм, свободу и слабая выраженность ориентаций на результат, альтруизм, труд, а также выраженная направленность личности на себя и высокий уровень потребности в поиске новых ощущений.

#### Список использованных источников

- 1 Шерстнева, О. Е. Негативное влияние компьютерных игр: личностные деформации дошкольника / О. Е. Шерстнева // Психология. Пермь. – 2008. – № 6. – С. 40–44.
- 2 Фомичева, Ю. В. Компьютерная игра: новая область психологических исследований / Ю. В. Фомичева // Психологический журнал. – 2009. – № 1. – С. 34–40.

**О. Н. Мельникова**  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

## **ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЙ СТРЕСС: ПРИЧИНЫ И ПРОЯВЛЕНИЯ**

Экзаменационный стресс занимает одно из ведущих мест среди причин, вызывающих психологическое напряжение у студентов вуза. Нередко экзамен становится психотравмирующим фактором, который в свою очередь может стать пусковым механизмом реактивной депрессии. В последние годы получены доказательства того, что экзаменационный стресс оказывает негативное влияние на нервную, сердечно-сосудистую и иммунную системы студентов. Экзаменационное волнение препятствует успешной сдаче экзамена, т. к. присущий экзаменационному стрессу страх блокирует интеллект, парализует волю, ухудшает память и снижает способность к концентрации внимания. Экзамен может не только вызывать острое аффективное состояние, но часто может препятствовать выявлению знаний студентов, нарушая поведение экзаменуемого вне зависимости от того, в какой степени подготовлен студент к экзаменационным требованиям.

Подготовка и сдача экзаменов сопряжены с чрезвычайно большим напряжением организма студента, вызванным интенсивной умственной деятельностью и повышенной статической нагрузкой, обусловленной длительной вынужденной позой, крайним ограничением двигательной активности, нарушением режима отдыха и сна, эмоциональными переживаниями. Возрастание напряжения проявляется как субъективно, так и объективно. Субъективно: в переживаниях беспокойства, тревожности, раздражительности, напряженности, угнетенном состоянии. Объективно (а это чисто физиологические проявления): в повышении кровяного давления, мускульного напряжения, глазного давления, усилении выделительных функций, изменении сердечной деятельности и дыхания.

Однако в определенных ситуациях психологическое напряжение может иметь стимулирующее значение, помогая студентам мобилизовать свои знания и личностные резервы для решения поставленных перед ними учебных задач. Так, в период экзаменов, когда учебная деятельность имеет эмоциональную окраску, проявляются как элементы напряжения – фрустрация и дискомфорт, так и их антиподы – комфорт и удовлетворение, то есть стресс представляет собой как отрицательное, так и положительное явление.

Согласно исследованиям ряда авторов, основными стресс-факторами, которые вызывают эмоциональные реакции, мешающие сдаче экзаменов, являются плохие оценки, конфликтные ситуации с преподавателями, угрожающая возможность потерпеть неудачу, состояние неопределенности, дефицит времени, необходимость подготовки к экзамену большого объема учебного материала и т. п. Несмотря на то, что проблема стресса в психологии достаточно изучена, экзаменационный стресс является неотъемлемой частью жизни каждого студента, поэтому изучение атрибутирования причин экзаменационного стресса является важным научно-практическим аспектом данной проблемы.

На базе Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины было проведено исследование, целью которого являлось выявление причин экзаменационного стресса и особенностей его проявления у студентов. Исследование проводилось в два этапа, в нем приняли участие студенты 1, 3 и 4 курсов факультета психологии и педагогики, всего 90 человек.

На первом этапе исследования был выявлен уровень ситуативной тревожности у студентов. В качестве диагностического инструментария был использован тест «Определение уровня личностной и ситуативной тревожности» (Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин). Тест предназначен для исследования уровня тревожности у лиц юношеского возраста и взрослых. Исследование проводилось с целью диагностики изменения уровня тревожности в период экзаменационной сессии и через месяц после нее во время проведения обычных занятий.

На втором этапе нашего исследования были выявлены атрибуты источника стресса у студентов и особенности его проявления. Для этого был использован опросник, разработанный Ю. В. Щербатых. Данная методика состоит из 7 заданий. К каждому заданию предлагается перечень утверждений. Испытуемым необходимо было оценить каждое утверждение по 10-балльной шкале, определяя тем самым причины, особенности проявления экзаменационного стресса. Полученные данные подвергались количественному и качественному анализу.

После проведения первого этапа исследования были получены результаты, свидетельствующие об уровне тревожности у студентов во время экзаменационной сессии и во время

обычных занятий. Сравнивая полученные данные, можно сделать вывод о том, что во время эмоционального переживания экзаменов, у студентов уровень ситуативной тревожности значительно повышается. Так, в среднем по всем трем курсам обследуемых он составил  $56 \pm 5$  баллов. В обычной ситуации данный показатель составил  $40 \pm 6$  баллов.

Конкретизируя поставленную цель исследования, мы предположили, что существуют определенные критерии, согласно которым студенты объясняют причины возникновения экзаменационного стресса и особенности его проявления. В результате проведения второго этапа исследования были получены данные, свидетельствующие о наличии причин, особенностей проявления экзаменационного стресса у студентов разных курсов.

Так, анализируя причины возникновения экзаменационного стресса, можно проследить закономерности его возникновения на разных курсах. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Причины экзаменационного стресса

Причины стресса	Средние значения		
	1 курс	3 курс	4 курс
Строгие преподаватели	5,3	4,9	4,5
Большая учебная нагрузка	5,6	4,7	5,1
Отсутствие учебников	4,5	4,3	4,1
Непонятные, скучные учебники	4,6	4,4	4
Жизнь вдали от родителей	5,9	1,9	2,3
Неумение правильно распоряжаться ограниченными финансами	4,3	4,1	5,3
Неумение правильно организовать свой режим дня	6	4	3,4
Нерегулярное питание	2,3	4,8	4,4
Проблемы совместного проживания с другими студентами	2,1	2	1,9
Конфликт в группе	2,8	3,6	3
Излишне серьезное отношение к учебе	3,5	5	4,5
Нежелание учиться или разочарование в профессии	2,1	4,4	5,5
Стеснительность, застенчивость	5,7	5	5
Страх перед будущим	3,1	5,5	6
Проблемы в личной жизни	4,3	4,9	5,3

По категориям «строгие преподаватели», «большая учебная нагрузка», «непонятные, скучные учебники» и «отсутствие учебников» видно, что показатели имеют тенденцию снижения от 1 к 4 курсу. Можно предположить, что изменение данного показателя зависит от низкого уровня адаптации первокурсников к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, боязни не справиться с полученными заданиями, что и приводит к возникновению стресса.

Среди причин, которые чаще всего называют студенты старших курсов, наиболее актуальными являются «нежелание учиться или разочарование в профессии», «страх перед будущим» и «проблемы в личной жизни», т. к. у многих студентов на данном этапе обучения происходит переоценка ценностей жизни, первое реальное знакомство со специальностью в период прохождения учебной практики, осуществляется выбор социальных и индивидуально-личностных предпочтений.

Таким образом, можно говорить о том, что у студентов 1 курса учебный стресс возникает в основном из-за низкого уровня адаптации к учебной деятельности в университете, что проявляется в специфическом отношении к учебе. На 3 и 4 курсе причинами учебного стресса является новый этап, как в обучении, так и в личной жизни студентов, который предполагает формирование профессиональных навыков, переоценку ценностей, смену или устойчивость интересов и предпочтений.

Проявление стресса также имеет свои особенности у студентов разных курсов, что можно увидеть в таблице 2.

Таблица 2 – Проявления экзаменационного стресса

Проявление стресса	Средние значения		
	1 курс	3 курс	4 курс
Ощущение беспомощности, невозможности справиться с проблемами	5,8	5,1	4,8
Невозможность избавиться от посторонних мыслей	4,3	6	4,7
Повышенная отвлекаемость, плохая концентрация внимания	2,9	6,3	5,3
Раздражительность, обидчивость	5,6	6,1	3,9
Плохое настроение, депрессия	5,1	5,9	5,7
Страх, тревога	4,3	5,6	5,3
Потеря уверенности, снижение самооценки	4,1	5	5,1
Спешка, ощущение постоянной нехватки времени	4,4	5	6,1
Плохой сон	2,6	5,5	3,6
Нарушение социальных контактов, проблемы в общении	5,1	4	4,4
Учащенное сердцебиение, боли в сердце	4,7	4,3	2,3
Затрудненное дыхание	3,8	3,3	2,6
Проблемы с желудочно-кишечным трактом	3,2	4,6	3,4
Напряжение или дрожание мышц	3,9	4,6	2,8
Головные боли	5,3	5,7	4,7
Низкая работоспособность, повышенная утомляемость	4,7	5,8	5

В результате анализа полученных данных по особенностям проявления учебного стресса у студентов, можно сделать вывод о том, что стресс в основном переживается на психологическом уровне в виде ощущения беспомощности, невозможности справиться с проблемами, повышенной отвлекаемости, плохого настроения, раздражительности и депрессивного состояния. У студентов-первокурсников наиболее выражен фактор ощущения беспомощности, невозможности справиться с проблемами. Вполне вероятно, что это связано с особенностями самостоятельной жизни первокурсников в отрыве от семьи, с большим объемом самостоятельной работы, с отличной от школьной организацией обучения.

У студентов 3 курса учебный стресс выражается в виде повышенной отвлекаемости, плохой концентрации внимания и невозможности избавиться от посторонних мыслей. На данном этапе обучения происходит начало специализации, укрепление интереса к научной или практической работе. Возникшая необходимость в специализации зачастую приводит к сужению сферы интересов личности. Следствием этого может быть невозможность сконцентрировать внимание на чем-то наиболее важном, ощущение нехватки времени, раздражительность, обидчивость.

Для старшекурсников характерен интенсивный поиск более рациональных путей и форм специальной подготовки. Кроме основных занятий в университете многие студенты посещают дополнительные курсы, различные тренинги и семинары. Возможно, именно поэтому ввиду большой загруженности у студентов старших курсов учебный стресс проявляется в виде ощущения нехватки времени и постоянной спешки. На биологическом уровне в основном учебный стресс проявляется в виде учащенного сердцебиения, головных болей, низкой работоспособности и повышенной утомляемости.

Таким образом, можно говорить о том, что экзаменационный стресс как экстремальная ситуация вызывает в организме изменения, которые проявляются как на психологическом, так и на биологическом уровне. Причины возникновения и проявления учебного стресса разнообразны и зависят как от индивидуально-личностных особенностей студента, так и от факторов учебной деятельности.

#### Список использованных источников

- 1 Димитриев, Д. А. Основные закономерности формирования экзаменационного стресса у студентов / Д. А. Димитриев, Е. В. Саперова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 189 с.
- 2 Щербатых, Ю. В. Экзаменационный стресс: диагностика, течение и коррекция / Ю. В. Щербатых. – Воронеж : Студия ИАН, 2000. – 120 с.

**А. В. Морозова**  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

## **ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

Процесс социализации – важнейшее, многоаспектное явление в жизни человечества, в ходе которого происходит формирование поколения будущего. Об активности изучения процесса социализации свидетельствует уже тот факт, что появилось большое количество словарей, определяющих *социализацию* как:

– «процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта» [1, с. 421];

– «процесс становления личности, обучения и усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе» [2, с. 318];

– «процесс превращения человека в члена современного ему общества, для которого характерно принятие и наследование его ценностей, норм, культуры, владение языком и необходимыми социальными навыками, осуществление прав и обязанностей в разнообразных социальных взаимодействиях» [3, с. 99].

Влияние информационной среды на социум в целом и на процессы социализации в частности резко возросло с момента их качественного изменения, предоставившего пользователям информации возможность активно участвовать в движении и преобразовании информационных потоков. В силу этого информация как ценность общества нового типа определяется не только и не столько ее общедоступностью, познавательным, экономическим или политическим потенциалом, сколько возможностью персонализации, определяющей новые грани самоидентификации личности [4]. Таким образом, новая информационная среда выступает одновременно и средством, и средой социального развития личности.

Многими учеными в рамках вопроса Интернет-коммуникаций рассматривается проблема социальной идентичности пользователей. А. Е. Жичкина и Е. П. Белинская считают, что чем большее место в самокатегоризации занимает социальная идентичность, тем ниже активность пользователей в Интернете. При этом идентификация с виртуальной социальной группой по своему влиянию на активность пользователя аналогична идентификации с реальными социальными группами: высокая степень идентификации и с реальной, и виртуальной социальной группой препятствует проявлению активности пользователей в Интернете [5].

Говоря о проблеме идентичности пользователей Интернета, необходимо затронуть феномен создания «виртуальных личностей». Ему уделяют внимание такие исследователи, как А. Е. Жичкина и К. Янг. Данными авторами выделяется две группы причин создания «виртуальных личностей»: мотивационные (удовлетворение уже имеющихся желаний) и «поисковые» (желание испытать новый опыт как некоторая самостоятельная ценность) причины. В первом случае создание «виртуальной личности» несет в себе компенсаторную функцию. По мнению К. Янг, такая «виртуальная личность» существует как «для себя», осуществляя идеал «Я» или, наоборот, реализуя деструктивные тенденции пользователя, так и «для других» – с целью произвести определенное впечатление на окружающих [6]. Во втором случае «виртуальная личность» создается для расширения уже имеющихся возможностей реальной социализации, получения нового опыта. Так, А. Е. Жичкина считает, что создание «виртуальной личности» не является компенсаторным стремлением по преодолению объективных или субъективных трудностей реального общения и взаимодействия: довольно часто «виртуальная личность» оказывается не соотносима ни с «идеальным», ни с «реальным» Я [5, с. 435].

Важной негативной стороной коммуникативного применения Интернета можно считать Интернет-зависимость. В самом общем виде Интернет-зависимость определяется как «нехимическая зависимость от пользования Интернетом» [7]. На поведенческом уровне Интернет-зависимость проявляется в том, что люди настолько предпочитают жизнь в Интернете, что фактически начинают отказываться от своей «реальной» жизни, проводя до 18 часов в день в виртуальной реальности.

Основываясь на данных современных исследований в области Интернет-зависимости, можно сказать о том, что причины ее возникновения и развития кроются в особенностях личности лиц подросткового и юношеского возраста. Ведь Интернетом наиболее интенсивно начинают увлекаться именно в подростковом возрасте (от 13 до 17 лет). Это связано с его спецификой. Подростковый возраст является периодом неоднозначным и сложным, происходят кардинальные преобразования в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений, качественное развитие познавательных функций и интеллекта. В то же время подростковый возраст является одним из кризисных этапов в становлении личности человека. Кризис характеризуется повышенной эмоциональностью, что проявляется в легкой возбудимости, частой смене настроений и т. п. Эмоциональные реакции зависят не только от физиологических процессов, а также и от социальных факторов и условий воспитания.

В период юности особенно актуальна проблема несоответствия «Я-реального» «Я-идеальному». Вместе с сознанием своей неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества. Собственное «Я» нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую чем-то необходимо заполнить. Отсюда рост потребности в общении и одновременно повышение его избирательности. Поэтому использование Интернета, как показывает практика, обладает большой притягательной силой, ведь именно Интернет-пространство открывает массу возможностей удовлетворить потребность в общении и самовыражении. Кроме того, молодые люди высоко ценят возможность компенсировать и нейтрализовать в ходе опосредствованного Интернетом общения те препятствия, которые нередко делают болезненными непосредственные контакты, например, дефекты речи (заикание) или некоторые свойства характера (застенчивость) [8, с. 247].

Таким образом, с одной стороны, общение посредством Интернета создает перспективы преодоления коммуникативного дефицита и расширения круга общения, повышения информированности в обсуждаемых вопросах, защищенности от наиболее грубых манипулятивных действий, обмена ситуативными эмоциональными состояниями и настроениями. С другой стороны, оно может привести к «синдрому зависимости» от компьютерной сети.

Для того чтобы осуществить качественное эмпирическое исследование личностных особенностей лиц подросткового и юношеского возраста с Интернет-зависимостью был определен следующий список черт зависимого молодого человека: 1) сложности в принятии своего физического «Я» (своего тела), в непосредственном общении (замкнутость); 2) эмоциональная напряженность, склонность к негативизму; наличие фрустрированной потребности; представления об идеальном «Я» завышены или даже нереалистичны; 3) склонность к избеганию проблем и ответственности, восприятие независимости как ценности; 4) замкнутость, злобность, мстительность, обидчивость, агрессивность, ригидность в поведении и т. п.

На базе трех государственных учреждения образования «Гимназия № 51 г. Гомеля», «Гимназия № 56 г. Гомеля» и «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины» было проведено исследование личностных особенностей лиц подросткового и юношеского возраста с Интернет-зависимостью, в котором приняли участие 93 учащихся 8–10 классов в возрасте от 13 до 16 лет и 57 студентов 1 и 3 курса от 17 до 21 года. Исследование было основано на доказательстве актуальной проблемы негативного влияния средств массовой информации на развитие и социализацию личности в подростковом и юношеском возрасте, изучении ее теоретических оснований и практического опыта ученых.

В ходе проведенного эмпирического исследования было установлено, что для молодых людей с Интернет-зависимостью характерны такие личностные особенности, как отчужденность, эмоциональная неустойчивость, конформность, непостоянство целей, напряженность, тревожность, фрустрация и ригидность, адекватный уровень самооценки сопровождается временами не критическим отношением к своим собственным возможностям. Возрастное сравнение зависимых лиц подросткового и юношеского возраста показало, что в большинстве случаев подростки менее эмоционально устойчивы, неуверены в себе, менее гибки в своих взглядах, убеждениях и поведении, имеют низкий порог в отношении жизненных трудностей, сознательны, общительны и спонтанны, однако имеют низкий уровень социальных контактов.

Подростки более агрессивно настроены на окружающий мир. Результаты же лиц юношеского возраста свидетельствуют о том, что для них характерна эмоциональная устойчивость, большая часть молодых людей стараются избегать жизненных трудностей и боятся неудач. Юноши сдержаны и редко имеют трудности при общении и работе с людьми, а также чаще всего могут быть неизменны в своем поведении, убеждениях, умеют ориентироваться в сложных

ситуациях, быстро находят верное решение, являются более раскрепощенными и социально активными. В подростковом и юношеском возрасте у большинства исследуемых адекватный уровень самооценки, что свидетельствует о личностной зрелости, умении правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими. Однако уровень притязаний у большинства подростков все же немного завышен.

Была выявлена статистически значимая взаимосвязь между Интернет-зависимостью и агрессивностью, а также Интернет-зависимостью и робостью. Полученные в ходе исследования данные совпадают с корреляционными и экспериментальными доказательствами американских психологов (А. Бандура, Дж. Гербнер), которые показывают, что длительная экспозиция насилия в масс-медиа может увеличивать агрессивность поведения зрителей, уменьшать факторы, сдерживающие агрессию, притуплять чувствительность к агрессии, формировать у зрителей образ социальной реальности, не вполне адекватный действительности [9].

Таким образом, говоря о влиянии Интернета на социализацию молодых людей, можно отметить, что оно распространяется не только на непосредственных и регулярных пользователей сети Интернет, но косвенным образом и на людей из их ближайшего окружения. Интернет играет существенную роль в социализации пользователей подросткового и юношеского возраста. Однако эта роль может быть двойственной – и позитивной, и негативной. Позитивный характер роли Интернета в социализации человека связан с колоссальными и нарастающими ресурсами сети Интернет, способными обеспечить большую степень свободы пользователя и обладающими огромным потенциалом его развития, духовно-ценностной ориентации и самореализации. Рассмотрение Интернета как мегафактора социализации в современном мире вполне правомерно и продуктивно. В целом Интернет может рассматриваться как феномен культуры, обладающий семиотическими и психологическими особенностями. Ресурсы Интернета представляют собой новые культурные средства, опосредствующие жизнедеятельность современных молодых людей и способные оказать влияние на формирование не только высших психических функций, но и личности.

#### Список использованных источников

- 1 Фролов, Т. И. Философский словарь / И. Т. Фролов. – 7-е изд. – М. : Республика, 2001. – 720 с.
- 2 Гвишиани, Д. М. Краткий словарь по социологии / Д. М. Гвишиани, И. И. Лагина. – М. : Политиздат, 2001. – 480 с.
- 3 Кузьмина, Е. С. Коллектив. Личность. Общение : словарь социально-психологических понятий / Е. С. Кузьмин, В. Е. Семенов. – Л. : Лениздат, 1987. – 143 с.
- 4 Белинская, Е. П. Социальная психология. Хрестоматия : учебник для студ. пед. вузов / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 471 с.
- 5 Жичкина, А. Е. Самопрезентация в виртуальной реальности и особенности идентичности подростков-пользователей Интернета / А. Е. Жичкина, Е. П. Белинская // Образование и информационная культура. Социологические аспекты : Труды по социологии образования. Том V. Выпуск VII / под ред. В. С. Собкина. – М. : Центр социологии образования РАО, 2000. – С. 431–460.
- 6 Жичкина, А. Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста [Электронный ресурс] / А. Е. Жичкина. – Режим доступа : [http://flogiston.ru/articles/netpsy/avtoref\\_zhichkina](http://flogiston.ru/articles/netpsy/avtoref_zhichkina). – Дата доступа : 26.04.2015.
- 7 Жичкина, А. Е. Социально-психологические аспекты общения в Интернете [Электронный ресурс] / А. Е. Жичкина. – Режим доступа : <http://flogiston.ru/articles/netpsy>. – Дата доступа : 26.04.2015.
- 8 Мудрик, А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.
- 9 Алфимова, М. В. Психогенетика агрессивности / М. В. Алфимова, В. И. Грубникова // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 112–120.

**Ф. Ф. Муха**

а. г. Дуравичи, Дуравичская СШ Буда-Кошелёвского района

#### ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Эффективность и успешность подготовки личности, способной к личностному, профессиональному и жизненному самоопределению зависят не только от исходного социального

уровня, экономической состоятельности, но, в первую очередь, от активности и волевых усилий в направлении постоянного самосовершенствования и изменения жизненного пространства личности. Уровень образования, жизни, личностный и карьерный рост, семья все в большей степени переходят в зону персональной ответственности личности.

Практика показывает, что сегодня львиная доля ответственности за результаты образовательного процесса ложится на педагога. Обучающемуся отводится роль слушателя, которого «должны заинтересовать». Учреждение образования не может и не должно превращаться в подобие клуба по интересам, где обучающийся активен и включен в учебную деятельность только в том случае, если ему не скучно и учение связано с положительными эмоциями. Успешность личности в образовательном процессе зависит от сформированности ответственного отношения обучающихся к этой деятельности.

Это не означает, что у учащихся не надо формировать интерес как наиболее ценный компонент учебной мотивации или о ненужности использования ресурсов положительной эмоции как необходимого подкрепления в образовательном процессе. Но они не могут и не должны быть положены в основу этого процесса в силу своего непостоянства и тотальной индивидуальности. Формирование у учащихся ответственного отношения к учебной деятельности имеет целью не только освоение знаний, умений и навыков, но и формирование готовности к самостоятельному и ответственному отношению к своему будущему.

В статье 32 Кодекса Республики Беларусь об образовании указано: «Обучающиеся обязаны добросовестно и ответственно относиться к освоению содержания образовательных программ, программ воспитания» [1, с. 52]. Отношение учебной деятельности А. Д. Алферов [2], Ю. К. Бабанский [3], И. Ф. Харламов [4], Г. И. Щукина [5] рассматривают как одно из ведущих социально-нравственных отношений. Ответственное отношение к той или иной деятельности выступает как личностное качество (И. Ф. Харламов).

Чтобы сформировать личностное качество, необходимо, «во-первых, система разнообразной воспитательной работы; во-вторых, она должна проводиться более или менее продолжительное время, с тем, чтобы личностное качество закрепилось и приобрело необходимую устойчивость» [6, с. 30].

Процессуальную основу формирования ответственного отношения к учебной деятельности можно представить в виде следующих структурных компонентов: диагностико-аналитический, мотивационно-целевой, проектировочно-прогностический, организационно-деятельностный, рефлексивно-оценочный.

На *диагностико-аналитическом этапе* производится оценка уровня сформированности параметров воспитанности ответственного отношения к учебной деятельности, что позволяет увидеть тенденцию его развития на всех этапах образования, реальные возможности личности. В процессе диагностики анализируются интересы, склонности школьников, потенциал среды, своевременное проявление ответственного отношения к учебе на предыдущих этапах своего образования. На этом этапе проводится самодиагностика результатов учебной деятельности и их экспертная оценка.

*Мотивационно-целевой этап* учитывает деятельностный вектор «мотив – цель», который выступает в качестве системообразующего. Поэтому четкое понимание того, к чему надо стремиться – это обязательное условие эффективной и продуктивной деятельности обучающихся, направленной на самовоспитание ответственного отношения к учебной деятельности.

На *проектировочно-прогностическом этапе* уточняются задачи педагогической деятельности, определяется содержание программ и выбор форм организации работы со школьниками. Педагогические задачи конкретизируются с учетом специфики учреждения образования, уровня и вида образовательных особенностей субъектов образовательной среды, результатов диагностики.

Следующий *этап – организационно-деятельностный*, предусматривающий включение учащихся в нравственно-познавательную деятельность, которая позволит им приобрести знания об ответственном отношении к учебной деятельности, своих ресурсах его реализации и путях их актуализации и совершенствования;

*Рефлексивно-оценочный этап* обеспечивает оценку педагогом эффективности проводимой работы, осмысление совместно с педагогом приобретаемого жизненно важного качества – ответственности.

Изучение и анализ отношения учащихся к учебной деятельности привели к необходимости проведения специальной воспитательной работы, направленной на усиление их стремления к проявлению ответственности в познании. Опрос педагогов, родителей показал, что причинами

низкой мотивации ответственного отношения к учебной деятельности является непонимание важности эффективной учебы (40 % из 75 % опрошенных); несформированность жизненных ориентиров, неопределенность понятия о будущей профессии (73 %); большая загруженность разного рода заданиями, оставляющая мало возможностей для самостоятельного регулирования учебной деятельности (34 %).

Данные, полученные в ходе опроса обучающихся, в части подтверждают суждения взрослых: о неопределенности профессионального выбора как причине отсутствия мотивации ответственного отношения к учебной деятельности говорят 69 % опрошенных; высказывались мнения (27 %) о том, что хорошая учеба, равно как и ответственность по отношению к ней, нужны только тем, кто собирается поступать в вузы; о том, что в настоящее время заработная плата выше в прикладных специальностях, а чтобы их получить «много учиться не нужно, и ответственность не очень поможет» (19 %). Вместе с тем, 56 % обучающихся отметили, что хотели бы считаться ответственными, но не владеют умениями и навыками распределения времени, интеллектуальных и волевых ресурсов: не доводят качественно начатое учебное задание до конца; стесняются обратиться за помощью к педагогам или к товарищам; принимаются за задание в последний момент, когда времени для его выполнения уже недостаточно.

Важным условием формирования ответственного отношения к учебной деятельности является организация содержательной и систематической нравственно-познавательной деятельности учащихся как на уроках, так и вне их. Во внеурочное время с учащимися проводится работа по формированию знаний об ответственности личности, ответственном отношении к учебной деятельности, их параметрах, поведенческих проявлениях, психофизиологических ресурсах ответственности человека, механизмах воспитания и самовоспитания ответственного отношения к деятельности.

Во время практических занятий с учащимися отрабатываются умения и навыки ответственного отношения к учебной деятельности, вопросы планирования, прогнозирования и самовоспитания. Рассматривались, например, такие вопросы: ответственность как психологическое явление; ответственность в поведении человека; психологическая категория «мотивация»; мотивация ответственности личности; волевые качества личности; свобода личности и ответственность; ответственность перед собой и перед другими; лень и ее психологическая природа; ответственное отношение к учебной деятельности; планирование времени и результатов работы; ресурсы человека (психологические и физиологические). Личностному, в том числе нравственному росту учащихся, сопровождающему становление ответственного отношения к учебной деятельности, способствовали также проводимые тренинги личностного роста, психологические игры, упражнения и задания, интерактивные игры.

Существенным направлением по формированию ответственности за учебу является обучение школьников приемам познавательной деятельности, формирование учебных умений и навыков. На учебных занятиях проводилось обучение учащихся технике осмысленного чтения, приемам запоминания учебного материала, осуществлению самоконтроля выполненных заданий, а также включение заданий на прогнозирование оценки и времени выполнения учебного задания. Учащиеся делали кратковременные прогнозы – на один урок и долговременные – на месяц или учебную четверть. Прогнозы выполнялись обучающимися на каждом уроке перед выполнением учебных заданий по каждому из них. После выполнения заданий на первых этапах учителя, а затем и сами учащиеся устанавливали степень правильности сделанных прогнозов. По такой же схеме прогнозировались оценки и время выполнения долговременных заданий, например, освоение темы или выполнение учебно-исследовательского проекта. Проводилась разъяснительная работа и во внеурочное время по разным вопросам технологии учебной деятельности, практические занятия по отработке различных приемов.

В формировании ответственного отношения учащихся к учению большое значение имеет контроль за учебной работой. Лишь на основе систематического контроля и анализа того, как выполняются задания учащимися, как усвоен теоретический материал, как умеют учащиеся применять знания, каково их отношение к учению можно регулировать процесс обучения, вносить в него необходимые коррективы. Выясняя причину возникающего отклонения в усвоении знаний, умений, можно правильно и своевременно определять меры помощи и управлять процессом обучения.

Для формирования ответственности большое значение имеет включенность в режим ежедневной учебной работы учащихся, принятие ее как необходимости. Конечно же, подобная привычка возникает не сама по себе и не по требованию педагогов или родителей. Необходима

постоянная педагогическая работа, проводящаяся в школе и дома, правильная организация рабочего места, выбор времени для труда и отдыха, выработка у школьника технических умений по организации учебного труда, а самое главное – потребности в постоянном познавательном самосовершенствовании. Позиция ребенка в отношении к учебной деятельности базируется на соответствующем отношении взрослых на предшествующем опыте учения, на сформировавшейся под их влиянием учебной мотивации. В качестве же внутренней движущей силы становления привычки ответственно относиться к учебной деятельности выступает убежденность в необходимости постоянного познавательного самосовершенствования.

Важнейшим аспектом специфики формирования ответственного отношения учащихся, особенно старшеклассников, к учебной деятельности является отношение к своему будущему. Период учения в старших классах школы связан для ребенка с переходом к новой ведущей деятельности – учебно-профессиональной. Определять дальнейшие стратегии своего будущего, направления деятельности, профессию приходится за несколько лет до окончания школы, еще в подростковом возрасте. Учащиеся заранее стремятся выбрать направления для подготовки к централизованному тестированию, связывая их с университетскими или прикладными специальностями дальнейшей профессиональной деятельности. Ответственное отношение к учебно-профессиональной деятельности играет значительную роль в жизни старшеклассников – от ее успеха зависит реализация планов на будущее.

Проведенная таким образом работа выявила положительные тенденции в формировании у учащихся ответственного отношения к учебной деятельности. В учебной работе увеличилась доля самостоятельности школьников, в том числе самоконтроля и автономности, что значительно снизило их потребность во внешней мотивации учебной деятельности. Учащиеся стали чаще проявлять интерес: к дополнительным сведениям об учебной ответственности, часто задавали вопросы о том, где найти дополнительную психологическую литературу по самовоспитанию ответственности, воли, планированию. Активизировалась проектная и исследовательская деятельности среди школьников. Ежегодно учащиеся представляют результаты своих исследований на научно-практических конференциях, проводимых в школе, а также постоянно участвуют в районных и областных конференциях. Формирование ответственного отношения к учебной деятельности у учащихся - это проблема многоаспектная, решение которой требует как глубинных теоретических исследований, так и практического опыта.

#### Список использованных источников

- 1 Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
- 2 Алферов, А. Д. Система мер по воспитанию у учащихся ответственного отношения к учению : метод. рекомендации для общеобразовательной школы / А. Д. Алферов. – Ростов н/Д : Рост. пед. ин-т, 1978. – 39 с.
- 3 Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
- 4 Харламов, И. Ф. Педагогика : учебник / И. Ф. Харламов. – 7-е изд. – Минск : Университетское, 2002. – 560 с.
- 5 Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.
- 6 Харламов, И. Ф. Формирование у учащихся отношений и личностных качеств в процессе воспитания / И. Ф. Харламов // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 3. – С. 25–33.

**Г. Г. Недюрмагомедов**  
г. Махачкала, ДГПУ

### ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В системе среднего образования РФ происходит переориентация в определении «образовательных результатов» обучающихся. Школа не может сегодня давать учащимся знаний на всю жизнь, однако она может научить учащихся мыслить (Э. В. Ильенков) и обеспечить наиболее общие (универсальные) способы деятельности (в том числе учебно-познавательной). Целью

обучения школьников становится: формирование *универсальных учебных действий*, обеспечивающих умение учиться, применять полученные знания на практике (Н. Ф. Талызина, Д. Л. Тодорина и др.) [1, с. 185]; осознание важности образования в современном мире и своей дальнейшей жизнедеятельности. Это нашло отражение в «Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования» (ФГОС ООО) РФ. Сущность данной проблемы в том, что для формирования общеучебных умений и навыков как универсальных в познавательной и практической деятельности необходимо применить инструментарий, интегрирующий знание из общей и частных дидактик и логики, что позволит успешно решать задачи общеобразовательного, личностного и социального характера.

Специфика «*общеучебных умений*» проявляется в том, что они носят общенаучный характер и являются универсальными способами получения и применения знаний в отличие от «*предметных умений*», которые являются специфическими для той или иной области познания (И. Я. Лернер, В. В. Краевский, А. В. Усова и др.). Это доказывает правомерность использования в качестве термина «общеучебные (обобщенные) умения и навыки» синонимичных ему понятий – «*общепознавательные действия*», «*общие способы деятельности*», «*надпредметные действия*», «*метапредметные действия*» и «*универсальные учебные действия*».

Понятие «универсальные учебные действия» было впервые предложено А. Г. Асмоловым. Понятие «универсальные учебные действия» (УУД) объединяет зависимость успешности их формирования от организации учебной деятельности школьника [2, с. 3]. Методисты считают, что «в широком значении понятие «*универсальные учебные действия*» означает умение учиться, в более узком же смысле определяется как совокупность способов действия, обеспечивающих способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса». Владение универсальными учебными действиями дает возможность учащимся общеобразовательных школ «самостоятельно» усваивать новые знания, умения и компетенции на основе формирования умения учиться. *Универсальные учебные действия школьников* – это совокупность способов действий и связанных с ними способов учебной деятельности, которые обеспечивают способность учащихся к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, к саморазвитию и самосовершенствованию.

В ФГОС ООО выделяются следующие *функции* «универсальных учебных действий»: обеспечение возможностей учащихся самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности; создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию; обеспечение успешного усвоения знаний, умений, навыков и формирование компетентностей в любой предметной области.

Универсальный характер учебных действий выражается в том, что они: носят надпредметный и метапредметный характер (А. Г. Асмолов); обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса (Е. Н. Рашикулина); лежат в основе организации и регуляции любой учебной деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания; обеспечивают этапы усвоения учебного содержания; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития, саморазвития и самосовершенствования личности (А. Г. Асмолов и др.).

В педагогической теории выделяется пять основных классификаций общеучебных умений (В. Ф. Паламарчук, А. В. Усова, С. Г. Ворощиков и др.). Классификационными основаниями служат: уровень познавательной самостоятельности, вид учебной деятельности, структурные компоненты учебной деятельности, наиболее значимые стороны учебно-познавательной деятельности и др. Наиболее универсальной является классификация УУД, предложенная разработчиками ФГОС, согласно которой выделяют четыре основные группы универсальных учебных действий (личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный):

– *личностные учебные действия* направлены на осознание, исследование и принятие школьниками ценностей и смыслов, позволяют им сориентироваться в нравственных нормах, правилах, оценках, выработать свою личную позицию в отношении окружающего мира, людей, себя и своего будущего (это действия самоопределения, смыслообразования, нравственной ориентации);

– *регулятивные учебные действия* обеспечивают организацию школьниками своей учебной и познавательной деятельности посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий и оценки успешности усвоения (это действия целеполагания,

планирования, прогнозирования, коррекционные и контрольно-оценочные действия, волевая саморегуляция);

– *познавательные учебные действия* объединяют действия исследования, поиска и отбора необходимой учебной и другой информации, ее структурирования; моделирования изучаемого содержания, логические действия и операции, действия общего приема решения задач;

– *коммуникативные учебные действия* обеспечивают возможности сотрудничества – умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли в речи, уважать в общении и сотрудничестве партнера и самого себя (включают действия, направленные на взаимодействие и кооперацию, коммуникативно-речевые действия) (И. А. Володарская и др.).

На этапе основного общего образования происходит развитие познавательной сферы школьников, учебная деятельность приобретает черты деятельности по саморазвитию и самообразованию, учащиеся начинают овладевать теоретическим, формальным, рефлексивным мышлением [3, с. 17]. Это раскрывает новые возможности развития познавательной, коммуникативной и других видов деятельности.

Важную роль в формировании нового типа учебной деятельности в основной школе принадлежит «программе формирования универсальных учебных действий», учитывающей возрастные особенности учащихся [4, с. 208]. При этом формирование всех видов УУД обеспечивается в процессе усвоения всех школьных дисциплин. Вместе с тем каждая из учебных дисциплин (кристаллизующая в себе социокультурный опыт определенных видов деятельности) предоставляет различные возможности для формирования УУД. Предметы естественно-научного цикла, в первую очередь, создают зону ближайшего развития для учебно-познавательной деятельности и соответственно развития учебно-познавательных учебных действий [5, с. 118]; гуманитарные предметы (в том числе предметы коммуникативного цикла) – для коммуникативной деятельности и соответствующих ей учебных действий и т. д.

Формирование УУД в учебном процессе общеобразовательной школы определяется следующими положениями: как цель учебного процесса определяет его содержание и организацию; происходит в контексте усвоения разных предметных дисциплин; свойства и качества определяют эффективность учебного процесса (в частности усвоение знаний и умений); формирование образа мира и основных видов компетенций учащихся (в том числе социальной и личностной компетентности).

Для формирования УУД учащихся общеобразовательной школы необходимо создание комплекса условий (организационно-педагогических, методических и др.), способствующих организации эффективной учебно-познавательной деятельности, конечным результатом которой являются «предметные достижения» и «комплекс УУД», которые можно отразить в соответствующей модели (в контексте классического структурно-функционального анализа), которая объединяет три блока (методологический, содержательно-процессуальный и результативный). «Модель формирования УУД» учащихся общеобразовательной школы включает:

– *методологический* блок (в его основу положены требования ФГОС ООО, базирующиеся на соответствующей методологии и основанные на социальном заказе общества). Принципы формирования УУД учащихся общеобразовательной школы включают: принципы системности и комплексности; принципы практической и коммуникативной направленности; принцип проблемности, определяющий связь обучения и развития учащихся второй ступени общего образования; принципы вариативности и индивидуализации обучения и т. д.;

– *содержательно-процессуальный* блок объединяет (как единое целое) содержание учебного материала; различные виды учебных заданий; совокупность классических и современных методов обучения; современные формы и виды учебных занятий; педагогические технологии и т. д. [6, с. 283; 7, с. 98];

– *результативный* блок включает этапы формирования всех видов универсальных учебных действий, их условия и критерии сформированности УУД.

Особенностью учебной модели является то, что она отражает специфику организационно-дидактических условий обучения учащихся в системе основного общего образования, поэтапно раскрывает дидактический механизм формирования УУД, обеспечивая единство цели и результата, динамику исследуемого процесса, которая достигается при реализации соответствующих организационно-дидактических и методических условий:

- постановка цели формирования универсальных учебных действий (УУД) учащихся в учебно-воспитательном процессе основной школы;
- включение эффективных педагогических технологий в образовательный процесс (проектной, игровой и др.);
- актуализация содержания учебных материалов (соответствующих школьных дисциплин) для соответствующих возрастных категорий учащихся;
- использование широкого комплекса методик, основанных на компетентностном (и элементах деятельностного и интерактивного) подходе;
- включение рефлексивной составляющей в учебный процесс школы.

Таким образом, формирование универсальных учебных действий (УУД) школьников в процессе учебной деятельности является важной частью образования школьников и залогом их успешного обучения. Развитие личности учащегося обеспечивается формированием УУД, которые выступают в качестве одной из основ процесса обучения в современной общеобразовательной школе.

#### **Список использованных источников**

- 1 Тодорина, Д. Л. Дидактика : учебник / Д. Л. Тодорина [и др.]. – Благоевград, 2000. – 299 с.
- 2 Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]. – М. : Просвещение, 2011. – 151 с.
- 3 Недюрмагомедов, Г. Г. Модель экологического образования школьников на материале естественнонаучных дисциплин / Г. Г. Недюрмагомедов // Гуманитарные и естественнонаучные факторы решения экологических проблем и устойчивого развития : материалы седьмой междунар. науч.-практ. конф., Новомосковск, 24–25 сентября 2010 г. : в 2 ч. – Новомосковск : НФ УРАО. – Ч. 2. – С. 15–20.
- 4 Недюрмагомедов, Г. Г. Инновационные технологии формирования экологической культуры старшеклассников / Г. Г. Недюрмагомедов // Инновационные практики в образовании : сборник науч. сообщений и статей. – Благоевград : ЮЗУ «Неофит Рилски», 2011. – С. 205–212.
- 5 Цветанова-Чурукова, Л. З. Технологичните компоненти в учебната дейност като фактор за познавателния прогрес на ученика / Л. З. Цветанова-Чурукова // Хуманизиране на педагогическия процес : сборник с материали. – Благоевград : ЮЗУ «Неофит Рилски», 1993. – С. 117–119.
- 6 Несговорова, Н. П. Технология проектов в профессиональной деятельности педагога : монография / Н. П. Несговорова, Г. Г. Недюрмагомедов, Л. В. Моисеева [и др.] ; под ред. Н. П. Несговоровой. – Курган : Изд-во КГУ, 2013. – 316 с.
- 7 Тодорина, Д. Л. Интерактивни методи в средното и висшето училище : учеб. пособие / Д. Л. Тодорина, Г. Г. Недюрмагомедов. – Благоевград : Изд-во «Неофит Рилски», 2012. – 284 с.

**Н. Г. Новак**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

#### **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА СО СТУДЕНТАМИ В КРИЗИСНОЙ СИТУАЦИИ**

В современной психологии общепринятым является мнение о том, что любая кризисная ситуация несет в себе как негативный, так и позитивный аспекты. Негативная составляющая заключается в загруженности неразрешенными проблемами, чувстве безнадежности, беспомощности, переживании жизни как «тупика». Но кризис – это и возможность изменения, перехода на новую ступень развития личности, источник силы и в этом его позитивный аспект. Для психолога важно понять, от чего зависит выбор человеком одного из этих вариантов. Благодаря или вопреки чему человек, столкнувшись с кризисным событием, выберет тот путь, который позволит ему не только выжить, но и сохранить способность к здоровому функционированию.

Цель данной статьи – анализ основных направлений деятельности психолога, позволяющих сохранить (или повысить) уровень психологического благополучия студентов, переживших кризисное событие. Методы исследования: опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Н. Н. Лепешинского [1]; метод полуструктурированного интервью. В выборку исследования вошли 120 студентов (51 юноша и 69 девушек), переживших кризисное событие. Средний возраст испытуемых – 19,7 лет.

В ходе интервью респондентам было предложено обозначить наиболее значимые события, существенно отразившиеся на их жизни. Было выявлено, что большинство такого рода событий связаны с семьей: вынужденная разлука с родителями (нахождение в больнице, проживание у родственников и т. п.), помещение в интернат, рождение брата/сестры, развод родителей, смерть члена семьи, негативные события, обусловленные алкоголизмом родителя(ей).

Кроме семейных, к значимым событиям жизни респонденты отнесли негативные события, связанные со школой (конфликты с учителями, одноклассниками, «бойкот»), сексуальное насилие, клиническую смерть и др. В ряде случаев имело место сочетание кризисных событий. Наше исследование было направлено на анализ опыта переживания респондентами тех кризисных событий, которые в выборке исследования встречались наиболее часто (частота встречаемости остальных не позволяет сделать статистически достоверные выводы): смерть близкого родственника (47,5 %), развод родителей (44 %), совместное проживание с пьющим родителем (61 %). Данные типы кризисных событий относятся к категории «семейный кризис» [2].

При изучении психологического благополучия респондентов было выявлено, что с увеличением количества кризисных событий на жизненном пути растет показатель по шкале «Личностный рост». Вместе с тем, для достижения более высокого уровня психологического благополучия следует подвергнуть человека сложным жизненным испытаниям, потому как характер адаптации к негативным событиям жизни и их переживание во многом определяется типом травматического события, его длительностью, наличием внутренних и внешних ресурсов и готовностью ими воспользоваться. Выбор конструктивного варианта выхода из кризисной ситуации предполагает переоценку и переосмысление переживаемого события. В этом случае человеку может помочь профессионал: взаимодействие с психологом позволит юношам (девушкам) оценить динамику собственного развития, актуализировать потребность в изменении внутреннего мира.

В ходе исследования было доказано, что на ощущение психологического благополучия юношей и девушек, переживших кризисное событие, влияют следующие факторы: «Пол испытуемого», «Возраст испытуемого», «Количество пережитых ненормативных семейных кризисов», «Наличие сиблинга», «Наличие замещающего родителя», «Наличие в семье пьющего родителя», «Причина смерти близкого», «Принятие себя или желание измениться», «Принятие жизни или желание ее изменить», «Локус вины в случившемся», «Способ преодоления жизненных трудностей», «Насилие в семье», «Конфликты в семье», «Наличие цели в жизни», «Принятие семейной системы», «Ощущение счастья».

Анализ выявленных взаимосвязей позволяет нам говорить о том, что *психологическое благополучие* юношей и девушек, переживших кризисное событие, в первую очередь связан с наличием цели в жизни, способом преодоления жизненных трудностей, а также степенью принятия себя и своей жизни, с ощущением счастья. Общий уровень психологического благополучия тесно связан с локусом вины в случившемся, т. е. зависит от того, каким образом юноша или девушка, пережив семейный кризис, объясняют случившееся в семье, кого считают виновным. В частности, показатель по шкале «Цели жизни» связан со способом преодоления жизненных трудностей, определяется степенью принятия себя и снижается в случае, если респондент был объектом психологического и физического насилия в семье.

Способность к формированию *положительных отношений с другими* и *самопринятие* в юношестве зависят от пола, связаны с наличием у человека цели в жизни, а также определяются локусом вины в случившемся семейном кризисе. Самопринятие также зависит от удовлетворенности своей жизнью. *Социальная компетентность*, способность управлять окружением связана со способом преодоления жизненных трудностей, удовлетворенностью собой и прожитой жизнью, наличием цели в жизни. Чувство независимости и *автономии* коррелирует с осмысленностью и нацеленностью жизни, степенью принятия себя и своей жизни, ощущением счастья. Стремление к *личностному росту* связано с удовлетворенностью жизнью и ощущением счастья.

Полученные данные определяют содержание и направления деятельности психолога по повышению психологического благополучия студентов в кризисной ситуации. Процесс психотерапевтического взаимодействия предполагает достижение юношами и девушками следующих результатов:

– принятие прожитой жизни, своего прошлого, а вместо чувства неудовлетворенности – поиск положительных аспектов жизни, акцентирование внимания именно на них, переоценка пережитого как важного опыта, стремление изменить свою жизнь к лучшему;

- позитивное, адекватное отношение к себе, проявление активности, стремление к личностному росту и самореализации, расширение сферы интересов;
- осознание того факта, что обвинение других или себя не приносит позитивных результатов, а порождает эмоциональные состояния и чувства (стыд, обиду, вину, раздражительность, злобу, ощущение несчастья), а также негативные установки, разрушающие жизнь. Неудовлетворенность ситуацией в родительской семье следует воспринимать как стимул к работе над собой и над позитивной моделью собственной семьи;
- активное разрешение трудных жизненных ситуаций, готовность обратиться за помощью и поддержкой к другим людям, поиск дополнительных ресурсов преодоления;
- развитие ответственности за свою жизнь, планирование и достижение таких целей, которые могут вывести жизнь на качественно новый интересный этап, способствуют личностному росту и самореализации;
- стремление к оптимизму, поиск позитивных моментов в жизни, вера в свой успех. При этом оптимизм мы понимаем не как попытку закрыть глаза на трудности, а как уверенность в том, что все они преодолимы, как умение человека взять верх над внешними обстоятельствами за счет внутренних резервов души, как проявление сильной воли, уверенности в себе и доброжелательности по отношению к окружающим.

#### **Список использованных источников**

- 1 Лепешинский, Н. Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф / Н. Н. Лепешинский // Психологический журнал. – 2007. – № 3. – С. 24–37.
- 2 Олифинович, Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифинович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. – СПб. : Речь, 2006. – 360 с.

**А. Э. Потросов**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

### **ГОСУДАРСТВЕННАЯ МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ**

Система образования является одним из важнейших институтов формирования гражданской ответственности, нравственно-политической культуры обучающихся, их социализации. В частности, политические знания и культура способствуют развитию у личности умения ориентироваться в сложных общественных проблемах, проявлять уважительное отношение к различным государственным институтам и грамотно выстраивать отношения с властью. Сфера же образования становится своеобразным проводником для осознанного и ответственного восприятия и реализации молодежью позитивных форм сотрудничества государства и общества, развития у нее четких социальных ориентиров, ценностных и мировоззренческих установок.

От того, какую именно направленность приобретает социально-политическая активность обучающихся, и, главное, из каких идей, смыслов, ценностей состоит ее содержание сегодня, во многом зависит, каким будет в целом наше государство и общество завтра. Вот почему утверждение «молодежь – наше будущее» приобретает отнюдь не лозунговый, а вообще бытийный смысл, где молодежная политика в образовательной сфере становится значимым средством утверждения основ нравственно-политической культуры обучающихся. О стратегической важности ее реализации свидетельствует и тот факт, что 2015 год объявлен в Республике Беларусь Годом молодежи.

Сегодня ценности молодежи, ее взгляды, нравственный облик оказывают серьезное влияние на общество, на его духовное состояние, на политические и экономические процессы, учитывая, что в нашей стране она составляет почти четверть населения, являясь и активной средой подготовки новых кадров управления, руководства государством, и творческого, профессионального, трудового потенциала страны. Соответственно, проблема повышения нравственно-политической культуры обучающихся во многих аспектах зависит от эффективности политической социализации и образования молодежи.

Известно, что в истории роль и значение политики государства и общества в воспитании подрастающих поколений затрагивали уже античные философы. Так, ученики Сократа

Ксенофонт, Платон и Аристотель в своих сочинениях проводили мысль о безусловном контроле государства в воспитании детей [1, с. 16]. При этом образование в идеальном государстве они понимали одновременно и как средство становления юных граждан страны, способных нести ответственность за ее судьбу, и как способ достижения поставленных политикой правящих кругов общества воспитательных целей и задач. Как видно, уже в античных полисах система воспитания использовалась для решения важнейших государственно-политических задач, связанных с необходимостью усвоения культурных традиций, ценностных норм и установок общественного устройства подрастающими поколениями. Именно в недрах античной педагогической мысли политика правящих классов определялась в качестве субъективного фактора, влияющего на характер и содержание воспитания, образования.

Между тем, в исторической реальности можно найти примеры, когда политическая культура, оторванная от нравственных ориентиров, становилась скорее средством насаждения социальных мифов и стереотипов, в том числе и антигуманных, полностью извращенных человеконенавистнической идеологией (например, идеология нацизма в Германии). Характерно, что в данном случае молодежная политика как часть идеологии является орудием безудержной идеологической пропаганды, цель которой – управление послушной толпой исполнителей. Образование выполняет роль средства насаждения определенных политических идей, взглядов и является в действительности только «служанкой» политико-идеологических установок. А когда сами средства дегуманизированы, нравственно-политическая культура искажается санкционированной идеологией «моралью».

В современной социокультурной реальности, когда мы живем в информационном обществе, молодежная политика востребована прежде всего в роли средства, в котором цели и задачи идеологии государства, общественного воспитания подрастающих поколений интегрированы в систему формирования нравственно-политической культуры личности обучающихся. Так, важнейшая задача государственной политики в области воспитания определена как воспитание гражданина-патриота, одухотворенного идеалами добра и социальной справедливости, способного творить и созидать во имя своей страны. Вместе с тем в Основных положениях Программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2011–2015 гг., главные задачи молодежной политики были определены как «создание условий для всестороннего и гармоничного развития молодых граждан страны, активное их вовлечение во все сферы жизнедеятельности общества» [2]. Таким образом, воспитание личности гражданина предполагает овладение нормами политической культуры как системы политических знаний, взглядов и политического поведения. Какова же воспитательная функция политической культуры?

Политическая культура обеспечивает накопление и передачу политического опыта, что необходимо для поддержания устойчивости системы политических отношений. При этом накапливается опыт, необходимый для функционирования официальных государственных структур, политической системы. Воспитательная функция политической культуры проявляется в политическом формировании личности на основе ценностей, соответствующих интересам и целям тех или иных классов, социальных групп. Безусловно, в ней целесообразно выделить познавательную функцию политической культуры, которая состоит в осмыслении субъектом знаний, необходимых для его успешной деятельности в сфере политики – знание законов и принципов, определяющих общественное развитие способов, методов и средств управления социальными процессами, функционирования политической системы и т. п. Очевидно, что как раз в образовательном процессе обучающиеся приобщаются к социально-политическим знаниям через информирование о своих правах и законных формах, способах их реализации в социуме.

Современная молодежная политика государства в нашей стране осуществляется на основе принятого 7 декабря 2009 г. Закона «Об общих началах государственной молодежной политики в Республике Беларусь», а также Указа Президента Республики Беларусь «О дополнительных мерах по повышению заработной платы и предоставлению льготных кредитов отдельным категориям граждан» (от 27 ноября 2000 г.) [3]. В этих документах сформулированы цели, задачи, принципы молодежной политики государства, определены основные направления ее реализации. Государство как главный субъект молодежной политики ставит своей целью обеспечение полноценного правового и социального статуса молодым гражданам республики в возрасте от 14 лет до 31 года, защиту их прав и свобод, сочетание государственных, общественных интересов с интересами и правами молодых граждан, учет и гарантированность защиты их потребностей и интересов, а также участие самой молодежи в разработке и реализации молодежной политики.

Сегодня ценности молодежи, ее взгляды, нравственный облик оказывают серьезное влияние на общество, на его духовное состояние, на политические и экономические процессы. Молодежь является также активной средой подготовки новых кадров управления, руководства государством, творческого, профессионального, трудового потенциала страны, проходя через формирование опыта гражданско-правовой жизни в условиях непрерывного образовательного процесса. Поэтому проблема повышения политической культуры обучающихся во многих аспектах зависит от эффективности политической социализации и политического образования молодежи.

На современном этапе развития общества политическая культура является одним из базисных компонентов построения демократического гражданского общества. В результате возрастает потребность в адаптации к существующим социально-экономическим и политическим реалиям, в которых усваиваемый опыт социально значимой деятельности позволяет решать задачу активного вовлечения молодежи в политическое, социальное, экономическое и культурное развитие общества, совершенствовать систему образования и профессиональной подготовки.

Белорусское государство также заинтересовано в развитии нравственно-политической культуры молодых граждан, что обеспечивает защиту общества от политического радикализма и экстремизма, является предпосылкой его стабильности, оказывает воздействие на характер и степень вовлечения в социально значимую, трудовую и профессиональную деятельность. Как отмечает С. Д. Лаптенюк, используя обширный социологический и этический материал в исследовании духовно-нравственного мира обучающихся, в реальном политическом поведении молодежи возросла роль руководства учреждений образования [4, с. 28]. Это в значительной мере снижает социально-политическую напряженность в молодежной среде, приобщая студенчество к социально адекватным путям реализации своих законных прав в сфере материального обеспечения, стимулирования социально значимой и актуальной молодежной инициативы через различные направления и формы молодежной политики государства.

#### Список использованных источников

- 1 Капранова, В. А. История педагогики : учеб. пособие / В. А. Капранова. – 3-е изд., испр. – М. : Новое знание, 2007. – 240 с.
- 2 Право Беларуси 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.levonevsky.org>. – Дата доступа : 26.04.2015.
- 3 Мир права [Электронный ресурс] / Национальный центр правовой информации Республики Беларусь. – Минск, 2009. – Режим доступа : <http://www.pravo.by>. – Дата доступа : 26.04.2015.
- 4 Лаптенюк, С. Д. Духовно-нравственный мир учащейся молодежи : пособие для педагогов и руководителей школ / С. Д. Лаптенюк. – Минск : Амалфея, 2001. – 176 с.

**Е. В. Приходько**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

#### СТРАТЕГИИ ПРОФИЛАКТИКИ ВИКТИМИЗАЦИИ В ШКОЛЕ

Виктимизация ребенка – это процесс функционального воздействия насильственных отношений на ребенка, в результате чего он превращается в жертву насилия, т. е. приобретает виктимные физические, психологические и социальные черты и признаки. Обычно виктимизацию определяют как действия, предпринятые одним человеком или несколькими людьми с намерением воздействовать, дискриминировать, нанести физический ущерб или причинить психологическую боль другому человеку [1; 2]. В качестве виктимизирующих воздействий часто рассматриваются физическое, психологическое и сексуальное насилие в отношении детей.

В рамках студенческого проекта «Профилактика виктимизации среди подростков и молодежи» при СНИЛ кафедры психологии Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины было проведено исследование по оценке ситуации насилия в отношении детей в школах г. Гомеля. Выборка составила 350 учащихся 5 и 7 классов СШ № 61, № 9, № 62. Были использованы следующие методики: «Методика изучения стратегий поведения школьников в конфликте», авторы К. Бьерквист и К. Остерман; «Шкала агрессивности», авторы А. Басс и М. Перри; «Шкала реактивной и проактивной агрессии», авторы Э. Роланд и Т. Идсье.

По оценке большинства опрошенных (64 % школьников), они не подвергались психологическому и физическому насилию со стороны окружающих в учебных учреждениях. Большинство

учителей также отметили, что при общении и взаимодействии с детьми они никогда не использовали психологическое, физическое насилие. Вместе с тем, исследование выявило, что в школе имеют место случаи использования учащимися и педагогами психологического, физического насилия в отношении детей.

По оценкам школьников наиболее распространенными формами физического и психологического насилия являются: причинение физической боли (удары по рукам, подзатыльники, таскание за волосы или за уши); обидные прозвища и клички, обзывания и оскорбления, грубая ругань, злые слова; намеренная порча вещей; умышленное стремление заставить чувствовать ребенка глупо; обидные слова в адрес родителей, братьев или сестер; желание обидеть с помощью акцентирования внимания на внешности или физических недостатках; отказ в общении или подстрекание других к отказу от общения с ребенком; угрозы плохими оценками. В школе дети в основном подвергаются насилию со стороны одноклассников, реже старшекласников и учителей.

Анализ результатов позволил установить, что в школе отмечается тенденция повышения интенсивности психологического насилия со стороны учителей и администрации по мере взросления учащихся. Распространенность физического насилия к старшим классам существенно снижается. «Агрессорами» являются примерно 8–10 % респондентов общей выборки проведенного школьного опроса, а «типичными жертвами» – примерно 7 % школьников. В равной степени являются как обидчиками, так и жертвами 3–4 % опрошенных. Почти четверть учащихся являются «эпизодическими обидчиками».

Школьные агрессоры – это чаще всего лица мужского пола. «Типичные агрессоры» ведут себя вызывающе по отношению к ровесникам и взрослым. Они импульсивны, доминантны, менее чувствительны к боли и предпочитают насилие как наиболее удобное средство для разрешения спорных и конфликтных ситуаций. Кроме того, «агрессоров» отличает низкий порог фрустрации и недостаточный контроль в ситуации аффекта. Они физически сильнее одноклассников и других сверстников, прежде всего, тех, кого они преследуют и выбирают в качестве «жертвы». Дети, завоевавшие себе сомнительную популярность «агрессора» в младших классах, теряют свой статус и становятся менее уважаемыми и влиятельными в старших классах, но не настолько нелюбимыми, как типичные жертвы. Большинство агрессоров – самоуверенные, сильные личности с демонстративной, провокационной манерой поведения [3, с. 38].

Школьные педагоги отмечают, что, наблюдая за такими подростками, бывает трудно определить, является ли агрессивное поведение чертой личности и характера или внешним фасадом, за которым скрываются страх, комплексы и неуверенность. Когда в школе речь заходит об агрессорах, то практически сразу имеются в виду ученики с более низкой успеваемостью, отвергающие школу, обремененные семейными и личными проблемами. Кроме того, агрессивное поведение наблюдается у физически развитых детей без явных проблем с успеваемостью из внешне благополучных и здоровых семей. Наконец, агрессорами или возмутителями спокойствия могут быть дети с психическими и физическими отклонениями.

Среди жертв отмечаются «пассивные» и «провоцирующие» жертвы. Типично пассивными жертвами являются спокойные, сдержанные, боязливые дети. Они имеют заниженную самооценку, чувствуют себя менее привлекательными, физически слабее сверстников и в момент нападения отступают или реагируют слезами или бегством. В школе или на улице такие дети социально изолированы и замкнуты, так как имеют мало знакомых и друзей, из-за чего их называют индивидуалистами, аутсайдерами или чудаками [4, с. 72].

Другая группа – «провоцирующие жертвы», которые могут одновременно демонстрировать образцы боязливости и агрессивного поведения. Частично у провоцирующих жертв обнаруживаются те же признаки, что и у агрессоров. Такие подростки импульсивны, легкоранимы и «постоянно готовы к борьбе». Провоцирующие жертвы нелюбимы как среди сверстников, так и среди взрослых.

В мировой практике достаточно громко в последнее время заявила о себе проблема буллинга (от англ. bully – задира, запугивать – агрессивное преследование одного из членов коллектива, особенно коллектива школьников и студентов, но также и сотрудников со стороны остальных членов коллектива или его части) [5]. Школьный буллинг рассматривается в современном мире как серьезная социально-педагогическая проблема. В рамках студенческого проекта «Профилактика виктимизации среди подростков и молодежи» при кафедре психологии Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины проводится работа по предотвращению и профилактике буллинга. Речь идет не о полном преодолении буллинга – это явно невозможно, насилие и угрозы – неотъемлемая часть нашего мира, – а лишь о профилактике его

наиболее опасных аспектов. Поведенческие реакции жертвы насилия при этом лежат в широком диапазоне, от ответной жестокости до суицидальных попыток. Чувство покинутости и обиды, переживание беспомощности, безысходности заставляют детей и учителей идти на крайние меры.

Анализ вышесказанного позволяет говорить о необходимости специальной целенаправленной работы со всеми субъектами образовательного процесса по профилактике насилия и жестокости, формированию толерантности, эмпатии, навыков конструктивного взаимодействия и поведения в конфликтных ситуациях, установки принятия. При этом профилактика должна охватить всех субъектов образовательного процесса – детей, учителей, родителей, администрацию, строиться на основе системного подхода, с соблюдением преемственности при переходе в более старшее звено.

В качестве теоретико-методологической основы при разработке системы мероприятий по профилактике насилия и жестокости в современном образовательном пространстве нами были использованы идеи, сформулированные в исследовании толерантности в противовес интолерантности, расовой и национальной нетерпимости, ксенофобии (Т. Адорно, М. Боуэн, Т. Нельсон), становления и развития сотрудничества (Л. Колберг, Ж. Пиаже и др.), самоактуализирующейся личности и видов проявления эмпатии (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Эриксон); толерантности в качестве психологического феномена (А. Г. Асмолов, И. Б. Гриншпун, А. А. Реан), описание и диагностика коммуникативных установок (В. В. Бойко, М. А. Джерелиевская), межэтнического взаимодействия (Г. У. Солдатова), типология толерантной активности субъекта (З. И. Рябикина, В. Г. Третьяк) и др.

При проектировании системы мероприятий по профилактике насилия и жестокости в школе мы используем систему занятий, которая включает в себя: три блока занятий для школьников – младшие школьники, подростки, старшеклассники; блок занятий с учителями, родителями, администрацией; цикл совместных занятий.

Каждый блок предполагает наличие следующих компонентов – просвещение, диагностика, цикл тренингов по формированию толерантности, эмпатии, навыков конструктивного взаимодействия и поведения в конфликтных ситуациях, установки принятия. Эффективные программы предотвращения агрессии в школах должны учитывать, что есть три группы учащихся, вовлеченных в агрессивные действия: жертвы, хулиганы и провоцирующие жертвы [1]. Эффективные программы предотвращения насилия в школах должны планировать свою работу с учетом различий данных групп учащихся. Рассмотрим некоторые основные стратегии профилактики буллинга в школах.

Первичные стратегии разработаны и предоставлены обществу для того, чтобы препятствовать проблеме прежде, чем появляются ее первые признаки. Поэтому, первичные стратегии предотвращения насилия вовлекают всех учащихся, а не только тех, кто является хулиганом или жертвой. Исследования доказывают, что первичные программы предотвращения – лучшая защита от школьного насилия.

Вторичные стратегии предотвращения разработаны для выявления людей, проявляющих начальные признаки беспорядка или проблем с управлением агрессией, чтобы предотвратить развитие более серьезных проблем. Поэтому работа направлена, в основном, на учеников, проявляющих первые признаки агрессивного поведения. Агрессивные ученики должны обучаться стратегиям и методам самообладания. Также и преследуемые учащиеся могут обучиться социальным навыкам и твердости в поведении. Выбирая вторичные методы предотвращения для индивидуальных учеников, важно определить, какие именно трудности возникают у учеников. Ученики издеваются друг над другом по множеству причин. Например, чтобы получить популярность среди сверстников или в ответ на агрессию, враждебность. Необходимо помнить о том, что существуют не только активные хулиганы, но и их прихвостни, с которыми должна проводиться не меньшая работа.

Третичные стратегии предотвращения – те, которые применяются для учеников с установленными расстройствами поведения или проблемами. Этот уровень предназначен для учащихся с серьезным уровнем проблемы. Методы в этом уровне предотвращения предназначены для уменьшения продолжительности проблемы и минимизации эффектов проблемы.

Подводя итог, следует отметить, что программа профилактики насилия и жестокости субъектов образовательного процесса в настоящее время находится в процессе реализации. Однако уже сейчас с полной уверенностью можно говорить об эффективности и целесообразности программы. По словам участников программы (детей, учителей, родителей, администрации)

субъекты образовательного учреждения стали более терпимыми, сдержанными, толерантными, открытыми, снизилось число конфликтных и травмирующих моментов на уроках и переменах.

В заключение следует отметить, что виктимизация детей имеет серьезные психологические последствия [4; 6]. Так, например, установлена взаимосвязь между виктимизацией со стороны сверстников и детским одиночеством, агрессией, дефицитом социальных навыков и импульсивностью [5]. Большинство хронически виктимизируемых детей характеризуется покорным или пассивным социальным поведением. Обнаружено также, что виктимизируемые дети часто при агрессии в их сторону открыто демонстрируют реакции тревоги и депрессии. Все это ставит перед школьной психологической службой совершенно конкретные задачи по выявлению случаев виктимизации детей, защите их прав, профилактике школьного насилия.

#### **Список использованных источников**

- 1 Гребенкин, Е. В. Профилактика агрессии и насилия в школе / Е. В. Гребенкин. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 157 с.
- 2 Кирилова, М. Г. Самоохранительное насилие в среде подростков и ответственные педагогические решения / М. Г. Кирилова // Школа здоровья. – 2003. – № 3. – С. 5–24.
- 3 Романова, О. Л. Программа профилактики жестокости «Остановить жестокость» / О. Л. Романова. – М. : Глобус, 2009. – 57 с.
- 4 Фурманов, И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И. А. Фурманов. – СПб. : Речь, 2007. – 480 с.
- 5 Фурманов, И. А. Общенациональное исследование по оценке ситуации с насилием в отношении детей в Республике Беларусь / И. А. Фурманов, А. А. Аладьин, А. А. Ананенко [и др.]. – Минск : В.И.З.А. Групп, 2010. – 156 с.
- 6 Журавлева, Т. М. Помощь детям – жертвам насилия / Т. М. Журавлёва, Т. Я. Сафонова, Е. И. Цымбал. – М. : Генезис, 2006. – 112 с.

**И. А. Пылишева**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

#### **РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Проблема агрессии и агрессивного поведения в современном образовательном пространстве требует своевременного решения. Педагог-психолог, социальный педагог обязаны владеть эффективными методами коррекции агрессивного поведения школьников. Деятельность по психологической диагностике, профилактике и коррекции агрессивного поведения должна начинаться уже в начальной школе.

Агрессивное поведение в детском возрасте нарушает процесс благоприятной социализации, поэтому профилактика и коррекция агрессивного поведения в младшем школьном возрасте является актуальной и требующей особого внимания не только со стороны специалистов, но и родителей, ведь часто причиной проявления детской агрессивности является семья. Психологи считают, что ребенок проявляет агрессивное поведение в обыденной жизни в несколько раз чаще, если ежедневно наблюдает ее у взрослых, если она стала нормой его жизни. Формированию детской агрессивности способствует и неприятие со стороны взрослых – безразличие, устранение от общения с ним, нетерпимость и властность, враждебность к самому факту существования ребенка. Очевидно, что причины детской агрессивности зарождаются в семье, так как именно в семье ребенок проходит первичную социализацию. Этот социальный институт может одновременно демонстрировать агрессивное поведение и обеспечивать его закрепление.

Наиболее сильные проявления агрессивного поведения свойственны детям младшего возраста. Дети ранимы и беззащитны, их легко обидеть или обмануть и в большинстве случаев детская агрессия – это всего лишь протест против поведения взрослых, отстаивание своих границ и прав. В младшем школьном возрасте происходит смена образа и стиля жизни ребенка: новые требования со стороны учителя и родителей, новая социальная роль ученика, принципиально новый вид деятельности – учебная деятельность. В школе ребенок приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняется восприятие своего места в системе отношений. Меняются интересы, ценности ребенка, весь его уклад жизни.

Агрессивное поведение детей и подростков нередко рассматривается как временное, проходящее, связанное с возрастными кризисами. Это приводит к тому, что к моменту обращения за помощью к педагогу-психологу агрессивное поведение у ребенка закрепляется как установившийся поведенческий стереотип, изменить который уже сложно. Особенно поздно попадают к специалистам дети, проявляющие агрессию в основном вне дома, или когда их поведение косвенно удовлетворяет родителей.

Р. В. Овчарова развитие агрессии в детском возрасте связывает с блокированием желаний ребенка в результате применения воспитательных воздействий. К индивидуальным детерминантам агрессивного поведения автор относит как личностные, так и биологические предпосылки: тревога, связанная со страхом социального неодобрения; предвзятая атрибуция враждебности других; раздражительность и эмоциональная чувствительность; внешний локус контроля; авторитаризм, напористость, честолюбие, нетерпение, полнезависимость, а также само-неприятие, чрезмерный самоконтроль или его полное отсутствие; хромосомные нарушения, гормональные сдвиги, отклонения со стороны центральной нервной системы [1, с. 87].

Достаточно подробно причины агрессивного поведения младших школьников представлены И. П. Подласым. Автор предлагает выделять следующие возможные причины проявления агрессивности в поведении детей начальной школы: врожденная склонность; аверсивные случаи (боль, жара, теснота); возбуждение; массовая культура; агрессивные игры; влияние группы.

Детям младшего школьного возраста с агрессивным поведением, при всем различии их личностных характеристик и особенностей поведения, свойственны некоторые общие черты. К ним относятся бедность, примитивность ценностных ориентаций, отсутствие увлечений, узость и неустойчивость интересов. Эти дети, как правило, имеют повышенную внушаемость, склонность к подражанию. Им присуща эмоциональная грубость, озлобленность в отношении как сверстников, так и окружающих взрослых, неадекватная, неустойчивая самооценка (либо максимально положительная, либо максимально отрицательная), повышенная тревожность, страх перед широкими социальными контактами, эгоцентризм, неумение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими, регулирующими поведение. Вместе с тем, среди агрессивных детей, встречаются дети хорошо интеллектуально и социально развитые. У них агрессивность выступает средством поднятия престижа, демонстрации своей самостоятельности, взрослости. Эти характеристики необходимо учитывать педагогу-психологу при составлении коррекционных мероприятий.

Принято считать, что основным и наиболее эффективным методом коррекции нарушений поведения у детей является поведенческая терапия. Многие авторы отмечают эффективность поведенческой терапии именно при работе с детьми, выделяя в качестве основного достоинства возможности контроля социальной среды ребенка, возможности воздействия на механизмы дезадаптивного поведения детей, относительную временную краткость терапии. И. А. Фурманов, признавая эффективность поведенческой коррекции, выделяет ряд существенных недостатков подобной терапии, относя к их числу отсутствие эффекта переноса, невозможность работать с причинами, наличие лишь кратковременного эффекта и т. д. [2].

Следует помнить, что психокоррекционная работа с детьми имеет свою специфику, т. е. специалисты должны руководствоваться принципами возрастно-психологического подхода. Необходимо при составлении коррекционных программ учитывать следующие принципы: принцип «нормативности» развития (учет возрастно-психологических и индивидуальных особенностей ребенка); принцип единства диагностики и коррекции; принцип «коррекции сверху вниз» (создание зоны ближайшего развития ребенка); принцип комплексности методов психологического воздействия; принцип активного привлечения ближайшего социального окружения ребенка к участию в коррекционной работе и др.

Коррекция рассматривается как создание оптимальных возможностей и условий для психического развития в пределах нормы [3, с. 7]. Для того чтобы результат работы с агрессивным ребенком был устойчивым, необходимо, чтобы коррекция носила не эпизодический, а системный, комплексный характер, предусматривающий проработку каждой характерологической особенности ребенка. В противном случае эффект от коррекционной работы будет нестойким. Коррекция агрессии у ребенка должна начинаться с выяснения ее причин. Если агрессия не является сигналом нарушения в эмоционально-мотивационной сфере, то коррекционные действия могут быть направлены не на ее устранение, а на смягчение и недопущение негативных последствий агрессивного поведения ребенка. Кроме того, в этом случае необходимо соответственно подготовить родителей к адекватному восприятию агрессивных реакций ребенка [4].

Психокоррекция на практике применяется в двух формах: индивидуальной и групповой. Коррекция агрессивных форм поведения проводится различными методами: а) игра (наиболее широко используется в работе с детьми младшего школьного возраста); б) изъятие из привычного окружения и помещение в корригирующую среду или группу (если установлена связь между агрессивным поведением ребенка и его ближайшим окружением); в) творческое самовыражение; г) сублимирование агрессии в спорт; д) участие в тренинговой группе с целью формирования навыков конструктивного взаимодействия и более адаптивного поведения [5].

Индивидуальную психокоррекционную работу с агрессивными детьми необходимо проводить по четкому алгоритму (учитывая существующие поведенческие проблемы ребенка), который включает следующие этапы: контакт с ребенком и создание у него чувства доверия к специалисту; эмоциональное отреагирование агрессии; устранение патологических стереотипов реагирования, принятие себя и других; выработку и закрепление навыков адаптивного поведения.

Таким образом, агрессивное поведение – один из ярких показателей социальной дезадаптации ребенка, а также нарушения процесса социализации в целом, поэтому главная цель направлений деятельности по психокоррекции агрессивного поведения сводится к созданию таких социально-педагогических условий, в которых каждый ребенок мог бы стать субъектом деятельности, общения и гармоничного развития.

#### Список использованных источников

- 1 Шалагинова, К. С. Психологическое сопровождение агрессивных младших школьников: сущность, специфика, опыт разработки и реализации : монография [Электронный ресурс] / К. С. Шалагинова. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2009. – Режим доступа : <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/monografiya-agressiya-v-mladshem-shkolnom-vozraste>. – Дата доступа : 16.02.2015.
- 2 Фурманов, И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И. А. Фурманов. – СПб. : Речь, 2007. – 480 с.
- 3 Истратова, О. Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О. Н. Истратова. – 4-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 349 с.
- 4 Руцкий, В. В. Работа с родителями агрессивного ребенка / В. В. Руцкий // Психология. – 2000. – № 2 – С. 33–34.
- 5 Агеева, И. А. Коррекционные техники в школе / И. А. Агеева. – СПб. : Речь, 2004. – 184 с.

**О. В. Радзимовская**  
г. Киев, ИПООВ НАПНУ

#### ПРЕЗЕНТАЦИЯ АВТОРСКОЙ МЕТОДИКИ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ»

Анализ научной литературы свидетельствует, что в процессе изучения профессиональной идентичности учеными (А. Азбель, А. Грецов, Т. Данилова, Т. Дубовицкая, Е. Климов, М. Кун, Д. Леонтьев, Т. Макпартленд, С. Пантелеев, А. Реан, В. Столин, Э. Шостром и др.) использовались методики, направленные на исследование различных аспектов данного феномена. Респондентами являлись преимущественно учащиеся школ и студенты высших учебных заведений.

Разработанная нами методика направлена на изучение уровня развития профессиональной идентичности и ее компонентов у учащихся профессионально-технических учебных заведений. Методика включает в себя опросник (48 вопросов), алгоритм обработки результатов и бланк для ответов. Опросник состоит из 7 шкал: 1–5 – компоненты профессиональной идентичности (когнитивно-рефлексивный (КРк), мотивационно-ценностный (МЦк), проектно-поведенческий (ППк), эмоционально-волевой (ЭВк), деятельностно-практический (ДПк), 6 – личностная профессиональная активность (ЛПА), 7 – альтернативная профессиональная идентичность (АПИ).

*Когнитивно-рефлексивный компонент* профессиональной идентичности показывает соответствие интересов и стремлений, личностных качеств учащегося выбранной профессии; уровень осознания испытуемым себя представителем определенной профессии; сформированность профессионального образа; наличие профессионалов, являющимися для него идеалами; уровень знаний учащихся по будущей профессии и требований к ее представителю.

*Мотивационно-ценностный* компонент профессиональной идентичности фиксирует значимость, ценность выбранной профессии для учащегося, потребность самореализации в ней; сформированность профессиональных ценностей; соответствие личностных и жизненных ценностей учащихся ценностям профессии и профессионального сообщества.

*Проектно-поведенческий* компонент профессиональной идентичности оценивается через сформированность профессиональных планов, а также четкость, самостоятельность в процессе их построения; желание в будущем оставаться в профессии и достигать в ней успеха.

*Эмоционально-волевой* компонент профессиональной идентичности указывает на преобладающие у учащегося эмоции и чувства по отношению к выбранной профессии и себе как ее представителю; переживание положительных эмоций от деятельности по специальности, которую приобретает в процессе обучения; уровень проявления волевых качеств в процессе профессионального становления.

*Деятельностно-практический* компонент профессиональной идентичности позволяет оценить уровень и результат использования полученных в процессе обучения профессиональных знаний, умений и навыков; отношение к работе по выбранной специальности.

Шкала *личностной профессиональной активности* в методике представлена как вспомогательная и позволяет определить уровень и формы проявления активности личности, ее профессиональную направленность, осознание учеником собственной роли в процессе становления профессиональной идентичности. Шкала *альтернативной профессиональной идентичности* позволяет выявить у учащихся наличие и уровень развития иной профессиональной идентичности.

С использованием математической статистики (коэффициент Спирмена) проведено сравнение полученных по методикам «Профессиональная идентичность учащихся профессионально-технических учебных заведений» (О. В. Радзимовская) и «Изучение статусов профессиональной идентичности» (А. Азбель, А. Грецов) данных. Выявлена высокая корреляционная двусторонняя значимость между профессиональной идентичностью (суммарный показатель) и статусами диффузной (-,421\*\*), сформированной (,434\*\*), моратория (-,223\*) профессиональной идентичности, навязанной на уровне тенденции.

Проведен также корреляционный анализ между статусами и компонентами профессиональной идентичности. Выявлены корреляционные связи на высоком уровне значимости: 1) между статусом неопределенной (диффузной) профессиональной идентичности и когнитивно-рефлексивным (-,253\*\*), мотивационно-ценностным (-,270\*\*), проектно-поведенческим (-,383\*\*), эмоционально-волевым (-,318\*\*), деятельностно-практическим (-,305\*\*) компонентами профидентичности; 2) статусом моратория (кризис идентичности) и когнитивно-рефлексивным (-,158\*), мотивационно-ценностным (-,234\*\*), проектно-поведенческим (-,253\*\*) компонентами; 3) статусом сформированной профессиональной идентичности и когнитивно-рефлексивным (,333\*\*); мотивационно-ценностным (,353\*\*), проектно-поведенческим (,440\*\*), эмоционально-волевым (,285\*\*), деятельностно-практическим (,216\*\*) компонентами.

Соответствие методики поставленным задачам обуславливает ее валидность, а согласованность результатов теста при первичном и повторном его применении свидетельствует о ее надежности.

**В. И. Радионова**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

## **ВЕДУЩИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

В профессиональных и общественных кругах сферы социальной помощи детям с особенностями психофизического развития стремительно возрастает интерес к детальному научно-методологическому обоснованию различных аспектов этой деятельности. Актуальным является поиск современных подходов к обучению детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Возникает необходимость удовлетворения, в первую очередь, их особых образовательных потребностей. Сообразно с мировой практикой дети рассматриваемой категории все больше вовлекаются в социальный процесс, возрастает необходимость и интенсивность социально-средовой адаптации.

Наиболее востребованными являются личностно ориентированное обучение и индивидуализация обучения на компетентностной основе. *Личностно ориентированное обучение* – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его индивидуальности (Е. В. Бондаревская, 2001; И. С. Якиманская, 1998). По своей сущности *личностно ориентированное обучение* противопоставляется ранее существовавшей дидактоцентрической модели обучения, так как:

- оно нацелено на удовлетворение потребностей и интересов ребенка, в первую очередь, а уже потом взаимодействующих с ним государственных и общественных институтов;
- при его использовании формируются и развиваются в ребенке вначале уникальные личностные качества, а затем уже социально-типичные свойства;
- личностно ориентированное обучение направлено на разрешение противоречия между востребованностью субъектных качеств и отношений в личной и общественной жизни и существующей на практике объектной позицией учащихся в педагогическом процессе, которая гарантирует формирование исполнительских качеств.

При использовании личностно ориентированного обучения применяются процедуры и средства, разработанные для индивидуального подхода, которые необходимы, но недостаточны. Оно предполагает перераспределение субъектных полномочий в учебно-воспитательном процессе, переход из субъектно-объектных в субъектно-субъектные отношения между педагогами и их учениками. Личностно ориентированное обучение делает актуальным и необходимым индивидуализацию процесса обучения.

*Индивидуализация обучения на компетентностной основе* определяется как процесс выбора содержания, способов, приемов, темпа обучения в соответствии с индивидуальными возможностями, способностями и потребностями учащихся, что обеспечивает формирование у учащихся умений, знаний, способов практической деятельности, а также отработку способов деятельности не только в условиях класса, но и в условиях семьи, оценивание способов деятельности, являющихся результатом обучения, развитие способности и готовности действовать в жизненно важных ситуациях. Предусматривается:

- направление на амплификацию социального опыта, усиление практической направленности обучения, поскольку доказано, что социальное развитие этих детей более успешно и ведет к развитию высших психических функций;
- формирование социального опыта происходит непрерывно, пролонгировано. Это обеспечивается включением в учебный процесс учителей, воспитателей, родителей.

Выделяются базовые условия реализации индивидуализации обучения детей на компетентностной основе. Важным условием выступает органическое включение в процесс обучения диагностической составляющей, позволяющей организовать выбор оптимальной обучающей программы, которая бы учитывала возможности ребенка и позволяла ему в рамках единого педагогического процесса проявлять и реализовывать свой личностный потенциал. Принципиальным является создание ситуации успеха в учебной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью; выбор критериев для оценки уровня актуального развития учеников. Наиболее адекватным представляется критерий относительной успешности, который позволяет сравнить качества и достижения ребенка только с его же собственными качествами и достижениями на всех этапах развития (Н. Н. Малофеев, 2007; Л. М. Шипицына, 2005). Тщательное педагогическое изучение ребенка – обязательное и исходное, но не единственное условие индивидуализации.

Не менее важным является обеспечение разностороннего (интегрально-личностного) характера влияний среды на детей данной категории в целях стимуляции их социального развития и воспитания. Основными характеристиками среды являются, с одной стороны, ее адаптивность к особенностям и потребностям развития всех и каждого ребенка, а с другой – ее собственная адаптирующая направленность, то есть помощь ученикам в проявлении индивидуальных способностей, накоплении разнообразного сенсорного опыта и установлении гармоничных отношений с окружающим миром (В. И. Слободчиков, 1997).

Среда включает совокупность природных (физических, химических, биологических) и социальных факторов, влияющих на жизнь или деятельность человека. Понятие среды отражает также взаимосвязь условий, которые обеспечивают развитие человека, его собственную включенность в среду и активную деятельность в ней. Образовательная среда может рассматриваться как подсистема социокультурной среды, которая может быть оптимально благоприятной,

нейтральной и даже враждебной для ребенка. Среда создается по принципу единообразия или разнообразия и вариативности. Последнее позволяет обеспечить траекторию обучения детей с разным уровнем развития. Педагогическое влияние на них, таким образом, всегда опосредуется, то есть воспринимается ими двояко: и как относительно автономными индивидами, и как частью вполне конкретной социокультурной среды.

Среда является важной составляющей коррекционно-образовательного пространства, которое должно быть поддерживающим, формирующим, индивидуальным и объединяющим, раскрывающим потенциальные возможности учеников. Образовательное пространство включает множество отношений и связей. Оно рассматривается как пространственно-временной континуум, как важнейший фактор социального воспитания учащихся и имеет коррекционно-развивающий характер, то есть требует от учителя создания специальных педагогических условий, способствующих преодолению или исправлению имеющихся нарушений, побуждающих обучаемых к проявлению более интенсивных усилий для познания.

Учитель оказывает поддержку, создает ситуацию успеха, целенаправленно корригирует нарушения психофизического развития школьника. Он не следует существующим единым, стандартизированным специальным программам, а определяет содержание обучения ребенка с интеллектуальной недостаточностью в зависимости от его возможностей, потребностей и интересов. Специально структурируется содержание обучения на компетентностной основе, определяются способы его реализации на уроке. Коррекционно-развивающее образовательное пространство обеспечивается вариативностью выбора учителем образовательной траектории для ученика. Это пространство амплификации, расширения имеющегося опыта, наиболее полного выражения индивидуальных возможностей и удовлетворения имеющихся потребностей.

В образовательном процессе компетентностный аспект обучения отражает признание главным, существенным формирование умений, знаний, способов практической деятельности, которые служат основой ключевых образовательных компетенций и вырабатывают готовность к самостоятельной жизнедеятельности (А. Н. Коноплева, 2009; Т. Л. Лещинская, 2009; Т. В. Лисовская, 2006). Были выбраны ключевые компетенции: ценностно-ориентационная, личностная, коммуникативная.

Ценностно-ориентационная компетенция включает формирование относительно устойчивых отношений и представлений, необходимых для жизнедеятельности. Личностная компетенция обеспечивает физическое и нравственное развитие, овладение способами практической деятельности, позволяющими реализовывать личностные качества. Коммуникативная компетенция показывает умение пользоваться языковыми средствами общения для вступления во взаимодействие с другими людьми и при выполнении различных социальных ролей. Компетенции способствуют освоению способов жизнедеятельности в различных сферах социального взаимодействия, отвечающих этическим нормам поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих адекватно адаптироваться в обществе. Это позволит учащимся с интеллектуальной недостаточностью стать более самостоятельными и уметь действовать в жизненно важных ситуациях, которые являются ситуациями неопределенности. Индивидуализация обучения, личностно ориентированное обучение не исключают друг друга, а взаимно дополняют. Вместе с тем каждое понятие имеет свое гомогенное содержание.

#### Список использованных источников

- 1 Бондаревская, Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17–24.
- 2 Коноплева, А. Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Веснік адукацыі – 2009. – № 6. – С. 12–18.
- 3 Малофеев, Н. Н. От политики институционализации к политике интеграции: ситуация в России / Н. Н. Малофеев // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск, 2007. – С. 26–33.
- 4 Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – 1997. – Вып. 6. – С. 177–184.
- 5 Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.
- 6 Якиманская, И. С. Личностно-ориентированный урок: планирование и технология проведения / И. С. Якиманская, О. Якунина // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 65–72.

**А. В. Ракицкая**  
г. Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы

## **О ПРОГРАММЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ**

Профессиональная деятельность педагога характеризуется достаточно высоким уровнем эмоционального напряжения, возникающего вследствие частого пребывания учителя в педагогически сложных ситуациях, высокой ответственности за учеников, необходимости самоотверженно помогать учащимся в различных ситуациях, наличия дисбаланса между интеллектуальными и энергетическими затратами, с одной стороны, и моральным и материальным вознаграждением – с другой, а также ежедневных психических перегрузок, что, в свою очередь, способствует возникновению и развитию синдрома эмоционального выгорания.

В соответствии с моделью К. Маслач и С. Джексон выгорание рассматривается как ответная реакция на длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникаций, включающая в себя три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редуцирование персональных достижений [1]. Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. Под редуцированием персональных достижений понимается возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней [1].

В настоящее время изучению синдрома эмоционального выгорания посвящено ряд работ как зарубежных (Х. Фройденберг, К. Маслач, С. Джексон, Э. Пайнс, В. Шауфели, М. Ляйтер, Х. Фишер, К. Чернисс, Дж. Еделвич, Р. Бродский, Д. Этзион), так и отечественных исследователей (Т. В. Форманюк, Т. И. Ронгинская, М. М. Скугаревская, Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, Н. В. Гришина, В. Е. Орел, А. А. Рукавишников, Т. В. Большакова, К. С. Милевич, М. В. Борисова, Т. В. Темиров, Н. С. Пряжников, Е. Г. Ожогова, В. И. Майстренко, М. А. Буякина, М. А. Надёжина, Е. А. Трухан).

Теоретические и практические исследования выгорания в современной психологии осуществляются в следующих направлениях: определение понятия выгорания и его структуры; исследование факторов, вызывающих данный феномен; изучение влияния выгорания на показатели поведения и деятельности субъекта; исследование генезиса возникновения структурных компонентов выгорания и его динамики в процессе профессионального развития [2].

Кроме того, исследователи уделяют особое внимание конструированию различных моделей профилактических и психокоррекционных программ эмоционального выгорания. Большинство программ базируются на идее динамического комплекса, состоящего из психодиагностики, аудита, профилактических мероприятий и психологической интервенции для преодоления последствий выгорания [3, с. 236]. Диагностика направлена на определение стресс-факторов и стрессогенных ситуаций, измерение уровня стресса и выявление лиц, переживающих выгорание. Одним из наиболее признанных и часто используемых исследователями является опросник на выгорание МВИ К. Маслач и С. Джексон. Затем в ряде случаев по итогам психодиагностики разрабатывается программа стресс-менеджмента и профилактики выгорания персонала. Вместе с тем подобного рода комплексных программ для педагогов не обнаружено.

Нами разработана авторская программа, целью которой является профилактика синдрома эмоционального выгорания у педагогов. Для достижения поставленной цели сформулировано ряд задач, среди которых формирование системы представлений о возникновении и развитии синдрома эмоционального выгорания у педагогов, знакомство с этапами становления психологического знания в области выгорания, профилактика и основы психокоррекции синдрома эмоционального выгорания у педагогов в системе повышения квалификации. Решение поставленных задач осуществляется в рамках нескольких модулей, среди которых: модуль 1 – «Синдром эмоционального выгорания у педагогов», модуль 2 – «Факторы, модулирующие возникновение синдрома эмоционального выгорания у педагогов», модуль 3 – «Психодиагностика синдрома эмоционального выгорания у педагогов», модуль 4 – «Профилактика и психокоррекция эмоционального выгорания у педагогов».

Модуль 1. *Синдром эмоционального выгорания у педагогов.* Данный блок посвящен истории возникновения термина «эмоциональное выгорание», становлению научного конструкта «синдром эмоционального выгорания», теоретическим подходам к определению синдрома

эмоционального выгорания в зарубежной и отечественной научной литературе. Рассматриваются особенности синдрома эмоционального выгорания у представителей различных профессиональных групп. Особое внимание уделяется вопросам синдрома эмоционального выгорания у педагогов, в частности, симптоматике, степени выраженности компонентов выгорания, специфике возникновения и развития выгорания, последствиям синдрома эмоционального выгорания для физического и психического здоровья учителя.

Модуль 2. *Факторы, модулирующие возникновение синдрома эмоционального выгорания у педагогов.* В данном модуле освещаются результаты эмпирических исследований, посвященных изучению влияния различных факторов на выгорание. В частности, рассматриваются особенности влияния социодемографических факторов (пола, возраста, стажа работы, семейного положения, места работы и др.) на проявления выгорания. А также уделяется внимание влиянию социально-психологических факторов на проявления выгорания таких особенностей, как акцентуация личности, психотип, локус-контроль, эмоциональный и социальный интеллект, эмоциональная направленность, стратегии преодолевающего поведения, адаптационный потенциал, коммуникативные качества личности, самоэффективность, самооценка, самоактуализация, особенности ценностно-смысловой сферы, отношение к педагогической деятельности, удовлетворенность работой, условия труда в педагогическом коллективе, атмосфера в коллективе учеников и их отношение к учителю, включенность в инновационную деятельность, деформация социального статуса педагога. Особое внимание отводится рассмотрению личностной и ситуативной агрессии у педагогов как фактору, модулирующему возникновение синдрома эмоционального выгорания у педагогов.

Модуль 3. *Психодиагностика синдрома эмоционального выгорания у педагогов* (по К. Маслач, С. Джексон, Н. Е. Водопьяновой, В. Е. Орлу, А. А. Рукавишникову). В данном блоке нами предлагается возможность диагностики синдрома эмоционального выгорания при помощи различных инструментов, разработанных зарубежными и российскими исследователями. Полученная информация позволяет получить педагогам представление о феноменологии синдрома эмоционального выгорания: проявлениях эмоционального истощения, деперсонализации, редукции профессиональных достижений.

Модуль 4. *Профилактика и психокоррекция эмоционального выгорания у учителей.* Данный модуль предполагает работу в группе, направленную на актуализацию личного опыта переживания проявлений эмоционального выгорания у педагогов и осознание причин эмоционального выгорания у педагогов, в частности, системы ценностей педагога, отношения к педагогической деятельности, профессиональной позиции учителя, отношения педагога с другими, стратегий поведения в педагогически трудных ситуациях, особенностей проживания личной и профессиональной жизни учителем.

Таким образом, предлагаемая нами программа по профилактике синдрома эмоционального выгорания у педагогов представляет собой комплексную модульную модель. Представляется перспективным внедрение данной программы в процесс повышения квалификации педагогами в системе непрерывного образования, а также использование данной программы в учреждениях образования.

#### Список использованных источников

- 1 Maslach, C. Burned-out / C. Maslach // Human Behavior. – 1976. – № 5. – P. 16–22.
- 2 Орел, В. Е. Синдром психического выгорания личности / В. Е. Орел. – М. : Ин-т психологии РАН, 2005. – 330 с.
- 3 Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.

**В. В. Рыбалка**  
г. Киев, ИПООВ НАПНУ

#### К ВОПРОСУ ОБ УТОЧНЕНИИ ВРЕМЕНИ ПОЯВЛЕНИЯ И ЗНАЧЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ПСИХОЛОГИЯ»

В последние годы происходит уточнение сущности понятия «психологии» как в хронологическом, так и этимологическом плане. В конце 2013 г. автор статьи обнаружил, что появились

основания для переноса момента появления этого понятия почти на столетие вглубь истории психологической науки. Так, любой отечественный преподаватель истории психологии традиционно знает, что понятие «психология» было введено в научный обиход в 1590 году немецкими схоластами Р. Гоклениусом и О. Кассманом [1, с. 83]. Но в конце 2013 г. появилась информация о проведении 12 января 2014 г. научной конференции «500 лет использования понятия «Психология» в литературе, искусстве, науке и практике по факту первого упоминания этого понятия в библиографии работ Marko Marulic. Члены оргкомитета конференции Г. Вержибок (Беларусь), Е. Головаха (Украина, Киев), А. Кроник (США), Н. Родина (Украина, Одесса), Л. Чупров (Россия, Черногорск) фактически ввели новую дату появления в обиходе понятия «психология» [2].

Опыт профессионального использования понятия «психология» уже давно требует уточнения его значения, что вызывается серьезными, но не учтенными до сих пор данными по этой проблеме. Анализ хрестоматийного утверждения о происхождении этого понятия от греческих слов *psyche* (душа) и *logos* (наука, учение) вызывает все большее сомнение и желание прояснить, дополнить его значение.

Традиционная трактовка психологии как науки, учения о душе, чему способствовали сначала трактат «О душе» Аристотеля [3], а впоследствии аргументация Ф. Меланхтона, Х. Вольфа, Р. Геккеля и других мыслителей при использовании термина «психология», уже представляется недостаточной и неточной. Вопрос об уточнении значения понятия психологии особенно отчетливо встал после известного утверждения Гегеля, высказанного им в «Философской пропедевтике» – о том, что психология изучает «дух, взятый в соответствии с определением его деятельности внутри себя самой» [4].

Другими словами, психология предстает после этого утверждения классика также и как наука о духе. Мы считаем возможным объединить эти две версии в одну и трактовать психологию как науку о душе и о связанном с ней определенным образом духе. Препятствием для этого могла бы выступить интерпретация понятия «логос» (входящего в состав термина «психология») как обозначающего термин «наука» или «учение». Однако это смысловое противоречие может быть снято, если мы из многочисленных значений слова «логос» (а их около двух десятков) выберем те, которые могут быть объединены в понимании логоса именно как духа [5]. Иначе говоря, термин «психология» может быть интерпретирован как состоящий как минимум из двух понятий – «душа и дух».

Для последующего уточнения значения понятия «психология», если придерживаться его указанной составной этимологии, важно учесть взгляды Б. Спинозы, рассматривавшего человека как целостное телесно-духовное существо [6, с. 23], а также особенности представления о духе того же Гегеля, который использовал его в контексте антропологии, феноменологии и собственно психологии. В этой тройственной сфере познания духа берет свое начало различение и одновременно единство духа, души и тела. Об этом свидетельствуют последующие изыскания ученых, но особенно четко это проявилось, на наш взгляд, в христианской антропологии философа, теолога и педагога, профессора В. В. Зеньковского в его понятии о трихотомии духа, души и тела [7], и в работах известного хирурга, философа, педагога, психолога и теолога В. Ф. Войно-Ясенецкого (он же – святой Лука, Предстоятель Крымской епархии Православной Церкви). В работе В. Ф. Войно-Ясенецкого «Дух, душа и тело» [8] было показано единство этих понятий и с этой точки зрения психология выступает именно как наука о душе, духе и одушевленно-одухотворенном, непрерывно одухотворяемом и духопорождающем теле, частью которого есть мозг.

Если считать, что мозг имеет развитые центральный и периферический отделы и при этом периферическая нервная система пронизывает весь организм не менее тотально и плотно, чем, скажем, кровеносная сосудистая (капиллярная) система, то такая трактовка психологии как науки о душе-духе-теле перестает быть фантастической. При этом мы обращаемся к понятию духа не столько в религиозном, сколько в научном его понимании. А это предполагает трактовку духа как совокупности всей порождаемой и оперируемой душой идеальной продукции, субстанции (образы, понятия, представления, символы, эмоции, чувства, смыслы, значения и т. п.), как собственно всех духовных предметов работы души, взятых в пространственно-временном единстве, бесконечности и вечности. К такому пониманию духа приближается уже не только философия, но и современная психология, педагогика и другие науки.

Для подтверждения этого предположения можно обратиться к отраслевой структуре научной психологии, обозначаемой с помощью иных терминов и подкрепляющей предложенную логику понимания термина «психология» в его указанных составных частях. Речь может идти

в таком случае, например, о нарративной психологии, психофизиологии, психосоматике. В конце концов такое душевно-духовно-телесное значение термина «психология» может быть принято и на договорной основе в психологическом сообществе, тем более, что указанная выше и пока еще мало разработанная, но очевидная проблема триады «дух-душа-тело» уже интенсивно обсуждается в украинской психологии – и в силу того важного обстоятельства, что за ней скрывается, по-видимому, определенный закон (триады, «Троицы» и т. п.).

По нашим наблюдениям, действие этого закона слишком часто проявляется, например, в технике, педагогике, психологии, жизни. Так, мы считаем возможным в этой связи использовать в качестве некоторой метафоры триады «тело-душа-дух» современный компьютер. Ведь, при известном упрощении, его металлическая, кремниевая, пластиковая конструкция может рассматриваться как «тело», включающее процессор, то есть программируемую («одухотворяемую») определенным логико-математическим алгоритмом (или духом, произведенным ранее совокупным человеческим интеллектом) «душу»; а вырабатываемая этим «процессором-душой» информационная продукция – это «произведенный самим компьютером дух». Понятен при этом опосредованный изоморфизм такой структуры компьютера телесно-душевно-духовной сущности личности человека как его создателя.

Интересной может быть подобная же метафора триады для педагогики, где, упрощенно говоря, растущий организм ребенка с его душой, включающей как основу сложнейшую нейронную, центральную и периферическую, психическую, психологическую и психосоматическую социально-индивидуальную, личностную организацию, одухотворяемую в процессе обучения и воспитания (самообучения и самовоспитания) целой системой соответствующих учебных и воспитательных программ (духом этих программ). Ребенок становится со временем способным уже как личность вырабатывать ту или иную духовную продукцию. Мы отдаем себе отчет в намеренном упрощении указанным метафорическим моделированием данного процесса ради уяснения более точной трактовки понятия психологии. Разумеется, что такая постановка проблемы должна и может стать предметом особого исследования.

Но при этом встают неожиданные психолого-педагогические вопросы. Например, а не является ли современный образовательный процесс искусственно односторонне ориентированным лишь на центральную нервную систему, игнорируя ее периферическую часть, что порождает определенного рода не замечаемые специалистами душевную и духовную дисгармонию.

Концентрация всех традиционных педагогических влияний только на головном мозге исторически привело к «запустению» и неиспользованию психосоматических ресурсов человека, которые потенциально сосредоточены и в периферической нервной системе, в таких ее эпицентрах, как сердце и руки. Ведь недаром существует «философия и психология сердца», а мануальные способности экстрасенсов все более убедительно демонстрируются ими и изучаются специалистами (вспомним В. Мессинга, Джуну и др.). О том, что мануальная чувствительность может быть существенно развита, свидетельствуют известные эксперименты А. Н. Леонтьева и С. Я. Рубинштейн по выработке фоточувствительности кожи рук при использовании условно-рефлекторной методики [9, с. 66–114]. Есть основания считать, что эти способности со временем станут предметом изучения определенных разделов научной психологии и педагогики.

Интересной, хотя и вызывающей определенное возражение, является буквальная интерпретация последней буквы термина «психо-лог-и-я» как прямого указания на изучение психологической наукой феномена «Я» (Я-телесного, Я-душевного и Я-духовного), в котором определенным образом рефлексивно интегрируются понятия духа, души и тела в предлагаемой гипотетической трактовке. Понятно, что для согласия с таким слишком очевидным и упрощенным утверждением необходимо проведение более обстоятельных историко-психологических, психолингвистических и других исследований, в результате которых, однако, может неожиданно выясниться, что в категории «психология», в рамках предполагаемой нами интерпретации, вероятно был изначально закодирован важный закон жизни человека, благодаря чему, возможно, наша замечательная наука обладает такой притягательной силой.

#### Список использованных источников

1 Ждан, А. Н. История психологии: от античности к современности : учебник для студ. психол. фак. ун-тов / А. Н. Ждан. – 3-е изд., испр. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 512 с.

2 Рыбалка, В. В. К вопросу об уточнении значения категории «Психология» // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2013. – № 4. – С. 96–99.

- 3 Аристотель. О душе / Сочинения : в 4 т. / Аристотель ; ред. В. Ф. Асмус. – М. : Мысль, 1976. – Т. 1. – С. 369–450.
- 4 Гегель, Г. В.Ф. Работы ранних лет : в 2 т. / Г. В.Ф. Гегель ; сост., общ. ред. А. В. Гулыга. – М. : Мысль, 1973. – Т. 2. – 630 с.
- 5 Аверинцев, С. С. Софія-Логос : словник / С. С. Аверинцев. – 3-е вид. – К. : ДУХ і ЛІТЕРА, 2007. – 650 с.
- 6 Введение в психологию / под. общ. ред. проф. А. В. Петровского. – М. : Издательский центр «Академия», 1996. – 496 с.
- 7 Зеньковский, В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. – М. : Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. – 224 с.
- 8 Святитель Лука (Войно-Ясенецкий, В. Ф.). Дух, душа и тело / В. Ф. Войно-Ясенецкий. – Клин : Христианская жизнь, 2007. – 128 с.
- 9 Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : МГУ, 1972. – 576 с.
- 10 Рибалка, В. В. Методологічні питання наукової психології (досвід особистісно-центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату) : навч.-метод. посібник / В. В. Рибалка. – К. : Ніка-центр, 2003. – 204 с.

**Е. И. Сапего**  
г. Минск, БГУ

### **РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ ПЕДАГОГОВ**

Является общепризнанным факт влияния профессии на личность и изменение личности в ходе профессионального развития [1; 2; 3; 4]. Профессия может существенным образом изменять характер профессионала, приводя как к положительным, так и отрицательным последствиям. Когда влияние профессии носит негативный характер, такое явление называют профессиональной деформацией. Актуальность темы обусловлена необходимостью профилактики профессиональных деформаций личности педагогов как условия повышения качества и эффективности взаимодействия участников образовательного процесса, формированию здорового образа профессиональной жизни. Профессиональная деформация очень трудно поддается коррекции: ее проще предотвратить, чем преодолевать впоследствии. В связи с этим становится важной задача совершенствования моделей образовательной психологической среды с целью профилактики возникновения и закрепления профессиональных деформаций педагогов.

Деформации могут иметь довольно сложную динамику проявлений в трудовой деятельности педагога и затрагивать различные стороны психики: мотивационную, когнитивную, сферу личностных качеств. Ее результатом могут быть специфические установки и представления, появление определенных черт личности [5, с. 34]. Профессиональные деформации в педагогической деятельности – это искажение профиля профессионально важных качеств личности педагога: эмпатийности и сензитивности, креативности и коммуникабельности, толерантности и ответственности, способности прогнозировать и проектировать как собственную педагогическую деятельность, так и персональное развитие обучаемых. Можно определить основные проявления профессиональных деформаций педагогов: излишняя самоуверенность и безапелляционность, догматичность взглядов, назидательность и авторитарность, отсутствие гибкости и консервативность, невосприимчивость к новому опыту, игнорирование индивидуальных особенностей окружающих, демонстративность и социальное лицемерие, стремление манипулировать людьми и закрытость в общении [5, с. 34].

Среди интердетерминантов формирования деформаций существуют личностные факторы, напрямую оказывающие воздействие на развитие профессиональных деформаций педагогов: склонность к доминантности и эгоцентризму; консервативность и ригидность мышления; мотивация избегания неудач; неадекватный уровень самооценки и др. [4; 6; 7]. Такие факторы являются динамичными и попадают под сферу интересов системы образования. Следовательно, их можно корректировать и нивелировать благодаря своевременной диагностике и профилактике возникающих деформаций.

Однако наряду с личностными факторами существуют и организационные факторы, влияющие на возникновение деформаций у педагогов: неудовлетворительные условия труда, неблагоприятный социально-психологический климат в учреждении; высокая эмоциональная

включенность в деятельность, эмоциональная перегрузка; отсутствие четкой связи между процессом обучения, затраченными силами и получаемым результатом; жесткие временные рамки деятельности; ответственность перед администрацией, родителями, обществом в целом за результат своего труда; отсутствие организационной общности, социальной поддержки, недостаточное моральное и материальное вознаграждение; отсутствие значимости выполняемой работы [2; 3; 6; 8]. Можно отметить, что психологическое воздействие на педагогов образовательной среды является значительным и влияет на поведение в зависимости от различных показателей данной среды. Окружающая среда настолько разнородна, что неизбежно вызывает целый комплекс реакций – физических и биологических, а также психологических.

К внешним условиям работы педагога можно отнести его межличностные и ролевые отношения как внутри научного сообщества – с коллегами, так и с обучаемыми (социально-контактная часть среды), и информационную среду, создаваемую в ходе продолжающегося самообразования и научной работы, а также информационные воздействия, исходящие как из профессиональной среды, так и от обучаемых. Таким образом, педагог несет на себе «багаж» социальности, являющийся продуктом образовательной среды, и навыки функционирования, выработанные социальным окружением и осуществляемой деятельностью.

Вышеперечисленные организационные факторы и проявления личностных составляющих педагогов формируют образовательную среду учреждения образования. В случае несоответствия характера организации окружающей среды человеческой природе возникает вероятность деструктивного влияния такой организации на психику педагогов, а впоследствии такое несоответствие может деформировать и разрушительно воздействовать на их личность и успешность профессиональной деятельности.

Поэтому возникает необходимость внимательного пересмотра состояния образовательной среды, приведение ее в соответствие, в гармонию с личностным развитием и природой психологического мира педагога. То есть потребность в формировании экокультурной диалогической образовательной среды, предназначение которой заключается в создании оптимальных условий для формирования сообщества людей, способного к гармоничному взаимодействию с окружающим социальным и природным миром. Основной же целью является построение общего культурного пространства педагогическим сообществом, заботящимся о своем настоящем и будущем, с учетом достижений и уроков прошлого, не только собственных, но и общечеловеческих.

Отзываясь на перечисленные выше потребности, в последние годы в западных странах получил развитие экологический подход к образованию [9; 10; 11]. Данный подход основывается на идеях построения системы образования, придерживающейся принципов гармоничного соответствия приобретаемых знаний с реальной окружающей действительностью, их востребованности в профессиональной и повседневной жизни. Экологическая метафора в исследованиях образования начала интенсивно применяться за рубежом с 1990-х гг. в аспекте придания рассмотрению процесса образования системного характера, обеспечивающего гармонизацию его взаимоотношений с социальным и природным миром [10; 11].

Термин экология подчеркивает ориентацию образовательного процесса на экологическое мировоззрение как бережное отношение ко всему живому и окружающему человека – к людям, природе, животному миру. Экологическую культуру можно рассматривать как способ гармонизации отношений в системе «человек – общество – природа». Она направлена на сохранение жизни и здоровья, гармоничные отношения с окружающими, включает осознание необходимости сохранения и разумного использования историко-культурного опыта, развитие адаптационных механизмов к современным бытийным реалиям, построение прогнозов будущего развития [12, с. 229].

*Экокультурная образовательная среда*, согласно В. А. Янчуку, – это среда людей, имплицитно заинтересованных в развитии культуры, образования, общества и осознающая личную ответственность за происходящее, мотивированная на активное участие в этом процессе. Это среда неравнодушных людей, осознанно участвующих в выработке совместных решений и их реализации. Это среда, готовая к открытому диалогу со всеми заинтересованными сторонами, способная к совместной деятельности, вынося на общественное обсуждение актуальные проблемы и предлагающая их решения. Это среда толерантных людей, обладающих способностью признавать право на существование мнений других людей, даже если они противоречат их собственным [9, с. 69–70].

К условиям формирования экокультурной образовательной среды В. А. Янчук относит: построение общего и доступного информационного пространства; открытость принятия решений руководством и контроля их исполнения; присутствие коммуникации, основанной на диалоге

и обратной связи между участниками образовательного процесса; соблюдение принципа информирования об актуальном состоянии образования в мире и предоставления возможностей использования инновационных технологий и других достижений современной науки в образовательном процессе; способствование развитию различных мнений и толерантности к ним, допущение возможности участия в принятии решений в учреждении образования всеми его участниками.

Основываясь на теоретических разработках экокультурной среды В. А. Янчука, опираясь на выделенные им условия формирования данной среды [9; 13], можно предложить следующее операциональное определение настоящего конструкта. *Экокультурная образовательная среда учреждения образования* – это среда с благоприятным социально-психологическим климатом, включающая педагогов, удовлетворенных своим трудом и условиями труда, с открытым типом организационной культуры учреждения, ориентированной на личность, ее ценности и потребности, с коллегиальным стилем руководства педагогическим коллективом. Это среда участников процесса образования, обладающих открытостью, контактностью, диалогичностью в межличностной коммуникации, информированностью о принимаемых в учреждении решениях и имеющих влияние на процесс принятия и реализации основных решений по актуальным вопросам деятельности. Конструкт экокультурной диалогической среды можно представить в виде структуры, включающей в себя следующие основные компоненты.

*Благоприятный социально-психологический климат в коллективе* – включает наличие позитивной атмосферы в коллективе, соблюдение принципов справедливости и толерантности (уважительного отношения к мнению других членов коллектива), сотрудничества и эмоциональной включенности – отклика у членов коллектива на достижения и неудачи педагогического коллектива, чувство гордости за коллективные успехи.

*Удовлетворенность работой и условиями труда* – преобладание высокого уровня удовлетворенности педагогов своими профессиональными достижениями, чувство профессионального успеха и жизненного удовлетворения, осознание своей социальной и профессиональной пригодности и полезности.

*Наличие социальной поддержки* – ощущения социального благополучия и защищенности, доверия со стороны окружающих, помощи в трудных профессиональных и жизненных ситуациях.

*Открытый тип организационной культуры в учреждении* – интересы членов коллектива не противопоставляются, считается, что обо всем можно договориться; присутствует взаимозависимость, гармония и согласие, единство ценностей; проявляется гибкость, способность к адаптации и готовность к диалогу.

*Демократический (коллегиальный) стиль управления коллективом* – присутствует стремление администрации учреждения делегировать полномочия и разделять ответственность, применять конструктивную критику, заботиться о педагогах и информировать их о состоянии дел в учреждении.

Таким образом, соответствие образовательной среды учреждения образования перечисленным критериям может служить условием профилактики профессиональных деформаций личности педагогов, поскольку педагог как личность и активный социальный субъект, его психика подвержены непосредственному воздействию социокультурной среды, следствием чего в рамках профессиональной деятельности может происходить развитие профессиональных деформаций. Однако здоровое и сконцентрированное на формировании экокультурной диалогической образовательной среды педагогическое сообщество может научиться открыто говорить о своих проблемах на всех уровнях, объединяя имеющиеся возможности и ресурсы для их решения. Таким образом, проблема обеспечения психического и психологического здоровья личности, создания системы безопасности ее развития в образовательной среде определяется как одна из важнейших задач современной науки и практики.

#### Список использованных источников

- 1 Жалагина, Т. А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Т. А. Жалагина – Тверь, 2004. – 309 л.
- 2 Ильин, Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. – М. : Питер, 2008. – 432 с.
- 3 Москвина, Н. Б. Риск личностно-профессиональных деформаций учителя / Н. Б. Москвина // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 61–69.
- 4 Шаталова, Н. И. Деформации трудового поведения работника / Н. И. Шаталова // Социологические исследования. – 2000. – № 7. – С. 26–33.

- 5 Орел, В. Е. К проблеме соотношения основных этапов профессионального становления личности / В. Е. Орел // Вестник Ярославского государственного университета. – 2007. – № 4. – С. 33–36.
- 6 Ноженкина, О. С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога / О. С. Ноженкина. – Смоленск, 2012. – 222 с.
- 7 Langerock, H. Professionalism: A Study in Professional Deformation / H. Langerock // American Journal of Sociology – 1915. – Vol. 21, № 1. – P. 30–44 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.jstor.org/stable/2763633>. – Дата доступа : 25.03.2015.
- 8 Федунина, Н. Ю. Психологический климат в школе: к вопросу о структуре понятия / Н. Ю. Федунина // Современная зарубежная психология. – 2014. – Т. 3, № 1. – С. 117–124 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n1/69066.shtml>. – Дата доступа : 20.03.2015.
- 9 Янчук, В. А. Экокультурная образовательная среда: формирование и развитие. Часть 2. От культурной к межкультурной компетентности / В. А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – № 7. – С. 60–67.
- 10 Barab, S. A. Curriculum-Based Ecosystems: Supporting Knowing From an Ecological Perspective / S. A. Barab, W.-M. Roth // Educational Researcher. – 2006. – Vol. 35, № 5. – P. 3–13.
- 11 Weaver-Hightower, M. B. An Ecology Metaphor for Educational Policy Analysis: A Call to Complexity / M. B. Weaver-Hightower // Educational Researcher. – 2008. – Vol. 37, № 3. – P. 153–167.
- 12 Довгирдовские чтения IV: тенденции духовно-нравственного развития современного общества : материалы междунар. науч. конф., 15–16 ноября 2012 г. / редкол. : О. А. Павловская [и др.]. – Минск : Право и экономика, 2013. – 555 с.
- 13 Янчук, В. А. Экокультурная образовательная среда: формирование и развитие. Часть 1. Образование. Наука и инновации / В. А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – № 1. – С. 69–76.

**Л. И. Селиванова**  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

### **СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ «СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ»: НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В 2010 г. при кафедре педагогики учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» была создана студенческая научно-исследовательская лаборатория. Рассмотрим основные направления ее работы и содержание деятельности.

Студенческая лаборатория как форма объединения молодежи является эффективной в отношении мотивации и системной организации научной деятельности студентов. Научная работа «способствует развитию творческого мышления, инициативности и самостоятельности, умению анализировать и рационально использовать информацию» [1, с. 142]. Коллектив ученых, занимающихся изучением исследовательской деятельности обучающихся, подчеркивает, что работа в рамках научного общества дает возможность каждому участнику «совершенствовать свои знания, развивать интеллект, приобретать умения и навыки в научно-исследовательской и научно-экспериментальной деятельности» [2, с. 33]. В этот мотивирующий саморазвитие студента ряд мы также включаем возможности формирования в процессе научно-исследовательской деятельности профессиональной и общей культуры, в том числе культуры умственного труда, нравственной культуры личности.

Созданная при кафедре педагогики студенческая лаборатория получила название «*Социально-педагогический проект*», сокращенно – «СП-проект». Как отмечает М. И. Рожков, «проектировать в молодежной работе – значит на основе прогноза создавать такие технологии, использование которых при построении реального действия молодых людей должно способствовать достижению поставленной цели» [3, с. 113]. Социально-педагогическое проектирование всегда связано с созданием условий для оптимального взаимодействия молодежи в решении общественно значимых проблем. Планируемое содержание работы студенческой лаборатории включает проектирование различных технологий в решении социально-педагогических проблем. Такая деятельность учитывает все аспекты мотивации студентов к работе в лаборатории и решает задачи, традиционно присущие данному подразделению.

В ходе основного вида деятельности лаборатории – *научно-исследовательской* – студенты овладевают теоретическими основами научно-методической и исследовательской работы, вырабатывают практические умения и навыки проведения теоретических и прикладных

исследований, изучают опыт социально-педагогической деятельности учреждений и служб города и области, овладевают основами социально-педагогического проектирования.

Планирование и реализация содержания работы студентов в лаборатории осуществляется по трем основным секторам, распределяющим деятельность в зависимости от объекта исследования: 1) социально-педагогическая работа с *личностью*; 2) социально-педагогическая работа с различными категориями *семей*; 3) социально-педагогическая деятельность в *социуме*.

Содержание работы первого сектора «*Социально-педагогическая работа с личностью*» распределяется в следующей тематике: диагностика индивидуальных особенностей обучающихся, свойств и качеств личности; формирование культуры личности; нравственное саморазвитие личности; стимулирование личностного самосовершенствования; формирование социальной компетентности личности; формирование здорового образа жизни учащейся и студенческой молодежи; профилактика школьной дезадаптации; формирование гендерной культуры личности; формирование безопасного поведения школьников; поддержка одаренных детей; индивидуальная помощь по преодолению социально-культурных проблем; профилактика отклоняющегося поведения; профилактика аддиктивного поведения (алкогольной, никотиновой, наркотической, компьютерной зависимости); сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей; социально-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями; социально-педагогическая защита детей-инвалидов; преодоление межличностных конфликтов; защита прав несовершеннолетнего; профилактика правонарушений и вовлечения обучающихся в преступную деятельность; индивидуальное консультирование.

Второй сектор лаборатории «*Социально-педагогическая работа с различными категориями семей*» разрабатывает следующие проблемы: диагностика особенностей семейного воспитания; формирование культуры семейных отношений; формирование у старшеклассников готовности к будущей семейной жизни; педагогическое просвещение семьи; формирование педагогической культуры родителей; профилактика социально-педагогической запущенности детей; сопровождение неблагополучной семьи; формирование социальной ответственности родителей; профилактика жестокого обращения с ребенком в семье; социально-педагогическая поддержка семьи в кризисных ситуациях; социально-педагогическое сопровождение многодетной (молодой) семьи; преодоление детско-родительских конфликтов; разрешение споров о воспитании детей; педагогическое семейное консультирование; помощь в организации семейного досуга; защита прав семьи; гендерные проблемы воспитания мальчиков (девочек) в неполной семье; социально-психологическая дезадаптация подростков из алкоголизированных семей; формирование личности в условиях психологической деформации семьи; профилактика виктимности детско-родительских отношений.

Содержание работы третьего сектора «*Социально-педагогическая деятельность в социуме*»: диагностика микросреды и ее влияния на формирование личности; исследование межличностных взаимоотношений; преодоление конфликтного поведения; создание воспитательной предметно-пространственной среды в учреждении образования; поддержка детских и молодежных организаций; развитие молодежного самоуправления; реализация социализирующих функций школьного класса; социально-педагогическое сопровождение лидерства в молодежной среде; социально-педагогическая работа с подростковыми и юношескими группами различной направленности; социально-педагогическая работа с неформальными молодежными объединениями; социально-педагогическая работа с религиозными конфессиями; формирование толерантных отношений в молодежной среде; жизненное самоопределение детей-сирот; коррекция влияния средств массовой информации на социализацию подростков; организация коллективных творческих дел, благотворительных акций, досуговой деятельности учащихся и студентов; осуществление профориентационной работы; взаимодействие со средствами массовой информации в социальном воспитании; сотрудничество с учреждениями образования.

Ежегодно направления и содержание научно-исследовательской деятельности дополняются в соответствии с разрабатываемыми студентами проблемами в курсовых и дипломных работах, а также в соответствии с финансируемыми темами и воспитательными проектами, осуществляемыми кафедрой. На кафедре педагогики учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» осуществлялась разработка темы М 11-59 «Идейно-нравственное саморазвитие личности как основа становления социальной компетентности личности учащейся и студенческой молодежи». Тема выполнялась по ГПНИ «История, культура, общество, государство», подпрограмма «Образование» на 2011–2015 гг. под научным руководством доктора педагогических наук, профессора Ф. В. Кадола. В настоящее

время исследование продолжается в рамках темы М 14-59 «Теория и методика нравственного воспитания обучающихся в системе педагогической деятельности классного руководителя и куратора студенческой группы».

Например, в рамках воспитательного проекта «Формирование социальной компетентности учащейся и студенческой молодежи средствами идейно-нравственного саморазвития» студентами изучались следующие темы: научно-методические основы становления социальной компетентности студенческой молодежи, общественно-полезная деятельность как основа развития социальной компетентности студенческой молодежи (Лукьянцева Алина), социальная инфантильность старшеклассников и пути ее преодоления, формирование личностной самостоятельности и ответственности как основа профилактики социальной инфантильности старшеклассников (Межуева Олеся). Следует сказать, что изучение студентами социально-педагогических проблем осуществляется не только теоретически, но и практически в интерактивной форме семинаров, дискуссий, тренингов.

Традиционно студенты принимают активное участие в научно-практических конференциях, и не только студенческих, но и преподавательских. Результаты участия в конференциях публикуются в виде тезисов докладов и научных статей по социально-педагогической проблематике. Важным достижением лаборатории является подготовка к изданию и опубликование шести выпусков сборника научных статей «Профессионализм социального педагога: проблемы и пути совершенствования». Выходные данные пятого и шестого выпусков приведены в списке литературы [4; 5]. Члены лаборатории ежегодно участвуют в Республиканском конкурсе студенческих научных работ, получая дипломы различных категорий.

*Практическая социально-педагогическая деятельность* участников лаборатории представляет собой социально-педагогические мероприятия в учреждениях города и области по профилактике отклоняющегося поведения учащихся, психолого-педагогическому просвещению родителей, формированию здорового образа жизни. Студенты осуществляют социально-педагогическую диагностику учащихся, их родителей и педагогов. Большое внимание уделяется внедрению научно-методических результатов социально-педагогической деятельности студентов в образовательный процесс учреждений города и области. Решение этой задачи связано с непосредственной профилактической, коррекционной, реабилитационной работой будущих социальных педагогов с подростками, семьями (в т. ч. неблагополучными), сотрудничеством с учреждениями образования, детскими и молодежными организациями. Студенты учатся составлять соответствующие акты о внедрении результатов решения конкретной проблемы, подтверждения практического значения разработанных мероприятий, рекомендаций, предложений для объекта исследования.

В ходе *социально-полезной деятельности* студенты участвуют в разнообразных акциях (например, «Неделя Добра»), в субботниках, ремонте аудиторий, посещают семьи «группы риска», проводят тематические воспитательные мероприятия и концерты в учреждениях образования, социально-педагогических учреждениях, в частности, в детском доме и социально-педагогическом приюте. Студенты организуют досуг детей, нуждающихся в особом внимании: инвалидов и оставшихся без попечения родителей. Во время акции «Тепло души моей» студенты развлекали учащихся учреждения образования «Вспомогательная школа № 5 г. Гомеля» песнями, танцами, миниатюрами клоунов.

Содержание *методической деятельности* включает проектирование тематики социально-педагогических проектов, подбор диагностических методик по социально-педагогической проблематике, разработку методических материалов по реализации технологий социально-педагогической деятельности, составление видеотеки и каталога художественных и документальных фильмов по социальной проблематике, оформление методических папок «Курсовые работы», «Дипломные работы», разработку планов-конспектов воспитательных мероприятий, тренинговых и факультативных занятий, оформление картотеки учебно-методической литературы по социально-педагогической проблематике в учреждениях образования.

В результате *просветительско-агитационной деятельности* осуществляется агитационно-разъяснительная работа с учащимися и педагогами, выпуски стенгазеты о деятельности СНИЛ «СП-проект», опубликование статей о деятельности лаборатории. Результаты работы лаборатории оформлены в виде фотоальбомов и материалов проекта «Формирование социальной компетентности учащейся и студенческой молодежи средствами идейно-нравственного саморазвития». Яркой находкой для популяризации различных видов деятельности студентов явились регулярные выпуски СНИЛ «СП-проект» газеты «Инсайт».

*Социально-досуговая деятельность* участников лаборатории заключается в просмотре видеофильмов по социально-педагогической проблематике, посещениях выставочного зала «ГГУ имени Ф. Скорины», театров, Гомельского дворцово-паркового ансамбля и др.

Таким образом, разносторонняя совместная работа студентов и преподавателей позволяет включить всех участников СНИЛ «Социально-педагогический проект» в перспективное планирование, мотивировать их активность в научно-исследовательской и других видах социально значимой деятельности. В рамках разработки и реализации социально-педагогических проектов, выполняемых индивидуально или в группе, студенты участвуют в различных формах исследовательской деятельности, овладевают знаниями, умениями и навыками профессиональной работы с личностью, семьей, социумом, развивают организаторские способности, лидерские и нравственные качества.

#### Список использованных источников

- 1 Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2006. – 416 с.
- 2 Исследовательская деятельность учащихся в профильной школе / авт.-сост. Б. А. Татьянkin [и др.] ; под ред. Б. А. Татьянкина. – М. : 5 за знания, 2007. – 272 с.
- 3 Рожков, М. И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногикика : учеб. пособие / М. И. Рожков. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 264 с.
- 4 Профессионализм социального педагога : проблемы и пути совершенствования : сб. науч. статей. Вып. 5 / редкол. : Ф. В. Кадол (науч. ред.), Л. И. Селиванова (отв. ред.), В. П. Горленко ; М-во образования РБ, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2012. – 220 с.
- 5 Профессионализм социального педагога : проблемы и пути совершенствования : сб. науч. статей. Вып. 6 / редкол. : Ф. В. Кадол (науч. ред.), В. П. Горленко (отв. ред.), Л. И. Селиванова ; М-во образования РБ, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2012. – 264 с.

**Р. У. Серыкаў, Л. П. Кузьміч**  
г. Гомель, ГДУ імя Ф. Скарыны

#### НЕЙРАЛІНГВІСТЫЧНЫЯ ПРЫЁМЫ АКТЫВІЗАЦЫІ ЎВАГІ НАВУЧЭНЦАЎ

Ніхто не будзе спрачацца наконт таго, што выкладанне як працэс уяўляе сабой, па вялікім рахунку, узаемадзеянне (найперш вербальнае), якое прадугледжвае як непасрэдны ўплыў на аўдыторыю (унушэнне) з боку выкладчыка, так і адваротную рэакцыю слухачоў як на выкладчыка, так і на тую інфармацыю, якую ён ім прапаноўвае. Задача апошняга (лектара ва ўніверсітэце, настаўніка ў школе, метадыста на курсах павышэння кваліфікацыі) – «павесці» за сабой аўдыторыю, данесці думку, даказаць яе слушнасць і каштоўнасць, задаць патрэбныя накірунак разважанняў, падрыхтаваць глебу для з’яўлення самастойных вывадаў слухачоў. Такая думка праходзіць скразным лейтматывам у лепшых педагагічных працах і падручніках [1; 2; 3; 4].

Але кожны ўрок, як і кожная лекцыя, заўсёды мае свой пачатак, які прадугледжвае так званы «арганізацыйны момант». Гэты першы этап з’яўляецца надзвычай важнай структурнай часткай лекцыі (мы як выкладчыкі вышэйшай школы будзем далей ужываць тэрмін *лекцыя*), і вядомая прыказка – *добры пачатак – палова справы* – выступае тут важным арыенцірам на поспех. Студэнцкая аўдыторыя «дастаецца» выкладчыку пасля самых розных акалічнасцей: калі гэта першая змена і першая пара, то – пасля ранішняга сну і снадання, калі гэта першая пара другой змены, то – звычайна пасля абеду, а калі вашыя заняткі ідуць пасля нейкага іншага прадмета, то вам дастаецца студэнцкая група пасля пэўнага папярэдняга выкладчыка, г. зн. са «слядамі» ягонага ўздзеяння.

Такім чынам, вы пераймаеце эстафету ў навучанні самых розных студэнтаў: заспаных, узбуджаных, абьяжавых, настроеных па-рабочаму, разленаваных, унутрана ізаляваных, згуртаваных і г. д. Гатовым трэба быць да ўсяго, і калі вашыя заняткі не першыя па раскладу, то нялішнім будзе мець хаця б нейкае ўяўленне пра таго педагога, хто займаўся з гэтай акадэмічнай групай папярэдне. Калі папярэдні выкладчык схільны ўсыпляць аўдыторыю, то гэтую групу студэнтаў варта «разбудзіць», калі ж ён іх, наадварот, адчувальна «ўзрушыў», то трэба,

натуральна, супакоіць. У любым выпадку, група патрабуе некаторага часу на пераклучэнне на новы рытм працы і на ўспрыняцце чарговага выкладчыка, якім якраз вы і з'яўляецеся.

Паколькі апошнім часам ва ўсіх навучальных установах рэспублікі шырока пачалі прымяняцца мультымедычныя сродкі з прычыны больш эфектыўнага запамінання вялікай колькасці інфармацыі пры дапамозе зрокавага ўспрыняцця (лічыцца, што да 70 % аб'ёму), перад пачаткам лекцыі варта ўключыць праектар з тэматычнай прэзентацыяй, але з адпаведным «сітуацыйным» тытульным слайдам. Напрыклад, увайшоўшы ў аўдыторыю яшчэ за пяць-дзесяць хвілін да званка, каб настроіць праектар, выкладчык можа лёгка сарыентавацца ў дамінуючым настроі студэнтаў, і гэта можа быць: 1) або празмерная іх узбуджанасць, або 2) непажаданая «неканструктыўная» вяласць. У першым выпадку выкладчык праецыруе на сцяну тытульны слайд «адваротнага настрою»: лагодныя марскія (лясныя, горныя) пейзажы, абстрактныя малюнкi з плаўнымі абрысамі і г. д. на свой густ. У другім выпадку на экран праецыруецца яркі слайд з дынамічным сюжэтам: гарадскі рух, хуткасны цягнік, штармавое мора, альпіністы на ўзыходжанні ў горы (ідэальным з'яўляецца запуск адпаведнага кліпу працягласцю 1–2 хвіліны). Усе вышэйназваныя маніпуляцыі уяўляюць сабой невербальнае ўзаемадзеянне з аўдыторыяй, робяцца без каментарыяў і тлумачэнняў, быццам «выпадкова», «проста так». Таму для пачатку любой прэзентацыі выкладчыку выгадна мець па два тытульныя слайды (на ўсялякі выпадак, у залежнасці ад сітуацыі) для адной і той жа прэзентацыі, якія ідуць адзін за другім і якія незаўважна дапамогуць загадзя сфарміраваць адпаведны настрой студэнтскай аўдыторыі.

Для мабілізацыі ўвагі слухачоў і настройкі іх на рабочы лад (асабліва калі справа датычыць «складаных» дысцыплін і тэм) мэтазгодна прымяніць, як паказала практыка, так званы «кантэкст згоды», заснаваны на інертнасці нашага мыслення, які паспяхова прымяняецца многімі вядучымі айчыннымі і замежнымі псіхолагамі ў значна больш экстрэмальных умовах, чым нашая акадэмічная лекцыя [5].

Пачатак лекцыі патрабуе пэўнага высілку: гэта як момант кранання з месца аўтамабіля ці адрыву самалёта ад узлётнай паласы, калі адчувальны і расход паліва, і пэўны дыскамфорт пры перагрузцы. У гэты кароткі прамежак часу выкладчыку вельмі карысна і выгадна настроіць студэнтаў на пазітыўнае ўспрыняцце самога сябе і сваёй тэмы. Для гэтага аўдыторыі задаецца *тры* загадзя падрыхтаваныя «несур'ёзныя» пытанні, на якія яна хорам і ўразнабой адказвае толькі станоўча і звычайна з усмешкай. Потым, пасля такіх станоўчых калектыўных адказаў, выкладчык *дае каманду*, якая па інерцыі мыслення слухачоў ўспрымаецца як ажыццявімая і пазітыўная, і адказ на якую маркіруецца толькі як станоўчы. Напрыклад: Выкладчык: «Добры дзень! Сядайце. Сёння ў нас серада?» (1) – Студэнты: «Так». – Выкладчык: «Чытаць умеце?» (2) – Студэнты: «Так!» – Выкладчык: «Пісаць умеце?» (3) – Студэнты: «Так!!!» – Выкладчык: «Значыць, сённяшняю тэму вы засвоеце лёгка і на ўсё жыццё! (*каманда*). А гучыць наша тэма так...»

Безумоўна, пытанні да аўдыторыі павінны вар'іравацца, і іх непажадана ўжываць як штамп у пачатку кожных заняткаў, але станоўчы адказ на іх з боку студэнтаў павінен быць «гаванаваны» абавязкова. Выкладчык: «Добры дзень! Сядайце. Відаць, на лекцыю сёння прыйшлі толькі тыя, хто праснуўся?» (1) – Студэнты: «Так». – Выкладчык: «І што? На ўсё пра ўсё нам адведзена толькі 90 хвілін?» (2) – Студэнты: «Так!» – Выкладчык: «Прыемныя сюрпрызы любіце?» (3) – Студэнты: «Так!!!» – Выкладчык: «Значыць, сённяшняю тэму мы разгледзім крыху незвычайна і запамінальна (*каманда*). Гучыць яна так...» (Але гэткага роду заявы пра розныя «незвычайнасці» дапускаюцца толькі ў тых выпадках, калі заняткі сапраўды плануецца правесці нетрадыцыйна або з нейкім элементам навізны).

Чаго нельга пры гэтым рабіць, дык гэта, канешне, тлумачыць студэнтам, для якой мэты вы задаеце ім гэтыя пытанні і праецыруеце адпаведныя тытульныя слайды. Зрэшты, узгаданы «кантэкст згоды» можа прымяняцца на любым этапе заняткаў, нават пры індывідуальным апытванні студэнта, які адчувае сябе няўпэўнена і па нейкай прычыне «запраграмаваўся» на няўдачу. Падняцце такім чынам самаацэнкі візаві і ўзмацненне ў ім веры ў «перамогу» над матэрыялам безумоўна сябе апраўдвае і павышае давер студэнта да выкладчыка, які пранікся ягоным клопатам і спагадліва намагаецца яму дапамагчы.

У сярэдзіне лекцыі ўвага слухачоў, як правіла, значна зніжаецца, і тут патрабуецца прыўнясенне эфекту навізны і свежасці ўспрыняцця інфармацыі. Звычайныя прамыя заклікі («Увага на дошку (на слайд)!») і прымус («Пішам і не размаўляем!») хоць на нейкі час і абвастраюць увагу, але выклікаюць унутранае супраціўленне слухачоў: яны стаміліся. У гэты час сярод іх пачынаецца перашэптванне і ўпаданне ў транс. Як толькі ўвага да лекцыі знізілася, адным з карысных метадаў на шляху да вывадзення яе на рабочы ўзровень і абвастрэння ўспры-

няцця будзе наступная тэхніка, якая складаецца з трох крокаў: 1) «спачуванне» слухачам, суперажыванне з заглыбленнем у іх «маары», 2) выяўленне рэсурсных пачуццяў (прыемнасць, асалода, задавальненне) у іх роздумах «не па тэме», 3) накладанне выяўленых рэсурсных пачуццяў на наступнае пытанне лекцыі.

Прыклад канкрэтны прыклад у кантэксце тэмы «Фанетычныя змены дапісьмовай эпохі» для студэнтаў-філолагаў. Ідзе лекцыя, пачатак якой быў вытрыманы ў прапанаваных вышэй тэхніках, аўдыторыя была мабілізавана, настрой прыўзняты. К палове лекцыі сітуацыя змянілася не ў карысць лектара: адчувальна знізілася ўвага аўдыторыі, чутен «нерабочы» шумок, заўважаюцца расфакусіраваныя погляды студэнтаў (аб'якавае выражэнне твараў), матэрыял запісваецца імі механічна. Адчуўшы такі момант, выкладчык тут жа прымае на сябе ініцыятыву і «спачувальна» цікавіцца:

– Стаміліся? Цяжкавата пра ўсё гэта слухаць, праўда?

– Так! Праўда! (Студэнты адказваюць на такія пытанні з лёгкім ажыўленнем і здзіўленнем па той прычыне, што выкладчык «на іх бакі»!).

– Пра што вам зараз думаецца? Чаго хочацца?

– Надвор'е такое добрае ... восень такая прыгожая ... зараз бы ў лес куды ... ці дадому паехаць ... ці каля рэчкі пасядзець ... ды хоць проста ў парк можна ... марожанага паесці ...

– Праўду кажаце. І мне так хочацца з вамі разам: і марожанага, і ў парк, і ў лес! Вось гэта сапраўдная асалода, не тое, што нейкія фанетычныя змены дапісьмовай эпохі і нейкае першае поўнагалоссе! Падумаць толькі: гэтыя вучоныя, якія звярнулі ўвагу на поўнагалосныя формы ва ўсходнеславянскіх мовах і адкрылі механізм іх утварэння, зрабілі гэта таксама з нейкай цікавасці і атрымалі нейкую велізарнейшую асалоду! Бо быць такога не можа, каб зрабілі яны нам гэта назло, каб толькі паздекавацца з нас і занудзіць дашчэнту! Давайце-ка зараз глянем, якую асалоду яны тут атрымлі...

Увага студэнтаў пасля такога нечаканага вяртання да тэмы зноў павышаецца, адчуваецца паблагліва-даравальнае стаўленне публікі да гэтых «дзіўных» вучоных з іх праблемамі, паступова нарастае добрая рабочая зацікаўленасць пытаннем. Праўда, у канцы лекцыі неабходна будзе рэзюміраваць разважанні такім чынам, каб паказаць, у чым жа знайшлі «асалоду» тыя мудрыя вучоныя, адкрыўшы закон поўнагалосся. Названая тэхніка хуткацечная, яна не патрабуе зацягнутасці і «грунтоўнасці» спачування, падрабязнага распытвання, робіцца нібы мімаходзь і незаўважна, на працягу 0,5–1 хвіліны.

Такім чынам, прапанаваныя прыёмы сапраўды дапамагаюць на пачатковым этапе заняткаў адаптавацца студэнтам да чарговага выкладчыка, хутка ўвайсці ў стан эмацыянальнай раўнавагі, мабілізавацца да заняткаў і ахвотна прыняцца за работу, а ў патрэбны момант – перажыць эфект навізны ўспрыняцця інфармацыі і заастрыць увагу слухачоў.

### Спіс выкарыстаных крыніц

- 1 Карпович, Т. Е. Основы педагогики. Практикум / Т. Е. Карпович. – Минск : Тесей, 2007. – 176 с.
- 2 Кухарев, Н. В. На пути к профессиональному совершенству / Н. В. Кухарев. – М. : Просвещение, 1990. – 160 с.
- 3 Основы педагогики / А. И. Жук, И. И. Казамирская, О. Л. Жук, Е. А. Коновальчик ; под ред. А. И. Жука. – Минск : Аверсэв, 2003. – 350 с.
- 4 Сивашинская, Е. Ф. Лекции по педагогике. Интегрированный курс : в 2 ч. / Е. Ф. Сивашинская. – Минск : Жаскон, 2008. – Ч. 2. – 192 с.
- 5 Владиславова, Н. Базовые техники NLP и хорошо сформированный результат / Н. Владиславова. – М. : София, 2013. – 287 с.

**И. В. Сильченко**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

### ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ РАЗВИТИЕ ПРОБЛЕМЫ ОСОЗНАНИЯ И ПЕРЕЖИВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Важнейшим аспектом области психологии межличностных отношений в малых группах является проблема их осознания и переживания. Подлинно психологический подход

к исследованию групповых процессов и управлению ими, по мнению ряда отечественных социальных психологов, предполагает учет не только объективных факторов групповой действительности, но и субъективных – представлений членов группы о межличностных отношениях в группе, о собственном положении в структуре этих отношений и положении других ее членов. Совокупность этих представлений у каждого члена группы создает «индивидуальный субъективный образ группы», который не только отражает групповую реальность, но и выполняет регулятивную функцию по отношению к ней (Г. М. Андреева, А. И. Донцов, 1981; Я. Л. Коломинский, 1986; Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская, 1991 и др.).

В отечественной социальной психологии проблема осознания межличностных отношений начала разрабатываться в 60-е гг. XX в. Основная часть этих исследований осуществлялась в рамках разработки социально-психологических проблем педагогической и детской психологии. Наиболее систематическое и разноаспектное изучение социально-психологической рефлексии и перцепции было предпринято Я. Л. Коломинским, итоги которого подведены в монографии «Психология взаимоотношений в малых группах». Автором разработаны оригинальные методические приемы исследования – «аутосоциометрические методы», позволяющие косвенным путем измерить как текущие, так и ретроспективные самооценки, а также взаимооценки статуса. Обнаружен и описан ряд феноменов осознания статусной структуры групп, получены коэффициенты, измеряющие существенные параметры социально-психологической рефлексии и перцепции [1].

Важным, на наш взгляд, является акцентирование Я. Л. Коломинским того факта, что из всех систем взаимоотношений система личных отношений наиболее эмоционально насыщена. Исследования показывают, что человек аффективно, эмоционально переживает свои взаимоотношения, особенно остро они переживаются в подростковом и юношеском возрасте. Любое осложнение, нарушение в этой сфере, действительная или мнимая потеря привычного положения, воспринимается человеком как трагическое событие, переживается очень остро и зачастую болезненно. Отношение человека к своему положению в системе межличностных отношений включает два основных психологических компонента – переживание и осознание. Переживание и осознание теснейшим образом связаны между собой, но это разные психологические характеристики отношения к окружающему. Так, человек может осознавать что-то, но это оставляет его спокойным, эмоционально не затрагивает. И наоборот, он может аффективно, эмоционально переживать свои взаимоотношения с окружающими, свое положение в группе сверстников, истинных причин которых он не осознает [2, с. 205].

Формами проявления переживаний выступают: парадокс осознания – тенденция к завышенной самооценке статуса у низкостатусных индивидов; социометрические установки – относительная устойчивость тенденций оценивать статус других членов группы как высокий или как низкий; эгоцентрическая нивелировка статуса – тенденция приписывать другим членам группы статус либо равный своему, либо более низкий; ретроспективная оптимизация – тенденция благоприятно оценивать свой статус в прежних группах и др. [1, с. 208–310]. Подчеркивая важность исследования проблемы переживания межличностных отношений, Я. Л. Коломинский, вместе с тем, отмечает методическую трудность такого изучения, в силу их субъективности и недостаточной осознанности [2, с. 208].

Ю. А. Ортн, разрабатывая проблему осознания личных взаимоотношений, провел тщательный анализ традиционного теста социометрической перцепции и разработал новый методический прием – «социометрическое сочинение», а также выявил ряд новых факторов, влияющих на адекватность осознания статусной структуры группы. Результаты его работ свидетельствуют о тенденции к лучшей осознаваемости отрицательной иерархии (отвергаемых группой лиц), чем положительной иерархии (предпочитаемых группой лиц). Значительный интерес представляет попытка анализа закономерностей осознания мотивов межличностных отношений [3, с. 51]. Благодаря работам Я. Л. Коломинского и Ю. А. Орна проблема осознания межличностных отношений вошла в отечественную социальную психологию и педагогику и начала интенсивно разрабатываться в самых различных направлениях.

В 70-е гг. прошлого века исследования закономерностей осознания межличностных отношений проводятся на кафедре социальной психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Они разворачиваются в контексте широких исследований межличностного восприятия и направлены на преодоление разрыва между изучением социальной перцепции и межличностных отношений в малых группах. В качестве методологической основы был введен принцип *деятельностного опосредствования*, что обусловило необходимость исследования рефлексивно-перцептивного

отражения личных взаимоотношений в группах разного уровня развития и с различным содержанием совместной деятельности.

В этой связи непосредственный интерес представляют исследования, проведенные К. Е. Данилиным, в которых анализируются закономерности осознания диадических отношений в группах с различным уровнем развития совместной деятельности и коллективистских отношений. В них показано, что для точности восприятия субъектом межличностных предпочтений в группе решающее значение имеет уровень развития группы и объективное положение в ней субъекта. А также доказана ограниченность проявления широкого класса ошибок в восприятии межличностных предпочтений (презумпции взаимности и предположения о сходстве), действие которых считалось универсальным. Установлено, что аутосоциометрические показатели позволяют содержательно углубить представления о группе и ее участниках: об атмосфере группы, характере лидерства в ней, групповой дифференциации, о специфике адаптации в ней новых членов [4, с. 24].

Рассмотрение истории изучения проблемы социально-психологической рефлексии и перцепции было бы неполным без упоминания фундаментального исследования А. А. Кроника [5], касающегося социально-индивидуально-психологических закономерностей формирования самооценок и взаимооценок статуса в малых социальных группах. Исходя из теории установки Д. Н. Узнадзе, ученым разработана установочная модель социально-психологических механизмов межличностного оценивания, в рамках которой получают объяснение многие известные феномены социальной перцепции, а также предсказываются условия возникновения ряда новых. Автором выделены четыре типа межличностного оценивания: нормативное, в котором функцию установки выполняют ожидаемые оценки; ценностное, которое базируется на идеалах и анти-идеалах; социоцентрическое, основанное на сложившемся ранее мнении субъекта об оцениваемом индивиде; эгоцентрическое, в основе которого лежит самооценка личности, ее представления и суждения о себе. Выявлены факторы индивидуальных различий в межличностном оценивании. Прослежена эволюция механизмов межличностного оценивания, установлено, что по мере продвижения группы от неколектива к коллективу происходит последовательная смена типов оценивания от нормативного к эгоцентрическому, социоцентрическому и ценностному [5, с. 101].

В других исследованиях, выполненных в рамках данного подхода, отмечается, что влияние группового контекста на межличностное восприятие не исчерпывается одним только деятельностным фактором, который также нуждается в большей детализации. В диссертационных работах была выявлена следующая совокупность детерминант межличностного восприятия: эффективность, уровень развития и форма организации совместной деятельности (А. А. Амельков, 1985; Т. С. Миронова, 1986; Р. Л. Кричевский, 1991; А. С. Симаков, 1998), а также переменные личностного характера (М. Е. Шмуроватова, 2001). Установлено, что основным детерминирующим фактором является эффективность деятельности, именно она определяет содержание межличностного восприятия, в то время как все остальные играют вспомогательную роль, дополняя и корректируя влияние основного фактора [6, с. 140].

Как видим, результаты многочисленных исследований оказались неоднозначными и противоречивыми. Накопленные к настоящему времени данные свидетельствуют, что не только совместная деятельность обуславливает содержание межличностного восприятия членов группы, но и адекватное осознание и переживание межличностных отношений в группе оказывает формирующее воздействие на статусную иерархию этих отношений, а также служит фактором повышения эффективности совместной деятельности (Л. А. Пергаменщик, 1985; Я. Л. Колосминский, 2000; М. Е. Шмуроватова, 2001 и др.). Причем наиболее демонстративно подобное влияние обнаруживает себя в феномене руководства: социально-перцептивные характеристики руководителя, точность отражения им групповых параметров. Эти характеристики выступают в качестве одного из существенных условий эффективности групповой деятельности (В. П. Соловьев, 1987; Е. И. Шарова, 1986; Р. Л. Кричевский, 1991).

Краткий экскурс в историю проблемы осознания и переживания межличностных отношений позволяет отметить, что в отечественных исследованиях накоплены многочисленные, порой противоречивые эмпирические факты, которые преимущественно связаны с изучением одного психологического компонента: отношения человека к своему положению – «осознания». Другому аспекту – «переживанию» уделяется недостаточно внимания, что отражается в названиях работ, где для обозначения направления и проблематики исследований термин «переживание» практически не используется.

## Список использованных источников

- 1 Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. – Минск : БГУ, 1976. – 352 с.
- 2 Коломинский, Я. Л. Социальная психология развития личности / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов. – Минск : Высш. шк., 2009. – 336 с.
- 3 Орн, Ю. А. Оценка межличностных отношений учащихся как педагогическая проблема : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю. А. Орн ; Тартуский гос. ун-т. – Тарту, 1975. – 61 с.
- 4 Данилин, К. Е. Восприятие межличностных предпочтений в группе : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 10.00.05 / К. Е. Данилин ; Московский гос. ун-т. – М., 1984. – 25 с.
- 5 Кроник, А. А. Межличностное оценивание в малых группах / А. А. Кроник. – Киев : Наукова думка, 1982. – 160 с.
- 6 Кричевский, Р. Л. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 207 с.

### V. Slavyanska Plovdiv, University of Agribusiness and Rural Development

#### STRATEGIES AND METHODS FOR PROJECT TEAM MOTIVATION

Project team management includes two basic aspects – administrative management and leadership [1, p. 78]. In his leader's role the project manager must gain the trust and collaboration of the team, must induce it to work in such a way as to reach the set goals, and must derive the maximum of the skills, talent and energy of every team member [2, p. 25]. All of this has a direct connection with the project team motivation.

The importance of motivation hardly needs some more special argumentation – from decades on it is an object of continuous interest on behalf of academic researchers, as well as on behalf of practicing managers. Simultaneously in the project management's world the mechanisms for motivation creation not always receive the proper attention. In this context the present article directs namely to the motivational problems, suggesting the necessity of not only knowing the basic factors with a potential to generate motivation in the project participants, but mostly – the practically useful strategies and methods for stimulating the desired behavior.

It turns out quite often that the employees include in a project with a will, but this will gradually dies out during the execution of the project activities. Why this happens? There are many ways for destroying motivation – for example, people often do not have a desire for hard working, when they do not perceive themselves as able to cope with their tasks, when they do not understand what exactly is required from them or when they do not feel that someone is interested in their work performance. Therefore, to be able to successfully perform its motivational function, the project manager must *first of all* help the participants to work well, and *secondly* – create conditions the good work to receive a well-deserved recognition.

Ultimately a manager is perceived as motivating by his subordinates, when he provides them direct rewards or indirectly helps for their receiving, i. e. outlines the path to them. In this connection several actions have advisable character.

*Maintaining a vision.* The project manager is aware of the importance of every task, connected with the final project result. Sometimes he is even the only one, who is really clear about all the tasks and their contribution to the whole (for example, in a very complex and long lasting project). Therefore he is expected to maintain the vision about the entire project and to pass it to the others [3, p. 135]. He must do everything possible to create the impression that every team member needs and must respect the skills of all the rest, and confidence that the work they do is valuable, important and in interest of the organization as a whole, as well as of their own professional development.

*Inspiring positive expectations.* The expectation of positive results generates success in all activities. If the team expects that the things will go well, it is enthusiastic, energetic and devoted to its goal. Analogously, the negative expectations make it hesitant, lethargic and indecisive – the negativism affects its ability to think clear and to solve complex problems. Of course, not always everything runs according to the plan, but the project manager should continuously demonstrate enthusiasm, interest and confidence that the project is really realizable with the available skills and resources. The

enthusiasm is infectious – it gives energy to the participants and creates positive environment, motivating towards problem solving.

*Assigning appropriate tasks.* The project manager must assess the competencies of all participants and find a way to take advantage of their talents, neutralizing their weaknesses. This means assigning tasks, which on one hand correspond to their skills and abilities, and on the other – provide challenges enough. Too elementary tasks could easily demotivate the performers, and the unattainable goals could lead to disappointment and frustration. Especially important is the employees to be given an opportunity to do what they like or at least prefer [4, p. 48]. For example, people with creative thinking should never be placed on positions, connected with keeping the project documentation. Analogously, those who are very organized, disciplined and orientated towards the details should never receive tasks, connected with coordinating the interactions in the team, for example. Actually the people are extremely adaptive – sooner or later they can learn to do almost everything. But it does not mean that they will spend their whole time doing all the things they are able to. When they do not like the assigned activities, they will perform them without enthusiasm and commitment and will devote more time to the things they like [5, p. 8].

*Setting clear goals and tasks.* The participants must know what is expected from them – the tasks and the ways for their performance. Therefore it is necessary to set them clear and attainable goals and to maintain stable standards for performance assessment. The goals should preferably be jointly set, since the people do not like to be told what to do, especially if they consider themselves as competent enough.

*Providing feedback.* The feedback about the performance of the assigned tasks is an important motivational factor. It should be constructive, and not negative, should be based on facts, be concrete and accurate, be timely, be given personally face to face, describe and not judge the person's behavior, and concern behaviors which could be improved.

*Stimulating participation.* The project manager should consciously and purposefully seek complete and active collaboration from every participant [6, p. 215]. In this way he inspires the idea that everyone is valuable as a person and contributes to the project execution with his/her knowledge and skills. The given opportunity for active participation in decision making sends positive messages towards people and gives them a feeling of «ownership» of the project. That's why during group meetings and discussions the project manager should always speak only after the others have shared their points of view and should absolutely withhold disparaging comments. His opinion could block the ideas of the rest, since the fear of falling in awkward situation is a powerful demotivator.

*Delegating tasks and authorities.* Some project managers are excessively preoccupied with control – they want everyone to obey them and to coordinate every decision with them. This does not create motivation in the subordinates, but rather a fear. Delegation is one of the key skills of the project manager. He should stick to the rule: «Lead when it is necessary, follow when anyone else knows better and get out of the way of people who know how to do their jobs». This means that he should master his internal desire to lead, should have a confidence in his subordinates and should be able to step into the role of supporting follower. The participants will be more motivated, when they feel they have enough freedom and power over their work. This stimulates their persistence and confidence that they know and could cope with the challenges in front of them.

*Tolerating mistakes.* The employees are more decided and inclined to take responsibility, when the project manager creates an environment, tolerant to mistakes. If the mistakes are admissible and discussed in a constructive manner, the people will not be afraid to confess them and will not try to conceal them [7, p. 27]. Then they will be more inclined to risk with the performance of difficult and unknown tasks and to submit reliable and objective reports for the work done. This builds their confidence in the skills to cope with difficult situations and a desire to experiment and innovate. Of course the tolerance to mistakes can not be unlimited – sometimes the negative criticism and even punishments are inevitable.

*Providing recognition.* When people work well and always perform the assigned tasks, the project manager is absolutely obliged to give them the recognition which they deserve [8, p. 50]. But unfortunately the good work quite often remains not rewarded, since it is considered as something expected and quite natural. This gradually harms motivation, however of the most quality participants in the project. In fact when people are internally motivated and devoted to their work, they are proud of it and realize its impact upon the project result. They may even not need external rewards or salary, but in all cases they expect from the manager at least to notice their hard work and contribution. Studies show that employees are more inclined to leave their organization when they feel themselves

underestimated, and not when they receive little money or work under bad conditions [9, p. 36]. This means that the project manager should provide recognition for achievements in different forms. Sometimes he will be able to procure official recognition – increase of payment, bonus or even promotion, but in most cases he should seek another opportunities. It is not obligatory the act of recognition to be something grandiose, but it should always be timely and sincere (people notice the hypocrisy and draw back). The manager could praise the work of the best performers face to face, congratulate them by e-mail or thank them publicly. Another variants are the so called «certificates of appreciation», souvenirs, tickets for cultural events, official lunch, providing a day off, sending to training or conference, etc. The project participants are not just a collection of competencies – they are human beings, which need confidence, respect, pat on the shoulder from time to time, etc.

*Celebrating the achieved «triumphs».* The organized celebrations of some of the team successes could have a very positive effect on motivation and create real wonders [10, p. 43]. For example, in a large budget project the organizing of a festive dinner party on the occasion of the observance of some important intermediate dead-line will hardly considerably rob the financial resources, but simultaneously will increase the cohesion and motivation of the team.

There should be noted that not everyone reacts positively to the presented motivational strategies and methods. Almost every team inevitably includes the so called «man of excuses», who never keeps his promises and never considers this as his own mistake. He needs much more direct and continuous control. His activities should always have clearly defined goals, be fragmented to small pieces and with maximum short dead-lines. His work must be continuously monitored and he should immediately receive a feedback, no matter good or bad. Another effective instrument could be the pressure on behalf of the colleagues. The project manager should do everything possible to notify the rest that this person does not observe the plan and does not perform his engagements, presenting groundless excuses. It is quite possible the rest to begin pressing him. If this does not help as well, the only alternative remaining is to remove him from the team – obviously this participant is a great burden and could cost the project success. But in case the removal is impossible, then the manager should continuously keep the poor performer far away from the critical activities and make everything possible to avoid him in next projects.

The project manager carries the responsibility for project execution within the framework of the set time and financial limitations. He exists for one basic reason – to realize concrete results through his team. But unfortunately quite often he is expected to perform his leadership function in a very unfavorable external and internal environment. This outlines the importance of the so called «soft» skills, including mostly motivational aspects, which by their significance and complexity definitely exceed the purely administrative skills.

#### List of references

- 1 Slavyanska, V. Project team management / V. Slavyanska. – Burgas : FLAT, 2013.
- 2 Andronov, E. M. Project management in Bulgaria: State and perspectives. Avangard Prima / E. M. Andronov [and others]. – Sofia, 2009.
- 3 Ghattas, R. S. Practical project management / R.S Ghattas. – N.Y. : Prentice-Hall, Inc., 2001.
- 4 Wysocki, R. Building effective project teams / R. Wysocki. – N.Y. : John Wiley & Sons, Inc., 2002.
- 5 Kolbe, K. The conative connection / K. Kolbe. – N.Y. : Addison-Wesley Publishing Company, 1991.
- 6 Kapur, G. Project management for information, technology, business, and certification / G. Kapur. – N.Y. : Pearson Education, Inc., 2005.
- 7 Lewis, J. Fundamentals of project management / J. Lewis. – N.Y. : MACOM, 2000.
- 8 Andronov, E. M. Project management / E. M. Andronov [and others]. – Sofia : Stopanstvo, 2007.
- 9 Katzenbach, S. The Wisdom of teams / S. Katzenbach. – Harvard : Harvard Business School Press, 1993.
- 10 Kliem, R. Teambuilding styles and their impact on project management results / R. Kliem // PMI Journal. – 1996. – № 27.

**К. Л. Соколова**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

#### КЛАССИФИКАЦИЯ МОДЕЛЕЙ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

К настоящему времени в науке и практике накоплено достаточно большое количество моделей этнокультурной компетентности, что делает актуальным вопрос об их систематизации и классификации для выделения общих тенденций, а также недостатков и «белых пятен». В

англоязычной научной литературе существует значительное число моделей этнокультурной компетентности в таких областях, как сестринское дело и медицина, социальная работа, менеджмент и т. д. В большинстве моделей используются для описания этнокультурной компетентности такие основные компоненты, как знания, навыки и установки.

Вместе с тем, медицинские модели больше фокусируются на конкретном содержании и проблеме структуры, в то время как модели, используемые в области ментального здоровья и сестринского дела, скорее более процессуально ориентированы. В социальной работе используются те же категории с дополнительным акцентом на континууме развития этнокультурной компетентности (вместо измерений) и разных уровнях практики. В целом, в моделях этнокультурной компетентности оказывается подчас чрезмерное внимание специфичным контекстам, характерным для каждой области.

Любое определение этнокультурной компетентности чревато потенциальными разногласиями. Некоторые из исследователей делают фокус на «культурной чувствительности» в форме схемы восприятия, знании культуры и культурных различий, осознании собственных культурных представлений, приобретении навыков, необходимых для успешной культурной интервенции, уровнях мировоззрения, универсальных терапевтических условиях, модерируемых культурно-специфичными контекстами, и/или некоторая комбинация этих факторов. Б. Шпицберг и В. Купач отмечают, что большинство моделей, по большому счету, игнорируют аффективный и мотивационный компоненты [1]. Б. Шпицберг и Г. Чангнон, рассмотрев различные модели межкультурной компетентности, объединили их в следующие классы.

1. Композиционные модели, которые идентифицируют различные компоненты межкультурной компетентности, не пытаясь определить отношения между ними – эти модели просто содержат список необходимых установок, навыков, знаний и поведенческих паттернов, которые вместе составляют межкультурную компетентность.

2. Ко-ориентационные модели, которые сосредотачиваются на том, как происходит общение в межкультурном взаимодействии, и как восприятие, смыслы и взаимопонимание создаются в ходе этого взаимодействия.

3. Эволюционные модели, которые описывают этапы формирования межкультурной компетентности.

4. Адаптационные модели, которые сосредотачиваются на том, как люди адаптируют свои установки, знания и поведение во время контактов с представителями других культур.

5. Причинно-следственные модели, которые рассматривают специфические причинно-следственные связи между разными компонентами этнокультурной компетентности.

В своем обзоре Б. Шпицберг и Г. Чангнон отметили, что многие из терминов, используемых для описания межкультурной компетентности во всех пяти видах моделей (например, адаптивность, чувствительность и т. д.) еще не были должным образом операционализированы или валидизированы в эмпирических исследованиях, и что многие из моделей могут содержать этноцентрические предубеждения, т. к. они были разработаны в западноевропейском и североамериканском обществе. Композиционные модели делают наименьшее количество предположений о природе межкультурной компетентности, так как они стремятся только идентифицировать различные установки, навыки, знания и поведение, которые вместе составляют межкультурную компетентность, без предположений о взаимосвязи или взаимозависимости развития между ними [2].

Интересно, что несмотря на большое количество моделей межкультурной компетентности, существует значительный консенсус среди исследователей и специалистов сферы межкультурного взаимодействия, касающийся компонентов, которые составляют межкультурную компетентность. Например, в ходе исследования Д. Дирдорфф были собраны оценки университетских исследователей межкультурной компетентности и международных администраторов, которые показали, что 80 % или более респондентов пришли к общему согласию о 22 основных компонентах межкультурной компетентности. Д. Дирдорфф также обнаружила значительное соглашение по поводу определения термина межкультурной компетентности. Определение, которое в наибольшей степени было одобрено учеными, звучит как «способность эффективно и адекватно общаться в ситуациях межкультурного контакта на основе своих межкультурных знаний, умений и установок» (это определение означает, что человек способен достичь своих целей в результате межкультурного взаимодействия, а также, что взаимодействие не нарушает культурные правила и нормы, которые ценятся субъектом и его собеседником).

Исследования в области этнокультурной компетентности в большинстве своем базируются на изучении микроуровня/уровня индивидуальных различий, уделяя значительно меньше внимания уровню организаций и систем. Меньший акцент делается на макроуровне: организации и общество в целом. Вместе с тем, Д. Сью полагает, что мало хорошо готовить культурно-компетентных помогающих специалистов, когда те организации, которые используют их, монокультурны по сути и препятствуют или даже наказывают специалистов при использовании своих культурных знаний и навыков [3].

Также Б. Шпицберг при рассмотрении межкультурной компетентности выделяет индивидуальные, эпизодические и системы отношения. Эти три системы объясняют характер процесса коммуникации, ситуаций и отношений между участниками. Каждая система включает характеристики предыдущей системы. Индивидуальная система включает в себя те характеристики, которыми может обладать личность и которые облегчают компетентное взаимодействие в нормативном смысле. Б. Шпицберг описывает несколько предикторов для индивидуальной системы, которые всегда связаны с коммуникатором и его компетентностью в культурных знаниях, мотивации и навыках. Автор полагает, что субъекта, компетентного по этим критериям, скорее можно определить как «нормативно компетентного». Даже если акты поведения могут рассматриваться как компетентные в целом, они могут не быть восприняты как компетентные другим участником или в контексте определенной ситуации.

Эпизодическая система включает в себя те черты отдельного субъекта, которые облегчают возникновение впечатления компетентности у конкретного партнера в конкретном эпизоде взаимодействия. Фокус находится на эпизоде взаимодействия. Кроме того, характеристики субъекта и их влияние на другого участника также принимаются в расчет. Таким образом, эпизодическая система оценивает взаимодействие между двумя коммуницирующими индивидами также как и воспринимаемую коммуникативную компетентность. Отношенческая система включает те компоненты, которые способствуют компетентности субъекта во всем диапазоне отношений, а не только в единичном акте взаимодействия. Б. Шпицберг отмечает, что данный уровень описывает качество коммуникации в сложившихся отношениях [4].

В традиции изучения и конструирования этнокультурной компетентности принято также различать эмик и этик подходы. Эмик парадигма описывает поведение или изучаемый феномен в рамках конкретной культуры и утверждает, что его полное понимание возможно только в этом специфичном контексте. В данном подходе анализируется только одна культура и чаще используются качественные методы исследования. Для этик подхода, напротив, характерно изучение феномена «извне» культуры, исследуется один и тот же феномен в различных культурах, более распространены количественные методы исследования. М. Беннетт также ассоциирует данные подходы с культуроспецифичным и общекультурным подходами. Многие исследователи более склоняются к одному или другому подходу. Однако, в настоящее время популярной становится также точка зрения, утверждающая, что данные парадигмы не являются абсолютно отдельными и отражают скорее континуум. Так, Дж. Берри и В. Гудикунст говорят о важности обоих подходов и необходимости их симбиоза или совместного использования для исследования.

Наиболее распространенные в психологии модели культурной компетентности рассматривают ее как своего рода личностное образование, акцентируясь на осознании, особых знаниях и навыках практикующего специалиста. Такой подход к культурной компетентности является спорным из-за опасений относительно его культурно-эссенциалистских допущений. Психологический эссенциализм, объясняя процессы межгрупповой категоризации, предполагает, что в основе социальных различий есть глубоко коренящиеся биологические основы, что они исторически инвариантны и культурно универсальны или, что они имеют четкие границы, не подвержены социокультурным изменениям. Применительно к межкультурному разнообразию, таким образом организованные познавательные процессы приводят к упрощенным и стереотипным приписываниям культурных различий. В контексте мультикультурного разнообразия в более широком смысле культурный эссенциализм зачастую сводит сложные культурные процессы к описанию групповых черт, предполагая, что между группами существует больше различий, чем внутри группы и ставит в приоритет больше профессиональную защиту от расизма, чем кросскультурное понимание.

Эссенциалистски направленные исследователи делают упор на исследовании и развитии специфичных компетенций специалиста. Так, в образовании и подготовке психологов, например, цели определяются как повышение уровня самосознания обучаемых (для выявления потенциальных предубеждений, ценностей и предположений о поведении человека); приобретение знаний

об истории, культуре и жизненном опыте различных групп меньшинств; и/или совершенствование деятельности с учетом необходимости культурных навыков и адаптации к межкультурному общению (клиническая работа, управление, разрешение конфликтов и т. д.).

Противоположным направлением является генерализм. Так, в руководстве по мультикультурализму Американской психологической ассоциации, которое в значительной степени базировалось на исследованиях Д. Сю, отмечается, что нет необходимости приобретать совершенно новый репертуар психологических навыков, чтобы работать с культурно-различными клиентами. Вместо этого постулируются три принципа, которые, на самом деле, являются неотъемлемыми характеристиками эффективной психотерапии с любыми людьми: «фокусирование на клиенте в его или ее культурном контексте, использование культуросообразных диагностических инструментов и широкого репертуара техник». К. Лэйкс и другие продолжают этот общий подход, рекомендуя экспериенциальные и процесс-ориентированные концептуализации культуры, которые не зависят от группового членства. Таким образом, в процесс-ориентированных моделях культурной компетентности затруднительно определить любые культурно-отличные тактики или стратегии. В результате эткультурная компетентность может стать просто клинической компетентностью [5].

К сожалению, альтернатива модели, описывающей специфичные компетенции специалиста, в виде процессуально-ориентированной модели этнокультурной компетентности подчеркивает такие общие аспекты терапевтического взаимодействия, что создается опасность потерять из поля зрения культуру в целом. Таким образом, для разработки модели этнокультурной компетентности необходимо сохранять в качестве теоретического конструкта подход, который позволяет избежать как эссенциализма, так и генерализма. Создание такой альтернативы означает перемещение фокуса от культурно компетентного специалиста к культуросообразной практике.

#### Список использованных источников

- 1 Spitzberg, B. Handbook of interpersonal competence research / B. Spitzberg, W. Cupach – New York : Springer-Verlag, 1984. – 124 p.
- 2 Spitzberg, B. Conceptualizing intercultural competence / B. Spitzberg, G. Changnon // The SAGE Handbook of intercultural competence. – Duke : Sage publications, 2009. – P. 2–52.
- 3 Spitzberg, B. A model of intercultural communication competence / B. Spitzberg // Intercultural communication. – 2000. – № 9. – P. 379–391.
- 4 Sue, D. Multidimensional facets of cultural competence / D. Sue // Counseling Psychologist. – 2001. – № 29. – P. 790–821.
- 5 Wendt, D. Rethinking cultural competence: Insights from indigenous community treatment settings / D. Wendt, J. Gone // Transcultural Psychiatry. – 2012. – № 49. – P. 206–222.

**Э. А. Соколова**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

### ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ СИМПТОМОВ В ЗАРУБЕЖНЫХ ТЕОРИЯХ ЛИЧНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Понятие «симптом» широко используется в медицинской и психологической практике, однако понимание симптома недостаточно разработано и систематизировано в научной психологической литературе. Симптом – это «характерное проявление, типичный признак чего-либо» [1, с. 392]. В таком понимании симптом – понятие прикладное. В медицине симптом всегда связан с патологией или заболеванием. В психологии все не так однозначно.

Особенность трактовки симптомов в психологии в том, что разные теории личности выделяют разные виды симптомов, и эти виды не всегда указывают на патологию или заболевание. Не все симптомы в связи с этим нуждаются в купировании. Работа с симптомами, которая нередко используется практическими психологами, должна опираться на четкое понимание прикладного характера симптомов. Поэтому возникает необходимость установить, какой процесс или явление отражаются в симптоме, и как это представлено в тех теориях личности, на которые опирается практический психолог при работе с клиентами. Целью исследования является установление смысла симптомов в разных теориях личности. Метод исследования – теоретический анализ проблемы.

В рамках исследования был проведен анализ понимания симптомов в ряде теорий личности. В статье представлено понимание симптомов в зарубежных теориях личности. Для исследования брались те теории, которые рассматривали переход к патологии или заболеванию, и использовали опору на симптомы при постановке психологического диагноза.

1. *С позиции классического психоанализа* симптом рассматривается как проявление патологии или заболевания, прежде всего, как симптом невроза. «Конфликт, который лежит в основе невроза», приводит к формированию симптома» [2, с. 38]. Симптомы появляются вслед за психотравмирующей ситуацией, которая служит пусковым механизмом их формирования, но появляются они не сразу. Как пишет З. Фрейд, после психотравмирующей ситуации «в процессе конверсии образование феномена истерии не следует непосредственно во времени за травмой, но проявляется после короткого периода инкубации» [3, с. 25].

В результате изучения трех типов неврозов – истерии страха, конверсионной истерии и невроза навязчивых состояний З. Фрейд приходит к выводу, что «симптомы являются заместителем удовлетворения, которое недостижимо в реальности» [4, с. 21]. Так как «смысл симптома неизвестен страдающему» [4, с. 7], то симптом пугает клиента, он его принимает за проблему и обращается за психологической помощью. Имеется расхождение понимания проблемы клиента. С позиции психолога – это внутриличностный конфликт, с позиции клиента – проявление этого конфликта – симптом. Но клиент за помощью к психологу обращается с проблемой, которую он по-своему понимает, которая вызывает его переживания, то есть, с психологической проблемой.

2. *Характерологический анализ*, как и классический психоанализ, констатирует, что клиент принимает симптомы за проблему, а сама проблема остается скрытой от его сознания. Кроме симптомов, *принимаемых клиентом* за психологическую проблему (тех, в которых выражена депривированная потребность), К. Хорни выделяет группу симптомов, которые, *в понимании психолога*, обусловлены особенностями невротической структуры личности в целом. Эти особенности, «в свою очередь, определяются главным решением, которое выбрано личностью для своих внутренних конфликтов» [5, с. 126].

Понимание симптома, по сравнению с классическим психоанализом, в характерологическом анализе расширяется, симптом не только указывает на психодинамику – внутриличностный конфликт, но и на особенности личности, которые для клиента приемлемы. Он не хочет их купировать, они ему нужны для реализации «главного решения». Это те симптомы, которые выделяет только психолог, но не клиент. Видимо, поэтому работа с неврозами встречает такое сопротивление со стороны пациента, и эффективность работы с неврозами несмотря на многочисленные исследования и разнообразные технологии работы с ними недостаточна.

3. В *аналитической теории личности* К. Г. Юнг подчеркивает открытие З. Фрейдом символики симптомов [6]. По мнению К. Г. Юнга, существуют разные виды символов:

– указывающие на психологическую проблему, возникшую в прошлом. В таком понимании символ – это форма симптома. Симptom, представленный в сознании клиента, понимается и переживается им как психологическая проблема;

– связанные с будущим. На основании исследования снов людей, длительно страдающих неврозом, К. Г. Юнг приходит к выводу, что они «обнаруживают через анализ скрытый от самого пациента смысл, который предвосхищает последующие события жизни» [6, с. 69]. Символы, представленные во сне клиента, могут указывать на предпосылки психологической проблемы, которая возникнет в будущем при определенных условиях. Для проблемы имеются предпосылки, связанные с особенностями личности клиента или изменившейся ситуацией. Как только возникнет условие реализации этих предпосылок – возникнет проблема [6; 7]. К. Г. Юнг отмечает, что существуют пассивные символы и символы, указывающие на активность. Активированные указывают на конфликты [6];

– связанные с попытками компенсировать потери от психологической проблемы. Как пишет К. Г. Юнг, «то реальное, чего не хватает больным, является как раз именно той частью *libido*, которая обретается в неврозе» [6, с. 136]. В неврозе К. Г. Юнг видит не только заболевание, но и попытку самого больного решить свою проблему. Символы, обусловленные попытками компенсировать потери от психологической проблемы – это также форма выражения симптомов психологической проблемы. Аналитическая психология еще более расширяет понимание симптомов, связывает их с временными характеристиками психологической проблемы клиента, а также попытками больного преодолеть свои проблемы.

4. В *индивидуальной психологии* А. Адлер подчеркивает целостность личности, поведение которой определяет жизненная линия, направленная на преодоление комплекса неполноценности

и достижение идеала превосходства. Эта цель, «значительно превышающая всякую человеческую меру» [8, с. 46], создает психологические проблемы. Как пишет А. Адлер, «благодаря определенным чертам характера и соответствующим аффективным установкам, благодаря целостному построению симптомов и невротической оценке прошлого, настоящего и будущего невротическая личность приобретает свою устойчивую структуру» [8, с. 42].

Для невротической личности характерен негативный взгляд на мир и изолированность, что является ее проблемой и способствует появлению вторичных проблем. А. Адлер выделяет два вида проблем – личностные и социальные, последние появляются вслед за личностными. Он выделяет также ряд симптомов: связанные с характером неполноценности или неадекватности (отражающие проблемы прошлого); связанные с защитой «чувства личности и вместе с тем той жизненной линии, с которой он сросся» [8, с. 45]; связанные с попытками добиться своей цели (отражающие проблемы будущего). Эти виды симптомов отражают смысл психологической проблемы клиента – его невроз.

А. Адлер указывает и на другие виды симптомов, связанные с разной формой их представленности: первый из них определяется расхождением взглядов невротика и его поведения. А. Адлер пишет: «То, что он постоянно говорит и думает, не имеет практического значения. Стойкая направленность действий невротика проявляется только в его поведении» [8, с. 32]; второй вид представлен особенностями поведения невротика, которые также указывают на проблему [8].

Анализ симптомов, представленных в исследованиях А. Адлера, показывает, что им выделяются симптомы, указывающие на временные координаты проблемы, в том числе, проблемы прошлого, проблемы будущего, а также проблемы настоящего (связанные с защитой себя и своего жизненного стиля в настоящем).

Выделяется форма симптомов. Форма выражения симптомов – слова, поведение, рассогласование поведения со словами и мыслями. Выделяются симптомы, связанные со смыслом проблемы. Последние включают: симптомы, отражающие особенности личности носителя проблемы; связанные с попытками адаптации к психологической проблеме, или попытками ее решения; отражающие внутриличностный конфликт, лежащий в основе проблемы; отражающие проблемы латентные, которые могут возникнуть в будущем; отражающие проигрывание путей решения проблемы.

Представленное исследование показывает сложное и неоднозначное понимание симптомов психологических проблем в зарубежных теориях личности. Исследование проведено в рамках выполнения научной темы гранта БРФФИ: «Создание системы психологических технологий первичной профилактики психосоматических заболеваний учащейся и студенческой молодежи».

#### Список использованных источников

- 1 Немов, Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2007. – 560 с.
- 2 Фрейд, З. Женщина, которой казалось, что ее преследуют / З. Фрейд // Знаменитые случаи из практик психоанализа : сборник. – М. : «REFL-book», 1995. – С. 27–39.
- 3 Фрейд, З. Девушка, которая не могла дышать : пер. А. Я. Юдина / З. Фрейд // Знаменитые случаи из практик психоанализа : сборник. – М. : «REFL-book», 1995. – С. 14–25.
- 4 Техники консультирования и психотерапии. Тексты / ред. и сост. У. С. Сахакиан ; пер. с англ. М. Будыниной [и др.] ; науч. ред. Н. Бурыгина, Р. Римская. – М. : Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО Пресс, 2000. – 624 с.
- 5 Хорни, К. Невроз и личностный рост. Борьба за самоосуществление [Электронный ресурс] / К. Хорни ; пер. Е. И. Замфир, терминологическая правка В. Данченко. – СПб. : Восточно-Европейский институт психоанализа и БСК, 1997. – 239 с. – Режим доступа : <http://www.koob.ru>. – Дата доступа : 15.03.2014.
- 6 Юнг, К. Г. Либи́до, его метаморфозы и символы / К. Г. Юнг. – СПб. : Восточно-Европейский институт психоанализа, 1994. – 416 с.
- 7 Соколова, Э. А. Психологические проблемы человека и социальной группы / Э. А. Соколова. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2012. – 232 с.
- 8 Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии : лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей / А. Адлер. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 214 с.

**Н. Л. Станкевич**  
г. Минск, БГПУ им. М. Танка

## **ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОКОНТРОЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПТУЗОВ, ССУЗОВ И ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ИХ РАЗВИТИЯ**

Развитие у обучающихся умений контролировать собственное поведение и деятельность является актуальной психолого-педагогической проблемой. Трудности самоконтроля у обучающихся отчетливо проявляются в период юношеского возраста (15–17 лет – ранняя юность, 18–25 лет – поздняя юность), на протяжении которого ведущую роль занимает учебно-профессиональная деятельность. Процесс обучения в профессионально-технических, средних специальных учреждениях образования требует от обучающихся высокой сознательности и активности, в котором контроль за поведением и деятельностью постоянно имеет место. Вместе с тем, на первоначальном этапе получения профессионального образования многие исследователи отмечают возникновение трудностей перехода от внешнего «школьного» контроля к самоконтролю учебной деятельности [1, с. 102].

Актуальность проблемы самоконтроля возрастает в условиях современной информационной среды. В интернете, специальных публикациях определенных изданий СМИ, некоторых рекламных роликах активно популяризируется образ «свободной», независимой личности, которой не нужно контролировать собственное поведение и деятельность. Данный образ устойчиво закрепляется в сознании современной молодежи, что усиливает проявления их бесконтрольного поведения, стремления осуществлять действия и поступки, имеющие асоциальную направленность (бродажничество, агрессивное поведение, алкоголизм, наркомания и т. д.).

По результатам проведенного нами исследования психологических особенностей самоконтроля (выборка составляет 238 обучающихся ПТУЗов и ССУЗов РБ) выявлено, что обучающиеся испытывают трудности, связанные с неумением контролировать собственное поведение и деятельность. Это подтверждают результаты проведения методики «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера и данные лабораторного эксперимента, моделирующего условия монотонии и ограниченности времени. В частности, по результатам проведения методики УСК Дж. Роттера установлено, что у большинства (69 %) испытуемых по шкалам: Ио, Ин, Ис, Ип выявлен экстернальный локус контроля. Это свидетельствует об отсутствии у обучающихся субъективной оценки и убеждения в способности контролировать себя и свое поведение, возлагать на себя ответственность за совершаемые действия при неудачах, в области семейных отношений и производственной деятельности. Данные лабораторного эксперимента показывают, что 63 % испытуемых имеют низкие показатели устойчивости внимания, отражающей характер самоконтроля, что, в свою очередь, оказывает влияние на продуктивность выполнения деятельности.

Представляют научный интерес данные исследования, которые были получены при сравнении показателей структурных компонентов самоконтроля в группах обучающихся с различными биосоциальными характеристиками (пол, возраст, тип семьи, уровень успеваемости, поведенческие особенности). В результате статистических расчетов с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни, однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) выявлены обучающиеся, которые испытывают затруднения, связанные с неумением контролировать собственное поведение и деятельность. Среди них испытуемые со следующими биосоциальными характеристиками: женский пол, ранний юношеский возраст, неполный тип семьи, низкий уровень успеваемости, отклоняющееся поведение.

В психолого-педагогической литературе накоплено значительное количество исследований по различным аспектам самоконтроля, его формирования и развития у обучающихся: *школьников* (С. А. Булгаков, 1994; С. С. Дегтярева, 2005; Л. Н. Габеева, 2005; В. А. Галкина, 2014 и др.); *студентов, учащихся, курсантов* (Г. С. Никифоров, 1983; Ю. Г. Холод, 2000; А. В. Сперанская, 2008; Е. Г. Юрьева, 2008; Н. В. Съедина, 2013; А. А. Евдокимов, 2014 и др.). В основе большинства научных работ показано, что самоконтроль: 1) позволяет достичь более качественных, высоких результатов в учебной деятельности; 2) способствует успешности социально-психологической адаптации обучающихся к новой системе образования; 3) является «эффективным способом совладающего поведения обучающихся в трудных (стрессовых) ситуациях учебной и внеучебной деятельности» [2, с. 188]. Однако, внимание большинства авторов концентрируется на выявлении особенностей, описании структуры и функциональных параметров

данного понятия. В то же время недостаточно изученной остается проблема развития самоконтроля как способа оптимизации деятельностных и поведенческих характеристик личности.

Опираясь на полученные результаты исследования, нами была разработана программа развития самоконтроля у обучающихся ПТУЗов и ССУЗов, ориентированная на формирование у них умений контролировать собственное поведение и деятельность со стороны эмоциональной, когнитивной и волевой составляющих самоконтроля. Основная идея и ценность разрабатываемой программы заключается в дифференцированном подходе к формированию групп обучающихся с учетом их биосоциальных характеристик. По содержанию программа развития самоконтроля состоит из *теоретического и практического блоков*, реализуемых поэтапно.

Первый, *теоретический блок* включает такие направления работы, как психологическое просвещение и консультирование обучающихся, педагогов и родителей по вопросам специфики и развития самоконтроля. В данном блоке сделан акцент на получение обучающимися основных теоретических знаний о самоконтроле, его составляющих и выполняемых им функциях в различных ситуациях жизнедеятельности; повышение уровня профессиональной компетентности педагогов и консультирование родителей по вопросам развития самоконтроля у обучающихся. Используемые методы и формы реализации программы (лекция, беседа, консультирование, круглый стол) направлены на актуализацию у педагогов и обучающихся знаний по проблеме самоконтроля. По итогам теоретического блока составляется памятка с рекомендациями по развитию самоконтроля для обучающихся, педагогов и родителей.

Второй, *практический блок* разработан в форме психологического тренинга и включает комплекс упражнений по развитию самоконтроля у обучающихся. Методами реализации практического блока программы являются: видеонализ, самоанализ, беседа, консультирование, моделирование, деловые и ролевые игры, групповая дискуссия, мозговой штурм, самовнушение и метод обучения самоконтролю посредством выработанной пошаговой программы поведения. Работа с обучающимися направлена на решение задач по развитию у них умений и навыков использования эмоционального, когнитивного и волевого самоконтроля в различных ситуациях жизнедеятельности.

Таким образом, в настоящее время существует необходимость развития самоконтроля у обучающихся как способа осознанной регуляции поведения и деятельности. Именно поэтому к числу приоритетных задач можно отнести разработку и внедрение в образовательный и воспитательный процесс программ по развитию самоконтроля у обучающихся. Эффективность данных программ во многом определяется содержанием, выбранными методами и формами ее реализации.

#### Список использованных источников

1 Баданина, Л. П. Анализ современных подходов к организации психолого-педагогического сопровождения студентов на этапе адаптации к вузу / Л. П. Баданина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 83. – С. 99–108.

2 Психология саморегуляции в XXI веке / отв. ред. В. И. Моросанова. – СПб. ; М. : Нестор-История, 2011. – 468 с.

**Ю. А. Трифонов**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ФУТБОЛЬНЫХ БОЛЕЛЬЩИКОВ В УСЛОВИЯХ ОКОЛОФУТБОЛЬНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ**

Одним из ярких примеров проникновения западной культуры в культуру современной Беларуси является околоспортивная и, в частности, околофутбольная субкультура. Возникновение и укрепление околофутбольной субкультуры привело к тому, что и в Республике Беларусь вслед за Великобританией и другими странами появились не только футбольные болельщики, любители данного вида спорта, но футбольные фанаты и футбольные хулиганы, представители которых нередко отличаются крайне агрессивным поведением. Сегодня «фанатское движение» стало неотъемлемой частью футбольной жизни. В свою очередь, средства массовой информации чаще всего обращают внимание на объединения футбольных фанатов именно в связи с нарастающей проблемой околофутбольного насилия. В комментариях обычно

подчеркивается, что события, связанные с действиями футбольных фанатов, социально опасны и приносят значительный материальный ущерб.

В нашей стране субкультура околофутбольного сообщества и его характеристики фактически не исследованы с научной точки зрения. В работе социолога В. С. Козловой показано, что в советский период в силу известных установок социума и властных структур специальных исследований, посвященных проблеме социально-психологического изучения личности футбольного фаната практически не проводилось [1]. Как правило, феномен «боления» анализировался в контексте решения более общих проблем культурной, включая и физкультурно-спортивную, деятельности населения. Тем не менее, в прессе советского периода все-таки появляется термин «фанат».

В научных работах, связанных с изучением футбольных болельщиков и фанатов в первую очередь ставится проблема делинквентности в рамках околофутбольной субкультуры. Это, прежде всего, социологические исследования А. Илле (1999), В. С. Козловой (2005), Т. Б. Щепанской (2001), в которых рассматриваются вопросы асоциального поведения личности в толпе. Еще более жестко данная позиция относительно футбольных фанатов и болельщиков заявлена в юридических исследованиях. В криминологических работах А. А. Мейтина (2005), Д. В. Деккерта и В. А. Мамедова (2006) субкультура футбольных фанатов рассматривается как стимулирующая среда для совершения противоправной и уголовно-наказуемой деятельности, а также как плодотворная почва для образования групп с элементами организованной преступности.

Что касается психологической науки, то проблема футбольного фанатизма и психологических особенностей футбольных фанатов только обозначена отдельными работами. В частности, работа С. В. Медникова посвящена психологическим составляющим агрессивного поведения футбольных болельщиков [2], Э. Р. Салахетдинова – исследованию личностных особенностей футбольных фанатов юношеского возраста [3], А. Г. Смертин поднял вопрос о формировании социальной ответственности у футбольных фанатов [4]. Сталкиваясь с проявлениями асоциальности в поведении, общество формирует своеобразный социальный заказ социальным психологам на изучение проблематики социализации, в частности, в условиях околофутбольной субкультуры.

Теоретическая неразработанность проблемы околофутбольных явлений отражается и в социальной практике организации работы с болельщиками. Футбольный фанатизм не только не исчезает как явление, но и приобретает все больший размах. В научной литературе и периодической печати причину сложившейся ситуации все чаще видят в погрешностях социализации личности [5]. В связи с этим проблема социализации футбольного болельщика в процессе спортивного взаимодействия была избрана в качестве предмета настоящего исследования. При этом наш взгляд вовсе не обращен в прошлое, связанное с недостатками семейного, школьного и прочего воспитания, а направлен на оценку сложившегося в работе с болельщиками положения и возможностей изменения социальной ситуации развития.

Э. Р. Салатхединов в своей работе рассматривает околофутбольную субкультуру как разновидность молодежной субкультуры, определяет характерные черты околофутбольной субкультуры как социального общественного феномена: самоорганизация и независимость от официальных (формальных) структур; атрибутика, подчеркивающая принадлежность к той или иной конкретной группе; наличие особого мировоззрения, ценностных ориентаций, отношений к внешнему миру, поведенческих стереотипов; общая «закрытость» от внешнего мира [3, с. 99]. Перечисленные особенности околофутбольной субкультуры создают определенную социальную ситуацию развития, которая оказывает непосредственное влияние на ее членов.

В ходе исследования, нами были выделены следующие черты типичного фан-клуба Республики Беларусь. К ним относятся: отсутствие явного лидера и в целом четкой иерархии, а также обязанностей членов клуба, наличие общей цели деятельности, низкий уровень организованности фанатской субкультуры, негативное отношение к правоохранительным органам, асоциальная деятельность.

В нашем исследовании приняли участие члены неофициального фанатского клуба, болеющие за футбольный клуб «Гомель» – 114 футбольных болельщиков, а также 114 человек, не относящихся к оклоспортивным субкультурам (не болельщики) в возрасте 21–25 лет. Данные, полученные в ходе психологического обследования болельщиков с помощью 16-факторной модели личности Р. Кеттелла (форма С), уточняют психологический профиль болельщика следующим образом.

*Интеллектуальная сфера.* Большинство болельщиков данной категории менее интеллектуально развиты и обладают меньшей способностью к обучению.

*Эмоционально-волевая сфера.* По характеру футбольный болельщик веселый, очень активный, разговорчивый, беззаботный, доверчивый. В своих действиях и решениях может быть импульсивен. У него наблюдается повышение самооценки, вплоть до ее неадекватности. Ему в большей степени свойственно переоценивать себя, а его самокритичность при этом снижается. Он бывает раздражительный, склонный к напряженности, озабоченности и огорчениям, нетерпелив, возбудим. Часто откладывает решение сложных вопросов на потом.

*Поведенческая сфера.* Во взаимодействии с другими болельщик показывает себя как самоуверенный, независимо мыслящий человек. При этом он руководствуется собственными правилами поведения, не считаясь с общественным мнением, не анализируя мотивы поведения других, но не обязательно играет доминирующую роль в отношении других людей. При этом он утверждает свое «Я», враждебен, нетерпим, а иногда и авторитарен. У него наблюдается наличие скептицизма, стремление соблюдать существующие принципы, а также иногда склонность к экспериментированию и нововведениям.

При взаимодействии с окружающими он проявляет себя как обращенный вовне, легкий в общении, выражающий свои чувства, авантюрный, социально-смелый, незаторможенный, спонтанный человек. Интересуется и сомневается по поводу фундаментальных проблем. Этот человек доволен тем, что имеет. Предпочитает работать и принимать решения вместе с другими людьми.

В фанатской субкультуре зачастую наблюдается проявление нравственно деформированных социальных отношений. Интериоризация такого рода отношений обуславливает формирование ущербной личности, что проявляется в возникновении стереотипов, оправдывающих любые источники и способы удовлетворения потребностей и нужд; направленность личности на материальные ценности, на приобретение дефицитных вещей, обретающих в силу трудностей их удовлетворения свойства сверхпрестижности; обеднении интересов; невыгодности соблюдения нравственных принципов; приобретении аморального и преступного опыта. Подобный тип личности вступает в конфликт с социальными нормами, что приводит к совершению противоправных действий. Однако, говоря об асоциальном поведении фанатского движения, можно привести примеры и просоциальных поступков. Поэтому важно определить, какими морально-правовыми нормами руководствуются футбольные болельщики.

Исследование морально-правового самосознания и уровня нравственного поведения с помощью методики «Справедливость-забота» (автор С. В. Молчанова) позволило выявить уровни морального сознания, которые определяют поведение индивида: «Доконвенциональный» – 51,7 %, «Конвенциональный» – 42,1 %, «Постконвенциональный» – 6,2 %. Показатели говорят о том, что футбольные болельщики оценивают поступки, главным образом, по принципу выгоды и по их физическим последствиям. Хорошо то, что доставляет удовольствие (например, одобрение); плохо то, что причиняет неудовольствие (например, наказание). Моральные нормы этой группы усваиваются и соблюдаются некритично, воспринимаются как истина. Действуя в соответствии с установленными правилами, становишься «хорошим».

Доминирование моральных ориентаций «Самоозабоченность» – 57,9 %, «Самопожертвование» – 31,6 %, «Самоуважение» – 10,5 % позволяет сделать вывод о проявлении у футбольных фанатов ориентации на себя, на свои интересы. Они будут в первую очередь стремиться обеспечить благополучие себе и своим близким и уже потом думать о других.

Доминирующие моральные принципы – «Справедливость» (35,1 %), «Забота» (64,9 %). Эти показатели говорят о том, что большинство болельщиков допускают нарушение права другими гражданами. Они считают, что не нужно соблюдать законы или нормы поведения, которые приносят страдания, неудобства, и оценивают нормы и правила поведения с точки зрения их гуманности и нравственности.

Данные статистического анализа свидетельствуют о том, что футбольным болельщикам в отличие от «неболельщиков» свойственны такие черты, как: общительность, конкретное мышление, эмоциональная устойчивость, доминантность, экспрессивность, низкая нормативность поведения, смелость, мечтательность, проницательность, нонконформизм, эмоциональная напряженность, высокая самооценка. Футбольным болельщикам в отличие от «неболельщиков» свойственно морально-нравственное поведение, соответствующее доконвенциональному уровню. В проведенном исследовании удалось провести оценку личностных характеристик, а также особенностей морально-правового самосознания и нравственного поведения болельщика как результата социализации в условиях околофутбольной субкультуры.

Таким образом, околофутбольная субкультура создает специфические условия для формирования определенных личностных характеристик и морально-нравственного поведения. Стоит отметить, что низкий уровень морального и нравственного сознания, нежелание подчиняться общепринятым нормам поведения и массовость членства в фан-клубах может приводить к ситуациям, подобным тем, что произошли в г. Одесса (Украина). Подобные происшествия побуждают искать пути к ресоциализации футбольных болельщиков.

#### Список использованных источников

- 1 Козлова, В. С. Феномен околоспортивной толпы / В. С. Козлов. – Москва–Смоленск, 2000. – 153 с.
- 2 Медников, С. В. Личностные и ситуативные предпосылки агрессивного поведения футбольных болельщиков / С. В. Медников // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Сер. 12. – 2011 – Вып. 4. – С. 152–163.
- 3 Салахетдинов, Э. Р. Обсуждение полученных результатов: принадлежность к околофутбольной субкультуре как вариант развития личности / Э. Р. Салахетдинов // Вестник МГГУ. Социология и управление персоналом. – 2007. – № 10. – С. 98–100.
- 4 Смертин, А. Г. Проблема социальной ответственности футбольных фанатов / А. Г. Смертин // Ученые записки РГСУ. – 2011. – № 7. – С. 54–61.
- 5 Мудрик, А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.

**О. Ф. Фомченко**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

### НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Перемены, происходящие в общественно-политической жизни страны за последние десятилетия неизбежно повлекли за собой изменение нравственно-духовных ориентиров, идеалов, жизненных приоритетов, содержания всех форм общественного сознания. Современное общество, ориентированное на максимальное потребление материальных благ и преобразование окружающего мира для более полного их удовлетворения, породило тип личности интеллектуально развитого и технически образованного, но малоспособного к подлинно человеческим отношениям и духовно отчужденного от мира природы и человеческой культуры. Последствия данного явления отчетливо проявляются в системе социальных и межличностных отношений. Утрата молодежью традиционных нравственных ценностей, нарушение моральных норм и правил, проявление форм асоциального поведения актуализируют важнейшую задачу – воспитание духовно-нравственной культуры студенческой молодежи.

Для становления и развития экономики страны необходима подготовка не только квалифицированных профессиональных кадров для высокотехнологичных и наукоемких производств, но и ответственных специалистов, способных к активности, самостоятельности, инициативе, социализации, обладающих высокой нравственностью, духовной культурой, проявляющих терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов, умеющих творчески решать различные вопросы и адаптироваться в быстро меняющихся условиях. Духовно-нравственное воспитание – важнейший механизм трансляции и воспроизводства культурных ценностей, идеалов и смыслов жизни, форма и содержание которого образованы историей, философией, психологией, литературой, языком, символикой, традициями.

В системе образования духовно-нравственное воспитание является целенаправленным процессом взаимодействия преподавателей и студентов, направленным на формирование гармоничной личности, развитие ее ценностно-смысловой сферы посредством сообщения ей духовно-нравственных и базовых ценностей. Под «духовно-нравственными ценностями» понимаются основополагающие в отношениях людей друг к другу, семье и обществу, принципы и нормы, основанные на критериях добра и истины. Применительно к духовно-нравственному воспитанию выделяют следующие высшие духовные ценности: индивидуально-личностные; семейные; национальные; общечеловеческие.

Духовно-нравственное воспитание личности направлено на формирование нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма); нравственного облика (милосердия, терпения); нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний); нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли) [1, с. 43].

Понимая важность утверждения в обществе идеалов высокой нравственности и гуманизма, развития многовековых духовно-нравственных, исторических традиций и норм общественной жизни, воздействия духовного возрождения общества на уровень экономического развития, необходимо создавать среду воспитания студентов на основе использования системного, компетентностного, коммуникативного, культурологического, личностно ориентированного подходов, а также построенную на принципах преемственности, толерантности, альтруизма, демократизма, сотрудничества, индивидуализации. Духовно-нравственное воспитание способствует формированию целостной гармоничной личности, готовой в возрасте социальной зрелости к самосовершенствованию и самореализации в соответствии с высокими принципами, нормами общечеловеческих духовных ценностей и современных этических стандартов, формирование мотивов познания себя, достижения гармонии физического и нравственно-духовного развития, стремления к взаимопониманию и взаимосогласию, утверждению добра и человеколюбия.

Духовно-нравственное развитие и воспитание личности начинается в семье. Ценности семейной жизни, усваиваемые ребенком с первых лет жизни, имеют непреходящее значение для человека в любом возрасте. Взаимоотношения в семье проецируются на отношения в обществе и составляют основу гражданского поведения. Человек под воздействием семейного воспитания усваивает стереотипы поведения, межличностные отношения, то есть формирует свое отношение к понятию «семья», которое может существенно расходиться с пониманием семейного уклада жизни у его партнера. Поэтому так важно понимание значения воспитания на основе семейных традиций.

Само слово «традиция» в буквальном переводе с латинского языка *traditio* обозначает «передача» – элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени. В качестве традиции выступают определенные общественные установки, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды. Те или иные традиции действуют в любом обществе и во всех областях общественной жизни. В настоящее время актуальным является необходимость пропагандировать среди молодежи ценности брака, семьи, рождения и воспитания детей и т. д. Для того чтобы молодежь могла гармонично строить свои взаимоотношения в будущем браке, ей необходимо знать особенности общения, межличностных отношений в современной семье. Открытость семьи, ее обращенность к прошлому и будущему создают реальную основу для перехода к новому обществу, которое нуждается в прочном семейном механизме [2, с. 32].

Следующим аспектом в духовно-нравственном воспитании студенческой молодежи является осознанное принятие личностью традиций, ценностей, особых форм культурно-исторической, социальной и духовной жизни его родного города, района, области, страны. Через семью, родственников, друзей, педагогов, природную среду и социальное окружение наполняются конкретным содержанием такие понятия, как Отечество, Родина, родной язык, моя семья и род, мой дом... Очень важно знакомить молодых людей с общечеловеческими ценностями, так как они выступают в качестве критериев как духовного развития, так и социального прогресса человечества. Чем выше духовный потенциал человека, тем мощнее естественная защита организма в целом. Я. А. Коменский отмечал: «...Кто успевает в науках, но отстает в добрых нравах, тот больше отстает, чем успевает».

В педагогическом процессе необходимо использовать методы, апеллирующие не только к мышлению, но и к эмоциональному миру человека, создающие проблемные ситуации ценностного выбора, диалога и дискуссии, которые обеспечивают духовно-нравственное восприятие явлений жизни и культуры, актуализируют эмоциональную память и повторное чувство, развивают способность к сопереживанию, создают условия для рефлексии своих внутренних состояний. От степени готовности педагогов к таким методам и формам общения во многом зависит успешность решения задач духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи.

На наш взгляд, самым важным в духовно-нравственном воспитании является приобщение студенческой молодежи к опыту православной культуры. Поскольку православие рассматривается как культуuroобразующая религия, то правомерность обращения в целях воспитания

молодежи к духовно-нравственному потенциалу православной педагогики не вызывает сомнения. Приобщение не ставит задачи воцерковления студентов – это прерогатива Церкви, а лишь помогает узнать Православие таким, какое оно есть, его идеальную красоту и совершенство, связь культуры, искусства, народных традиций с православной верой; учит уважать свой народ и сохранять свои национальные традиции; учит противостоять разрушительной и лживой идеологии, оккультизму, предрассудкам, воздействию сект, молодежных деструктивных объединений.

Деструктивное религиозное объединение (деструктивный культ, секта) – это авторитарная иерархическая организация любой ориентации, разрушительная по отношению к естественному гармоническому духовному, психологическому и физическому состоянию личности (внутренняя деструктивность), а также к созидательным традициям и нормам, сложившимся социальным структурам, культуре, порядку и обществу в целом (внешняя деструктивность). Секта практикует скрытое психологическое насилие, выражающееся в целенаправленном установлении отдельным лицом (лидером) или группой лиц (руководством) в своих узкоэгоистических целях незаконного контроля над сознанием, поведением и жизнью других личностей без их добровольного и осознанного согласия для формирования и поддержания у них состояния неестественной и противозаконной зависимости покорности доктрине и лидерам, стремящихся через неинформированное использование преданных им и зависимых от них адептов к незаконному обогащению и незаконной власти [3, с. 89].

Широко распространяемая правдивая информация о сектах, приобщение к православию, истории, культуре может затормозить их победное шествие и сократить число жертв, которое сегодня измеряется сотнями тысяч. Одним из главных условий профилактики вовлечения молодежи в деструктивную группу является формирование у студента нравственно-ориентированной системы ценностей, христианского мировоззрения и мироощущения, расстановки жизненных приоритетов в соответствии с нравственными ценностями.

Становление и развитие духовно-нравственного потенциала студенческой молодежи может реализоваться через многообразный спектр мероприятий, таких, как мероприятий по социальному служению и благотворительным акциям; мероприятий по информационно-просветительской и издательской деятельности; мероприятий по интеграции духовно-нравственного содержания в образовательный процесс и другие социально-гуманитарные программы; мероприятий по педагогическому сопровождению семьи в вопросах духовно-нравственного воспитания; мероприятий по созданию социокультурного пространства города; мероприятий по противодействию распространения в среде молодежи пороков алкоголизма, наркомании, распущенности и насилия, а также через гуманитарные дисциплины, преподаваемые студентам: «Социология», «Философия», «Культурология» и др., которые обладают огромным воспитательным потенциалом и формируют гражданскую культуру студенческой молодежи.

Вступая в определенные отношения с окружающими людьми, студенты в различных жизненных ситуациях накапливают и расширяют нравственный опыт. Организация этого опыта осуществляется путем вовлечения студентов в различные виды деятельности, формирования на этой основе нравственного сознания, развития нравственных чувств, выработки навыков и привычек нравственного поведения.

Таким образом, процесс формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи является важным и сложным направлением в процессе подготовки специалистов университета. Чем более высока духовно-нравственная культура будущего специалиста, тем выше его социальная востребованность, социальная значимость для общества. В широком плане духовно-нравственное воспитание – это интегральный, стратегический, интеллектуальный ресурс общества и всего государства. Духовно-нравственное воспитание студенческой молодежи должно проходить красной нитью через весь образовательный процесс.

#### **Список использованных источников**

- 1 Петрусев, С. В. Духовно-нравственное воспитание и основы построения региональной педагогической системы / С. В. Петрусев // Проблемы воспитания. – 2005. – № 1. – С. 42–47.
- 2 Лисовский, В. Т. Молодежь: любовь, брак, семья (Социологическое исследование) / В. Т. Лисовский. – СПб. : Наука, 2003. – 67 с.
- 3 Дворкин, А. Л. Сектоведение. Тоталитарные секты / А. Л. Дворкин. – Нижний Новгород : Изд-во бр. во имя св. князя Александра Невского, 2002. – 540 с.

**Н. А. Шаньгина**  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

## УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИЕЙ

Мотивация профессиональной деятельности – процесс активации мотивов, способствующих эффективному и устойчивому исполнению профессиональной деятельности [1]. Мотивы изменчивы и динамичны. Их иерархия во многом определяется социальными и экономическими изменениями в жизни общества, культуры и общества, групповым сознанием и поведением. В свою очередь иерархия мотиваций определяет жизненный путь человека и сама является результатом взаимодействия индивидуально-типологических свойств личности и ее социальных отношений с окружающим миром. Иерархическое строение мотивационно-потребностной системы человека не только лежит в основе актуальности выбора и формирования целей и задач профессиональной деятельности, в подборе средств их достижения, но определяет способ профессиональной адаптации и стиль профессиональной деятельности [2].

Е. П. Ильин разделяет мотивы, связанные с трудовой деятельностью человека, на три группы: мотивы трудовой деятельности, мотивы выбора профессии и мотивы выбора места работы. Конкретная деятельность определяется в конечном итоге всеми этими мотивами (мотивы трудовой деятельности ведут к формированию мотивов выбора профессии, а последние ведут к мотивам выбора места работы) [3].

Мотивация профессиональной деятельности – важнейший фактор результативности работы, и в этом качестве она составляет основу трудового и личностного потенциала работника, т. е. всей совокупности свойств, влияющих на профессиональную деятельность. Существуют большие индивидуальные различия в потребностях личности, характер побуждения к труду у одного и того же человека непрерывно изменяется вместе с его возрастом, интеллектуальным, моральным и эмоциональным развитием. Мотивы деятельности личности постоянно изменяются под воздействием как объективных, так и субъективных факторов.

Для управления профессиональной мотивацией работника важным является понимание системы его мотивации и жизненных ценностей. Мотивировать людей – это значит затронуть их важные интересы, создать им условия для реализации себя в процессе жизнедеятельности. Если руководители хотят добиться заметного повышения эффективности труда работников, то им следует сконцентрироваться на «мотиваторах» и содержании работы.

*Мотиваторы* (мотивационные детерминанты) – факторы, которые участвуют в мотивационном процессе и обуславливают принятие решений.

*Формы мотивации работников.* Наиболее эффективной считается такая система мотивации, при которой в соответствии с возможностями организации и потребностями сотрудников разработаны и реализуются разнообразные формы мотивации [4]. Все факторы мотивации можно разделить на *материальные* и *нематериальные* стимулы. Кроме системы материального стимулирования в организации должна быть разработана дополнительная система нематериальной мотивации работников, ориентированная на удовлетворение их психологических и внеэкономических значимых потребностей.

Выделяют положительную мотивацию, направленную на поощрение работников за высокие результаты, и отрицательную, состоящую из системы наказаний и санкций за низкие результаты и нарушение дисциплины. Мотивация должна быть адекватной и соответствовать результатам работы людей в организации. Она не будет эффективной в следующих случаях: если в ней предусмотрены лишь наказания за ошибки, низкие результаты работы, дисциплинарные нарушения, и если будет состоять только из положительных стимулов.

Кроме того, можно выделить *внутренние* факторы мотивации, учитывающие самооценку сотрудниками своих результатов, и *внешние* мотиваторы, связанные с оценкой степени успешности работы сотрудников руководством организации. С целью выяснения совпадений и несовпадений оценки руководства и самооценки сотрудников необходимо иметь постоянную обратную связь со стороны работников.

Обычно в организациях разработана *общекорпоративная* система мотивации, хотя в последнее время все чаще говорят о необходимости индивидуального стимулирования работников, а также группового (сегментированного) стимулирования отдельных групп работников. Поскольку у различных работников – разные потребности и интересы, индивидуальная форма мотивации работников организации становится все более популярной.

И, наконец, присутствует форма *самотивации* руководства и работников, основанная на выделении ими внутренних, значимых лично для них, стимулов к труду: интерес к работе, радость от профессии, удовольствие от творчества, признание своей деятельности, нужной для общества. Самомотивация руководителя и его отношение к работе транслируется на его управленческий стиль и деятельность всей организации, передается по ступеням управления и вдохновляет своих подчиненных. Отсюда следует, что выделение потребностей, которые значимы для работников, и организация мероприятий по их мотивации – необходимое внешнее условие активизации и поддержки механизма самотивации.

*Корпоративная культура как фактор мотивации.* Корпоративная культура является эффективным инструментом управления мотивацией и стимулированием персонала. «Корпоративная» культура организации будет мотивирующей, если будет проявляться в атмосфере, особенностях взаимодействия работников, их отношении к заказчикам, в деловом кредо – совокупности ценностей, целей, правил, норм, регулирующих деловые отношения и отражающих реальную социальную и экономическую политику организации. Наличие сформированной корпоративной культуры существенно ускоряет профессиональную адаптацию новых и молодых работников, способствует их эффективному включению в производственную и социальную деятельность организации.

*Работа по мотивации со стадии приема и адаптации новых работников.* При приеме на работу проводят стрессовое или контактное интервью. При стрессовом интервью организуют условия прессинга, проверяется стрессовая устойчивость кандидата. При контактном интервью проявляют позитивное отношение к кандидату, открытость и стремление к диалогу. Эффективным является собеседование в форме переговоров, где не только выбирают востребованного и уверенного в себе профессионала, но и он выбирает организацию, в которой намерен работать. При приеме кандидата выясняют, насколько он разделяет ведущие цели организации, и с помощью анкеты выявляют доминирующие и фоновые мотивационные факторы кандидата, на основании которых делаются выводы, сможет ли организация удовлетворить его ожидания.

*Мотивация при помощи заработной платы.* Основная трудность в применении фактора заработной платы в практике мотивации работников заключается в том, что обычно ему придается слишком большое значение, а другие факторы мотивации, при помощи которых можно снизить неудовлетворенность заработной платой на определенный период и даже полностью ее нейтрализовать, недооцениваются. В любом случае, необходимо иметь информацию о том, какое значение заработная плата имеет для конкретного работника.

*Постановка целей и достижение результата как мотивирующий фактор.* Особое значение в организации придается способности руководства к четкой постановке задач и обеспечения работников ресурсами для их выполнения. Замечено, что чем выше цели, которые ставит перед собой работник, тем больше усилий он прикладывает к их достижению и, вследствие этого, работает более эффективно.

*Потребности работников и персональные мотиваторы.* С целью эффективной персональной мотивации работников необходимо знать их потребности и создавать условия для их удовлетворения, т. к. работник, интересы и потребности которого учитываются в предлагаемых ему мотиваторах, чувствует себя нужным и полезным. Н. В. Самоукина [4] по каждой потребности дает списки мотиваторов: потребность в поддержании жизнедеятельности и здоровья; потребность в признании; потребность в общении; потребность в принадлежности к референтной группе и командной работе; потребность в надежности и безопасности (физической, эмоциональной, экономической); потребность в сотрудничестве с руководством организации; потребность в эмоциональном напряжении и риске; потребность в социальном статусе и власти; потребность в независимости и свободе; потребность в конкуренции; потребность в достижениях; потребность в престиже; потребность в стабильности; потребность в новизне; потребность в творчестве; потребность в осмысленности работы; потребность в радости и удовольствии.

*Диагностика мотивационной среды организации.* Сама по себе система мотивации в организации еще не мотивирует работников, а будет реально стимулировать их к высоким достижениям лишь при условии, что в организации присутствует мотивационная среда, которая складывается из отношения работников к мотивационным мерам. *Мотивационная среда организации* – это совокупность условий, влияющих на усилия, прилагаемые работниками для достижения целей организации, и, следовательно, на эффективность их профессиональной деятельности [5]. Мотивационная среда обеспечивает положительную оценку работниками организации ожидаемых последствий за результаты своего труда. Улучшение мотивационной

среды необходимо начать с постановки перед руководителем подразделения задач по четкой формулировке планируемых результатов труда для каждого подчиненного, информирования работников о существующей в подразделении системе мотиваторов. Можно предложить некоторые рекомендации для руководителей и кадровой службы по развитию и управлению профессиональной мотивацией специалистов:

– использование системы стимулирования, включающей в себя все материальные и морально-психологические ценности (оклады, проценты, премии, стипендии, участие в управлении, планирование карьеры, благодарности, награды, грамоты, конкурсы, льготы и т. д.), которые являются актуальными для персонала. Предоставление различных льгот социального пакета, который является на сегодняшний день одним из самых эффективных способов мотивации сотрудников: это организация бесплатного питания, медицинская страховка, оплата транспорта и мобильной связи, льготные или бесплатные путевки в санаторий по состоянию здоровья, возможность повысить квалификацию или пройти обучение за счет организации и т. д. [6];

– развитие всех способностей человека как социального субъекта, т. е. тех способностей, которые необходимы для высокой активности и соответственно продуктивности человека в различных социально-экономических и производственных условиях (дополнительное профессиональное и корпоративное обучение, повышение квалификации, посещение тематических выставок; активное использование возможностей для изучения производственных процессов других организаций во время командировок; инициативное участие в работе семинаров по интересующим вопросам; подготовка к выступлениям и участие в работе научно-практических и производственных конференций и др.);

– одним из способов мотивации молодых сотрудников является планирование карьеры: тестирование деятельности работника; дополнительное обучение, проведение аттестации комиссией предприятия, повышение категории или назначение работника на соответствующую должность с учетом его профессиональных и личных качеств; повышение заработной платы и т. д.;

– оказание своевременной психологической помощи и профилактики стрессов. В целях корпоративной защиты от стрессов необходимо наладить обратную связь между руководством и сотрудниками, предоставлять сотрудникам прозрачную, открытую информацию об организации, сделать максимально возможным участие сотрудников в управлении, выработать более четкие требования к сотрудникам и оценке их деятельности, проводить групповые тренинги, создать общность высокой цели, дух команды.

Таким образом, одной из важных составляющих корпоративной политики организации должна быть многоуровневая, развивающаяся система мотивации и стимулирования профессиональной деятельности работников, действующая по принципам дифференцированности, гибкости, оперативности и осязаемости вознаграждения.

#### Список использованных источников

- 1 Захарова, Т. И. Мотивация трудовой деятельности : учеб.-метод. комплекс / Т. И. Захарова, С. В. Гаврилова. – М. : Изд. центр ЕАОИ, 2008. – 216 с.
- 2 Каменская, В. Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта / В. Г. Каменская. – СПб. : «Детство-Пресс», 1999. – 144 с.
- 3 Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 508 с.
- 4 Самоукина, Н. В. Эффективная мотивация персонала при минимальных финансовых затратах / Н. В. Самоукина. – М. : «Вершина», 2006. – 224 с.
- 5 Пуденко, Т. И. Как мотивировать продуктивную работу персонала / Т. И. Пуденко. – М. : ИУО, 2001. – 189 с.
- 6 Лукьяненко, А. Б. Закономерности мотивации персонала / А. Б. Лукьяненко // Руководитель автономного учреждения. – 2010. – № 2. – С. 15–23.

**Т. Г. Шатюк**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

#### ОЛИМПИАДА УЧАЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНЫМ ПРЕДМЕТАМ КАК МЕТОД ПРОФОРИЕНТАЦИИ

Прообразом предметных олимпиад стали математические турниры, проводимые в Священной Римской империи с XIII в. Основой заочных олимпиад стали интеллектуальные

соревнования во Франции начиная с XVIII в., в Российской Империи – с XIX в., а вот очные олимпиады стали проводиться в Советском Союзе в 30-х гг. XX в. На сегодняшний день в Беларуси успешно развивается олимпиадное движение учащихся и студентов всех типов учреждений образования, получены значимые результаты. Классификационными критериями видов олимпиад являются: *вид дисциплин* (общеобразовательные или специальные предметы); *количество дисциплин* (одно- или многопредметные); *этап проведения* (внутри учреждения образования, районная, городская, областная, республиканская, международная); *тип учреждения образования* (общего среднего, среднего специального, высшего и др.); *возраст участников* (учащиеся, студенты). Теоретическими основаниями предметных олимпиад выступает система подходов и принципов:

– *лично-ориентированный подход с принципами вариативности, природосообразности, дифференциации* позволяет развивать внутренний мир личности, учитывать возрастные и психологические особенности восприятия и усвоения информации, структурировать содержательность подготовки в соответствии с уровнем участников;

– *синергетический подход с принципами открытости, неравновесности, нелинейности, динамичности, самоорганизации* предполагает взаимодействие ряда систем, что приводит к новообразованиям, повышению творческого потенциала саморазвивающихся подсистем, возможности проявить одаренной личности себя отличным от прогнозируемого образом;

– *системный подход с принципами интегративности, структурности, целостности, детерминизма* представляет качества участников как множество структурных элементов, объединенных определенными соотношениями и связям: психика участника, его личностные особенности, всевозможные учебные материалы, дидактические методы, формы, средства. Учет многообразия этих связей способствует более точному выявлению талантливых обучающихся; *принцип структурности* позволяет выделить локальные подсистемы в многоэтапном проведении олимпиады, различные элементы этих систем, их упорядоченности и соотношения. Система организации и проведения олимпиады представляет собой *не простое объединение элементов*, поскольку в целостном виде она приобретает дополнительные свойства, которые отсутствуют на каждом отдельном этапе; *принцип детерминизма* выражает, с одной стороны, всеобщую определенность явлений объективной действительности, а с другой – их взаимообусловленность, зависимость друг от друга. Каждый участник олимпиады может показать определенный результат, который зависит от большого числа факторов, причем в каждом конкретном случае они имеют различную степень выраженности;

– *компетентностный подход* позволяет развивать ключевые, общие и специальные компетенции, диагностировать систему уровней компетентности участников, актуализирует *принципы диагностичности, комплексности, междисциплинарности, многофункциональности* [1, с. 54–55].

На основании теоретико-методологических принципов были разработаны и утверждены управлением образования Гомельского облисполкома и учреждением образования «ГГУ имени Ф. Скорины» положения об олимпиадах учащихся учреждений общего среднего и среднего специального образования. Согласно положениям в олимпиадах по основам психологии и педагогики могут принимать учащиеся 9–11 классов учреждений общего среднего образования и учащиеся учреждений среднего специального образования.

Целью олимпиад учащихся является выявление значимых образовательных достижений обучающихся в понимании и усвоении содержания психолого-педагогических знаний в курсе обществоведения, поэтому при выборе участников олимпиады на местах было рекомендовано учесть такие критерии, как: намерение поступать на психолого-педагогические специальности университета, успеваемость, участие в научных обществах учащихся, интерес к интеллектуальному олимпиадному движению, стремление к личностному развитию и самосовершенствованию.

Вместе с тем следует отметить, что в Беларуси отсутствуют такие школьные предметы, как «психология» и «педагогика», имеются лишь отдельные темы, разделы в курсе обществоведения, а, например, в Российской Федерации курс психологии преподается учащимся, начиная с 3-го класса. Поэтому одним из мотивов проведения предметных олимпиад была проверка готовности наших учащихся для возможного участия в российских специальных предметных олимпиадах.

Для участия в олимпиадах нынешнего года подали заявки 73 учреждения образования Гомельской области и около 300 учащихся лицеев, гимназий, школ, колледжей. 186 учащихся прошли в финальный тур, где смогли побороться за главные награды олимпиады. Для учащихся и их руководителей была предусмотрена электронная регистрация.

Олимпиада учащихся состояла из двух этапов: *теоретического и творческого*. Теоретический этап проходил на сайте системы дистанционного обучения и тестирования ГГУ имени Ф. Скорины «Виртуальный университет». «ВИРТЕТ» успешно работает с 2010 года, предназначен для преподавателей и студентов, желающих повысить эффективность образовательного процесса и внести элементы интерактивности в обучение. В проекте представлено множество возможностей для организации как теоретических, так и практических занятий, которые могут носить индивидуальный или групповой характер. Система активно используется преподавателями для размещения электронных материалов по дисциплинам, получения обратной связи от студентов, тестирования уровня их знаний.

Для улучшения результатов по основным тестовым заданиям теоретического тура и проверки технической возможности для участников был составлен пробный тест, при этом количество его прохождения было не ограничено. Пробный тест был составлен таким образом, чтобы учащиеся могли попробовать ответить на все типы вопросов, встречающиеся в конкурсном тесте: открытые, закрытые, вопросы на соответствие, вопросы с множественным выбором. В конкурсном же тесте участник имел только одну попытку сдачи, а время прохождения теста было ограничено.

С помощью описанного сайта участники олимпиады смогли ответить на предложенные вопросы, случайным образом выбранные из банка вопросов (более 400). Выборка вопросов осуществлялась таким образом, чтобы проверить знания по всем темам программы по обществоведению, относящимся к основам психологии и педагогики, что, с одной стороны, позволило поставить участников олимпиады в равные условия (при помощи различных, но однотипных вопросов), с другой – каждый участник отвечал на свой собственный уникально сгенерированный вариант теста. После отправки результатов система тестирования осуществляла проверку ответов участника и выставляла отметку за пройденный тест автоматически, без участия организаторов.

Организаторам олимпиады в режиме реального времени была предоставлена информация о процессе тестирования: процент выполнения теста участником на текущий момент, время прохождения теста, суммарный балл участника, средний балл по всем участникам и т. д. После прохождения теста доступна детализация ответов, подробная статистическая информация об ответах на конкретные вопросы, а также на вопросы из конкретных тем психологии и педагогики. По результатам тестирования система позволила определить победителей по максимально набранному количеству баллов за тест, а также по эффективности ответов на предложенные вопросы (взвешенный коэффициент «балл/время на тест»).

Учащимся необходимо было выполнить 100 заданий. Новинкой теста нынешнего года стали педагогические задачи и видеовопросы, и сложными для многих оказались вопросы, где по портретам надо было узнать известных психологов и педагогов. И если, например, Франциска Скорину правильно указали почти все, то педагога, этнографа, фольклориста, критика; отца известного белорусского поэта, автора статьи «Педагогические воззрения белорусского народа» А. Е. Богдановича узнали совсем немногие. Многие ребята продемонстрировали профессиональную компетентность в решении педагогических ситуаций: «После сделанного классным руководителем замечания подросток вышел из класса, демонстративно громко хлопнув дверью. Как вести себя в этом случае классному руководителю?». Думается, многие профессионалы призадумаются, как поступить в таком случае.

На *творческом этапе* учащиеся представляли конкурсные работы «Если бы я был психологом (социальным педагогом), то...». Презентацию Power Point необходимо было разместить в Сети при помощи сервисов Dropbox, Google Drive, Яндекс.Диск, Облако Mail.Ru и указать ссылку доступа на конкурсную работу в регистрационной форме. Оценивало работы жюри, состоящее из 10-ти членов кафедры социальной и педагогической психологии. Каждый член жюри просмотрел почти 200 работ, оценивая их по 10-балльной системе. Пределу фантазий участников не было границ: это и сказкотерапия, и курсы по освоению и распознаванию технологий манипуляций, и проект института изучения личности и многое другое.

В социальной сети ВКонтакте создана официальная веб-страница олимпиады (<http://vk.com/oppolimp>), где участники всегда имели возможность знакомиться с актуальными новостями, объявлениями, результатами, задавать вопросы и получать обратную связь от оргкомитета. Благодаря тренерам и поддержке руководства управления образования Гомельского облисполкома, учреждений образования, учащиеся доказали высокое качество работы педагогов региона, продемонстрировав высокий уровень подготовки: 15 учащихся завоевали дипломы 1-й степени, 21 учащийся – дипломы 2-й степени, 64 учащихся – дипломы 3-ей степени.

Лучшие результаты показали учащиеся г. Гомеля, Брагинского, Буда-Кошелевского, Гомельского, Ельского, Житковичского, Кормянского, Октябрьского, Петриковского, Речицкого, Рогачевского, Светлогорского районов, а также учащиеся Гомельского педколледжа имени Л. С. Выготского, Рогачевского и Речицкого педколледжей, Гомельского медколледжа. Абсолютными победителями стали Полина Кизило (11 кл., гимназия № 71 г. Гомеля), Наталина Мачуленко (10 кл., гимназия № 10 г. Гомеля), Эвелина Борецкая (9 кл., гимназия № 36 г. Гомеля им. И. Мележа), среди учащихся колледжей – Вероника Бобович (Речицкий педколледж). 79 ребят были награждены номинациями «Постоянная прописка» за верность олимпиадному движению, «Профессиональная мотивированность», «Теоретик», «Творческая личность».

Подготовку ребят обеспечили педагоги-психологи и педагоги-предметники. Наилучших результатов добились учащиеся под руководством А. И. Ганопольского (гимназия № 71), О. Ю. Уварова, Л. П. Моисеенко (гимназия № 10), Т. В. Дасько (гимназия № 36 им. И. Мележа), В. В. Хайкиной (гимназия № 14), Т. А. Некрасовой (СШ № 55), И. М. Роговой (гимназия г. Светлогорска), И. Л. Евневич (СШ № 3 г. Светлогорска), Т. А. Скочко (Ясли-сад-СШ № 73), И. А. Мицода (Движковская базовая школа Ельского района), И. В. Демешко (Речицкий педколледж), И. С. Голуб (Рогачевский педколледж), Л. А. Качановой (ГППК им. Л. С. Выготского), Т. А. Ковалевой (Гомельский медколледж).

Награждение учащихся прошло 10 апреля 2015 г. на олимпиаде студентов в торжественной обстановке в актовом зале в присутствии 600 зрителей. Дипломы и памятные сувениры от университета и спонсоров вручили проректор по учебной работе профессор И. В. Семченко, декан факультета психологии и педагогики В. А. Бейзеров, заместитель председателя Гомельского областного отделения Фонда Мира В. А. Восарев, председатель Центральной районной организации г. Гомеля Белорусского общества Красного Креста В. В. Романцова. Все участники получили памятные сувениры от РОО «Белая Русь». Поделились своими мнениями об олимпиадах участники:

*Полина Кизило (11 кл., гимназия № 71 г. Гомеля):* «Участвовала в олимпиаде второй раз. Было волнительно, так как в прошлом году была поставлена высокая планка. Но все получилось! Спасибо за очень интересные задания в теории и возможность раскрыть собственную индивидуальность в творческом туре, предложив идею психологического проекта».

*Наталина Мачуленко (10 кл., гимназия № 10 г. Гомеля):* «Спасибо за предоставленную возможность вновь поучаствовать в олимпиаде учащихся. Очень понравилось, как работает «Виртуальный университет», задания, которые были предложены в теоретическом туре, особенно видевопросы и педагогические задачи. После олимпиады решила, что не поеду учиться в Минск, а буду поступать в ГГУ имени Ф. Скорины».

*Владимир Казак (9 кл., Движковская базовая школа Ельского района):* «Участвовал первый раз в такой олимпиаде, очень волновался, но мои усилия не пропали даром – я выиграл диплом первой степени. Желание поступать на специальность «Психология» придавало мне силы и привело к победе. Спасибо организаторам за награды и сувениры, с удовольствием буду ходить в форменной майке ГГУ имени Ф.Скорины!»

*Снежана Белянинова (10 кл., Октябрьская районная гимназия):* «Мне очень понравилось! С удовольствием буду участвовать в олимпиаде и в следующем году и поступать к вам буду!»

*Такие отзывы – это лучшая оценка проделанной работы!* Таким образом, эффективность подготовки специалистов во многом зависит от организационно-педагогической совместимости учебного процесса учреждений общего среднего, среднего специального и высшего образования. Создание единой образовательной среды для подготовки психологов и социальных педагогов осуществляют олимпиады учащихся, которые позволяют закладывать основы для развития социально-личностных и профессиональных компетентностей будущих абитуриентов, формирования психолого-педагогической культуры. Успехи здесь определяются не только усвоенными знаниями, но и способностью к решению творческих профессиональных задач, требующих нестандартной комбинации имеющихся знаний, умения проявить свои способности в условиях ограничения времени и ресурсов. Поэтому олимпиадное движение как интерактивная форма профориентации является перспективным направлением.

#### Список использованных источников

1 Шатюк, Т. Г. Предметная олимпиада как форма становления социальной компетентности студенческой молодежи / Л. И. Селиванова, Т. Г. Шатюк // Сацьяльна-педагагічная работа – 2012. – № 9. – С. 54–60.

**Ю. А. Шевцова**  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ И РОЛЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ**

Современное общество характеризуется изменением ценностно-нравственных ориентаций в сфере отношений между полами, в нем происходит трансформация границ между традиционно женскими и традиционно мужскими социальными ролями. Роли мужчины и женщины в общественной среде сегодня претерпевают значительные изменения. Гендерные стереотипы и представления о гендерных ролях определяют не только стиль межполового взаимодействия, семейные и профессиональные роли, но и образ жизнедеятельности в целом. Трансформация традиционной системы гендерной стратификации, стереотипов фемининности и маскулинности, пересмотр женской и мужской социальных ролей, отказ от традиционных сексистских установок в отношении женщины – все это подчеркивает важность нашего исследования.

В исследовании были использованы следующие методы: теоретические – анализ, синтез, обобщение, сравнение; эмпирические – наблюдение, опросные методы (анкетирование, опрос, беседа), тестирование. В результате анализа полученных нами данных было выявлено несколько ролевых позиций в структуре семейных отношений. Опросы проводились с марта по сентябрь 2014 г., общее количество респондентов составило 356 человек (188 девушек и 168 юношей).

Исходя из характера распределения семейных ролей, выделяются три типа семей: традиционные, эгалитарные и промежуточные. Традиционные семьи – это семьи, где все домашние обязанности строго делятся на «мужские» и «женские», большую часть которых выполняет жена. Эгалитарные семьи характеризуются совместным разделением семейных ролей без дифференциации на «мужские» и «женские». Таким семьям присуща взаимозаменяемость супругов в домашних делах. В семьях промежуточного типа не выражен типичный вариант распределения внутрисемейных ролей.

Полученные данные показывают, что большинство испытуемых являются приверженцами стереотипного распределения ролей в семье (52 % девушек и 57 % юношей), где большую часть обязанностей должна выполнять жена, а муж должен обеспечивать материальное благосостояние семьи и осуществлять контакты семьи с социальным окружением. Несмотря на то, что во время совместного обсуждения полученных результатов, испытуемые согласились с тем фактом, что большинство женщин наравне с мужчинами взяли на себя выполнение функций по материальному обеспечению семьи, а мужа не разделили со своими женами поровну функции, связанные с домашним хозяйством, большинство испытуемых с неопределенными, промежуточными представлениями о ролевой структуре семьи, склонны к традиционному, стереотипному варианту распределения внутрисемейных обязанностей. Лишь 19 % девушек и 15 % юношей продемонстрировали ответы, соответствующие эгалитарному стилю гендерных установок, характеризующемуся совместным разделением семейных обязанностей и взаимозаменяемостью супругов в домашних делах.

Общий анализ представлений о распределении ролей выявил, что около половины респондентов считают женщину ответственной за выполнение роли воспитателя детей, «психотерапевта», «хозяйки». С традиционным представлением о мужчине как «добытчике материальных средств» согласны более половины опрошенных, 62 % девушек и 71 % юношей, около трети считают, что материально обеспечивать семью должны оба супруга. Более 30 % респондентов отметили, что лидером в сексуальных отношениях должен быть мужчина. Половина опрошенных распределяют эту роль между супругами поровну, 47 % девушек и 51 % юношей. Роль организатора семейной субкультуры не получила четко выраженного предпочтения в плане ее реализатора – и юноши, и девушки предпочитают вместе организовывать семейную субкультуру (67 % девушек и 58 % юношей). Реализация этой роли включает в себя активность, направленную на формирование у членов семьи определенных культурных ценностей, достаточно разнообразных интересов и увлечений.

В результате анализа полученных данных можно сделать следующие выводы: половина респондентов являются приверженцами традиционного распределения ролей в семье, где большую часть обязанностей должна выполнять жена, а муж должен обеспечивать материальное благосостояние семьи и осуществлять контакты семьи с социальным окружением. Следует

отметить существование определенного диссонанса между укоренившимися в сознании молодых людей гендерными стереотипами и изменениями в социальной ситуации, которые предполагают большую гибкость в исполнении гендерной роли, т. е. ее эгалитарный характер. На наш взгляд, проблема представлений о гендерных ролях напрямую связана с кризисом семьи в современном обществе, что, в свою очередь, привело к возникновению определенных трудностей при формировании основ собственной семьи у молодежи, обусловленным их неподготовленностью к семейной жизни.

#### Список использованных источников

- 1 Bern, S. The measurement of psychological androgyny / S. Bern // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1974. – Vol. 42. – P. 165–172.
- 2 Клецина, И. С. Теоретические проблемы гендерной психологии / И. С. Клецина // Мир психологии. – 2001. – № 4. – С. 162–179.
- 3 Лорбер, Дж. Пол как социальная категория / Дж. Лорбер // THESIS: женщина, мужчина, семья. – 1994. – № 6. – С. 127–135.

**П. П. Шоцкий**  
г. Минск, РИПО

### ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Одной из основ формирования профессиональной подготовки будущих учителей является использование разнообразных проблемных методик. Эти проблемные методики основываются на способности решать педагогические задачи, которые возникают в процессе педагогического общения. Поэтому формирование у будущих учителей умений научно обоснованного анализа и исследования педагогических ситуаций – одно из важных направлений их профессиональной подготовки. Приведем примеры различных типов педагогических задач, используемых в рамках формирования профессиональной подготовки будущих учителей.

*Иллюстративные задачи* – демонстрация на конкретных примерах позитивных действий учителя, его положительного опыта, эффективности использования указанных педагогических приемов и методов учебно-воспитательного труда, оценки значения и роли определенных педагогических условий и обстоятельств.

*Аналитические задачи* требуют от учащегося умений и навыков анализировать действия учителя и учеников, видеть в ситуации основные и неосновные противоречия, понимать структуру ситуации. В них дается более или менее подробное описание обстоятельств и действий участников ситуации. Главный вопрос, который формулируется как задача, требует, как правило, анализа и классификации объектов познания.

Схема анализа ситуации (конфликта) может быть следующей: описание ситуации и ее участников; определение в ситуации момента, когда учитель мог бы предупредить ее переход в конфликт; что помешало учителю сделать это (эмоциональное состояние, присутствие свидетелей, растерянность, неожиданность и др.); какие приемы воздействия мог бы использовать учитель в ситуации и как он использовал; оценка; какую информацию получил учитель о своих педагогических успехах и просчетах; анализ своего поведения в ситуации и ошибки; варианты отношений с учеником после конфликта.

Для успешного обучения будущих учителей решению педагогических ситуаций и конфликтов нужно учитывать следующие моменты: анализ ситуации нельзя свести к усвоению алгоритмов действий учителя по досконально разработанной схеме. Необходимо знать не только возрастные особенности и приемы воздействия на ученика, но и «чувствовать» ребенка. Изучению ситуаций и формированию педагогических навыков и умений помогает наличие эмпатии, что определяет индивидуальный стиль взаимоотношений учителя с учениками.

*Оценочные задачи* содействуют формированию умения оценивать действия учеников в педагогической ситуации, причем, значение и результат конкретной (чаще конфликтной) педагогической ситуации и оценка принятых мер или действий учителя имеют исключительное значение. Оценивая действия другого, учащийся учится использовать педагогическую теорию для анализа конкретных фактов и вырабатывает собственную позицию.

*Задачи на выбор эффективного педагогического действия.* Анализируя ситуацию, слушатели не ограничиваются оценкой этих действий или суждений, а делают выбор оптимального, с педагогической точки зрения, варианта. Задача требует не только оценить, но и обосновать правильность своего выбора.

*Задачи на предвидение хода педагогического процесса или его результата.* Они обычно формируются на основе ситуации типа неоконченной истории, когда описание событий останавливается на кульминационном моменте. Учитель, очутившись на «развилке», вынужден силой представления дорисовать, найти наиболее подходящее решение противоречивой ситуации, включая ее финал. Ценность таких задач заключается в том, чтобы заинтересовать слушателей в анализе проявления закономерностей в развитии конкретных событий. В зависимости от целей образовательного процесса практически любая ситуация может быть использована в качестве аналитической или оценочной.

*Задачи на нахождение педагогических ошибок.* В отличие от оценочных задач, задачи этого вида содержат специально предусмотренные и немного завуалированные ошибки в педагогических действиях или суждениях. Зная о возможных «спрятанных ошибках», слушатель усиливает свое внимание при восприятии и анализе ситуации.

Перед учителями стоят следующие задачи:

– Насколько типична предложенная ситуация? Приходилось ли Вам сталкиваться с подобным поведением?

– Проследите развитие конфликта в описанной ситуации. Какие ошибки были допущены преподавателем? Какова причина этих ошибок?

– Как нужно было поступить преподавателю на каждом этапе развития конфликта? Как отреагировать? Какое принять решение?

– Предложите систему мер, которые предупредили бы возникновение подобных ситуаций на занятии. Аргументируйте свое предложение.

– Каких знаний недостаточно лично Вам для результативной работы над ситуацией? Какие знания из курса педагогики и психологии необходимо использовать для правильной оценки, анализа и решения данной ситуации?

– Что полезного для себя Вы взяли из анализа данной ситуации? Какие новые взгляды, мнения у Вас сформировались? Каким образом Вы используете в своей работе опыт, приобретенный в процессе анализа ситуации?

Таким образом, можно утверждать, что решение рассмотренных типов педагогических задач на основе анализа и исследования педагогических ситуаций не противоречит теоретическому и практическому обучению будущих педагогов, а усиливают формирование профессиональных психолого-педагогических навыков и умений.

#### **Список использованных источников**

1 Шощкий, П. П. Теоретико-методологические основы формирования профессионализма выпускников педагогических колледжей с ориентацией на усиление подготовки учителя физической культуры : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / П. П. Шощкий. – Барановичи, 1999. – 24 л.

2 Чернокозов, И. И. Профессиональная этика учителя : кн. для учителя / И. И. Чернокозов. – 2-е изд., доп. – Киев : Рад. шк., 1988. – 223 с.

**С. С. Щекудова**

**г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины**

### **ТЕХНОЛОГИЯ ПОРТФОЛИО КАК ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ**

Современный подход к организации образовательного процесса заключается в том, что этот процесс ориентирован на формирование у студентов умений самостоятельно приобретать новые знания и использовать их в своей профессиональной деятельности. Следовательно, особое внимание необходимо уделять повышению роли самостоятельной работы студентов. Так, «портфолио» является эффективной творческой формой самостоятельной работы студентов. Портфолио – «портфель», «папка специалиста», «папка для важных дел» или «папка документов» [1].

В настоящее время под портфолио понимается: собрание и анализ документов, иллюстрирующих достижения его владельца; коллекция и анализ образовательных продуктов; набор документов, иллюстрирующих профессиональные достижения; процесс и результат осмысления и обобщения собственного опыта работы; средство контроля, мотивации саморазвития; средство развития рефлексии и др. [2]. Основная *цель* ведения портфолио является систематизация опыта и более объективная оценка профессиональных умений [3].

К основным *видам* портфолио относятся:

1. *Простое* портфолио – портфолио документов (лицензии, сертификаты, дипломы, свидетельства); портфолио оценок или отзывов (рецензии, характеристики, благодарности); портфолио процесса (авторские разработки, управленческие технологии; авторские планы, схемы, проекты; методические рекомендации).

2. *Комплексный* портфолио – набор документов, отзывов, авторских материалов и творческих работ по теме портфолио [3].

Также в состав портфолио можно включать: рефераты и эссе; обобщения семинарских дискуссий; критические заметки в процессе изучения материала; размышления студента над той или иной проблемой; краткий анализ прочитанной литературы; библиографические обзоры и т. п. [1, с. 26].

Следует отметить, что портфолио позволяет:

– усилить практическую ориентацию и инструментальную направленность образования: достижения оптимального сочетания фундаментальных и практических знаний;

– осуществить направленность образовательного процесса не только на усвоение знаний, но и на развитие способностей мышления, выработку практических навыков;

– расширить применение интерактивных и коммуникативных форм работы;

– приблизить изучаемый материал к проблемам повседневной жизни;

– развить навык самостоятельной работы;

– усилить дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса;

– выявить одаренных студентов и наладить с ними индивидуальный процесс подготовки к поступлению в аспирантуру;

– развить у студентов навык саморефлексии.

К основным *типам* портфолио относятся.

«*Папка достижений*», направленная на повышение собственной значимости студента и отражающая его учебные, исследовательские и творческие успехи. Такое портфолио предьявляется как результат освоения учебной дисциплины, а итоговое портфолио за все годы обучения – как квалификационный результат творческого и научного развития на государственном экзамене по специальности.

*Рефлексивное портфолио*, раскрывающее динамику личностного развития студента, помогающее отследить результативность его деятельности как в количественном, так и в качественном планах. В эту папку собираются все контрольные и творческие работы: публикации, эссе, рефераты, зачетные и курсовые работы в течение определенного срока. Такое портфолио позволяет усилить глубину научного исследования выпускной квалификационной работы.

*Проблемно-исследовательское*, связанное с написанием реферата, научно-исследовательской работы, подготовкой к выступлению на конференции.

*Тематическое*, создаваемое в процессе изучения какой-либо большой темы, раздела, учебного курса [4].

Выделяют следующие *формы* защиты портфолио. *Публичная защита* – в докладе отражается ход работы над созданием портфолио, аргументируется выбранный тип сбора материала, раскрывается принцип отбора материала в портфолио, сообщаются основные результаты исследовательской деятельности, резюмируется итоговый вывод. *Индивидуальная защита* – научный руководитель избирает форму свободного общения на тему портфолио. Студент, пользуясь собранным материалом, демонстрирует умелое применение результатов исследовательской деятельности при ответе на вопросы. Быстрая ориентация в структуре работы и свободное цитирование документов характеризует самостоятельность выполнения работы [4, с. 54–55].

При работе над «портфолио» важно, чтобы акцент делался на сильных сторонах студента (что он знает и умеет), а не на слабых. Так, студент имеет возможность увидеть свой собственный рост, документально отслеживая индивидуальное продвижение в образовательном процессе за определенный период времени [5, с. 11].

Работа над созданием портфолио позволяет целенаправленно документировать и четко

отслеживать реальное движение студента в процессе самостоятельного выполнения различного рода заданий [1], а также позволяет в полной мере выявить склонности и способности студента, помочь ему сделать правильный выбор в сфере дальнейшей профессионализации (практическая направленность деятельности, научно-исследовательская) [4, с. 52]. При запуске портфолио следует учитывать ряд принципиальных положений.

Портфолио – это не просто форма представления коллекции образцов продуктов учебно-познавательной деятельности студента и материалов из внешних источников, а средство реализации конкретной цели. Также принципиально важно, чему учится студент в процессе создания портфолио. (Рефлексия своей деятельности может осуществляться студентом и в ином формате).

Несмотря на многообразие видов портфолио, есть всего две главные цели их создания: оценка или обучение, что обуславливает специфику структуризации и уровень формализованности параметров. Именно выбранная цель определяет все остальное: компоненты, содержание, критерии оценки, степень «делегирования» ответственности и т. д. Цель должна быть ясна и преподавателю, и студенту.

Студент активно вовлечен в процесс работы над портфолио, включая отбор содержимого, разработку критериев успешного достижения цели и саморефлексию.

Важно четкое и полное изложение критериев, которые позволяют студенту получить ясное представление о намеченных целях, а также предоставляют языковые средства, терминологический аппарат для общения преподавателя и студента в процессе постановки, корректировки и реализации поставленных целей (студент имеет возможность поделиться своими мыслями и чувствами о своей работе, образовательной среде, себе самом) [5, с. 11–12].

К критериям оценки портфолио относятся: развитость мышления (гибкость, рациональность, оригинальность, творческий подход); структура работы (прикладные умения, способность к анализу, умение аргументированно структурировать исследование); умение работать с научной литературой (полнота научного обзора, грамотность цитирования, выбор и обоснование методологии исследования); степень самостоятельности; аккуратность выполнения; наличие и степень разработанности эмпирической базы исследования; культура оформления текста (стилистика изложения, вычитка работы); сформированность умений самоконтроля (адекватность самооценки, способность отстаивать свою позицию, умение реагировать на критику); эрудированность автора в рассматриваемой области (владение материалом, терминологией, знакомство с современным состоянием проблемы); сформированность умения оперативно использовать результаты исследования [4].

Таким образом, в новом образовательном контексте технология портфолио, являясь эффективной творческой формой самостоятельной работы студентов, становится все более значимой составляющей образовательного процесса.

#### Список использованных источников

- 1 Башаркина, Е. А. Организация самостоятельной работы студентов по курсу «Основы педагогики» : метод. указания / Е. А. Башаркина. – Могилев : УО «МГУ им. А. А. Кулешова», 2009. – 92 с.
- 2 Запрудский, Н. И. Моделирование и проектирование авторских и дидактических систем : пособие для учителя / Н. И. Запрудский. – Минск : «Сэр-Вит», 2008. – 336 с.
- 3 Методический конструкт / авт.-сост. О. Н. Юдинцева. – Минск : Красико-Принт, 2008. – 176 с.
- 4 Черная, А. В. Организация самостоятельной работы студентов по психолого-педагогическим дисциплинам : учеб. пособие / А. В. Черная, Е. А. Чекунова, Е. И. Погорелова. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 200 с.
- 5 Левина, Л. М. Организация самостоятельной работы студентов в условиях перехода на двухуровневую систему высшего профессионального образования : метод. пособие для преподавателей вузов / Л. М. Левина. – Нижний Новгород : Нижегородский гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского, 2010. – 95 с.



**Т. В. Авдонина, Е. А. Королёва**  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

**ПАМЯТЬ О ВОЙНЕ**  
(по пьесам Г. Марчука «Певчие 41-го года»  
и С. Бартоховой «Такая долгая гроза...»)

Новое осмысление исторического пути советского народа в прозе и драматургии конца XX века обнаружило существенные отличия современной литературы от литературы предшествующего периода, что проявилось в более детальном исследовании индивидуальных нравственно-психологических проблем, во взаимоотношениях личного и общественного. Так, драмы «Певчие 41-го года» Георгия Марчука, «Рядовые» Алексея Дударева, «Такая долгая гроза...» Светланы Бартоховой определяются глубиной осмысления реальных конфликтов и проникновения в духовный мир современника, свидетельствуют о значительных коррективах в подходе писателей к осмыслению героики минувшей войны, духовно-нравственного состояния советских людей. В основу драмы Г. Марчука положена тема нравственно-религиозного восприятия событий и особенностей жизни на оккупированной врагом территории родной Беларуси в начале войны; Дударев разрабатывал тему «диалектики души» советского солдата в конце войны; Бартохова показала отношения участников военных событий в двух временных планах – в 1943-м и в 90-х годах.

Сопrotивлялись врагу советские люди по-разному: большинство, естественно, на фронте, в открытых боях, многие – в отрядах народного ополчения, на предприятиях, оказавшихся на оккупированной немцами территории. Сопrotивлялись новым германским порядкам и военнопленные в концентрационных лагерях. По-своему, конечно, но это тоже был своеобразный гражданский подвиг. В пьесе Г. Марчука именно такой – один из многих – незаметный подвиг души человеческой отражен художественными средствами драматургии.

Известно, что бойцы русской армии и народного ополчения, отстоявшие Россию от наполеоновской экспансии, были христиане, и на ратные подвиги их благословляли священнослужители. Не на завоевание новых территорий и не на порабощение народов сопредельных и дальних стран отправлялись люди русские – на защиту Отечества своего, рубежи и целостность которого в мире зла можно защитить только силой оружия и беспримерной смелостью сильных духом. Спустя столетие, несмотря на тотальную атеизацию населения после установления власти Советов на территории страны, во многих семьях тайно поддерживали традиции христианского культа. Люди продолжали верить во Всемогущего Бога и в годы военного лихолетья, когда многим из них доводилось явственно чувствовать присутствие Силы, укрепляющей волю и дающей уверенность и спокойствие. Многие ощущали незримое присутствие Бога, когда им, например, удавалось чудесным образом избежать явной смерти. Это прекрасно понимали фашистские идеологи и потому не разрушали православные храмы, а, наоборот, открывали их, возвращая людей в лоно церкви. Но вот цель этих интенций была иная: держать в страхе и повиновении непокорный народ, считали они, лучше всего с помощью жесткой религии, но не истинной веры.

Сюжетообразующей основой драмы Г. Марчука «Певчие 41-го года» является создание церковно-концертного хора, необходимого немецкому командованию для прославления гитлеровских войск и «нового» порядка, для пропаганды фашистских ценностей, а самое главное – для разрушения исторических корней славянской нации и восхваления пошлой стороны в человеческой натуре. Геббельс, идеолог фашистской Германии, говорил, что если отнять у народа историю, то через поколение он превратится в толпу, а еще через поколение им можно будет управлять, как стадом.

В пьесе «Певчие 41-го года» (1994) враги представлены братьями Мантопферами – Хорстом и Куртом – и солдатами немецкой комендатуры. Хорст знает, как справиться с духом непокорного народа – подачками, дешевыми подарками, как в неразвитых «банановых» странах, где ценную пушнину меняли на виски; женщин покупали за дешёвые украшения. Или как в Жлобине в 80-е годы, куда слетались красавицы всех мастей, готовые к близости с иноземцем хоть бы и за упаковку резиновых изделий, импортные колготки, мыло, дешевые духи... Хорст платит Верке, поработавшая ее дух, унижая ее человеческое достоинство, женскую гордость, – платит поношенным пальто, псевдофранцузским лифчиком. Ведь она, Верка, *«ничего не понимает! Деньги любит!»*. И Кульбаков *«ничего позорного»* в том не видит: *«Наши все курицы, позови только, в постель»* к немцу прыгнуть *«не раздумывая»*.

И вот уже во втором действии Верка – с Куртом Мантопфером, в новом пальто (от старой еврейки досталось!) с лисьим хвостом, который не носила бы даже немецкая служанка. Да и сегодня (как во времена А. С. Грибоедова, как в период немецкой экспансии 40-х гг. XX века) наш народ *«очень наивный и падкий на чужую моду»*, к сожалению.

Может, и сейчас в Европе думают, что славяне – недочеловеки, народ-сырьё, который должен послужить *«другому, более талантливому и серьезному»* народу. Ну, если не немцам, то американцам, например, или полякам. Как, чем послужить? По-разному. Долгие годы ветераны не хотели вспоминать ужасы, с которыми столкнулись в 40-е годы, и сознательно скрывали некоторые события, чтобы не перессорить народы, не разрушить и без того хрупкие отношения. Только теперь, когда снято большинство политических и исторических табу, оставшиеся в живых, как заповедь-предостережение тем, кому суждено жить в третьем тысячелетии, открывают страшные тайны. Не поздно ли?!

Помнится, в 60-е и 70-е годы детям читали истории из книги «Никто не забыт, ничто не забыто». Рассказы бывших узников концлагерей тогда мы, дети, воспринимали как страшилки, но память твердо зафиксировала ненависть к фашистам-душегубам. Теперь об этой книге не вспоминают, о ней ничего не знает молодежь – видимо, психику детскую кто-то решил поберечь. А в результате выросло поколение, которое не верит, что узников концлагерей считали *«скотом, работающим на благо Германии»*; что наших военнопленных там кормили помоями, в которых плавали черви; что из людей делали мыло, которое так хорошо пенилось; что из человеческой кожи изготавливались абажуры, перчатки, портмоне для немецких модниц. Что уж говорить о том, что военнопленные были биоматериалом для научных опытов и нескончаемо дармовой рабочей силой!..

У славян *«нет гордости, почти сведена на нет любовь к своему»*. Хорст размышляет о том, что просторы России – *«богатство, и оно под боком: протяни руку и возьми... Но как отобрать у них солнце, воду, деревья?»* Ну, если не удастся победить народ силой, но можно взять его хитростью: посеять сомнение в исторической справедливости происхождения нации, легитимности государственного правления и, заманив лживыми обещаниями небывалого процветания, туманными перспективами глобализации, евроинтеграции, взрастить бунт, ведущий к самоуничтожению целого народа...

В пьесе Светланы Бартоховой «Такая долгая гроза» три действующих лица: возвращающаяся с фронта в тыл восемнадцатилетняя Таня – бывшая медсестра фронтowego госпиталя; семнадцатилетний Саша, пробирающийся на фронт с единственным желанием – мстить и защищать; немецкий юноша Курт, служивший переводчиком в немецкой комендатуре. И они же, но спустя 50 лет после их первой встречи.

Внешне сюжет пьесы прост – это рассказ о двух коротких встречах, зато внутренний конфликт (тема морального осмысления событий войны и возможности окончательного примирения между двумя народами – немцами и белорусами) нравственно и политически заострен.

Пьеса в основном построена на воспоминаниях героев. Автору было важно выстроить «военную» часть пьесы так, чтобы читатель понял, что «немец» и «фашист» не то же самое, что Курт (как человек!) не виноват в развязанной Гитлером мировой бойне: молодой человек не хочет воевать, и на фронт попал случайно. Да, Курт не хочет умирать, но и Сашин брат, и 40 миллионов советских людей тоже не хотели умирать в этой войне. Курт вспоминает о допросе белорусской девушки за связь с партизанами: *«Страшные пытки выдержала, но не выдала, – рассказывает Курт и вдруг дает оценку действиям немцев: – Не думал, что цивилизованные люди способны на такую низость. Германия никогда вас не победит... С какого материала вы сделаны, как вы выдерживаете?.. Это выше человеческих возможностей!»*

Прошло почти 50 лет с тех пор. По-разному сложились судьбы победителей и побежденных в той войне. Уверенный в себе Курт, сдержанный, благополучный, ожидает своих спасителей в сквере на скамейке. Тихо входит Александр Иванович. В его эмоциональном поведении, как и полвека назад, проявлены беспокойство и опасение одновременно; он и теперь не может слышать немецкой речи без внутреннего содрогания.

Социальная разница между ними сегодняшними слишком велика: Курт (побежденный) теперь преуспевающий архитектор, он гордится своим сыном Гансом – бизнесменом и внуками. Александр (победитель) теперь на пенсии, ему, в прошлом инженеру, кроме того, что когда-то *«даже несколько лет висел на доске почета»*, видно, нечем гордиться и нечего рассказать своему давнишнему врагу: жизнь не удалась.

Александр Иванович не может понять, с какой целью Курт возит в нашу страну гуманитарную помощь, ему противно, что мы, страна победителей, не можем обеспечить себя самым необходимым и вынуждены принимать то, что привозят некогда проигравшие войну. И не зарубцуются ее язвы никакой гуманитарной помощью от покаянных немцев. В этой сцене Курт страдает больше других героев: *«Мы хотим искупить... Уже не одно поколение немцев живет с чувством вины»*. По-прежнему резкий в суждениях, Саша видит в этой благотворительности насмешку, издевательство над народом-победителем, которому привозят *«объедки и обноски»*.

Заключительные слова в пьесе отданы Курту: *«Пятна крови с истории не смываются... Гитлер сослужил немцам плохую службу»*. И до сих пор немецкая нация несет тяжелейший груз вины за преступления, совершенные их соотечественниками в середине прошлого века – у памяти нет срока давности.

Конечно, немцев, говорящих сегодня о покаянии, можно понять: им, участвовавшим в войне, и послевоенному поколению сорока – пятидесятилетних, как-то «неловко», неуютно от того, что их деды и отцы уничтожали мирных жителей на оккупированных землях Европы. Сегодня, спустя 70 лет после разгрома гитлеровских войск, немецкие политики благодарят ветеранов Советской Армии за то, что они спасли Германию от страшной миссии – быть проводником фашистской идеологии в мире. Поэтому, считают они, необходимы покаяние за совершённые немецкой нацией военные преступления и примирение ради спокойствия и мира. Но как простить тех, кто вешал, убивал, жёг наш народ: детей, стариков, женщин? Нет, мир никогда не будет миром единоверцев, хотя попытки к согласию и примирению между народами будут предприниматься всегда – так уж устроен человек: разрушая, он и созидает...

Да, был гитлеровский план «Ост», согласно которому 75 % жителей Белоруссии подлежали уничтожению; были каратели, лагеря смерти. Но чем дальше в прошлое уходят сороковые годы XX века, тем меньше остаётся участников и свидетелей тех событий. И тем важнее для потомков правда, которая заключается не только в непревзойдённом героизме советских людей, но и в том, что были и, к сожалению, есть и будут в среде любого, даже самого физически стойкого и нравственно здорового народа люди, слабые духовно, и политики, желающие непременно переписать, переключить историю по своему образу и подобию, подстроить ее под свои экономические и геополитические выгоды. Для этого можно провозгласить предателей и убийц – героями, а истинным героям запретить даже думать о Победном Мае. Где проходит та грань, за которой предательство и саморазрушение? Как человек «слетает с тормозов»? Настало время говорить правду...

Война всегда слишком сложная вещь: чтобы в ней выжить, люди вынуждены принимать чью-то сторону. И в рассмотренных нами пьесах белорусских драматургов – «Певчие 41-го года» Георгия Марчука и «Такая долгая гроза...» Светланы Бартоховой – представлена правда о Великой Отечественной войне. Не без прикрас, так как не в боях добыта, а воссозданная, реконструированная по рассказам свидетелей, очевидцев тех событий. Вера и верность, подвиг и героизм, мужество и любовь к Родине – сейчас этими словами часто жонглируют, не чувствуя смысла. Но ведь именно эти качества помогали людям победить страх, голод, холод, помогали выстоять, выжить в окопах и концлагерях, на оккупированной злейшим врагом земле. Писатели фронтового времени понимали, что главная подлость войны состоит в том, что жизнь в концлагерях, например, становилась обыденностью – люди привыкали. Задача писателей и драматургов современности, пишущих о войне, которой не застали, состоит в том, на наш взгляд, чтобы мы *не привыкали не видеть* кощунства в том, чтобы прятать тёмные страницы истории, и всегда помнили о том, что нельзя лакировать память о войне.

**И. В. Александрук**  
г. Киев, КНУ им. Т. Шевченко

## **ПРОБЛЕМА КАТЕГОРИЗАЦИИ И КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ВОЗМОЖНОГО МИРА (на материале произведений современных американских и британских авторов)**

В современной лингвистике продолжают оставаться актуальными вопросы, которые касаются способов объективации мира (J. M. Anderson, D. A. Cruse, W. U. Dressler, R. W. Gibbs, L. Lipka) и как язык помогает категоризировать и концептуализировать мир (реальный или возможный (А. Вежбицька, Е. А. Селіванова, S. Glucksberg, Z. Kovecses, E. Rosh, L. Talmy, J. R. Taylor, M. Turner), что и определяет актуальность нашего исследования. Цель работы – определить и проанализировать средства вербализации и структуру концептуальной категории «природа». В исследовании предусматривается разрешение таких задач: определить средства вербализации концептуальной категории «природа»; определить структуру этой концептуальной категории; исследовать когнитивные и языковые механизмы образования номинативных единиц. Объектом исследования выступают номинативные единицы (неологизмы и окказионализмы), которые обозначают элементы природы возможного мира, представленного в произведениях жанра фэнтези. Предметом исследования выступают лингвокогнитивные, семантические и структурные аспекты номинативных единиц фэнтезийных произведений современных американских и британских авторов.

Процессы категоризации и концептуализации представляют примеры классификационной деятельности и происходят параллельно в сознании каждого человека. Существует некоторое отличие между процессом концептуализации и процессом категоризации. Процесс концептуализации направлен на выделение минимальных смысловых единиц ментального уровня, которые выступают результатом практического опыта в процессе познания человеком мира (реального или возможного), что приводит к возникновению концептов, концептуальных структур и всей концептуальной системе в психике человека. Процесс категоризации направлен на объединение похожих единиц, которые имеют похожие черты, в большие разряды.

Под категоризацией понимают разделение мира на категории, выделение в нем групп, классов, категорий аналогичных объектов или событий как рубрик опыта, которые сформировались в процессе познавательной деятельности человека [1, с. 96]. Процесс категоризации включает в себя два аспекта. С одной стороны, категории служат материалом, который имеет доступ к сознанию, и тогда они могут раскрывать то, что есть наиболее существенным для человека в представлении и понимании работы когнитивных процессов [3, с. 142]. Категориальная классификация выступает основой ментального лексикону человека. Человек соотносит необходимый ей концепт с другими взаимосвязанными концептами. Необходимый концепт занимает свое место в сознании человека и при необходимости включается в существующую классификационную систему. Процесс категоризации сопровождается фиксацией выделенных признаков при помощи языка. Формой объективации категории в языке есть ее имя [1, с. 307–309]. С другой стороны, процесс категоризации сопровождается фиксацией выделенных признаков при помощи языка, как результат, языковые категории выступают своеобразными источниками номинации. Категории могут изменяться в зависимости от языка к языку, от культуры к культуре, а также могут изменяться в пределах одного языка или культуры, могут принадлежать к одной или нескольким категориям. Человек может концептуализировать одну и ту же категорию по-разному в зависимости от обстоятельств. Дж. Лакофф отмечает, что, если изменить представление о сути категории, изменится и представление о мире [4, с. 15]. Чтобы изменить суть категории, используют метафору или метонимию.

Концептуальные категории рассматривают как обобщение конкретных смыслов или концептов [3, с. 124] или как когнитивные инструменты, которые исполняют ряд функций: функцию познания, в которой концептуальная категория служит базой сопоставления нового и прошлого опыта; функцию экономии усилий в получении знаний благодаря возможности идентифицировать членов категории за ограниченным набором категориальных признаков и категорий за одним членом; коммуникативную функцию, которая обеспечивает передачу информации от автора к читателю [2, с. 74–76].

Концептуальная категория представляет собой совокупность членов, которые находятся на некотором расстоянии от центра, и которая, как правило, имеет центр и периферию. Структурная особенность концептуальной категории заключается в том, что она может включать

в себе другие категории и субкатегории. Каждая категория представлена неким классификатором, концептом, который выступает центральным ориентиром этой категории. Концепт может быть представлен разноуровневыми и разнотипными номинативными единицами, которые раскрывают его значение. Поэтому для описания этих концептов, локализованных в сознании человека, необходимо проанализировать как значение единиц, которые вербализируют соответствующий концепт, так и разные случаи его презентации в дискурсе. Отметим, что в основе выделения концептов лежит денотативный компонент значения, поэтому объектом нашего анализа выступают те предметы, явления, реалии возможного мира, которые были выдуманы, вербализованы и закреплены в номинативных единицах разной структуры и семантики.

#### **Список использованных источников**

- 1 Кубрякова, Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке : Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
- 2 Croft, W. Cognitive Linguistics / W. Croft, A. D. Cruse. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – 356 p.
- 3 Cruse, D. A. Meaning in Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics / D. A. Cruse. – Oxford : Oxford University Press, 2002. – 409 p.
- 4 Lakoff, G. Metaphors We Live by / G. Lakoff, M. Jonson. – L. : The University of Chicago Press, 2003. – 191 p.

**И. Н. Афанасьев**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

### **КОГДА ПОБЕДА – НАША... ПАМЯТЬ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ**

Юбилей Великой Победы – важный повод сверить «часы истории» в делах больших и малых, тех, что определяют текущую работу педагогического коллектива, особенно, если она связана с областью человековедения, к которой совершенно справедливо относят литературоведческие изыскания. С 2005 года кафедра русской и мировой литературы ГГУ имени Ф. Скорины системно и целенаправленно утверждает непреходящие ценности Великой Победы в повседневной педагогической деятельности, обозначая высокий уровень историко-просветительской и воспитательной работы, формы которой сочетают академизм научных исследований, живую память об историческом событии и практическую результативность осуществляемых инициатив.

Точкой отсчета в этой важной работе явилась Международная научная конференция «Война в славянской литературе», которая состоялась в 2005 году и была ознаменована изданием одноименного сборника научных статей с участием выдающихся писателей-фронтовиков и гуманитариев из Беларуси, России, Украины, Германии, который получил высокую оценку в белорусском и зарубежном научном сообществе. Подготовка сборника повлекла за собой формирование аудиоархива кафедры с уникальными свидетельствами классиков «военной» литературы (В. Быкова, Б. Васильева, К. Ваншенкина), а также собрания редких материалов, которые были адресованы нашими выдающимися современниками специалистам кафедры и студентам филологического факультета.

В 2010 году кафедра организовала Международную научную конференцию «Великая Отечественная война в судьбе литературы и культуры: исторический опыт как мировоззренческий и моральный выбор», на основе которой был издан одноименный сборник научных трудов и литературных материалов, в том числе переданных из личных писательских архивов. Выбор кафедры оказался своевременным и насущным ответом на самый острый запрос исторической памяти и обусловил важные политические решения. Инициатива конференции 2010 года по установлению побратимских отношений между городами Гомель и Воронеж была поддержана гомельским и воронежским руководством: в январе 2013 года руководители городов подписали договор о долгосрочном всестороннем сотрудничестве. В июне 2013 года заключен Договор о сотрудничестве нашего университета с Воронежским государственным университетом.

В апреле 2013 года при кафедре русской и мировой литературы был открыт Литературно-просветительский центр памяти о Великой Отечественной войне «Патриотика», который является действующей лабораторией-музеем историко-мемориальной направленности. В Центре представлены уникальные экспонаты: книги и автографы писателей-фронтовиков (Д. Гранина, Ю. Бондарева, В. Карпова, В. Субботина, А. Генатулина, А. Анфиногорова, В. Быкова, А. Адамовича), Маршала Советского Союза Д. Т. Язова; наградные листы прославленных современников – участников Великой Отечественной войны; семейные родословия и экспонаты преподавателей и студентов на тему Великой Победы. Особое значение имеет книжное собрание знаменитых российских гуманистов, которые сотрудничают с кафедрой, выступали с лекциями перед студентами и преподавателями филологического факультета ГГУ имени Ф. Скорины: С. Небольсина, лауреатов премии Правительства России в области культуры Л. Аннинского и А. Туркова, праправнучки Л. Н. Толстого Фёклы Толстой, И. П. Золотусского – лауреата премии А. И. Солженицына и председателя Фонда Гоголя.

Создание Центра «Патриотика» поддержано Президентом Российского фонда культуры, кинорежиссером, народным артистом России Н. С. Михалковым, который направил организаторам приветственную телеграмму и принял участие в книгоиздательском проекте кафедры.

Все материалы Центра представляют собой результат многолетней систематической работы кафедры русской и мировой литературы, тесных и плодотворных связей с гуманитариями и патриотическими общественными объединениями России. Центр является зримым свидетельством долгосрочного сотрудничества кафедры с Воронежским историко-патриотическим объединением «Дон» в деле увековечения подвига героев Великой Отечественной войны. В экспозиции музея представлены раритеты военной поры, найденные воронежскими поисковиками в тех самых местах, где в июле 1942 года сражалась 5 танковая армия под командованием гомельчанина, Героя Советского Союза, гвардии генерал-майора Александра Ильича Лизюкова, который пал смертью храбрых в этих ожесточенных боях. Фронтное захоронение А. И. Лизюкова было обнаружено только в 2008 году. В 2009 году прах А. И. Лизюкова и семи неизвестных воинов был торжественно погребен на Мемориале Славы в Воронеже. В 2010 году на братской могиле с участием губернатора Воронежской области А. В. Гордеева был открыт памятник героям.

Воронежские страницы Центра отражают нелегкий труд поисковых отрядов, историю обнаружения захоронения А. И. Лизюкова и создания памятника, биографию трех братьев Лизюковых – Александра, Петра и Евгения, которые отдали жизнь за Отечество. Двое из них (Александр и Петр) стали Героями Советского Союза.

Каждый экспонат Центра – частица большой Истории и каждодневного труда кафедры. Среди раритетов музея нет ни одного, который явился следствием случайного коллекционирования. За каждым экспонатом – человеческие и творческие взаимоотношения кафедры с выдающимися писателями и исследователями литературы и культуры.

Результаты исследований кафедры по исторической проблематике в литературе о Великой Отечественной войне апробированы и поддержаны на Российском Литературном собрании с участием Президента Российской Федерации В. В. Путина. Гуманистов Беларуси на этом престижном форуме, который проводился впервые, представлял заведующий кафедрой И. Н. Афанасьев. Предложения кафедры по организации литературно-музейного пространства, примером которого может служить Центр «Патриотика», встретили одобрение директора Государственного музея-заповедника М.А. Шолохова, члена Совета по поддержке культуры при Президенте России А. М. Шолохова (внука писателя) и литератора, автора многих телевизионных культурологических проектов И. П. Золотусского. Лично посетив Центр в октябре 2014 года и внимательно ознакомившись с его работой, И. П. Золотусский дал высокую оценку начинанию гомельчан.

В преддверии 70-летия Великой Победы Центр «Патриотика» был награжден юбилейной медалью в честь 115-й годовщины со дня рождения Героя Советского Союза, гомельчанина Александра Ильича Лизюкова. Медаль учреждена общественным движением «Наше общее дело» (Воронеж) и историко-патриотическим поисковым объединением «Дон» (Воронеж) при поддержке губернатора Воронежской области А. В. Гордеева. Этой высокой наградой отмечают тех, кто отличился в патриотической работе по увековечению подвига героев Великой Отечественной войны.

Высокий уровень экспертной работы кафедры в военно-исторической области получил более чем авторитетное признание. Единственный сегодня Маршал Советского Союза Д. Т. Язов поручил заведующему кафедрой подготовить к изданию в Гомельской области своей

книги «Битва под Москвой: Рождение полководцев». Научная значимость результата и его практическая направленность подтверждены новаторским архивным и историко-литературным материалом, который был включен в научный аппарат книги Д. Т. Язова и получил его высокую оценку за обоснование роли героев-белорусов в поворотном событии 1941 года и Великой Отечественной войны в целом. Книга подарена Маршалом Советского Союза Президенту Республики Беларусь А. Г. Лукашенко. Более того, подготовленное заведующим кафедрой по просьбе воронежской общественности документальное обоснование инициативы ветеранов, поисковиков и молодежи Воронежа по присвоению гомельчанину А.И. Лизюкову звания Героя России (посмертно) получило одобрение в профессиональном военном сообществе России. Экспертная комиссия «Общевойсковой академии Вооруженных Сил», изучив материалы командирской и военной деятельности А. И. Лизюкова, в январе 2014 года вынесла положительное заключение: А. И. Лизюков достоин присвоения звания Героя России (посмертно). Выражением высокой оценки проведенной работы для сохранения общей исторической памяти явилась аккредитация И. Н. Афанасьева на Пресс-конференции Президента Российской Федерации В. В. Путина 18 декабря 2014 года.

Новые страницы военной истории неотделимы от решения насущных филологических задач, в которые кафедра и Центр «Патриотика» внесли достойную лепту. Академик Академии художеств России, профессор Ю. Б. Боров не раз обращал внимание на исключительную важность изучения художественного наследия тех поэтов военного времени, кто впоследствии профессиональным поэтом не стал, однако навечно оставил свои бессмертные строки в истории поэтических свидетельств о мире в его минуты роковые. Благодаря сотрудничеству с Ю. Б. Боровым в 2010 году на Гомельской конференции «Великая Отечественная война в судьбе литературы и культуры» состоялось настоящее филологическое открытие. В разделе «Вопросы самому себе», по доброй традиции Гомельских форумов составленному из ответов наших авторов на вопросы анкеты, известные многим пронзительные строки – «Солнце светит не нам. // Мы хладеем и бредим. // Но по нашим телам // Вы дойдёте к победе» – обрели документально засвидетельствованное авторство: «Ю. Б.». Юрий Боров... Не только мы, не только гомельчане и гости конференции – весь мир узнал автора этого удивительно проникновенного, пронизанного глубинным трагизмом произведения, которое хотелось бы привести полностью:

*Третий раз в атаке батальон,  
Третий час на снегу под обстрелом.  
Не знаю, кто бредит, я или он –  
Мёртвый человек в белом.*

*Мы с ним взглядом скользим  
Вдоль траншей и укрытий,  
Мы с ним рядом лежим,  
Мы с ним оба убиты.*

*Солнце светит не нам.  
Мы хладеем и бредим.  
Но по нашим телам  
Вы дойдёте к победе.*

Однако кафедре русской и мировой литературы было даровано счастье еще одного открытия, связанного с историей священного символа Победы – Знамени, водруженного над рейхстагом. Впервые история Знамени Победы была рассказана участником штурма рейхстага, легендарным писателем Василием Ефимовичем Субботиным именно нам, имевшим честь опубликовать ее в гомельской и московской прессе (Афанасьев И. Н. Автограф истории // Гомельская праўда. – 2013. – 16 ноября. – С. 2; Афанасьев И. Н. «Это было на прошлой войне или Богу приснилось во сне»: Этюды истории о Знамени Победы и знаменосцах нашей памяти // Родина. – 2013. – № 12. – С. 8–11).

Долг памяти велит вновь напомнить о том, как произошло это сакральное событие, память о котором каждый раз являет себя в церемониале с выносом Знамени Победы на Красной Площади и во всенародном поклонении ему: «...наш начальник политотдела Михаил Васильевич Артюхов, когда в ночь с 10-го на 11-е мая нашей дивизии надо было выехать из Берлина на Эльбу, приказал снять с рейхстага это Знамя, на котором внизу была написана цифра «5», чтобы увезти, взять его с собой. По количеству дивизий в армии (9 дивизий) были занумерованы

девять знамен: с 1-го по 9-е, и Знамя № 5 поставила наша дивизия. У нас был человек, художник – не художник, который что-то мог написать, какую-то надпись сделать, на чем угодно, и начальник политотдела приказал написать на Знамени: «150-я». Тогда командир дивизии Шатилов и другие стали ему говорить: «Михал Васильич, что ж мы делаем, что же вы делаете, нам же попадет за то, что мы нанесем имя нашей дивизии на этом знамени». И Артюхов сказал: «А вот мы уйдем, и попробуй потом доказать, что поставила это Знамя наша дивизия». И на Знамени Победы появилось: «150-я Идрицкая ордена Кутузова второй степени стрелковая дивизия». А внизу, если сейчас Знамя Победы развернуть, уже не так крупно, по самому нижнему краю одной строкой через все это полотнище написано: 79 СК (то есть стрелковый корпус) 3 УА (это значит «Третья ударная армия»), и дальше – 1 БФ, то есть Первый Белорусский фронт, которым Жуков командовал. Вот так это Знамя стоит сейчас в Знаменном зале Музея Советской Армии. Оно полувывцветшее, конечно, из тонкого какого-то тика, из которого приготовили эти девять знамен. Но уже не просто Знамя...

Надо было случиться, чтобы к концу 1942-го – в начале 1943 года я после окончания краткосрочных офицерских курсов попал в эту дивизию и чтобы именно наша дивизия, оказавшись в Берлине, взяла здание рейхстага. А я с моей книгой «Как кончаются войны» оказался человеком, который рассказал обо всем, как это было, потому что все было при мне, на моих глазах. Я был сначала в одном батальоне – батальоне Неустроева, потом перешел в другой – Давыдова, и был на рубеже атаки (откуда штурмовали рейхстаг). Он находился в здании Министерства внутренних дел, который называли «дом Гимmlера». Вот оттуда, из подвала этого дома, штурмовали рейхстаг. И я пришел в рейхстаг и был там все эти дни, все эти почти двое суток, более чем полутора суток, когда шли бои в рейхстаге и состоялось водружение Знамени. Все было на моих глазах, на моей памяти».

К сохранению такой живой памяти, воспитанию настоящих – живых – человеческих чувств в студентах и призвана деятельность кафедры русской и мировой литературы и ее литературно-просветительского Центра «Патриотика», осознающих свою ответственность за то, чтобы Великая Победа навсегда осталась Нашей.

**Н. А. Багамольнікава**  
г. Гомель, ГДУ імя Ф. Скарыны

### **МІКРАГІДРАНІМІЯ НАРАЎЛЯНШЧЫНЫ НА ЛЕКСІКА-СЕМАНТЫЧНЫМ УЗРОЎНІ**

Маляўнічы і прывабны куток Нараўляншчына размешчаны на поўдні Гомельскай вобласці ў межах Мазырскага Палесся. Самай буйнай ракой лічыцца тут Прыпяць, на пясчаных берагах якой у свой час вельмі любілі праводзіць адпачынак людзі з розных рэгіёнаў Беларусі. Раён падзяляўся на 8 сельсаветаў [1, с. 392]. 26 красавіка 1986 года здарылася аварыя на ЧАЭС, якая шмат у чым змяніла прывычнае жыццё палешукоў: тэрыторыя раёна аказалася забруджанай радыёнуклідамі, насельніцтва вёсак раёна з 30-кіламетровай зоны, а затым і іншых населеных пунктаў было адселена, як аказалася, назаўсёды. У выніку колькасць сельсаветаў зменшылася да 5-і (яны на сучасны момант уключаюць 29 вёсак) [2, с. 243–254], а 39 аб'ектаў на сённяшні дзень ужо «пахаваны». Іх былыя жыхары перасяліліся на новае месца жыхарства. У сувязі з такой сітуацыяй з'явілася пагроза знікнення з памяці людзей уласных назваў роднага краю. Для грамадства, для нашчадкаў мы абавязаны захаваць гэтыя найменні, яны не павінны сцірацца з нашай гісторыі.

Мікрагідранімія – гэта сукупнасць уласных назваў невялікіх па памеры водных аб'ектаў. Найменні дробных геаграфічных аб'ектаў амаль не фіксуюцца даведнікамі, яны збіраюцца ў асноўным палявым метадам, занатоўваюцца ад інфарматараў. Адзначаны пласт лексікі вывучаны лінгвістамі недастаткова, што тлумачыцца цяжкасцямі ў зборы фактычнага матэрыялу, як, напрыклад, у нашым выпадку. Так, у даследуемым раёне ў папулярнай энцыклапедыі «Природа Белоруссии» (Мінск, 1986) на Нараўляншчыне называецца 14 розных па тыпе гідронімаў, аднак намі выяўлена толькі рэчак больш за 40, у «Водных рэсурсах Гомельскай вобласці» (М. Ю. Калініна, А. А. Волчак, Мінск, 2005) узгадваецца ўсяго 3 гідронімы.

Лексіка-семантычны аналіз прадугледжвае апісанне семантыкі словаўтваральных асноў мікрагідронімаў у сукупнасці з функцыяй топафармантаў.

Большасць назваў вялікіх водных аб'ектаў і па сённяшні дзень дакладна не ўстаноўлена, вучонымі прыводзяцца толькі гіпотэзы, выказваюцца меркаванні. Найменні ж невялікіх рэчак маюць у цэлым празрыстую семантыку, аднак і тут не заўсёды лёгка выйсці на прынцыпы іх матывацыі.

Назвы рачулак Нараўляншчыны прадстаўляюць прадуктыўную ў колькасных адносінах групу, што звязана з фізіка-геаграфічнымі ўмовамі мясцовасці, у якой знаходзіўся або знаходзіцца водны аб'ект: *Граніца* (на мяжы з чым-небудзь), *Долінка*, *Ніз* (*Ныз*), *Ярашова даліна* (працякаюць у нізкіх месцах), *Усце* (*Усцірэчкі*) (вусце 'месца ўпадзення ў другую раку'), *Нараўля* (рэчка так называлася з 16 ст., з цягам часу змялела і атрымала варыянт *Нараўлянка*, а першасны транспапанімізаваўся ў айконім) (цячэ на роўным месцы ці з норавам), *З Брусейкі*, *Пад Карпаўскімі гарамі* (назвы-арыенціры: выцякае з ракі Брусейка, працякае каля в. Карпавічы, на сёння адселенай пасля аварыі на ЧАЭС), *Дрынь* (у аснове вылучаецца інд.-еўр \* *der* 'дзерці', г.зн. пракладвае сабе дарогу, «прадзіраецца»).

Штучны вадаём *Карчага* (г. зн. мясцовасць з карчамі) з'явіўся пасля правядзення меліярацыйных работ (яго найчасцей мясцовыя называюць апелятывам *канавы*), асушэнне зямель патрабавала выкарчоўкі зараснікаў.

*Салакуча* ўпадае ў Прыпяць двума рукавамі: каля в. Барбароў, што ў Мазырскім раёне, другі працякае за вёскай Гута Нараўлянскага раёна. Некаторыя даследчыкі бачаць у аснове прыбалтыйска-фінскую аснову *salu* 'лес, пушча' [3, с. 332–333]. Мы ж мяркуем, што назва сведчыць аб жалезістых плямах на паверхні вады як другасных прыкметах жалеза. Нашу думку можна пацвердзіць наяўнасцю «родзічаў» наймення на іншых тэрыторыях: балоты Салавіца (Браг.), Салаў Брод (г. Ветка), Сальнае (Сальное) (Ельск.), Салатопка (Жытк.), заб. месца Саламош (Петр.), воз. Салавіца (Нар.), рэкі Салабута (Салабуцкая) (Карм.), Салапека (Салапіха) (Петр.); ва ўкраінскай гідраніміі Сальнічка, Сальча [4, с. 484–485]. На прысутнасць *жалеза* ў вадаёме ці каля яго ўказвае гідронім *Жалезніца* (уздоўж ракі шмат высокай якасці балотнай руды), «каляровае» найменне *Ражавыя* (*Рожавыя*, *Рожайка*) (руды колер вады).

Аб мутным колеры воднага аб'екта гаворыць, на думку інфарматараў, назва ракі *Мытва* (*Мітва*, *Мутва*). Сярод вучоных маецца думка пра балтыйскі след пры ўмове, што першапачатковай формай ракі была Мітва. Іншыя збліжаюць сучасную форму са славянскімі асновамі *мыць* ці *мытніца*, *мытня*, *мыта* 'застава або кантора, дзе праводзіцца выплата за перавоз тавараў'. Непасрэдна ў Нараўлянскім раёне зафіксавана лексема *мутва* (*мітва*) як географічны тэрмін са значэннем 'канаўка з вадой', 'азярына' [5, с. 116].

Асабліва сці расліннага свету наваколля занатаваны найменнямі *Дубава*, *Дубеніца* (побач былі поймы дубраў), *Казловы дубок*, *Верасожка* (*Верасож*) (уздоўж яе берагоў расце шмат верасу), *Лубянка* (ад *луб* 'палоскі кары', з лубу выраблялі посуд, плялі лапці, ім накрывалі дахі пабудоў), *Калінка* (расце шмат каліны), *Малінка* (па берагах ракі збіралі маліну).

Жывёльны свет у якасці матыватара тапонімаў сустракаецца радзей: *Лебедзь* (*Лебядзь*), *Медведок*, *Тур'я*, ці *Стрэлка*. Зазначым, што онімы, у аснове якіх знаходзіцца лексема *тур*, тлумачацца анамастамі па-рознаму. В. В. Лучык бачыць у апелятыве *тур* выпуклую форму пэўнага географічнага аб'екта (тыпу гарба), што затым з'явілася падставай для назвы першабытнай жывёлы *тура* [6, с. 162]. Меркаванне заслугоўвае, без сумнення, увагі, але падобныя найменні маюць шырокі арэал ужывання. Агульнавядома, што арэальная характарыстыка адлюстроўвае розначасовае мінулае, таму найменні могуць быць па ўтварэнні другаснымі (ад назвы быка ці іншым шляхам). У гаворках Тураўшчыны лексема *тур*, напрыклад, абазначае яшчэ расліну 'купальнік', а на тэрыторыі Беларусі адзначаецца і географічны тэрмін *тур* як 'глухі куток, тупік' [5, с. 191]. У дадзеным выпадку рака Нараўляншчыны бярэ пачатак з былога Турынскага балота, што знаходзілася каля вёскі Мухаеды (цяпер Кіраў), таму назва можа адлюстроўваць менавіта гэты факт (адкуль?). У мінулым рака з'яўлялася адным з прытокаў Прыпяці. У выніку першай на Палессі меліярацыі, якую ажыццяўляў у канцы 19 ст. генерал Жылінскі са сваёй экспедыцыяй, аб'ект быў павернуты на 90 % і ператвораны ў каналізаваную раку – канаву *Стрэлку* (*Турынскую Стрэлку*).

Матывавальныя лексемны рэк у раёне ўказваюць на час узнікнення аб'ектаў. У значэнні 'старое русла, рэчышча ракі, водны рукаў' ужыты апелятывы *баба*, *старык*, *старуха*, *старушка*: *Баба* (старая, даўняя рэчка), *Канатопская старуха* (каля в. Канатоп), *Баброўскі старык*, *Нікалаеўскі старык*, *Старуха*, *Старушка*.

Адзінкавыя патамонімы, ці назвы рэчак, Нараўляншчыны характарызуюцца: а) па дынаміцы: *Свердлік* (быццам «свідруе» камяністую глебу мясцовасці), *Сінуа* (ад *сінець* 'слаба бегчы').

Як адзначаюць інфарматыры, паўнаводная вясной, да восені рэчка бяжыць ледзь прыкметным ручаём; б) па гучанні вады: *Храпун*; в) па стане дна: *Гразліва* (*Грозліва*, *Гразіва*) (ад *гразь* ‘бруд’, цячэ па нізкіх, забалочаных месцах), *Ілля* (*Іля*) (ілістая, ад лексемы *il* ‘найдрабнейшыя часцінкі мінеральных і арганічных рэчываў на дне вадаёма’); г) па ступені абваднення: *Парасуха* (часта перасыхае).

Група назваў сведчыць аб этнічных кантактах мясцовага насельніцтва: *Жыдоўская* (*Жыдоўська*) *канава*, *Ханя* (*Хана*, *Ханка*).

Апошняе найменне, відаць, іранскага паходжання з сэнсавым значэннем ‘калодзеж, крыніца’ ці паходзіць ад апелятыва *хан*. Аднак не выключаем магчымасць утварэння і ад тадж. *хани* ‘крыніца, вадаём’, перс. *хан*, *ханик* ‘крыніца’, туркм. *хана* ‘русла’ [7, с. 590]. Кантакты адлюстроўвае і матывацыйная аснова гідроніма *Жэлонь* (*Жалонь*, *Жылонь*, у сярэднім і ніжнім цячэнні – *Мухаедаўскі канал*). Ёсць думка аб суаднясенні семантыкі з «птушынымі» назвамі [3, с. 121–122], якія сапраўды мелі ў тапаніміі месца (параўн. рр. Удога, Уць), бо ў тыя далёкія часы фаўна адыгрывала ў жыцці тагачаснага насельніцтва не апошнюю ролю. Але больш глыбокае даследаванне гідроніма ў этымалагічным плане дазволіла А. С. Стрыжаку прыйсці да высновы, што найменне звязана з этнонімам *гелони* – адным з таямнічых плямён Герадотавай Скіфіі (V ст. да н.э.) [8, с. 30]. Састаўная ж па структуры варыянтная назва матывуецца айконімам Мухаеды (цяпер Кіраў). У аснове гідроніма *Церэсіца* (*Церэсіца*, *Цярэсіца*, *Тэрэсіца*) мажліва знаходзіцца кіргізская, алтайская аснова *цэрс* ‘наадварот’ ці цюрская *терскей* ‘схіл гары ў ценю, паўночны, супрацьлеглы паўднёваму’.

Этнонім *славяне* выразна прасочваецца ў назве правага прытока Прыпяці – *Славечна* (*Славечня*, *Славешна*, *Славешня*), г.зн. па рацэ ўзніклі славянскія паселішчы.

Асобныя гідронімы з’яўляюцца квалітатывымі: выражаюць дадатныя якасці вадаёмаў (*Дабрынька*, *Радунь* – вада ў іх добрая, радуе людзей) або адмоўныя (*Ліхавенка* – ад *ліха*); адлюстроўваюць як сацыяльную з’яву духоўную культуру чалавека: *Святоўка*.

Што тычыцца паходжання назвы самай буйнай ракі на тэрыторыі раёна – *Прыпяці*, то адназначнага тлумачэння ў лінгвістаў дагэтуль няма. Існуе немалая колькасць версій, якія мы прыводзілі раней [9, с. 10–12].

З даследаванага фактычнага матэрыялу вынікае наступнае. Нараўляншчына – край, густа пранізаны воднымі сеткамі, назвы якіх адлюстроўваюць геаграфічна-тапаграфічныя ўмовы мясцовасці, этнічныя кантакты насельніцтва ў розныя гістарычныя перыяды, асаблівасці побыту і гаспадарчай дзейнасці жыхароў, характарызуюць самі водныя аб’екты па разнастайных параметрах. Большасць найменняў бытуе ў варыянтах, што ўзніклі пад уплывам мясцовых гаворак. Дыялектная іх спецыфіка праяўляецца, галоўным чынам, на фанетычным, акцэнталагічным і марфалагічным узроўнях. Гідранімія захоўвае каштоўны матэрыял не толькі для мовазнаўства, але і для гісторыі, этнаграфіі, геаграфіі, геалогіі і гідрагеалогіі, культуры Беларусі. А таму наша задача заключаецца ў захаванні тапонімаў для будучых пакаленняў, бо без памяці не можа быць і самога народа, у адказным стаўленні да набыткаў нашай мовы, да яе нявырашаных праблем. Цікавасць да ўласных беларускіх назваў – гэта найперш павага і пашана да нашага народа, яго культуры і мовы.

### Спіс выкарыстаных крыніц

- 1 Беларуская савецкая энцыклапедыя : ў 12 т. / гал. рэд. П. У. Броўка. – Мінск : БелСЭ, 1973. – Т.7 : Манцякі – Паддубічы. – 608 с.
- 2 Багамольнікава, Н. А. Айканімія Гомельшчыны : слоўнік / Н. А. Багамольнікава, А. А. Станкевіч ; навук. рэд. В. П. Лемцюгова. – Гомель : УА «ГДУ імя Ф. Скарыны», 2003. – 392 с.
- 3 Жучкевич, В. А. Краткий топонимический словарь Белоруссии : словарь / В. А. Жучкевич. – Мінск : Изд-во БГУ, 1974. – 448 с.
- 4 Словник гідронімів України. – Київ : Наукова думка, 1979. – 780 с.
- 5 Яшкін, І. Я. Беларускія геаграфічныя назвы. Тапаграфія. Гідралогія / І. Я. Яшкін ; рэд. М. В. Бірыла. – Мінск : Навука і тэхніка, 1971. – 256 с.
- 6 Лучик, В. В. Про внутрышню форму основ гідронімів, онімічных апелятивам / В. В. Лучик // Актуальныя вопросы славянскай ономастыкі. – Гомель, 2002. – С. 162.
- 7 Мурзаев, Э. М. Словарь народных географических терминов / Э. М. Мурзаев. – М. : Мысль, 1984. – 653 с.
- 8 Стрижак, О. С. Велике Полісся / О. С. Стрижак // Ономастыка Полісся. – Київ, 1999. – С. 6–40.
- 9 Багамольнікава, Н. А. Гідронімы басейна ракі Прыпяць: структурна-семантычныя тыпы матывацыі / Н. А. Багамольнікава. – Гомель : ГДУ імя Ф. Скарыны, 2004. – 195 с.

**І. А. Бароўская**  
г. Гомель, ГомГМУ

### СЛАВУТЫЯ ВЫПУСКНІКІ ГДУ (ЭДУАРД АКУЛІН)

Аўтар драматычнай містэрыі «На Каляды», двух песенных магнітаальбомаў («Мая Крывія», «Як яна і я»), кампакт-дыскаў («Напачатку была Песня», «Песні залатой Крыві», «Не магу жыць без крыл»); аўтар шматлікіх перакладаў з украінскай, польскай, літоўскай, славенскай, балгарскай і нямецкай моў. Вершы самога паэта перакладаліся на англійскую, французскую, італьянскую, украінскую, рускую, польскую, балгарскую, славенскую, харвацкую, сербскую, літоўскую і латышскую мовы.

На самым пачатку 80-х гадоў у сценах Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта адбывалася станаўленне барда Эдуарда Акуліна. Зразумела, вытокі ягонай спеўнай адоранасці крыюцца значна глыбей. Ён сам сцвярджае, што песня жыцця пачыналася ў Бесядзі. Дыск, куды ўвайшлі выбраныя песні, мае назву «Напачатку была Песня», дзе ён выказаў свой настрой і адносіны да рэчаіснасці. Як згадваюць сябры і выкладчыкі, юны Эдзік заўсёды спяваў. Амаль ва ўсіх жыццёвых сітуацыях і варунках. Магчыма, так ён правяраў гучанне вершаў, што толькі з'яўляліся, ці гэта быў проста спосаб існавання маладой таленавітай кіпучай натуры, энергія якой патрабавала выхаду, нават такога даволі дзіўнага і экстрэмальнага для акаляючых.

Якраз тады ён са сваімі сябрамі-аднакурснікамі стварыў ці не першы ў тыя часы рок-гурт «Баскі», названы так па першых літарах прозвішчаў яго ўдзельнікаў (Бяляцкі, Акулін, Скачынскі, Кавалёў), які даволі актыўна выступаў на сцэне актавай залы ГДУ. Зразумела, што для неафітаў патрэбны быў рэпертуар. І гэтае запатрабаванне якраз супала з творчымі арыентацыямі Э. Акуліна. У гэты час ён піша свае адны з першых лірычных кампазіцый, якія назаўсёды прадвызначаць далейшую творчую эвалюцыю аўтара, а таксама тэматычную і жанравую настраёнасць будучых песняў. Якраз творы «Сумую без тваіх кос» і «Сумны дождж», музыку і тэкст да якіх напісаў Э. Акулін, у яго адметным эмацыйным выкананні засведчылі аб нараджэнні цікавага, арыгінальнага барда. Ужо самі загаловкі гавораць аб тэматыцы твораў. Ну аб чым можа пісаць і спяваць малады хлопец на досвітку жыцця? Зразумела, аб той адзінай і непаўторнай, што так пранікнёна ўвайшла ў жыццё і ўсё закланіла сабою, забрала ягонае сэрца, пакінуўшы толькі сум і радасць у адзіным непаўторным спалучэнні. Для маладога Акуліна каханне становіцца ўсяленскай справай, раўназначнай якой няма на зямлі нічога. Як ягоны вялікі настаўнік і ідэал на ўсё жыццё – Максім Багдановіч, Эдуард спрабуе вызначыць, якую ролю адыгрывае ў жыцці хлопца жанчына, ці можа яна стаць сутнасцю і мэтай ягонага існавання: *Сумую без тваіх воч, Без кос тваіх смолі чорнай – Чакання майго ноч Не стане ад слёз зорнай.*

Смутак юнака запаўняе сусвет, ён невычэрпны, незнішчальны. Не хопіць мільёнаў слоў, каб выказаць яго, бо *«Пакуты маёй меч Працяў навывлет сэрца»*. Адразу згадваюцца мінорныя настроі Джо Дасэна, французскі шансон, «Восточная песня» В. Абадзінскага, у якіх лірычны герой адначасова сумуе і праслаўляе сваю абранніцу.

З гэтага часу Э. Акулін становіцца бардам каханна, якое ў ягонай спеўнай лірыцы набудзе самае разнастайнае ўвасабленне. Перафразіруючы славытыя радкі Яўгеніі Янішчыц, бард Акулін сцвярджае, што «Пачыналася ўсё з Любові і закончылася таксама»:

*Пачынаецца ўсё з любві  
Пацалунак, жыццё, дарога...  
Ты пакліч мяне, назаві, –  
Аднаго я малю ў Бога.*

Як і ў народнай песні, усе дзеі каханна адбываюцца на фоне прыроды, бо першае – аснова асноў другога. Любоў у Эдуарда Акуліна – гэта возера, возера не звычайнае, а возера ночы, якое нагадвае «вакно нябыту» (ізной пераклічка з Максімам Багдановічам), бо захоўвае памяць пра ўсё былое. Цёмнае возера каханна святлее ад лілей, што расцвілі на ім, і ад пакут памяці, на якім крыжуюцца пакуты любові, возера становіцца глыбей і глыбей, бо напаўняюцца шэптамі сноў і надзей («Возера ночы»). Ва ўсе часы закаханых параўноўвалі з птушкамі, бо лічылася, што толькі ў гэтых істот каханне можа быць вечным і непарушным. Каханню лебедзяў зайздросціць лірычны герой песні Э. Акуліна «Як яна і я» (дарэчы, рэфрэн гэтай песні складаецца толькі з гэтых караценькіх слоў, якія паўтараюцца чатыры разы з рознымі інтанацыйна-

музычнымі варыяцыямі). Каханне хлопца позняй восенню нагадвае любоў адзінокага сумнага лебедзя, які не ляціць у вырай, бо шукае сваю адзіную:

*Ды зіма неспадзявана забяліла сад  
І яе са мной не стала, як і не паткаў.  
Толькі лебедзь на азёрах стрэўся з мараю,  
І забыў пра вырай цёплы з любай параю.*

Каханне ў песні, зрэшты, суседнічае з драмай ці, у крайнім выпадку, з сумам, трывогай, бо ўсе, хто яго зведаў, заўсёды знаходзіцца ў страху, што можна страціць гэтак праяўленне Божай міласці назаўсёды. Згадайце класіку – вельмі рэдка любоўная песня заканчваецца шчасліва. Часцей за ўсё іх змест – трывожна-шчымлівы, лірычны герой развітваецца са сваёй любімай і слёзна-тужліва выказвае ёй сваю ўдзячнасць за самыя светлыя імгненні быцця.

*Я ня знаю, як буду цябе забываць,  
Забываць – выспу сноў чыстагانیць.  
Забываць – як цвікі у труну забіваць,  
Што была для нас чоўнам Кахання.*

Жоўты колер – колер расстання. Вось чаму ў «Жоўтай вярціні» ён расстаецца з каханнем-дымам, маладым ужо ніколі не будзе свяціць зорка давідна, бо паміж імі стаіць гэтая кветка. Мінорнасць расстання ў песні «Гэта восень» значна ўзмацняецца апісаннем дажджу, што цалуе сляды любай, лістоты, што заносіць сцежкі, лета, што згарае на алтарах, галосна галосіць у каміне. Герой стаіць на самотным парозе, за якім ужо бачыцца будучая зіма. Але і ў такіх варунках ён згадвае «Смак ажын»:

*Не кажы, не кажы, не кажы мне бывай,  
Не кажы, не кажы, не кажы.  
Смак ажын, смак ажын, смак ажын ўспамінай,  
Смак ажын, смак ажын, смак ажын.*

Паўторы ў прыпеве *смак ажын* пераплятаюцца з паўторамі *не кажы*, што выклікае пачуццё суму, глыбокага душэўнага болю. Паўторы гукаў *ж, н, ы* ствараюць у радку інтанацыю безнадзейнасці, бездапаможнасці. Але надзея павінна быць, і яна з'яўляецца ў наступных радках:

*Я веру, што вернецца лета  
З маленьнем растайнай імшы.  
І словы над сонным Сусветам:  
Нічога, прашу, не кажы.*

Каханне не ведае межаў, яго нельга стрымаць маральнымі ці іншымі законамі. Вось чаму і ўслаўляецца грэшнае каханне да замужняй жанчыны (раманс «Пане гаспадару»), песня «Чужая жонка», дзе згадваецца, што «лягчэй да раніцы любіць, чым мовіць здраднае «кахаю». Відаць таму Э. Акулін уключыў у свой выбраны дыск адзіную песню не на свае словы – песню «Амур і сумны, і прыгожы...», дзе сцвярджаецца, што «Любоў, палёгшы ў побач у трунах, Перамагла і смерці жах».

Некалі Ян Чачот, заснавальнік беларускай любоўнай песні, сцвярджаў, што першаю каханкай нашай павінна быць айчына, другой жа каханкай – дзяўчына. «Толькі Айчына і Зося» мовіў згаданы Чачот у канцы жыцця. Любоў да роднай зямлі, маленькай і вялікай Радзімы, шчодра запаўняе лірыку нашага былога студэнта. Невыпадкова, што візітнай карткай аўтара стала песня «Мая Крывія», якую ён выконвае практычна на кожным канцэрце:

*Зямля векавых бароў,  
Зямля васільковай рані,  
Зямля залатых буслоў  
У промнях касых світання.*

Ён настолькі любіць сваю Беларусь, што гатовы ўпасці на калені і прасіць Бога, каб той не пашкадаваў сонца для Радзімы і даў народу крылы ў выкананні велічных спраў («Малітва»). Падчас у сваіх песнях-прамовах, у нейкай ступені ў парушэнні законаў жанру, ён звяртаецца да слаўных момантаў нацыянальнай гісторыі, робіць аюзіі на факты далёкай мінуўшыны, як

кожны рамантык параўноўвае старажытныя часы і сённяшні дзень і антымістычна сцвярджае, што яшчэ «рана келіх хаўтурны піць па Айчыне».

Ён любіць сваю Радзіму, якая нараджае такіх таленавітых сыноў, як Максім Багдановіч, улюбёны, згадаем яшчэ раз, паэт для Э. Акуліна. Па сутнасці чатыры песні з альбома ў той ці іншай ступені звязаны з гэтай легендарнай постаццю айчыннай культуры. Сучасны бард уяўляе класіка літаратуры пачатку мінулага стагоддзя зоркай, у якую ён ператварыўся пасля фізічнай смерці, каб бачыць з вышыні Радзіму, любіць яе і ахвяраваць, як і раней, свой лёс. А ўсім, каму скрушна, няўтульна ў свеце, ён будзе свяціць святлом далёкай зоркі. Свой лёс Максім Багдановіч прадказаў у баладзе «Страцім-лебедзь», дзе аплакаў сваю адзіноту і блізкую смерць. У песні Э. Акуліна з такім жа загалоўкам ухваляецца подзвіг свайго вялікага папярэдніка і цяпер ён марыць даляцець да гэтага дзіўна-незвычайнага птаха.

Жанравая палітра песні Э. Акуліна даволі разнастайная. Так, у яго рэпертуары ёсць адметная «Калыханка» для беларускіх дзетак, даволі ўзнёслы і ў той жа час традыцыйна сумны для паэта «Вальс».

У аснове песняў Э. Акуліна ляжыць сапраўдная паэзія, таму вельмі багатая яе вобразна-выяўленчая сістэма. Мова паэта насычана фанетычнымі моўнымі сродкамі, дзе незвычайныя паўторы гукаў, складоў, слоў перадаюць эмацыянальнае ўзбуджэнне і перажыванні лірычнага героя:

*Згатуеш* двайную каву,  
*Закрыеш* на ключ кватэру  
*І знойдзеш* сабе падставу  
*І змусіш* мяне паверыць.  
*Патушыш* таршэр у куце,  
*Слязою шчаку* асвеціш  
*І нават прасіць* не будзеш,  
*Каб я цябе* зноўку стрэціў.

Яскрава заўважна нагнятанне дзеяння за кошт паўтору дзеясловаў, дзе ў кожным прысутнічае гук *ш*, які нібы перадае шэпт лірычнага героя ў сувязі з асноўнай думкай песеннага твора.

Незвычайныя параўнанні (*У душу, бы ў пустую вазу; Забываць – як цвікі ў труну забіваць, Што была для нас чоўнам Каханья; ..лунае горда бусел, як сімвал незалежнай, свабоднай Белаі Русі; Твой смутак пранізліва-горкі, як смак недаспелых ажын і іні.*) і цудоўныя метафарычныя вобразы прыцягваюць да сябе навізнай аўтарскага светаўспрымання: *Плыла восень над зямлёю; Палячу ссірацелым ветрам; Начное возера надзей; Забярэ мяне ў дождж валосяў І пшачоту расчуленых вуснаў; Ты і я пакідаем свечкі У забытай царкве пшачоты і іні.* Усё гэта надае своеасабліваю адметнасць песеннай лірыцы барда.

Эдуард Акулін – аўтар васьмі паэтычных зборнікаў (першы «Лёс дзённага асвятлення» – 1988; апошні «Святая ноч» – 2013), сёння – галоўны рэдактар літаратурна-мастацкага часопіса «Верасень».

**У. А. Бобрык, К. Л. Хазанава**  
г. Гомель, ГДУ імя Ф. Скарыны

### **КРАШАНКІ, ПІСАНКІ І МАЛЯВАНКІ Ў НАРОДНЫМ КАЛЕНДАРЫ ЎСХОДНІХ СЛАВЯН**

З часоў далёкай старажытнасці захаваліся ў духоўнай спадчыне славян абрады і звычай традыцыйнага народнага календара. Шматлікія пакаленні нашых продкаў на працягу стагоддзяў выпрацавалі правераную часам сістэму ўзаемаадносін чалавека і прыроды, што і стала грунтам для абрадаў каляндарнага цыклу. Перш за ўсё народны каляндар выяўляе залежнасць ад кліматычных умоў і адметнасцей вядзення гаспадаркі ў кожную пару года. З часам з гэтымі адметнасцямі арганічна спалучыліся духоўныя каштоўнасці хрысціянства.

У фалькларыстыцы і лінгвістыцы традыцыйна замацаваўся падзел абрадавага народнага календара ўсходніх славян паводле пор года. У кожным цыкле – веснавым, летнім, восеньскім, зімовым – адзначаецца шэраг цікавых звычаяў, прыдатных для даследавання і фалькларыстам, і гісторыкам, і, безумоўна, лінгвістам, бо найменні многіх абрадаў, іх атрыбутаў і абрадавых дзе-

яннѣ захаваліся з часоў агульнаўсходнеславянскай і нават агульнаславянскай мовы, і нясуць на сабе адбітак розных гістарычных зрэзаў мовы продкаў, якая з’яўляецца асновай сучасных беларускай, рускай і ўкраінскай моў, а без гісторыі няма будучыні.

Большасць каляндарна-абрадавых рытуалаў мяркуе прыгатаванне адпаведных спецыфічных страў. Вывучэнне традыцый народнага календара усходніх славян выяўляе надзвычайную папулярнасць некаторых прадуктаў у абрадавай кулінарыі. Асаблівай павагай і ўвагай у каляндарных звычаях карыстаюцца яйкі.

Старажытныя рымляне лічылі: «*Omniū vivum ex ovo*». Сапраўды, у яйках закладзены пачатак жыцця. Менавіта яйкі сталі атрыбутам многіх усходнеславянскіх каляндарных традыцый. Успамінаюць пра яйкі падчас пацешных пагулянак на Святкі, калі па хатах хадзілі калядоўшчыкі, славілі гаспадароў, а ў якасці святочнага адорвання атрымлівалі цукеркі, *яйкі*, грошы, бліны [1, с. 42]. У гаворках рускай мовы захаваліся звесткі, што калядоўшчыкаў «*на порог сажали, чтобы куры неслись*» [1, с. 42]. Напярэдадні Новага года ў *Багаты* вечар на стале абавязковымі былі *яйкі*, куцця, піражкі [1, с. 46]. Адзначаюцца яйкі пры шчадраванні пад Стары Новы год, на Маланку (14 студзеня): *Щедровать на Меланку ходили не только замужние, но и незамужние девки. За это им давали пироги, яйца, яблоки* [1, с. 55].

Непасрэдны ўдзел прымалі яйкі ў гуканні вясны. Беларускія этнографы прыводзяць звесткі пра частаванне варанымі або печанымі яйкамі падчас гукання вясны і спявання вяснянак: «Спявалі «Ой! Ужэ весна-весняначка», «Бугай раве, на пашу хочэ», «Ой, поросці кропе». Тут жа пад дрэўцам на праталіне дзяўчаты сядалі кругам (часам удзельнічалі і хлопцы) і елі сыр, масла, кашу і абавязкова вараных яйкі [2, с. 37]; Яшчэ ранняй вясною ішлі «чыркаваць» або спяваць «Чырку» (іншы раз таксама з елачкай). Бралі з сабой кашу, печаныя *яйкі*, аблюбоўвалі за вёскай высокія месцы, цёплыя бугры або сядалі ў лузе ці ў полі на «под», дзе стаяў раней стог, частаваліся і спявалі» [2, с. 38]. Яйкі былі пастаянным атрыбутам і рытуальнай ежай падчас гукання вясны ў рускім народным календары: *1–2 мая на каждой улице готовили на костре майскую кашу. Все приносили с собой угощение: пшено, картошку, сало, яйца, лук, масло и делали общий стол. Праздник был в честь прихода весны, прилета птиц и появления всходов на полях* [1, с. 80].

Не абыходзілася без яек Масленічнае частаванне: *Масленичная неделя называлась сырной. Гостей угощали молоком, маслом, яйцами, рыбой* [1, с. 65]. Ядуць яйкі ў Прашчоны дзень перад Пастом: *На Масленицу мясное не ели. Все молочное ели и яйца* [1, с. 70].

Успаміналі пра яйкі на Засеўкі: *Селянін адзяваўся ў чыстае, браў з сабою грамнічную свечку, «храсты», асвечаную галінку вярбы, яйкі. Абходзіў тры разы каня з сахою, даваў ахвяру зямлі, духу нівы (костачкі ад рытуальнай ежы, яйкі, «храсты»), ставіў галінку вярбы, свечку і араў. Сеялі ў суботу або нядзелю «ў поўню», каб былі каласы поўнымі* [2, с. 48–49].

Захаваліся звесткі пра ўжыванне яек у Траецкай абраднасці: *Венки завивать – складать яйца, хадилы в лес и песни пели* [1, с. 17]; *В праздничной троицкой трапезе обязательным ритуальным блюдом была яичница* [1, с. 18].

Яйкі і кашу ўжывалі як памінальную страву. На думку этнографу, пачынаючы з Вялікадня, яйка праходзіць праз усю вясеннюю абраднасць, будучы атрыбутам аграрнай магіі. Яно з’яўлялася як сімвал зараджэння новага жыцця, а калі вясна заканчвалася, яго з’ядалі ўжо ў выгледзе яечні [1, с. 18].

Сапраўды, галоўным абрадавым кампанентам яйкі становяцца менавіта на Вялікодзень. На Страсным тыдні гаспадыні фарбавалі яйкі. У розных мясцовасцях гэта рабілі ў розныя дні. Сустракаюцца звесткі пра Чысты чацвер: *В Чистый четверг купались – «смывали грехи». Наводили порядок в доме, готовили пасхальные блюда – пекли куличи и красили яйца* [1, с. 89]; *В Чистый четверг у кого есть чего зарезать – резали, уже яйца красят до солнца, они не испортятся, пасху уже пякут, кулич* [1, с. 89]; *Яйца на Чистый четверг красили: они тогда и год смогут храниться* [1, с. 89] або пра апошні дзень перад Вялікаднём: *Красная (Великодняя, Вялікая) субота (Таўкушчы дзень) – пяклі пірагі, фарбавалі яйкі цыбульнікам ці васковымі жамерынамі (васкадавам). На Мазыришчыне фарбавалі ў чырвоны колер, але калі хто-небудзь з родных паміраў у годзе, дык – у чорны ці які іншы* [2, с. 51].

Пафарбаваныя яйкі трэба было абавязкова пасвяціць у царкве. Этнографы заўважаюць, што «свята Пасхі характарызуецца перш за ўсё агульным для ўсходнеславянскіх традыцый звычаем асвячэння ў царкве кулічоў і фарбаваных яек, зборам родзічаў за агульнай ежай, памінаннем памерлых родзічаў» [1, с. 14]. Потым ладзіліся розныя гульні з Вялікоднымі яйкамі.

Пашыранымі былі *каткі, катанне, або качанне яек*: *Для качання яек ставіцца на роўным месцы пад схіл лубок або невялікая дошчачка і кожны па чарзе пускае па ёй сваё яйка. Якога ён дакрануўся сваім, тое выйграў* [2, с. 52]. Падобныя гульні ладзілі і ў расійскіх вёсках: *Устраивали игры – катали яйца с невысокого помоста. Чье яйцо ударит другое, тот человек его и забирает* [1, с. 92]; *Мужчины играли в катки. Установливали под наклоном ленту коры (лубок) и катали по ней яйца с целью выбить как можно больше* [1, с. 92].

Распаўсюджанай гульні з'яўляюцца *біткі, біццё яек* на Вялікдзень, калі адзін трымае фарбаванае яйка, а другі – б'е. Прайграе той, чыё яйка пабілася. Выйграныя яйкі, разбітыя з двух бакоў, называюцца *шупікамі*, імі зноў гуляюць, іх качаюць. Цэлыя яйкі шкадуюць качаць, таму што яны псуюцца і бываюць непрыгоднымі для біцця. А *шупікі* ўжо больш ні для чаго не спатрэбяцца, як толькі для качання і ежы [2, с. 52].

Алесь Лозка ўгадваў велікодную гульнію «Яйка пад шапкай», зафіксаваную ў 19 ст. у Навагрудскім павеце Беларусі: *Адзін бярэ яйка і кладзе яго пад шапку ўдоўж або ўпоперак – гэту тайну трэба адгадаць. Другі паверх шапкі кладзе палачку, стараючыся размясціць яе ў такім кірунку, у якім, на яго думку, пад шапкаю ляжыць яйка. Калі палачка будзе размешчана правільна, загадка, значыць, адгадана, і той, хто адгадаў, атрымае яйка. У адваротным выпадку ён аддае сваё* [2, с. 52].

Цікавы абрад з Велікоднымі яйкамі ў сераду пасля Вялікадня адбываўся на Піншчыне: *Кідалі шкарлупінне з яек на ваду і спявалі: «Ідзі, зіма, бо ты нам хліб выела»; кідалі чырвоныя яйкі або камяні на поўнач, на вароты са словамі: «Пошла, зіма, до Кіева, а нам лето покінула»* [2, с. 55].

Фарбаванне яек стала трывалай традыцыяй святкавання Вялікадня ва ўсім хрысціянскім свеце. Абрад аднолькава развіты і функцыянальны ў беларусаў, рускіх і ўкраінцаў. У беларускай каляндарнай традыцыі захаваліся назвы фарбаваных велікодных яек *пісанкі, крашанкі, маляванкі, скробанкі* [3].

У старажытнасці гэта былі не проста адрозныя назвы. Кожная з іх мела на ўвазе адметную тэхналогію ўпрыгожання яйка і асаблівую сімвалічнасць. *Крашанкі* фарбавалі ў адзін колер, а *пісанкі* дэкаравалі ўзорамі [4]. Традыцыя ўсталявала народную фарбу для Велікодных яек – шалупінне цыбулі, якое ў залежнасці ад колькасці адвару і часу вытрымкі давала колер ад аранжавага да цёмна-чырвонага і карычневага, для атрымання якога «дадавалі яшчэ іржавае жалеза альбо альховую кару» [4].

Аздабленне беларускіх *пісанак*, па заўвазе вядомага беларускага этнографа і мастацтвазнаўцы Яўгена Сахуты, аўтара кнігі «Народнае мастацтва Беларусі» [5], звязана з тэхнікай васкавання: «Для гэтага ўжываўся чысты пчаліны воск, які растоплівалі над агнём і, памачыўшы ў яго шпільку ці цвічок, наносілі на курынае яйка васкавыя кропачкі альбо расцягнутыя кропелькі. З гэтых двух элементаў – кропелек і кропачак – кампанавалі самыя розныя ўзоры, аснову якіх складаў сонечны сімвал. Потым воск саскрабалі, а на чырвоных яйках заставаўся белы або жаўтаваты ўзор (у залежнасці ад першапачатковага колеру шкарлупіны яйка)» [4].

*Скробанкі* ўяўлялі сабой аднатонныя *крашанкі*, на якіх «пасля высушвання вострым прадметам *выскробалі* (яскравая матывацыя наймення) які-небудзь узор, як правіла, геаметрычны» [4]. Я. Сахута заўважаў, што на *скробанках* «маглі выскробвацца хрысціянскія крыжы ці віншавальныя надпісы.. Там могуць быць самыя розныя матывы, не абавязкова сонечныя знакі, але гэта вельмі карпатлівая, марудная работа, якой мала хто займаўся» [4].

Велікодныя яйкі, якімі карысталіся пры гульні ў біткі, называлі *наліванкі*, бо часам «для моцы шкарлупы ўліваюць у яйка воск, волава» [2, с. 52].

Найменне велікоднага яйка *пісанка* адзначаецца ў рускіх гаворках, дзе так называюцца розныя тыпы велікодных яек: *Крашенные яйца разрисовывали узорами, называли их писанки* [1, с. 92]; *Писанка 'разрисованное или крашеное пасхальное яйцо', 'сахарное, фарфоровое, восковое и т. п. писаное яйцо'*: *Писанки покупали, они красивые, из сахара* [6, с. 44].

Пашыраныя і функцыянальныя найменні велікодных яек ва ўкраінскіх гаворках. Украінскія этнографы прыводзяць розныя найменні абраду: «*У Великодню субботу роблять крашанки або, як кажуть на Київщині, галуняць яйця, а в Карпатах – сливчать сливки*» [7, с. 262].

Разнастайнасць узораў украінскіх *пісанак* вымагае ад этнографаў іх класіфікацыі: гістарычныя, звязаныя са старажытным арнаментом; самабытна-новыя; выпадковыя арнаменты, якія сведчаць пра багацце фантазіі і высокія мастацкія здольнасці народа [7, с. 263].

Украінскі народ мае ўласныя сакрэты фарбавання Велікодных яек. Па звестках Алексы Варапая, «больш за ўсё фарбуюць у чырвоны, жоўты, сіні, зялёны і залацісты колеры. Для

чырвонага бяруць у крамніцы чырвоную фарбу і фуксін; для жоўтага ўжываюць сухую леташнюю траву «свербель» або яблыневую кару; для сіняга – вараць пралескі, а для залацістага купляюць спецыяльныя парашкі. Ужываюць яшчэ сушаныя ягады бузіны чорнай, шалупенне цыбулі, кару з чарнаклёну» [7, с. 262]. Пры гэтым чырвоны колер лічыцца колерам Ратаўніка, а чорны нагадвае пра «лукавага» [7, с. 262].

Ва Украіне існуюць трывалыя вераванні, што Велікодныя яйкі валодаюць лекавай сілай: «Перше фарбоване яйце зберігають і, як треба, підкурюють ним хворого на пропасницю. Вживають суху траву «серпій», варять її, а потім кидають у навар яйця: він фарбує їх у жовтий колір. Лушпиння з свячених яєць зберігають на підкурювання людей і худоби проти пропасниці. Селяни вірять, що в свяченому яйці є сорок милостинь і що в ньому перебуває «Дух святий» [7, с. 262].

Як і ў беларускай і рускай каляндарнай абраднасці, ва ўкраінскім народным календары, адзначаюцца асаблівасці на час прыгатавання ўказанага Велікоднага частавання і нават на колькасць: «Яєць крають *тринадцять* (маюцца тут на увазі дванадцять апостолів і Спаситель). За народнім віруванням, крашанкі готуюцца в суботу тому, що яйця, пофарбовані в п'ятницю, швидко псуоцца, а, будшы зробленімі в суботу, вони зберігаюцца протягом усіх свят» [7, с. 262].

Разгледжаныя абрады традыцыйнага народнага календара ўсходніх славян і іх найменняў у беларускіх, рускіх і ўкраінскіх гаворках сведчаць аб старажытнасці народных каляндарных звычаяў. Дахрысціянскія і хрысціянскія вераванні аб'ядналіся ў духоўную культуру ўсходнеславянскіх народаў. У гаворках з часам развіліся спецыфічныя найменні для асобных каляндарных абрадаў. Захаванне і аднаўленне ўказаных традыцый у наш час спрыяе фарміраванню павягі і любові да роднага народа і роднай мовы.

#### Спіс выкарыстаных крыніц

- 1 Календарныя обряды и обрядовая поэзия Воронежской области. Афанасьевский сборник. Материалы и исследования / сост. Т. Ф. Пухова, Г. П. Христова. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 2005. – Вып. III. – 249 с.
- 2 Беларускі народны каляндар / аўтар-ўклад. Алесь Лозка. – Мінск : Полымя, 1993. – 117 с.
- 3 Музей традыцыйных народных абрадаў [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу : <http://obereg.of.by>. – Дата доступу : 15.03.2015.
- 4 Салановіч, Н. Велікодныя пісанкі: нашто беларусам чырвоныя яйкі / Н. Салановіч [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу : <http://naviny.by>. – Дата доступу : 15.03.2015.
- 5 Сахута, Я. М. Народнае мастацтва Беларусі / Я. М. Сахута. – Мінск : Беларусь, 2011. – 367 с.
- 6 Словарь русских народных говоров : в 42 вып. / под ред. Ф. П. Сороколетова [гл. ред.]. – Ленинград : Наука, 1992. – Вып. 27 : Печечки – Поделявать. – 401 с.
- 7 Воропай, О. Звичаї нашого народу: Етнографічний нарис / О. Воропай. – Мюнхен : Українське видавництво, 1958. – 310 с.

**А. М. ВОІНАВА**

г. Гомель, ГДУ імя Ф. Скарыны

#### ЛЕКСІКА КАЛЯНДАРНА-АБРАДАВАГА ЛЕТНЯГА ЦЫКЛУ НА ТЭРЫТОРЫІ ГОМЕЛЬСКАГА РЭГІЁНА

Адным з самых актуальных і перспектыўных напрамкаў сучасных навуковых даследаванняў з'яўляецца комплекснае вывучэнне духоўнай спадчыны беларусаў, якое аб'ядноўвае этнаграфію, фальклор і мовазнаўства. У кантэксце ўзаемазвязанага вывучэння мовы і культуры беларускага народа аб'ектам увагі становяцца культурна афарбаваныя моўныя адзінкі, якія з'яўляюцца прадуктам кумулятыўнай функцыі мовы і тым ці іншым элементам сваёй семантыкі або структуры адлюстроўваюць сувязь мовы і культуры, у якой дастаткова дакладна адлюстраваны дыялектныя рысы і многія асаблівасці беларускай гаворкі. У мове захоўваюцца самыя разнастайныя па часе ўзнікнення і функцыянавання лексічныя адзінкі. Цікавай у гэтым плане з'яўляецца абрадавая лексіка, якая звязана са зменамі ў жыцці прыроды і імкненнем чалавека ўздзейнічаць у сваіх інтарэсах на з'явы прыроды, прымусіць працаваць на сваю карысць. Каляндарныя святы беларусаў падпарадкаваны гадавому земляробчаму і жывёлагадоўчаму цыклам і выразна падзяляюцца на восеньскія, зімовыя, веснавыя і летнія.

Лексіку каляндарнага абрадавага летняга цыклу можна прадставіць у наступным выглядзе:

1. Назвы абрадаў і свят. Першым важным летнім святам лічылася Троіца, якая была найвышэйшай кропкай росквіту прыроды, «калі яна ў самай моцнай зялёнай магічнай сіле сваімі гаючымі лекамі ўздывае чалавека да радаснага, аптымістычнага светаўспрымання» [1, с. 100]. У свяце выразна прасочваецца культ раслін, некаторыя ж даследчыкі ў ім бачаць змяшэнне двух культураў – раслін і кulta нябожчыкаў, якія загінулі раней вызначанага тэрміна [2, с. 394]. На тэрыторыі Гомельскага рэгіёна зафіксаваны наступныя найменні для свята: *Сёмуха*, бо адзначалася на сёмым тыдні пасля Вялікадня: *Цераз сем недзель после Паскі Троіца святая будзе*. Буда-Сафіеўка Лельч., *Троіца, Троіца, Труйца, дзень Святой Троіцы: Троіца ўсёгда ў недзелю*. Ляскавічы Петр.; *Троіца – это Сёмуха*. Карчовае Хойн. Намінацыя Троіца звязана з хрысціянскай Троіцай – Бог-Бацька, Бог-Сын, Бог-Дух Святы: *Троіцы тры дні: першы дзень – Дзень Бога-Бацькі, другі дзень – Бога-Сына, трэці дзень – Дзень Святого Духа*. Буйнавічы Лельч. У агульначалавечым вымярэнні – гэта космас, атмасфера і зямля, у чалавечым – галава, тулава, ногі, у традыцыйнай культуры – мінулае, сучаснае, будучае [1, с. 100]. Магічная лічба тры пранізвае многія традыцыйныя святы. Яе можна знайсці і ў асноўных святах беларускага народа: *Каляда (абуджэнне прыроды) – Вялікдзень (найвышэйшы росквіт) – Дзяды (увяданне): На Сёмуху спяваюць песні і клён ломяць*. Небытаў Хойн.; *І мы помінаем сваіх на Сёмуху*. Мікулічы Браг.; *На Труйцу прослаўляецца сошэсце на опостолоў Светого Духа*. Града Жытк.; *Пройдзе п'яцьдзсят дзён после Паскі, а тады – Дзень Святой Троіцы*. Бярэжцы Жытк.

Лічылася, што ў суботу на Сёмуху на Духаў дзень нябожчыкі маглі выйсці на свет і паўплываць на жыццё жывых, паглядзець, як нашчадкі захоўваюць традыцыю [1, 100]. Таму перад гэтым днём, у пятніцу, прыбіралі могількі, на вячэру запрашаліся памерлыя – спраўляліся *Траецкія дзеды, Сёмушныя дзеды, Троечныя дзеды, Троічаны дзеды, Троічатые дзеды, Труйчанья дзеды: У пятніцу будуць правіць Сёмушныя дзеды*. Мялешкавічы Маз.; *Троічаны дзеды это дзеды перэд Троіцаю*. Вятчын Жытк.; *На Троічатые дзеды вараць штось дужэ хорошэ*. Слабада Маз.; *Зовём душы на Троечные дзеды*. Азяраны Жытк.; *Колі Троечные дзеды – не плач, душы дзедоў радаюцца*. Васькаўка Маз.

Абавязковым элементам правядзення свята Троіцы было пляценне вяноў з галінак бярозы, якая лічылася сімвалам дзявоцкасці. Яшчэ адзін рытуал – *кумленне* ‘абрад устанаўлення прыязных адносін паміж дзяўчатамі – дзяўчаты цалаваліся пад аркай звязаных уверсе бярозак, пасля чаго павінны былі сябраваць увесь год’: *У нас, бувала, весной, на Сёмуху, усёгда кумленне заводзілі*. Казловічы Калінк.

Вялікім святам, якое ў найбольшай ступені захавала язычніцкую сутнасць, было *Купалле, Купала, Купайла, Купайло, Купальна, Іван, Іван Купало, Іван Петроўскі, Купаль Іван*. Свята прымяркоўвалася да летняга сонцастаяння, прысвячалася Сонцу і адзначалася з 6 на 7 ліпеня. «Лічылася, што ў гэты час каляндарная вяршыня росквіту прыроды ... вызывала і самую актыўную дзейнасць варожых чалавеку прыродных сіл: ведзьмаў, чараўнікоў, гадаў, сурокаў» [1, с. 100]: *Усе ведзьмы вуходзяць на Купайло*. Смалегаў Нараўл.; *У нас была баба, дак ана на Івана Купайла ходзіла ў лес прыробляць*. Мялешкавічы Маз.; *Кажуць, у купалаву ноч страхоце на людзей находзіць*. Валаўск Ельск.; *У купальну ноч злёталіся ведзьмы*. Буйнавічы Лельч.

Адрознівальнай рысай правядзення свята было раскладанне вогнішча, на якім палілі старыя рэчы, сухое ламачча, якое засталася ад Троіцы. Усю ноч маладыя людзі гулялі лоя купальскага агню, скакалі праз вогнішча: *Калі той, хто хворэе, попаліць на купальным агні свое зношаны рэчы, у того отыдзе хвороба*. Завайць Нараўл., купаліся ў вадзе: *Купальна бувае сёмого юля, шо купаюцца да венкі на воду кідаюць*. Прыбалавічы Лельч., каб ачысціцца і засцерагчыся ад злых сіл.

Травы, сабраныя ў час найвышэйшага росквіту прыроды, лічыліся цудадзейнымі: *На Купайло бугуць у лес по веткі*. Галубіца Петр. У ноч на Івана Купалу шукалі папараць-кветку, якая прыносіла шчасце: *На Петроўскага Івана дзеўкі жоўту ветку шукаюць*. Казловічы Калінк. Пошукам веткі перашкаджаюць цёмныя сілы, таму аднаму ў лес хадзіць небяспечна: *Не йдзі одна ў лес на Івана, а то заблудзіш*. Вялікія Аўцюкі Калінк.; *З суседкай хадзілі ў лес на Івана*. Крыўча Браг.

Мяжой паміж летам і восенню лічылася свята *Ілля, Ілья, Лья, Лля*, якое адзначалася 2 жніўня. Свята было адметнае дажджамі і навальніцамі, якія пачыналіся пасля ліпеньскай спёкі: *Ілля лето кончае*. Слабада Маз.; *У етум годзі на Іллю не було дажджу*. Замошска Лельч.; *Да Ільі трэбо сено звозіць*. Дуброўнае Браг.; *Лья бувае ек жыто ўжо жнуць*. Вубалаць Калінк.

2. Найменні прысвяткаў: *Анапрэй, Нупрэй, Онапрэй* – прысвятак народнага календара, які адзначаецца 25 чэрвеня і лічыцца спрыяльным днём для сяўбы грэчкі: *Бувала, у дзень Анапрэя сеелі грэчку*. Паселічы Хойн.; *На Анапрэя спеюць суніцы*. Васькаўка Маз.; *У того будуць блінцы смашныя, хто грэчку посея на Онапрэя*. Завайць Нараўл.; *Барыс і Глеб, Барыс* – прысвятак народнага календара, які адзначаецца 6 жніўня. Праца ў гэты дзень асабліва забараняецца, бо з працуючым чалавекам можа здарыцца няшчасны выпадак: *На Барыса і Глеба нічога цяжкага не робілі, а хто не гледзіць гэтаго, той можа пакалечыцца*. Махнавічы Маз.; *На Барыса і Глеба сена не косім, можа моланка ўбіць*. Мялешкавічы Маз.

Святам маку лічыўся *Макавей, Маковей, Макаўка, Медовы Спас, Мядовы Спас, Першы Спас* і адзначаўся 14 жніўня: *Макавей* – у *Спасаўку*. Лукі Калінк.; *Макавея мак свецяць, коб рос*. Жахавічы Маз.; *На Макавея опсыталі хлеў, коб добра худоба була*. Малешаў Жытк.; *Макавей – это Мядовы Спас*. Казловічы Калінк.; *У Мядовы Спас несом мед у цэркву*. Асавец Маз.

3. Найменні ўдзельнікаў абрадаў. Удзельнікам абрадавага свята на Івана Купалу была *Купала* – персанаж у вобразе дзяўчыны і *Купаліш* – персанаж у вобразе хлопца: *У нас Купалу выбіраюць, веночак звіваюць і ёй на галаву напранаюць*. Камонаў Браг.; *Пад вечар Купала ў селе кветкі раздае*. Небытаў Хойн.; *Бувала, усе бегуць гледзець на Купалу*. Катловіца Браг.; *Колісь, бувало, едзе Купаліш на коніку і дзевоньку вугледае і до себе зове*. Глініца Маз.; *Кажуць, Купаліш з Купалкою ў лес бегаюць удвоіх на Купалу*. Загорыны Маз.

4. Найменні асобных элементаў абрадаў і свят: *Купайло, купальнае вогнішча, купальны агонь, пажарышча* – такія найменні зафіксаваны для вогнішча, якое раскладаецца ў купальскую ноч і валодае вялікай ачышчальнай сілай: *Сонца заходзіць – купайло разложым*. Мялешкавічы Маз.; *Гавораць, хто пераскочэ праз купальнае вогнішча, той не будзе хворэць*. Васькаўка Маз. *На Івана Купальнага пойдэм пажарышча рабіць*. Вятчын Жытк.

Спецыяльную назву мела і ноч перад Купаллем – *Купальная ноч, Купальна ноч, Купалава ноч, Купалова ноч: Мой чалавек бачыў, ек у купалову ноч ручаўка стояла коло самое воды, дак спужаўся сільнэ*. Пагоннае Жытк.

Свята Троіцы не ўяўлялася без троіцкай зеляніны: галінак клёна, ліпы, явара, якая мела назву *май: Май поможэ ад грому*. Малыя Аўцюкі Калінк. *Берозай, бярозай* называлі галінкі бярозы, якімі ўпрыгожвалі хаты, падвор’і на Сёмуху (Троіцу): *На Троіцу свецяць клён і берозу і затыкаюць у дзверы, каб чэрці не прыйшлі*. Бярозаўка Калінк.; *На Троіцу бярозу ў цэркву насілі, а тады ўжэ вешалі ў хаце*. Бібікі Маз. Для правядзення такога абрада выкарыстоўвалі таксама клён: *На Троіцу клёна вешаюць, хто ў хаце, у цэркві тожэ*. Буйнавічы Маз.

5. Прадметы, якія выкарыстоўваюцца пры правядзенні абрадаў і свят. Вялікую ачышчальную сілу меў *мак*, які выкарыстоўваўся як абавязковы атрыбут свята Макавей: *На Макавея мак свецілі і опсыталі ім жывёлу, хлеў*. Буйнавічы Лельч.

*Вянок, венок* – рытуальнае ўпрыгожванне з кветак, стужак, неабходны атрыбут, якім суправаджаецца Купалле, дажынкі і пад.: *У нас на Купалле дзяўчаты плетуць венкі*. Казловічы Калінк.; *На дожынкі плетуць венкі з коласоў*. Града Жытк.; *У той год дык вадзілі русалку па дзярэўні пасля Троіцы*. Гурыны Маз.

Народныя святы і абрады з’яўляюцца праяўленнем традыцыйнай культуры беларусаў, таму ў генетычных адносінах амаль уся належыць да агульнаславянскага лексічнага фонду. Гэта такія лексемы, як *Макавей, Троіца, вада, баба, дзед, агонь, вянок, варажыць, кола* і інш. [4]. Большасць найменняў, звязаных з даследуемай тэматыкай, з’яўляюцца матываванымі. Матываванасць слова – гэта суаднесенасць вытворнага слова з тым, ад якога яно ўтворана, пры якой сэнс і структура першага слова могуць быць растлумачаны шляхам звароту да сэнсу слова, ад якога ўтворана.

Самым пашыраным тыпам матывацыі найменняў, звязаных з народнымі святамі, з’яўляецца намінацыя паводле працэсуальнай прыкметы. Лексічным матыватарам такіх найменняў з’яўляюцца назвы разнастайнага дзеяння. Вялікая колькасць зафіксаваных з’яўляюцца суфіксальнымі ўтварэннямі

ад *дзеясловаў* для абазначэння працэсуальнай прыкметы: *выноска, запускі, біткі, святкі; абсяванне, кумленне; варажба,*

або для абазначэння асобы: *валачобнік, шчадроўнік, шчадроўшчык, крэціцель, шчадруха;*

ад *назоўнікаў*: Апісваемыя намінатыўныя адзінкі ўтвараліся пераважна суфіксальным спосабам ад асновы назоўніка пры дапамозе суфіксаў *-ын-, -ар, -чык-, -нік-, -іц-, -іч-*: *варваршычна, звездар, веснянка, Мікольнік, веснаваці, каліннік, піліпаўка; Грамніца; куміца, Купалле, вербіч, спасаўка;*

ад лічэбнікаў: *Троіца, дзевятуха, дзесятуха, дзеўятнік*.

Зафіксаваны на тэрыторыі Гомельскага рэгіёна і складаныя назвы:

прыметнік + назоўнік: *каровячы Ўлас, велікодны пірог, красная субота, зборова субота, белая недзеля, Аляксеі цёплы, піліпоўскіе запускі, багатыя дзеды, міхайлаўскіе дзеды, Казанска Богородзіца;*

дзеяслоў + назоўнік: *вянкі пускаць, заклікаць вясну, весну гукаць*.

Аднак сустракаюцца сярод каляндарна-абрадавых назваў і адзінкавыя запазычанні з розных моў, якія датычаць перш за ўсё ўласных назваў з:

– грэчаскай: *Андрэй* ‘мужны’, *Улас (Аўлас)* < Влас ‘просты’, *Варвара* ‘чужаземная’, *Васіль* ‘царскі’; *Аляксеі* ‘абаронца’; *Юрый* ‘земляроб’, *Макар* ‘блажэнны’, Мікола < Мікалай ‘пераможца народаў’; *Мітрапан* ‘маці народжаны’, *Параскева* ‘пярэдадзень свята’, *Сава* ‘святы і пустыннік’; *Піліп* ‘аматар коней’; *куцця* ‘зерне’; *паска* пад уплывам лацінскай *paschalis* [4, т. 3, с. 216];

– старажытнаяўрэйскай: *Ганна* ‘міласць’; *Міхаіл* ‘падобны да бога’;

– лацінскай праз пасрэдніцтва польскай мовы: *май* < *maius* [4, т. 2, с. 559];

– італьянскай: *банкеты*;

– стараславянскай: *спас* [4];

– нямецкай праз пасрэдніцтва польскай мовы: *кірмаш* < *kiermasz* ‘пачатак месяца’ [4, т. 1, с. 652]

Абрадавая лексіка, якая да сённяшняга часу шырока функцыянуе на тэрыторыі Гомельскага рэгіёна, вызначаецца багатай і складанай сістэмай лексічных сродкаў, варыянтнасцю і разнастайнасцю сродкаў з іх семантычнымі і граматычнымі асаблівасцямі, з’яўляецца неад’емнай часткай духоўнай культуры беларусаў, у якой захаваны старажытныя моўныя з’явы.

#### Спіс выкарыстаных крыніц

- 1 Ліцьвінка, В. Д. Святы і абрады беларусаў / В. Д. Ліцьвінка. – Мінск : Беларусь, 1998. – 190 с.
- 2 Зеленин, Д. К. Восточнославянская этнография / Д. К. Зеленин. – М. : Наука, 1991. – 511 с.
- 3 Лапіцкая, Л. І. Слоўнік каляндарна-абрадавай лексікі Усходняга Палесся / Л. І. Лапіцкая. – Мазыр, 2007. – 65 с.
- 4 Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4-х т. / М. Фасмер ; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачёва ; под ред. и с предисл. Б. А. Ларина. – М. : Прогресс, 1986–1987.

**Н. М. Гардзей**

г. Гомель, ГДУ імя Ф. Скарыны

#### РОД НАЗОЎНІКА ЯК ФАКТАР ВАКАЛІЗАЦЫІ СУБСТАНТЫЎНАЙ АСНОВЫ Ў ПАРАДЫГМЕ СЛОВАЗМЯНЕННЯ

Марфаналагічнай адметнасцю некаторых субстантыўных парадыгм у сучаснай беларускай мове з’яўляецца вакалізацыя асновы назоўніка ў пэўных склонавых формах. Пад вакалізацыяй асновы назоўніка падразумяецца наяўнасць ў яе фінальнай частцы дадатковай галоснай фанемы, што прысутнічае ў адных словаформах і адсутнічае ў іншых. Напрыклад, назоўнік мужчынскага роду *сябар* мае вакалізаваную аснову ў форме Н. адз. (параўн.: *сябра, сябру, сябрам, сябры* і г. д.), а назоўнік жаночага роду *сяброўка* мае вакалізаваную аснову ў форме Р. мн. (параўн.: *сяброўка, сяброўкі, сяброўцы, сяброўкай* і г. д., але *сябровка*). Вакалізацыя субстантыўнай асновы ў сучаснай беларускай мове з’яўляецца вынікам рэалізацыі такога марфаналагічнага сродку словазмянення, як чаргаванне галоснай фанемы і фаналагічнага нуля.

Чаргаванне галоснай фанемы і фаналагічнага нуля – з’ява марфаналагічнай прыроды, вядомая ўсім славянскім мовам. Асаблівасці рэалізацыі дадзенага чаргавання ў асновах назоўнікаў рускай мовы разглядаліся ў працах М. С. Трубяцкога [1], А. А. Залізняка [2], В. Г. Чурганвай [3], Д. Уорта [4], у калектыўнай манаграфіі “Славянская морфонология. Субстантивное словоизменение» [5]; лінгвістычнае прадстаўленне гэтай з’явы зроблена ў акадэмічных граматыках рускай мовы [6; 7]. У беларускім мовазнаўстве чаргаванне фаналагічнага нуля і галоснай фанемы ў зыходзе субстантыўных асноў атрымала грунтоўнае апісанне ў работах У. І. Марозава [8], В. П. Русак [9], Н. М. Гардзей [10], С. Г. Хвясцько [11]. Асаблівасці рэалізацыі дадзенага чаргавання ў сучаснай беларускай мове прадстаўлены ў акадэмічных «Беларускай граматыцы»–85

[12] і «Кароткай граматыцы беларускай мовы» [13]. Вар’іраванне субстантыўных асноў, выкліканае чаргаваннем фаналагічнага нуля і галоснай фанемы, разглядаліся таксама ў аспекце культуры мовы ў работах А. А. Каўруса, І. Я. Лепшава, А. Я. Міхневіча, П. У. Сцяцко.

Актуальнасць прапанаванага даследавання вызначаецца адным з істотных патрабаванняў да прадстаўлення марфаналагічных з’яў у сучасным лінгвістычным апісанні, а іменна: прадстаўленне марфаналогіі той ці іншай мовы павінна змяшчаць не толькі пералік разнастайных фармальных мадыфікацый марфем у працэсах словазмянення і словаўтварэння, але і тлумачыць прычыны рэалізацыі гэтых мадыфікацый, фармулюваць правілы, паводле якіх адбываюцца змяненні фанемнага складу марфем, вызначаць граматычную сферу дзеяння гэтых правілаў і характэрныя для іх абмежаванні.

Дадзенае патрабаванне грунтуецца на даказаным у сучаснай лінгвістыцы палажэнні аб тым, што марфаналагічна рэlevantнымі прыкметамі, г. зн. такімі, якія вызначаюць наяўнасць/адсутнасць і характар фармальных мадыфікацый марфем у структуры асновы слова, могуць быць не толькі фаналагічныя прыкметы гэтых марфем, але і граматычныя, лексічныя і нават стылістычныя характарыстыкі тых асноў, унутры якіх адбываюцца марфемныя пераўтварэнні [14, с. 17]. Адсюль вынікае мэта даследавання – вызначыць ступень залежнасці рэалізацыі чаргавання  $\emptyset \rightarrow$  *галосная* ў субстантыўных асновах, што назіраецца пры скланенні некаторых назоўнікаў, ад граматычнага значэння роду гэтых назоўнікаў.

Інтэрпрэтацыя чаргавання  $\emptyset \rightarrow$  *галосная* ў субстантыўных асновах грунтуецца на наступных палажэннях агульнай марфаналогіі, прынятых як аксіёмы [14]: 1) пазіцыйнай умовай чаргавання фаналагічнага нуля з галоснай фанемай у аснове назоўніка з’яўляецца нулявая флексія муж. Н. адз. або не-муж. Р. мн. – іменна ў гэтых марфаналагічных пазіцыях субстантыўная аснова можа рэалізавацца з эпентэзай галоснай у сваёй фінальнай частцы; 2) паколькі пазіцыйна абумоўленым альтэрнантам у чаргаванні фаналагічнага нуля з галоснай фанемай аказваецца галосная фанема, лічым, што дадзенае чаргаванне адбываецца ў напрамку  $\emptyset \rightarrow$  *галосная*; гэта меркаванне грунтуецца на адным з палажэнняў тэорыі чаргаванняў, а іменна: кірунак чаргавання выбіраецца ад пазіцыйна не абумоўленага члена альтэрнацыйнай пары да абумоўленага фаналагічнай (суседства з пэўнай фанемай, канец слова) або марфаналагічнай (суседства з пэўнай марфемай) пазіцыяй; 3) асноўным фактарам эпентэзы галоснай у аснове назоўніка з’яўляецца фаналагічны фактар: устаўная галосная можа рэалізавацца ў зыходзе субстантыўнай асновы толькі ў тым выпадку, калі гэта аснова заканчваецца на спалучэнне зычных фанем; калі кансанантнае спалучэнне, на якое заканчваецца аснова, не дапускаецца фаналагічнымі правіламі беларускай мовы ў канцы слова, і. к. перад нулявой флексіяй, устаўная галосная ў гэтым спалучэнні рэалізуецца абавязкова; 4) рэгулярнай лічыцца такая рэалізацыя чаргавання  $\emptyset \rightarrow$  *галосная* ў асновах назоўнікаў мужчынскага, жаночага, ніякага, агульнага роду і *pluralia tantum*, якую можна падвесці пад дзеянне тых ці іншых правілаў, прадуктыўнаўсць жа дадзенай альтэрнацыі ў сферы субстантыўнага словазмянення вызначаецца паводле ахопу чаргаваннем  $\emptyset \rightarrow$  *галосная* той ці іншай колькасці субстантыўных асноў.

Вынікі даследавання, праведзенага на матэрыяле субстантыўных парадыгм, выбраных з фундаментальных лексікаграфічных крыніц сучаснай беларускай мовы [15; 16], аказаліся наступнымі.

1. Паводле маркіраванасці субстантыўных словаформ чаргаваннем  $\emptyset \rightarrow$  *галосная* у сучаснай беларускай мове супрацьпастаўляюцца, з аднаго боку, назоўнікі мужчынскага роду, з другога боку, назоўнікі жаночага, ніякага, агульнага роду і *pluralia tantum*. У парадыгмах назоўнікаў мужчынскага роду дадзеным чаргаваннем маркіруюцца словаформы назоўнага склону адзіночнага ліку, а ў парадыгмах назоўнікаў не-мужчынскага роду – словаформы роднага склону множнага ліку.

2. Выяўляецца залежнасць паміж граматычным значэннем роду назоўнікавых словаформ і колькасцю кансанантных груп ў фінальнай частцы іх асноў, што падпадаюць пад вакалізацыю. Максімальна разнастайнымі паводле фаналагічнага складу з’яўляюцца вакалізаваныя кансанантныя спалучэнні ў асновах назоўнікаў мужчынскага роду: зычная + санорная (акрамя /м’/): *майстар*, *промысел*, *рубель*, *малёбен*, *тыдзень*, *псалом* і інш.; зычная + /ц’/: *малец*, *танец*, *тварэц* і інш.; зычная + /ц’/: *ногаць*, *локаць*, *вехаць* і інш.; зычная + /к’/: *малёк*, *пясок*, *бачок* і інш. У асновах назоўнікаў жаночага роду пад вакалізацыю падпадаюць кансанантныя спалучэнні зычная + санорная (акрамя /н/, /м/, /м’/): *сястра* – *сяцёр*, *мятла* – *мёцел*, *капля* – *капель*, *песня* – *песень*, зычная + /к’/: *трубка* – *трубак*, *матулька* – *матулек*, *дача* – *дачок* і інш. У асновах назоўнікаў ніякага роду могуць вакалізавацца спалучэнні зычная + санорная

(толькі цвёрдая /р/, або /л/, або /н/, у адзіным выпадку /л/): *вядро* – *вядзёр* (і *вёдзер*), *крэсла* – *крэсел*, *акно* – *акон*, *пісьмо* – *пісем* і інш.; зычная + /к/: *вочка* – *вочак*, *мястэчка* – *мястэчак*, *ягнятка* – *ягнятак* і інш. У асновах назоўнікаў агульнага роду і *pluralia tantum* вакалізуецца пераважна спалучэнне зычная + /к/: *малютка* – *малютак*, *папрашайка* – *папрашаек* і інш.; *пацеркі* – *пацерак*, *трэскі* – *трэсак* і інш.

3. Выяўляецца карэляцыя паміж граматычным значэннем роду назоўнікавых словаформ і ступенню прадуктыўнасці чаргавання  $\emptyset \rightarrow$  *галосная* ў іх асновах. Дадзенае чаргаванне мае высокую ступень прадуктыўнасці ў сферы словазмянення назоўнікаў жаночага роду (68 % вакалізаваных словаформ ад усёй колькасці вакалізаваных словаформ, прадстаўленых у выбарцы), дастаткова высокую – у сферы словазмянення назоўнікаў мужчынскага роду (27,2 % вакалізаваных словаформ), нізкую – у сферы словазмянення назоўнікаў *pluralia tantum* (3 % вакалізаваных словаформ) і зусім нізкую ў сістэме словазмянення назоўнікаў ніякага і агульнага роду (0,8 % і 0,6 % вакалізаваных словаформ адпаведна). Прадуктыўнасць чаргавання  $\emptyset \rightarrow$  *галосная* ў сферы субстантыўнага словазмянення забяспечваецца ў асноўным вакалізацыяй шматлікіх элементарных кансанантных груп тыпу зычная + /к/ на канцы словаформ з нулявым канчаткам (89 % ад усіх выпадкаў вакалізацыі кансанантных груп перад нулявой флексіяй). Абсалютна рэгулярнай вакалізацыя кансанантных спалучэнняў гэтага тыпу аказваецца ў асновах словаформ жаночага роду перад нулявой флексіяй Р. мн., напрыклад: *бабка* – *бабак*, *траўка* – *травак*, *лодка* – *лодак*, *кніжка* – *кніжак*, *казка* – *казак*, *стрэлка* – *стрэлак*, *ямка* – *ямак*, *жонка* – *жонак*, *лапка* – *лапак*, *горка* – *горак*, *нітка* – *нітак*, *шафка* – *шафак*, *ночка* – *ночак*, *шышка* – *шышак*, *рэдка* – *рэдек*, *чайка* – *чаек*, *бутэлька* – *бутэлек*, *нянька* – *нянек* і пад.

У словаформах мужчынскага роду спалучэнні тыпу зычная + /к/ перад нулявым канчаткам Н. адз. могуць заставацца невакалізаванымі: *полк*, *танк*, *почырк*, *меніск*, *Клецк* і інш.

4. У асновах назоўнікаў мужчынскага роду чаргаванне  $\emptyset \rightarrow$  *галосная* імкнецца да рэгулярнасці ў спалучэнні зычная + /ц/, напрыклад: *старца* – *старац*, *ранца* – *ранец*, *хлопца* – *хлопец*, *блінца* – *блінец*, *купца* – *купец* і інш., у той час як у зыходзе асноў назоўнікаў з іншымі граматычнымі значэннямі роду гэта спалучэнне ўвогуле рэалізуецца надзвычай рэдка (жан. *тройца*, *сігуранца*, *трасца*; н. *сэрца*, *слоўца* (і *слаўцо*), *цельца*, *сяльцо* і некаторыя іншыя; аг. *забойца*), а вакалізуецца ў адзіным выяўленым намі выпадку: pl.t. *сёнцы* – *сянец*.

5. Чаргаванне  $\emptyset \rightarrow$  *галосная* ў кансанантным спалучэнні зычная + санорная /н'/ – рэгулярная фаналагічна абумоўленая з'ява ў сістэме словазмянення назоўнікаў мужчынскага і жаночага роду, аднак ступень прадуктыўнасці яе невысокая: яна ахоплівае толькі 2,8 % субстантыўных словаформ ад усіх вакалізаваных, напрыклад: муж. *стрыжань*, *вучань*, *шэрань*, *лівень*, *будзень*, *вязень*, *верасень*, *трусень*, *агонь*, *пень* і інш.; жан. *таможня* – *таможань*, *спальня* – *спалень*, *майстэрня* – *майстэрань*, *чарэшня* – *чарэшань* і інш. Вакалізацыя кансанантных спалучэнняў, у склад якіх уваходзяць іншыя санорныя фанемы, – з'ява, як правіла, нерэгулярная і не падпадае пад дзеянне якіх-небудзь правілаў. І толькі ў словаформах назоўнікаў ніякага роду спалучэнні тыпу зычная + санорная выяўляюць тэндэнцыю да рэгулярнай вакалізацыі перад нулявым канчаткам: *ядро* – *ядзер*, *гумно* – *гумен*, *чысло* – *чысел*, *палатно* – *палацён* (і *палоцен*) і некаторыя іншыя.

Увогуле ж вакалізацыя кансанантных спалучэнняў тыпу зычная + санорная ў зыходзе субстантыўных словаформ з нулявым канчаткам паступова затухае ў сучаснай беларускай мове. У сферы словазмянення назоўнікаў не-мужчынскага роду тэндэнцыя да затухання гэтай з'явы падтрымліваецца істотным граматычным фактарам – узмацненнем прадуктыўнасці флексіі *-аў(-яў)* ва ўтварэнні форм Р. мн., у выніку чаго ў субстантыўных парадыгмах ліквідуецца пазіцыйная ўмова – нулявая флексія – для рэалізацыі чаргавання  $\emptyset \rightarrow$  *галосная*, параўн.: жан. *ся[мйа]* – *сямэй* і *се[мйа]*ў, *сястра* – *сясцёр* і *сёстраў*, *мятла* – *мёцел* і *мётлаў*, *вафля* – *вафель* і *вафляў*, *баразна* – *баразён* і *барознаў*, *кухня* – *кухань* і *кухняў* і інш.; н. *бядро* – *бёдзер* і *бёдраў*, *вясло* – *вёсел* і *вёслаў* і інш.; pl.t. *граблі* – *грабель* і *грабляў*, *ножны* – *ножан* і *ножнаў* і інш.

Вынікі праведзенага даследавання сведчаць, такім чынам, аб тым, што на фарміраванне марфаналагічнай мадэлі скланення назоўнікаў з эпентэзай галоснай у фінальнай частцы асновы істотна ўплывае род назоўніка. Гэты ўплыў з'яўляецца адным з праяўленняў сувязі паміж фаналогіяй і граматыкай на марфаналагічным падузроўні сучаснай беларускай мовы.

## Спіс выкарыстаных крыніц

- 1 Трубецкой, Н. С. Морфолагічная сістэма рускага мовы // Н. С. Трубецкой. Выбраныя труды па філалогіі / Н. С. Трубецкой ; сост. В. А. Виноградов і В. П. Нерознак ; пад агул. рэд. Т. В. Гамкрелідзе [і др.]. – М. : Прогресс, 1987. – С. 67–142.
- 2 Залізнік, А. А. Беглыя гласныя ў сучасным рускім словазмяненні / А. А. Залізнік // Рускі мовы ў нацыянальнай школе. – 1963. – № 5. – С. 3–16.
- 3 Чурганова, В. Г. Ачырк рускай морфалогіі / В. Г. Чурганова ; отв. рэд. Р. І. Аванесов. – М. : Наука, 1973. – 239 с.
- 4 Ворт, Д. Падзенне рэдуцыраваных і беглыя гласныя ў сучасным рускім літаратурным мовы // Д. Ворт. Ачырки па рускай філалогіі / Д. Ворт ; пер. с англ. К. К. Богатырэва. – М. : Індрык, 2006. – 431 с.
- 5 Славянская морфалогія. Субстантыўнае словазмяненне / пад рэд. Т. В. Поповой. – М. : Наука, 1987. – 262 с.
- 6 Граматыка сучаснага рускага літаратурнага мовы / отв. рэд. Н. Ю. Шведова. – М. : Наука, 1970. – 767 с.
- 7 Руская граматыка : у 2 т. / пад рэд. Н. Ю. Шведовой. – М. : Наука, 1982. – Т. I : Фанетыка. Фаналогія. Ударенне. Інтанаяцыя. Словаафармаванне. Морфалогія. – 783 с.
- 8 Марозаў, У. І. Беглыя галосныя ў іменным словазмяненні і словаўтварэнні / У. І. Марозаў // Весці АН БССР. Сер. грамад. навук. – 1982. – № 1. – С. 100–106.
- 9 Русак, В. П. Марфаналогія сучаснай беларускай мовы / В. П. Русак. – Мінск : Беларуская навука, 2003. – 316 с.
- 10 Гардзеі, Н. М. Вакалізацыя асновы назоўніка як з’ява марфаналагічнай прыроды (на матэрыяле беларускай і рускай мовы) / Н. М. Гардзеі // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 3. Філалогія, педагогіка, псіхалогія. – 2010. – № 1. – С. 29–35.
- 11 Хвясцько, С. Чаргаванне галоснага гука з нулём гука ў аснове назоўніка / С. Хвясцько // Роднае слова. – 2011. – № 7. – С. 62–66.
- 12 Беларуская граматыка : у 2 ч. / рэдкал. : М. В. Бірыла [і інш.]. – Мінск : Навука і тэхніка, 1985. – Ч. 1 : Фаналогія. Арфаграфія. Марфалогія. Словаўтварэнне. Націск. – 431 с.
- 13 Кароткая граматыка беларускай мовы : у 2 ч. / навук. рэд. А. А. Лукашанец. – Мінск : Беларуская навука, 2007. – Ч. 1. Фаналогія. Марфаналогія. Марфалогія. – 351 с.
- 14 Толстая, С. М. Морфалогія ў структуры славянскіх мовы / С. М. Толстая. – М. : Изд-во «Індрык», 1998. – 320 с.
- 15 Слоўнік беларускай мовы: Арфаграфія. Арфаэпія. Акцэнтацыя. Словазмяненне / пад рэд. акадэміка АН БССР М. В. Бірылы. – Мінск : Выд-ва «Беларуская Савецкая Энцыклапедыя» імя Петруся Броўкі, 1987. – 903 с.
- 16 Граматычны слоўнік назоўніка / уклад. Г. У. Арашонкава [і інш.] ; навук. рэд. А. Я. Міхневіч, В. П. Русак. – Мінск : Беларуская навука, 2008. – 1379 с.

**Л. П. Демідзенка**

г. Гомель, ГДУ імя Ф. Скарыны

### АБСТРАКТНЫЯ НАЗОЎНІКІ З СУФІКСАМ **-АСЦЬ** Ў МОВЕ ТВОРАЎ УЛАДЗІМІРА ЖЫЛКІ

Адзін з самых многаколькасных разрадаў субстантыўных новаўтварэнняў у мове твораў Уладзіміра Жылкі складаюць назоўнікі з абстрактным значэннем на **-асць**. Утварыліся яны, як правіла, ад прыметнікаў з тымі ж значэннямі, якія былі ўласцівыя словам, ад якіх яны ўтварыліся. Па сваёй марфалагічнай будове назоўнікі разгледжанага тыпу неаднародныя. Яны ўтвараюцца ад невытворных і вытворных прыметнікаў:

– аснова невытворнага прыметніка + **-асць**: *ясны* – *яснасць*: У небе **яснасць** і прастор, даль празрыста і бязмарна [1, с. 52]; *малады* – *моладасць*: І **моладасць** і сны, і раны І любы, любы твой абраз [1, с. 60];

– аснова вытворнага прыметніка + **-асць**: назоўнікі ўтвараюцца ад вытворных асноў (суфіксальных): *змрочны* – *змрочнасць*: Калі **змрочнасць** ахутвае цёмная Ціхавейна хусткаю ўтомы [1, с. 88]; *лагодны* – *лагоднасць*: Калі мяккасцю фарб незвычайнаю Задрамала **лагоднасць** над светам [1, с. 89]; *халодны* – *халоднасць*: Душа заўважае **халоднасць**, І дзіўную трывог нязгоднасць [1, с. 121]; *хмарны* – *хмарнасць*: Нікне **хмарнасць** на твары панурым, І вясёлкай я звязан з жыццём [1, с. 56]; *думны* – *думнасць*: Дзяржаўная **думнасць** павекаў, Узнята

рашуча брыво [1, с. 76]; **О думнасць!** **О смеласць!** **О мужнасць!** Вам песні і песні мае [1, с. 66]; *самотны – самотнасць*: Надзеюся і веру Патайнаму сляду, – Нясе ў **самотнасць** шэру Яна маю гвязду [1, с. 44]; *люстры – люстранасць*: Стралою крыла чыркаюць ластаўкі **Люстранасць** ясную стаўка [1, с. 111]; *пяшчотны – пяшчотнасць*: У свет нясці сваю **пяшчотнасць** І ўсё змагаць адною ёй [1, с. 83];

– ад вытворных асноў (прыставачна-суфіксальных): *бязгутарны – безгутарнасць*: О хараство асенніх дзён празрыстых, **Бязгутарнасць** прыроды і спакой [1, с. 79]; *бессардэчны – бессардэчнасць*: І ўсё ж глухая **бессардэчнасць** Да працы і клопату людзей [1, с. 121]; *безнадзейны – безнадзейнасць*: Толькі сум, як у восень слата, і спакой, і спакой **безнадзейнасць** [1, с. 119]; *пагібельны – пагібельнасць*: І ведаць – у бойцы зацятай **пагібельнасць** жджэ ваяка [1, с. 66]; *нязгодны – нязгоднасць*: Душа заўважае халоднасць, І дзіўную трывог **нязгоднасць**, і ў цвярозасці разлад [1, с. 121]; *напеўны – напеўнасць*: Дзе шукаў адно **напеўнасць**, – Шукаю сёння іншай сутнасці [1, с. 99].

Трэба адзначыць, што прадуктыўнасць суфікса **-асць** з рознымі структурнымі тыпамі асноў прыметніка ў мове твораў У. Жылкі неаднолькавая. Найбольш прадуктыўнымі з’яўляюцца ўтварэнні суфіксальных і прыставачна-суфіксальных асноў на **-н**. Гэта можна растлумачыць, на наш погляд, прадуктыўнасцю самога класа прыметнікаў на **-н**.

Разнастайнасць структурных тыпаў утваральных асноў, якія спалучаюцца з элементам **-асць**, абумовіла шматграннасць лексічных значэнняў вытворных назоўнікаў: значэнне адцягненай прыметы, якасці, уласцівасці і стану. У залежнасці ад кантэксту, ад характару ўтваральнай асновы агульнае значэнне адцягненай якасці або стану канкрэтызуецца, набывае прыватныя значэнні. Так, у вялікай колькасці адцягненых назваў пэўных прыкмет можна вызначыць семантычныя нюансы, якія асацыіруюцца з прыметамі пачуццёвых уражанняў: зрокавых (яснасць, светласць), слыхавых (ціхасць, гучнасць), датыковых (ліпкасць), смакавых (горкасць, салёнасць), прасторавых (блізкасць, далёкасць), часавых (вечнасць, штодзённасць), фізічных уласцівасцей (плаўнасць, гнуткасць).

Сярод абстрактных назоўнікаў са значэннем стану ў творах У. Жылкі таксама можна вылучыць некалькі семантычных груп:

– назвы, якія абазначаюць унутраны, маральны стан чалавека: *веселасць*: Ой, вясоркі-**веселасць**, Ой, гады дзявочы! [1, с. 58]; *самотнасць*: Надзеюся і веру Патайнаму сляду, – Нясе ў **самотнасць** шэру Яна маю гвязду [1, с. 44]; *тонкасць*: Іх багацці і **тонкасць** – цудоўныя светлы, Іх калёраў незлічоны скарб [1, с. 68]; *безнадзейнасць*: Толькі сум, як у восень слата, І спакой, і спакой – **безнадзейнасць** [1, с. 119];

– назвы, якія абазначаюць фізічны стан чалавека: *слабасць*: Якая **слабасць** і спакой, Якая дзіўная суточнасць [1, с. 83]; *мляўкасць*: **Мляўкасць**, парнасць і бязволь, Думкі вялыя ад жару [1, с. 52]; *моладасць*: І **моладасць**, і сны, і раны, І любы, любы твой абраз [1, с. 60];

– назвы, якія абазначаюць паводзіны, характар, манеры чалавека: *летунковасць, нерашучасць*: **Летунковасць, нерашучасць**, Мая вясна, твае ўдаласці Дзён пльвучых неміручасць Змяняе лета пэўнай сталасці [1, с. 98]; *лагоднасць*: Калі мяккасцю фарб незвычайнаю Задрамала **лагоднасць** над светам [1, с. 89]; *пяшчотнасць*: У свет нясці адну **пяшчотнасць** І ўсё змагаць адною ёй [1, с. 83]; *нястрыманасць*: Ці дрыжала б салодкай уцехай, Ці гаіла б **нястрыманасць** мук [1, с. 92]; *бяспечнасць*: Праходзіць ён па-над зямлёй, І да зямлі адной **бяспечнасць** І ўсё ж глухая бессардэчнасць да працы і клопату людзей [1, с. 121];

– назвы, якія абазначаюць стан прыроды: *бязгутарнасць*: О хараство асенніх дзён, **Бязгутарнасць** прыроды і спакой [1, с. 79]; *яснасць*: У небе **яснасць** і прастор, даль празрыста і бязхмарна [1, с. 52]; Да рэчкі бег кіруе на разлогі, Дзе **яснасць** вод і золата жарства [1, с. 57]; *змрочнасць*: Калі **змрочнасць** ахутвае цьмяная Ціхавеянаю хусткаю ўтомы [1, с. 88]; *люстранасць*: Стралою крыла чыркаюць ластаўкі **Люстранасць** ясную стаўка [1, с. 111].

Як сведчыць прааналізаваны матэрыял, суфікс **-асць** з’яўляецца прадуктыўным словаўтваральным элементам абстрактных назоўнікаў у мове твораў У. Жылкі. Аднак нельга не адзначыць тое, што ўзбагачэнне і папаўненне слоўнікавай скарбонкі літаратурнай мовы 20-х гадоў адбывалася за кошт тых слоў, якія ствараліся пісьменнікамі. Шмат лексем, што ўжываліся ў творах тых часоў, сёння чытачу незразумелыя, аднак яны засведчылі шырокія семантыка-сіntaxічныя магчымасці роднага слова, з’явіліся першай спробай стварэння патэнцыянальна-магчымых уласна-беларускіх намінацый на аснове існуючых словаўтваральных мадэлей. Вялікую ролю ў гэтым працэсе адыграў і У. Жылка. Новаўтварэнні з’явіліся ў яго мове невыпадкова, а ў сувязі з неабходнасцю перадаць новыя паняцці, якім не было адпаведнікаў

у беларускай літаратурнай мове, а таксама таму, што нарматыўнымі лексічнымі сродкамі нельга было дакладна перадаць арыгінальнасць, навізну і свежасць выкладу.

Абстрактныя назоўнікі з суфіксам **-асць**, якія былі створаны У. Жылка, ужываюцца:

– у спалучэнні з назоўнікамі роднага склону, пры гэтым вызначаюць якасць, уласцінасць дадзенага прадмета або з’явы і маюць больш вузкае значэнне: О хараство асенніх дзён празрыстых, **Бязгутарнасць прыроды** і спакой [1, с. 79]; Да рэчкі бег кіруе на разлогі, Дзе **яснасць вод** і золата жарства [1, с. 57]; Адыду ў мае туманы, У **неазначнасць** белых **сноў** [1, с. 55]; Стралою крыла чыркаюць ластаўкі **Люстранасць** ясную **стаўка** [1, с. 111]; Дзяржаўная **думнасць павекаў**, Узнята рашуча брыво [1, с. 76]; Хто ж верыць шчэ каханню долі? Хто ж захаваў з нас **яснасць дум** [1, с. 91]; Ці дрыжала б салодкай уцехай, Ці гаіла б **нястрыманасць мук** [1, с. 92];

– у абсалютным ужыванні, пры гэтым яны выражаюць больш высокую ступень адцягненасці той або іншай прыметы, якая названа вытворнай асновай, і маюць больш агульнае значэнне: У небе **яснасць** і прастор, Даль празрыста і бяспмарна; **Мляўкасць, парнасць** і бязволь, Думкі вяляя ад жару... [1, с. 52]; О **думнасць!** О **смеласць!** О **мужнасць!** Вам песні і песні мае! [1, 66]; Іх багацці і **тонкасць** – цудоўныя светы, Іх калёраў нязлічаны скарб... [1, с. 68]; Якая **слабасць** і спакой, Якая дзіўная **суточнасць** – У свет нясці адну **пяшчотнасць** І ўсё змагаць адною ёй [1, с. 83]; Калі **змрочнасць** ахутвае цмяная Ціхавейнаю хусткай утомы [1, с. 88]; О, **чароўнасць!** О, сонца! О, Шэлі! О, ні з кім не зраўнаны, ні з кім [1, с. 92]; **Летунковасць, нерашучасць**, Мая вясна, твае ўдаласці Дзён плывучых **немінучасць** Змяняе лета пэўнай сталасці [1, с. 98]; Дзе шукаў адно **напеўнасць**, – Шукаю сёння іншай сутнасці [1, с. 99].

Такім чынам, прааналізаваны матэрыял сведчыць аб тым, што нягледзячы на тое, што асноўнай сферай ужывання абстрактнай лексікі са словаўтваральным элементам **-асць** з’яўляецца мова навуковых твораў, у мове твораў У. Жылкі яна прадстаўлена вельмі шырока. Глумачыцца гэта багаццем і разнастайнасцю значэнняў утваральнай асновы. Самы актыўны ўдзел ва ўтварэнні абстрактных назоўнікаў прымаюць асновы якасных і адносных прыметнікаў з суфіксам **-н** у сваім складзе.

#### Спіс выкарыстаных крыніц

- 1 Жылка, У. Выбраныя творы / У. Жылка. – Мінск : Беларускі кнігазбор, 1998. – 358 с.

**И. Г. Евтухова, И. Б. Азарова**  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

#### **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЦВЕТОВЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ЛЮБОВНЫХ И СЕМЕЙНО-БЫТОВЫХ ЗАГОВОРАХ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

В XVII–XVIII вв. у восточных славян существовало большое количество заговоров в сфере любовных и семейно-бытовых отношений. В следственных делах о колдовстве и различных рукописных сборниках до нас дошли «присушки» и «отсушки», заговоры на красоту и свадебные «отпуски». Среди этих текстов есть и несложные формулы из одного или нескольких сравнительных оборотов, и развернутые сюжетные повествования; есть и «божественные» заговоры, и заговоры «черные», обращенные к Сатане и его приспешникам.

Любовные заговоры различались в зависимости от того, должны ли они были вызвать страсть у конкретной особы или любовь и уважение у всех людей; придать красоту и привлекательность исполнителю заговора или подчинить ему волю некой особы [1, с. 112].

В заговорных текстах любовная страсть насыщалась как некая сверхчеловеческая сила, несущая другому человеку зло и разрушение (*черная тоска, кручина, сухота*), требующая не взаимного чувства, а того, чтобы кипело, горело, болело сердце, чтобы человек тосковал и горевал. Многие любовные заговоры призваны были погрузить человека в отчаяние и состояние, близкое к самоубийству.

Любовный жар насыщался не только в сердце, душу, мозги и очи, но и в жилы, суставы, кости, кровь, печень и легкие. В восточнославянских заговорах часто использовались цветочные прилагательные при обозначении: а) частей человеческого тела и его внутренних органов: рус.

*белое тело, белая грудь (белы груди), белые руки; черная голова, черные очи, черный глаз, черные брови, черные волосы, черная печень (черные печени); бел. белае (бела) цела, белае ліцо, белыя (белы) грудзі, белы живот, белыя плечы, белыя рукі, белая косць (белыя косці), белыя легкія, белыя жылы, чорныя бровы, чорная печань (чорныя печані), чорная кроў; каріе вочкі; б) предметов быта: рус. **черный** чобот, **красный** кокошник, **красный** повойник; в) вещей: рус. **черна** кровь, **черные** грязи; бел. **чорная** кроў, **чорныя** гразі, **красна** кроў.*

Для любовных заговоров специфичны: 1) обращение к небесным светилам (звездам, месяцу, солнцу) с просьбой осветить девушку и тем самым сделать ее красивой: бел. *...Добры вечор, мясячык, // Ясны, **красный**...* (ПЗ. Як мужык з жонкою не жыве добре, с. 553); *...Ясне ты, соўнейко, // Яснэ, **краснэ** на весь вик, // Шоб така була // Валя Саизэ на весь вик* (ПЗ [Прісушка], с. 534), *...Каб я была така ясна і **красна**, як сонейка* (Зам., 3 с. 80); укр. *Сонечко, ясне, **красне**, освіщаєш гори, долини, освіти мое личко, щоби мое личко було ясне-красне, як сонечко* (УЗ, с. 135), *...Зорі, зірничі... Як ви ясні, **красні** межі зірками, щоби була така **красна** межі дівками* (УЗ, с. 140); 3) описание любовного чувства как суммы физиологических процессов: *...А у (имярек) рўсы вóлас, разгладзісь, // **Красна** кроў, разгарысь, **Бела** грудзь, навалісь // Да ка мне прыгарнісь* (ПЗ (Заговор-присушка), с. 555); 4) сравнение огня, жары, сияния, красного цвета с внутренним состоянием человека: *Шла я селóм, // Сустрéла милого с любóм. // Любí минé, мíлы, не покида́й. // Гúбки майí **áлые**, // Щéчки **румяные**, // Вóчки **ка́рие**, // Атжéні [отго́ни] рыбу атвады, // Бúдзе нам рóзум и бéды, // **Красны** агóнь, **красны** агóнь.* (ПЗ (Присушка), с. 561); 5) большое количество сравнительных оборотов: *Как **красно** солнце печет сырую землю, так такая-то (имя) жалела какого-то (имя мужчины)* (РЗ, с. 104); *Как **красное** солнце огревает сыроматерую землю, щипитце и колитца и сохнет..., так бы вилось и тянулось ретивое сердце по мне, рабе Божием (имя рек), на всякой час, на всякое время* (РЗ, с. 109); *Як краснае сонейка ... прыпякае мхі і балоты, **чорныя** гразі, так бы ... прысыхаў на мне раб божы* (Зам., с. 370); *...Як дню без **краснага** солнышка не буваць, а ночы без яснай зары ... так раба божая ... не можа ні жыць, ні гуляць без ...* (Зам., с. 373).

Представляется очевидным, что в любовных заговорах в основе сравнений лежат представления о любви как о силе, которая «печет», «огревает», «прыпякае» (Ср. название любовных заговоров – «присушки»).

Связь колоратива **красный** со свадебной обрядностью прослеживается также в строках заговора, который читали русские девушки, желая выйти замуж: *«Пресвятая Мати Богородица! Покрой мою голову **красным** кокошником (народный головной убор русских женщин в виде опахала, или округлово щита вокруг головы)»* (Даль II, 135), *‘золотым подзатыльником’*; *‘Батюшка Покров, мою голову прикрой **красным** повойником’* (‘русский головной женский убор, повязка; фата; платок, ширинка, полотенце, обвитое сверх волосника’ (Даль III, 143), *‘золотым подзатыльником’* (РН, с. 372).

В ряде словосочетаний, зафиксированных в любовных заговорах, повторяются звуковые комплексы: рус. *белое тело* (РН, 381), *черная печень; краснее красного солнца, светлее светлого месяца* (РН, 378); бел. *белэ цела, ясна-красна.*

В заговорных текстах присутствуют также ряды однокорневых слов: *В темном лесе есть Черное море, в Черном море есть плавает Черт да Чертуха...*; *В чистом поле бежит река черна, по той реке черной ездит черт с чертовкой...* (РЗ, с. 126). Такой способ лексической организации текста близок стилю «плетения словес». Д.С. Лихачев отмечал, что для этого стиля характерно «нагромождение синонимов, синонимических сочетаний, сходных сравнений», что «до предела усиливает его экспрессивность и эмфатичность» [2, с. 30]. «Все эти приемы не столько способствуют ясности смысла, сколько затемняют его, но одновременно придают стилю повышенную эмоциональность. Слово воздействует на читателя не столько своей логической стороной, сколько общим напряжением таинственной многозначности, завораживающими созвучиями и ритмическими повторениями [2, с. 32].

Таким образом, цветовые характеристики играют в текстах любовных заговоров значительную роль, являясь, наряду с другими средствами, своеобразным отражением менталитета славян. Наиболее употребительной является триада **белый, красный, черный**.

#### Принятые сокращения

Даль – Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4-х т. – М., 1989. – Т. 2; Зам. – Замовы / уклад. Г. А. Барташэвіч. – Минск, 1992; ПЗ – Полесские заговоры (в записях 1970–1990 гг.) / сост., подготовка текстов и коммент. Т. А. Агапкиной, Е. Е. Левкиевской, А. Л. Топоркова. – М. : Индрик, 2003; РЗ – Русские заговоры / сост., предисл. и примеч. Н. И. Савушкиной. – М. : Пресса,

1993; **РН** – Русский народ: его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия / собр. М. Забылиным. – Минск, 1991; **УЗ** – Українські замовляння / упорядник М. Н. Москаленко. – Київ : Дніпро, 1993.

#### Список использованных источников

- 1 Топорков, А. Л. Заговоры в русской рукописной традиции XV–XIX вв.: История, символика, поэтика / А. Л. Топорков. – М. : Индрик, 2005. – 480 с.
- 2 Лихачев, Д. С. Исследования по древнерусской литературе / Д. С. Лихачев. – Л. : Наука, 1986. – 650 с.

**А. М. Ермакова**

г. Гомель, ГДУ імя Ф. Скарыны

### ЭЎФЕМІЗМЫ Ў СРОДКАХ МАСАВАЙ ІНФАРМАЦЫІ

Камунікатыўная праблема, з якой пастаянна сутыкаюцца суб'екты маўлення, звязана з несупадзеннем індывідуальных карцін свету камунікантаў. Кожны соцыум, як і кожны індывід, валодае ў нечым асаблівым поглядам на свет, які выяўляецца праз мову. Такім чынам кожнае выкарыстанне мовы, па сутнасці, з'яўляецца прапановай або навязваннем сваёй інтэрпрэтацыі свету. Асабліва выразна такое навязванне праяўляецца ў маўленчых актах, што выкарыстоўваюцца ў сродках масавай інфармацыі. Тэксты, разлічаныя на масавага спажываўца, акрамя функцыі інфармавання, выконваюць функцыю ўздзеяння.

Выразіцца нейтральна немагчыма. Усялякае выкарыстанне мовы прадугледжвае эффект уздзеяння [1, с. 88–120]. Маўленчыя зносіны з'яўляюцца сумеснай дзейнасцю камунікантаў. У працэсе гэтай дзейнасці рэгулююцца дзеянні, паддаюцца карэкціроўцы мадэль свету партнёраў па камунікацыі. Сутнасць маўленчага ўздзеяння ў такім выкарыстанні мовы, падчас якога ў мадэль свету рэцыпіента ўводзяцца новыя веды і трансфармуюцца старыя. Р. М. Блакар назваў мову «інструментам сацыяльнай улады». «Улада» мовы выяўляецца ў тым, што ў любым выказванні рэалізуюцца нечыя погляды, перакананні, цікавасці... [1, с. 88–120].

Праблема моўнай інтэрферэнцыі была выдатна сфармулявана М. М. Бахціным: «індывідуальны маўленчы вопыт кожнага чалавека фарміруецца і развіваецца ў непарыўным і пастаянным узаемадзеянні з чужымі індывідуальнымі выказваннямі. Гэты вопыт можа быць ахарактарызаваны як працэс засваення – больш або менш творчы – чужых слоў (а не слоў мовы). Наша маўленне, г. зн. усе нашы выказванні..., напоўненае чужымі словамі...» [2, с. 460].

Маўленчая дзейнасць ажыццяўляецца як бесперапынная плынь «цытацый», якая жывіцца з кангламерату нашай моўнай памяці.

Семіятычныя перадумовы моўнага ўздзеяння звязаны з асіметрыяй моўных знакаў, бо за адной моўнай формай можа стаяць некалькі сэнсаў і, з другога боку, адзін сэнс можа быць выражаны пры дапамозе розных моўных форм. Як вядома, *начальнікі затрымліваюцца, а падначаленыя спазняюцца*. Далёка не заўсёды можна суаднесці змест выказвання і аб'ектыўную рэальнасць.

У апошнія гады ўзрасла ўвага соцыуму да спосабаў уздзеяння на грамадскую свядомасць. У якасці асноўнай прыметы маніпуляцыі даследчыкі называюць прыхаваны характар уздзеяння, бо сам яго факт не павінен быць заўважаным рэцыпіентам. Са шматлікіх моўных сродкаў маніпулятыўнага ўздзеяння вылучаюцца эўфемізмы як словы або выразы, прызваныя вуаліраваць факты і падзеі.

Эўфемізм – гэта замена непажаданага ў пэўнай сітуацыі слова ці выраза на нейтральна або станоўча канатаваны, каб пазбегнуць канфліктнай сітуацыі або прыхаваць непрыемныя з'явы рэчаіснасці. Эўфемізацыя маўлення можа быць выкарыстана не толькі па прычынах тактычнага стаўлення да рэцыпіента, а і з мэтай маніпуляцыі. Эўфемізм адцягвае ўвагу ад забароненага паняцця, ён з'яўляецца эмацыянальна нейтральным субстытутам непажаданых або празмерна рэзкіх абазначэнняў.

Маніпулятыўны эффект эўфемізмаў часта заснаваны на асацыятыўнасці. У сродках масавай інфармацыі шырока распаўсюджаны эўфемізм *аптымізаваць*.

*Рэаліі такія, што колькасць сельскіх жыхароў у нашай краіне няўхільна скарачаецца, і таму даводзіцца аптымізаваць структуру органаў мясцовага кіравання (Звязда, 07.05.2015).*

Эўфемізм *аптымізаваць* шырока ўжываецца ў значэнні «скарэціць». У дадзенай сітуацыі для абазначэння адмоўнага дэнатата (скарэціць, зменшыць колькасць рабочых месцаў, звольніць, пакінуць без заробку) ужываецца лексема, што выклікае дадатковыя станоўчыя асацыяцыі, бо аптымізаваць – зрабіць аптымальным. Такім чынам аўтар маўлення дабіваецца станоўчага ўспрымання з боку адрасата, хоць гэта можа і не супадаць з яго ўласнымі ўстаноўкамі (скарэчэнне характарызуецца выразнай адмоўнай канатацыяй). Рэцыпіент успрымае працэс як станоўчы ў сувязі з устойлівай асацыяцыяй: аптымізаваць – «*прывесці да аптымальнага, навесці парадак*» (станоўчы дэнатат).

Эўфемістычны эфект не заўсёды ўзнікае як асацыяцыя са станоўчым дэнататам. Слова, што называе непажаданы дэнатат, можа быць заменена словам або выразам з размытай семантыкай, што выконвае, па тэрміналогіі Торапцавай Т. А., своеасаблівую ролю «буфера».

*Прэзідэнт ЗША Барак Абама выказаў незадаволенасць заявай прэм'ер-міністра Ізраіля Біньяміна Нетаньяху і папярэдзіў, што Вашынгтон можа «перагледзець варыянты» адносінаў са сваімі блізкаўсходнімі саюзнікамі (Звязда, 21.03.2015).*

Нейтральнае *перагледзець варыянты* замяняе дэнатат *пагоршыць адносіны*.

*Другім узроўнем крызісу з'яўляюцца рэгіянальныя супярэчнасці паміж саюзнікамі ЗША і краінамі, што імкнуцца ажыццяўляць самастойную палітыку (Звязда, 25.04.2015).*

Выраз *імкнуцца ажыццяўляць самастойную палітыку* замяняе дэнатат «*не саюзнікі*». У выніку абодва супрацьпастаўленыя выразы валодаюць станоўчай канатацыяй, знаходзячыся ў антанімічнай канструкцыі.

Спосабы стварэння маніпулятыўных эўфемізмаў самыя разнастайныя. Эўфемізмы могуць быць зашыфраванымі на графічным, фанетычным, марфалагічным, лексіка-семантычным, сінтаксічным узроўні. Эўфемізмы звычайна разглядаюцца як намінатыўныя адзінкі, эквівалентныя слову, якія рэгулярна ўзнаўляюцца ў маўленні. У практыцы СМІ эўфемізацыя не абмяжоўваецца заменай аднаго слова другім. Суб'ект маўлення можа выкарыстаць своеасаблівыя графічныя знакі, фанетычныя замены, словаўтваральныя афіксы, пабудаваць фразу больш мякка. І гэтыя не лексічныя, «размытыя» эўфемізмы валодаюць большай маніпулятыўнай сілай, бо ў інфармацыйным патоку яны не заўсёды будуць заўважаны рэцыпіентам і адэкватна дэшыфраваны. Асабліва складана заўважыць замену, якая ажыццяўляецца на сінтаксічным узроўні.

На сінтаксічным узроўні ў дыскурсе сродкаў масавай інфармацыі назіраюцца разнастайныя трансфармацыі словазлучэнняў, безаб'ектнае ўжыванне пераходных дзеясловаў, замена актыўнай канструкцыі на пасіўную, замена сцвярджальнай канструкцыі на аналагічную адмоўную.

Сярод разнастайных трансфармацый словазлучэнняў назіраем увядзенне дадатковага пазітыўнага кампанента:

*Прыведзеныя прыклады таксама дэманструюць, што сістэма падтрымкі таленавітай моладзі ў нас працуе не зусім эфектыўна. Але неабходнасць таго, каб яна працавала эфектыўна – пытанне нацыянальнай бяспекі, бо безталенавітай моладзі ў краіны няма будучыні (Звязда, 22.05.2013).*

Сістэма падтрымкі, як вінікае з прыведзеных прыкладаў, працуе зусім неэфектыўна.

*На фоне святкавання 70-гадовай гадавіны Перамогі ў Вялікай Айчыннай вайне і эпахальнага візіту Сінь Цзіньпіна ў Казахстан, Расію і Беларусь амаль не заўважным засталося дасягнутае пагадненне аб уступленні Кыргызстана ў Еўразійскі эканамічны саюз. Тым не менш, гэты важны крок быў зроблены, і ў ЕАЭС цяпер будзе пяць дзяржаў, а не чатыры (Звязда, 12.05.2015).*

– *Таваразварот Беларусі і Грузіі адносна невялікі – 64 мільёны долараў – паведаміў Дзмітрый Мірончык, адказваючы на пытанне пра супрацоўніцтва дзвюх краін. Трэба адзначыць, што, нягледзячы на крызісныя з'явы ў сусветнай эканоміцы, прынамсі ў еўрапейскім рэгіёне, узровень беларуска-грузінскага таваразвароту ў мінулым годзе не паменшыўся. Мы мяркуюем, што ёсць патэнцыял нарошчвання ўзаемнага гандлю (Звязда 20.03.2015).*

Таваразварот застаўся на тым самым узроўні, хоць чакаемая сітуацыя – яго павелічэнне. Адмоўна канатаванае *не павялічыўся* замяняецца на спалучэнне *не паменшыўся*. У выніку дэнатат з адмоўнай канатацыяй успрымаецца станоўча, як у матэматыцы, дзе мінус на мінус дае ў выніку плюс. Такім чынам спрацоўвае замена адной канструкцыі на другую.

– *Яшчэ прыклад з другім маім вучнем-алімпіяднікам. Быўшы студэнтам Беларускага дзяржаўнага эканамічнага ўніверсітэта, ён падрыхтаваў навуковую працу на тэму «Матэматычнае мадэляванне эканамічных працэсаў», якую прэзентаваў на навуковым конкурсе*

ў Беларусі. Аднак яе недаацанілі (хто?) Потым ён паслаў тэзісы на міжнародную канферэнцыю, яго запрасілі, ён выступіў там, пасля чаго яго запрасіў адзін вельмі вядомы прафесар (Звязда, 22.05.2013).

У прыведзеным прыкладзе суб'ект дзеяння адсутнічае, дзеянне адбылося, а адказнага за яго вынікі няма. Адмоўны працэс завуаліраваны, а станоўчы не (*запрасіў адзін вельмі вядомы прафесар*). Падобныя сінтаксічныя канструкцыі вельмі распаўсюджаныя ў СМІ.

СМІ ідэальна падыходзяць да маніпуляцый свядомасцю чалавека. Таму спрыяе масавасць, публічнасць, аднакіраванасць уздзеяння. Роля мовы СМІ ў працэсах маніпуляцый заключаецца ў стварэнні пэўнай інфармацыйнай мадэлі, якая ў рознай ступені можа адпавядаць або не адпавядаць рэчаіснасці.

#### Спіс выкарыстаных крыніц

- 1 Блакар, Р. М. Язык как инструмент социальной власти / Р. М. Блакар // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М. : Прогресс, 1987. – 464 с.
- 2 Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров : Литературно-критические статьи / М. М. Бахтин. – М., 1986. – 543 с.
- 3 Торопцева, Е. Н. Эвфемистические наименования в аспектах языка, истории и культуры : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Е. Н. Торопцева. – М., 2003. – 193 с.

**Л. А. Зайналова**  
г. Махачкала, ДГУ

#### **РАБОТА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ИНТЕРФЕРЕНТНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ ОШИБОК ПРИ ОБУЧЕНИИ РАЗВИТИЮ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ**

Язык – система тесно взаимосвязанных уровней. Синтаксис – один из уровней системы языка, связанный и с морфологией, и с лексикой. Синтаксические конструкции реализуются в языке через лексический материал, употребленный в определенных морфологических формах. И при обучении русскому языку учащихся-билингвов необходимо учитывать взаимосвязь вышеназванных уровней.

Синтаксис предложения строится как на основе «парадигматики простого предложения», так и на основе «структурных схем предложения». А синтаксические ошибки – это неправильные связи между словами, словосочетаниями, предложениями, проявляющиеся и во флексиях, и в использовании связи между словами. Наиболее часты следующие типы нарушений: нарушение в построении предложений и ошибки в построении предложений. А внутри каждого типа наблюдается и межъязыковая, и внутриязыковая интерференция, которые приводят к следующим нарушениям: нарушению словопорядка в предложении, пропуску главных членов предложения, временного несоответствия, неправильного выбора соединительных элементов [1, с. 14]. Эти ошибки обусловлены специфическим характером родного для учащихся-билингвов языка и его отрицательным влиянием на изучаемый второй (русский) язык.

Работа по развитию речи на уроках русского языка в поликультурной школе – систематическая последовательный процесс по формированию навыков связной речи учащихся. Обучение развитию связной речи предполагает использование следующих методов: объяснительно-иллюстративный метод, используемый для осознания и восприятия готовой информации; репродуктивный метод, формирующий речевые навыки учащихся при многократном повторе определенных действий; продуктивный метод, включающий творческий и исследовательский методы. Основой работы в продуктивном методе является ее самостоятельность. Исследовательский метод предполагает самостоятельную аналитическую работу учащихся, творческий подход базируется на самостоятельном продуцировании текстов творческого и полутворческого характеров.

Задания по русскому языку являются видами учебной деятельности, где предполагается применение полученных теоретических знаний. При этом можно выделить следующие типы заданий: анализ исходного текста; изменение исходного текста; работа по конструированию самостоятельных текстов без опорного материала. Упражнения по русскому языку можно классифицировать следующим образом: классификация по содержанию текстов; по типу вводимой

на этапе усвоения теории, ориентированные на стадийное формирование навыков; классификация упражнений по этапам, занимаемым в комплексном анализе.

Предлагая на уроке работу над текстом, учителю русского языка важно предусмотреть работу над его содержанием, которая будет преломляться через тематическое единство ряда текстов. Только в диалоге с множеством текстов учащиеся смогут создать свой собственный текст. Необходимо расширять информативную палитру урока, создавать полноценную воспитательно-речевую среду тематического урока. В этом отношении более приемлем комплексный подход. Например, к тематическому уроку учащимся-билингвам целесообразно дать разветвленную систему опережающе-перспективных заданий на:

- подготовку выразительного чтения отрывка;
- ознакомление с лексическим значением незнакомых слов по словарям;
- подбор пословиц и поговорок по теме текста;
- составление тематических словариков;
- поиск по всему тексту всего, что связано с выбранной темой;
- организацию индивидуальной работы над «языковой тканью»;
- нахождение фразеологических оборотов, сравнение их с материалом фразеологических словарей;
- нахождение выразительных средств языка (распределение их по ощущениям и эмоциям, заключенным в них).

Развитию речи на уроках русского языка способствуют задания на восприятие и понимание текста. В основе этой работы лежит путь от формы к содержанию и повторное обращение к форме, предполагающий движение от меньших единиц к большим, от простых орфографических и пунктуационных трудностей к сложным. Упражнения могут быть такого плана: восстановить текст, вставить пропущенные буквы, раскрыть скобки, расставить знаки препинания, составить словарный диктант из трудных слов; найти и устранить имеющиеся в тексте недостатки, обосновать свое мнение; озаглавить текст, обосновать принадлежность текста к определенному стилю, жанру.

Сложная природа синтаксических единиц определяется тем, что они имеют различные свойства, и это очевидно при изучении второго языка [2, с. 45]. Системы языка, накладываясь друг на друга, приводят к противоречиям при их контактировании.

Предупреждению интерферентных ошибок может способствовать полное исследование явления через системное сравнение с родным языком, с целью выяснения специфичности и отображения различий между двумя контактируемыми языками [3, с. 72].

Основной критерий ошибки – учет ее существенности ошибки для акта коммуникации (типичность-нетипичность). Под типичными синтаксическими ошибками понимались ошибки системного характера, возникающие при контактировании двух языков и многократно зафиксированные в речевой деятельности учащихся-билингвов на русском языке. Нетипичные ошибки индивидуальны. Некоторые из них являются результатом временно неверно сформированных синтаксических навыков и могут быть устойчивыми и неустойчивыми.

При сопоставлении русского и (дагестанского) лезгинского языков и классификации интерферентных ошибок следует учитывать то, что в лезгинском языке, относящемуся к эргативной типологии, подлежащее может стоять не только в форме именительного падежа, но и в других падежных формах. В лезгинском языке все зависимые слова находятся в препозиции по отношению к управляющему слову. А члены предложения объединены не только синтаксически, но и интонационно.

В отличие от глагола русского языка, глагол в лезгинском языке не имеет морфологических признаков, устанавливающих его связь с объектом или субъектом. Он не изменяется по лицам и числам, не делится на роды.

Наиболее распространенные и типичные ошибки учащихся, встречающиеся при составлении русских высказываний, связаны с сохранением структурных особенностей лезгинского языка и игнорированием категориальных признаков русского слова как части речи. Ошибки такого рода можно назвать структурными. Например:

*Какие книги вы купили?*

*Я красивый обложка книга купил – Я купил книгу с красивой обложкой.*

*Что любят ваши подружки?*

*Фируза конфета любит, Амина груша любит, Раиса мандарин любит.*

При составлении предложений учащиеся располагают члены предложения в русском языке на синтаксических позициях, соответствующих лезгинской структурной схеме: *Он где был? Она где была? Фатима груша любит. Хава дыня любит.* Представленные схемы построения предложений некорректны для русского языка. Учащиеся воспроизводят в русском предложении синтаксические структурные лезгинские схемы. Необходимо отметить, что в примерах также сохранены морфологические ошибки: *груша – грушу, дыня – дыню.* Подобные ошибки обусловлены тем, что аффиксы множественного числа в лезгинском языке в некоторых частях речи отсутствуют (*цIийи ктаб – новая книга, цIийи ктабар – новые книги; яргъал шеьер – далекий город, яргъал шеьерар – далекие города; кIакIан кIвал – высокий дом, кIакIан кIвалер – высокие дома*).

Для выработки автоматизма владения языковым материалом и составления синтаксических конструкций (словосочетания и предложения) целесообразно использовать следующие виды упражнений:

1. Ответьте на вопросы, используя глаголы и слова из скобок.

*Образец: Где ты был? (театр) – Я ходил в театр.*

*Где была твоя сестра? (школа). Где была вчера ваша группа? (консультация). Где ты был летом? (деревня). Где вы были на перемене? (столовая). Где ты был во время каникул? (лагерь).*

2. Составьте предложения, используя данные словосочетания.

*Установить порядок, прочитать книгу, выходить из библиотеки, установить мир, посетить ветерана, гордиться родиной, любить родителей, спортивные соревнования, любимый урок.*

3. Составьте словосочетания с глаголами.

*Висеть (где?), лежать (где?), стоять (где?), повесить-вешать (что? куда?), положить-класть (что? куда?), поставить-ставить (что? куда?).*

Таким образом, при формировании синтаксических навыков на изучаемом языке основной задачей ставится запоминание структуры синтаксических единиц и обработка их на основе операций, с помощью которых осуществляется программа действий на данном языке. Так как действия по комбинированию синтаксических конструкций являются основными, с которыми связано функционирование лексических единиц в словосочетании и предложении, они должны быть объектом специального целенаправленного формирования.

#### Список использованных источников

- 1 Зайналова, Л. А. Изучение топонимов учащимися-билингвами на уроках русского языка в поликультурной школе / Л. А. Зайналова // Русский язык в школе. – 2014. – № 8. – С. 31–33.
- 2 Зайналова, Л. А. Некоторые аспекты возникновения и изучения интерференции / Л. А. Зайналова, Р. М. Расулова // Начальная школа. – 2013. – № 7. – С. 89–93.
- 3 Хабибуллина, А. З. К разграничению понятия «интерференции» в лингвистике и литературоведении / А. З. Хабибуллина. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1997. – С. 104–106.

**Г. Л. Казимирский, Т. В. Авдонина**  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

#### **«ПОЭЗИЯ – ЭТО ЧТОБЫ ТЕБЯ УСЛЫШАЛИ...» (о стихотворении Евгения Хаванского «Бабочка»)**

Русскоязычная поэзия Гомельщины представлена поэтами, известными в среде любителей поэтического творчества. Сергей Краснобород, Геннадий Лопатин, Галина Нечаева, Сергей Мороз и др. Кто-то издает свои стихи, кто-то пишет «для себя и близких». Творчество таких поэтов не изучается в школьных программах, но увлечённые преподаватели знакомят своих учеников с разнообразием лирических произведений не только классического типа, но и произведениями, которые отражают современное мироощущение людей, наделенных творческим видением.

Одним из таких поэтов является Евгений Хаванский – вполне себе открытый художник. Стихи, как известно, рождаются, и неизвестно, откуда приходят они. Просто должен быть некий толчок, своеобразный будильник чувственной сферы, сознания человека. В представлении Евгения Хаванского «поэт – это такое состояние души, это оголенный нерв, это потребность

сказать и не просто сказать, а так, чтобы тебя услышали и сказали: «Вот это да!» И далее Евгений рассуждает: «К сожалению, настоящих поэтов очень мало, да это и понятно. Потребность писать, выразить себя есть у миллионов людей <...> но это тяжелый и изматывающий труд».

Говоря о себе «и хотя мне сейчас 64 года...», он спокойно говорит о личностных проблемах, без передергиваний, драматизации и позерства. А проблем у любого человека хватает разных – просто мы молчим о себе: нам проще и для себя безопаснее говорить о других. В сборнике стихов Евгения Хаванского «Я твой осенний дождь» [1] весь поэтический мир поэта «проникнут философскими обобщениями и мудростью прожитых лет» [1, с. 4]. В палитре возможностей автора имеются и яркие пейзажные краски, которые он мастерски использует для создания настроения. Автор тонко понимает прекрасное, хорошо владеет образностью поэтического слова.

В стихотворении «Бабочка» чувствуется огромный заряд оптимизма, чувствуется, что природа играет в жизни автора одну из ведущих ролей – ее состояние созвучно его переживаниям и создают неповторимый смысловой колорит стихотворения:

*Вот видишь – бабочка кружится, однодневка,  
Всю жизнь с цветка взлетает на цветок...  
Ты без труда её догнать сумеи-ка,  
Поймать её попробуй хоть разок!*

*Вот, кажется, что бабочка и близко,  
Вот, совершён решающий бросок...  
Разжал ладони – бабочки не видно:  
Она вспорхнула на другой цветок...*

*Но, повторив попытку многократно,  
Ты наконец-то бабочку поймал!  
Победу ощущать тебе приятно,  
Но только миг её ты пировал...*

*Так, словно бабочку, ты Счастье догоняешь,  
Когда же, наконец, его догнал,  
Ты только лишь тогда и ощущаешь,  
Что Счастье давно уже познал...*

*Как такового Счастья нет на свете,  
Но поиск Счастья есть его итог...  
Несчастлив тот, кто Счастье не ищет  
На перекрёстках жизненных дорог!*

Авторская подача текстового материала кажется простой для образного восприятия, но сложность понимания лежит в плоскости ассоциативной символики текста, а созданные им образы выразительны и точны по смыслу. Счастье, в понимании автора, категория непостоянная, ускользающая; оно одновременно просто, как бабочка, и вечно, как мечта. Этот близкий и понятный каждому ассоциативно-метафорический ряд является важной изобразительной частью стихотворения.

Через оттенки состояния лирического героя, через «эволюцию чувств» самого автора, стихотворение помогает понять неповторимость окружающего нас мира, глубже заглянуть в тайники собственной души. Философский смысл стихотворения «Бабочка» отсылает читателя к хорошо известной притче о Мудреце и бабочке, основная мысль которой состоит в утверждении, что каждый человек – хозяин своей судьбы [3].

Стихотворение Евгения Хаванского рассмотрим с трех позиций: на концептуальном уровне, на уровне внутренней формы и с точки зрения стихотворного размера.

1 Концептуальный уровень. Итак, тема стихотворения относится к разряду вечных, актуальных тем, присущих всем народам, так как стихотворение представляет собой духовно-биографический опыт самого автора, его экзистенциальные искания. Стихотворение можно рассматривать не только в контексте философской, но и социокультурной проблематики с мифолого-поэтическим осмыслением. Автор исследует нравственно-бытийную проблему погони за ускользающей мечтой через образ бабочки, с помощью которого объясняет красоту самого образа желаний и хрупкость их достижения.

Общую тональность стихотворения определяем через пафос, эмоционально-оценочное отношение автора к изображаемому событию, как философское размышление. В авторской концепции мира и человека просматривается главная мысль, идея, которая состоит в том, что поиски счастья дают человеку возможность двигаться, стремиться к неким новым жизненным рубежам, совершать открытия, удивляться окружающему миру и – вдруг понять, что счастье – это то, что ты уже просто живёшь: *«Когда же, наконец, его догнал, / Ты только лишь тогда и ощущаешь, / Что Счастье давно уже познал...»*.

2 На уровне внутренней формы в основу положен конфликт субстанциальный, в стихотворении он основывается на внутреннем, психологическом столкновении взглядов на бытие. Рассуждение pro et contra совершается в душе автора.

Композиция стихотворения сюжетна, в стихах четко выделяются все элементы композиции. Экспозиция представлена первой строфой. Условиями, которые вызвали к размышлению, явилось наблюдение за порханием бабочки и ассоциативная связь ее беззаботной жизни с поисками истины, мечты, предназначения человека. Завязку как исходное событие находим во второй строфе: побуждение к действию еще не приводит к результату. Развитие движения сюжета представлено в третьей строфе: чтобы понять, что ты уже был (или есть) счастлив, нужно повторить попытку догнать мечту «множественно», но тогда победа над «бабочкой» может стать и разочарованием... Развязка как завершающий событийный момент сюжета представлена в четвертой строфе: может, и зря человек гоняется за ускользающими мечтами, в то время как Счастье находится рядом с ним, в нем самом, в том, что его окружает. А если Счастье – это то, что он не замечает в бешеном круге времени? Эпилогом, своеобразным послесловием, является заключительная, пятая, строфа: несмотря ни на что, человек будет находиться в духовном поиске, потому что этого требует его душа, и пока человек живет надеждой, пусть и призрачной, он счастлив.

Как видим, развитие действия напряжено, стремительно; в событиях заключен основной смысл; сюжетные элементы четко выражены; развязка несет огромную содержательную нагрузку. Ассоциативный тип композиции определяет образную систему стихотворения. Необратимость течения времени, проявляющегося в прошлом, настоящем и будущем, соотносится с личным временем жизни человека и человечества. В литературоведении оно определяется как линейное художественное время. Художественное пространство в стихотворении Е. Хаванского «Бабочка» двупланово: внешнее и открытое, без четких границ, характерно для метафоры с бабочкой; внутренне и закрытое – пространство философских размышлений автора, совершающихся в его голове, в его мыслях и ассоциациях. О средствах художественной выразительности, представленных развернутыми авторскими метафорами, следует говорить отдельно.

3 «Учение о строении стихотворной строки (наряду с фоникой – учением о сочетании звуков и строфикой – учением о сочетании строк)» [4, с. 220] – это учение о стихотворных метрах и размерах, понятия о которых точно не разграничиваются; обычно «под метрикой понимается учение о сочетании звуковых признаков в стопы, а под ритмикой – о сочетании стоп в строки» [4, с. 220]. Так, в стихотворном размере определяется тип строфы, размер и количество стоп в стихе, способ рифмовки и вид рифмы.

Строфически стихотворение состоит из пяти катренов (четверостиший), объединенных общей рифмой в ритмическое целое по их содержанию, способу рифмовки и интонации. Написано в основном пятистопным ямбом, хотя в строфах присутствуют и четырехстопные стихи, которые своей краткостью создают впечатление быстрого движения во второй и третьей строфах, где развивается образ погони за бабочкой-мечтой. Самый длинный стих – первый, «зачинный», состоит из шести стоп, спондеев в первом такте сразу же утяжеляет чтение, останавливая на указании, просьбе, требовании: *«Вóт вúдишь – бабочка кружится, однодневка»*. Спондеев присутствует и в первом такте второй строфы: *«Вóт, кáжется, что бабочка и близко»*, выполняющая то же образно-стилистическое задание.

И есть очень важный и показательный для поэтического таланта автора стихотворения момент: использование – и умелое использование! – очень редкой стопы, о которой необходимо рассказать. Хориямб (от др.-греч. χορίαμβος) – так называется чрезвычайно редкий, особый вид двойного полуударения, и прибыльного, и убыльного, по схеме | ~| (ударный – безударный – безударный – ударный). В античной поэзии хориямб – шестидольная стопа с применением хорей и ямба, содержащая четыре слога; в силлаботоническом стихосложении хориямб рассматривается как сверхсхемное ударение, когда в стихотворении, написанном ямбом (обычно четырехстопным), в одной стопе словесное ударение падает на первый слог, а в следующей стопе – на второй. В ямбе хориямб обычно создается с помощью односложного слова (как

и в рассматриваемом нами стихотворении), вынуждает делать внеплановую цезуру, утяжеляющую звучание стиха. Евгений Хаванский воспользовался хорямбом пять раз:

*Ты без труда её догнать сумеи-ка,  
Вот, совершён решающий бросок...  
Но, повторив попытку многократно,  
Ты наконец-то бабочку поймал!  
Так, словно бабочку, ты Счастье догоняешь...*

К определению размера можно добавить, что наряду с утяжеляющими неметрическими стопами использованы и облегченные стопы разновидности пиррихий (их много, они есть в каждом стихе) и присутствует столь же редкая в современном стихосложении, как и хорямб, и загадочная гостья все из той же античности – стопа по имени пеон. Согласно общепринятому определению, пеон, или пеан (греч. *paion*), в античном стихосложении – стопа, состоящая из одного долгого и трех кратких слогов; имела четыре вида и употреблялась обычно как замена равных по длительности стоп бакхия. В стихотворении использован один из четырех пеонов схемы «безударный – безударный – безударный – ударный»: «На перекрёстках жизненных дорог!» Этот ритмически облегченный пассаж, как бы снимает накопившееся напряжение, отпускает.

Рифма, то есть «звуковой повтор в конце стихов, созвучие окончаний стихов, начиная с 1-го ударного гласного до конца строки» [5, с. 55], по месту положения в стихе – четкое чередование женских и мужских клаузул; по способу рифмовки – перекрестная (абаб). По степени созвучности в стихотворении представлены рифмы:

1) точная (все гласные и согласные звуки окончания стихов совпадают): «*цветок – разок*», «*бросок – цветок*», «*догоняешь – ощущаешь*», «*догнал – познал*»;

2) приблизительная (гласные и согласные звуки не совпадают): «*однодневка – сумеи-ка*», «*близко – видно*», «*многократно – приятно*»;

3) неточная (совпадают только ударные гласные): «*итог – дорог*».

В пятой строфе 1 и 3 стихи «*на свете – не ищет*» не рифмуются: автор словно бы выводит читателя/слушателя не только из состояния замороженности зрительно-поэтического образа мечты-Счастья, но и из рифмы – к прозе жизни, к дальнейшим размышлениям.

В заключение можно сказать, что сейчас для литературы важно: важно читать хорошую литературу, уметь анализировать прочитанное, научиться мыслить и философскими категориями тоже – это важно для интеллектуального развития культурного общества, в ментальности которого должно быть место для знакомства с творчеством земляков, тех, кто пишет хорошие стихи. Тогда и произведения, предусмотренные общеобразовательной программой, будут прочитаны с большим удовольствием.

#### Список использованных источников

- 1 Хаванский, Е. Н. Я твой осенний дождь : лирический дневник / Е. Н. Хаванский. – Гомель : ОАО «Полеспечать», 2011. – 128 с.
- 2 Бойко, С. Поэтический мир Евгения Хаванского / Сергей Бойко; вступительное слово // Е. Хаванский. Я твой осенний дождь : лирический дневник. – Гомель : ОАО «Полеспечать», 2011. – 128 с.
- 3 <http://mybloginfo.ru/pritchi/65-pritcha-o-babochke.html>.
- 4 Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева ; редколл. : Л. Г. Андреев, Н. И. Балашов [и др.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1987. – 752 с.
- 5 Будникова, Н. Н. Краткий справочник по русской литературе для учащихся старших классов / Н. Н. Будникова, Г. И. Полторжицкая. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 316 с.

**Т. А. Карніеўская**  
г. Гомель, ГДМУ

#### БЕЛАРУСКІ ІМЕНАСЛОЎ ХVІІІ – ПАЧАТКУ ХХ СТАГОДДЗЯ

Іменаслоўная сістэма па сваёй сутнасці з’яўляецца неад’емнай часткай агульнай лексічнай сістэмы мовы кожнай краіны. Уласнае імя з’яўляецца не толькі лінгвістычнай адзінкай. Спецыфічнае становішча гэтай адзінкі патрабуе больш глыбокіх і рознабаковых даследаванняў. Імя з’яўляецца вынікам мноства сацыяльных і культурных працэсаў, якія адбываліся на пэўнай

тэрыторыі. Да таго ж, уласныя імёны з'яўляюцца ў пэўнай ступені гістарычнымі сімваламі. Так, у кожную эпоху ў кожнага народа былі свае імёны і свой падыход да выбару таго ці іншага антрапоніма. Таму, па словах А.В. Суперанскай, «вывучэнне іменных асноў дае шмат не толькі для вывучэння звычаяў і поглядаў людзей мінулага, але і для храналагізацыі імён, а разам з імі – старажытнейшых помнікаў, што службыць такім чынам не толькі лінгвістыцы, але і гісторыі і археалогіі» [1, с. 36].

У папярэднія гістарычныя эпохі наданне імя дыктавалася царкоўнымі канонамі. Іменаваанне хрысціянна з'яўлялася сакральным актам, які суадносіўся з абрадам хрышчэння і пэўным рытуалам. Імя надавалася ў адпаведнасці са святцамі. Выкарыстоўвалася імя таго святога, які памінаўся ў дзень нараджэння. Але існавала і больш строга практыка надання імя (зараз яна захавалася ў стараабрадцаў). Згодна з такім рытуалам, імя дзяўчынцы давалі ў гонар той святой, якая паміналася за 8 дзён да нараджэння, а імя хлопчыку – у гонар святога, які памінаўся праз 8 дзён. Імя не выбіралася спецыяльна, а «ўстанаўлівалася». Рабілася гэта з той мэтай, каб імёны ўсіх святых былі роўнымі.

Згодна з распрацаванай намі класіфікацыяй [2, с. 41], у гісторыі развіцця усходнеславянскага іменаслову вылучаюцца наступныя перыяды:

1. Дахрысціянскі перыяд – са старажытнасці да хрышчэння Кіеўскай Русі ў 988 годзе Уладзімірам.

2. XI–XVIII стагоддзі – перыяд барацьбы і ўзаемадзеяння кананічных і некананічных імён.

3. XVIII стагоддзе – 1917 год – перыяд панавання кананічных імён.

4. 1917–1930 гады – перыяд новатворчасці, калі ў выніку дэхрысціянізацыі традыцыйнага іменаслову і надання свабоды ў выбары імя назіраецца анамастычны бум.

5. 1930–1990 гады – перыяд традыцыйнасці, калі колькасць выкарыстоўваемых імён была досыць абмежаванай, а іменаваанне ў значнай ступені адчувала ўплыў палітыкі.

6. 1990 год – да цяперашняга часу (2015 год) – т. зв. перыяд перамен, калі адбываюцца найбольш значныя змены ў іменаслове.

Як можна заўважыць, трэці перыяд развіцця ўсходнеславянскага іменаслову ахоплівае часавы прамежак з XVIII стагоддзя да 1917 года. Тады імёны даваліся ў адпаведнасці з імем святога, якога ўшаноўвала царква ў адзін з дзён на працягу тыдня з моманту нараджэння дзіцяці. Адносна іменаслову разглядаемага перыяду XVIII, XIX і пачатку XX стагоддзяў А. В. Суперанская адзначае, што «ні ў адной краіне не было такога моцнага ўціску царквы не толькі на выбар самога імя, але і той формы, у якой яго патрэбна пісаць, як у Расіі» [3, с. 88]. Пры гэтым усе выпраўленні напісання і вымаўлення былі накіраваны не на прыстасаванне іх да нормаў народнай мовы, а на «пошукі больш «правільнай» з пункту погляду адпаведнасці старажытным узорам формы» [3, с. 88]. Менавіта такое становішча і прывяло да таго, што ў народзе сталі практыкавацца неафіцыйныя формы асабовых імён, якія былі больш зручнымі для вымаўлення.

Асноўнымі крыніцамі для выбару імя і святкавання памяці святога ў царкоўных колах служылі календары праваслаўнай царквы і розныя богаслужбовыя кнігі, якімі карысталіся святары для абавязковага на той час хрышчэння ў царкве. Для азнаямлення шырокіх пластоў грамадства з асабовымі імёнамі служылі грамадзянскія календары, у якіх на першым месцы адзначаліся найменні адпаведных святых. Прычым, як адзначаюць некаторыя даследчыкі, большасць такіх імён мела народныя формы, якія «адпавядалі ладу рускай мовы, але друкаваліся яны ў царкоўнаславянскай форме» [4, с. 302].

Працяг такога працэсу адчуваем мы ў нашым грамадстве і па сённяшні дзень. Так склалася, што царкоўныя формы сталі мёртвым канонам, кранаць які немагчыма. Затое рознага кшталту размоўныя неафіцыйныя формы сталі такімі шматлікімі, што некаторыя з іх нават і не суадносяцца з першапачатковай формай. Такое становішча стала прычынай з'яўлення даволі працяглых варыянтных радоў, што значна ўзбагаціла іменаслоў. Аднак гэты ж працэс стаў і прычынай неўнармаванасці беларускага іменаслову, калі розныя даследчыкі лічаць розныя формы імён альбо варыянтамі, альбо асобнымі імёнамі. Спрэчкі вядуцца і на конт перадачы за межных імён у беларускай мове.

Што ж датычыць непасрэдна беларускага іменаслову, то прыкладна пасля 1795 г., пасля далучэння беларускіх земляў да Расійскай імперыі, паланізаваны беларускі іменаслоў пачаў змяняцца ў адпаведнасці з правіламі рускай мовы. Вялікае ўздзеянне аказвала і прымусовая змена рэлігій на працягу стагоддзяў. Такім чынам, на Беларусі склалася іменаслоўная традыцыя, заснаваная на дзвюх рэлігійных сістэмах – рымска-каталіцкай і візантыйска-праваслаўнай. Прычынай стала знаходжанне Беларусі на руска-польскім этнакультурным і рэлігійным сумежжы.

Ускоснымі звесткамі аб частотнасці таго ці іншага імя могуць быць вынікі тапанімічнага аналізу адантрапанімічных айконімаў. Па дадзеных Г. М. Мезенка, на тэрыторыі Віцебскай вобласці самымі папулярнымі асновамі-антрапонімамі сярод мужчынскіх онімаў з'яўляюцца наступныя: *Сямён, Іван, Міхаіл, Якаў, Васіль, Пётр, Павел, Грыгорый, Іосіф, Дзмітрый*. Крыху саступаюць ім па папулярнасці такія імёны, як *Аляксандр, Сава, Юрый, Федар* [5, с. 134]. Дадазеныя па жаночых антрапонімах выглядаюць наступным чынам. У спісе лідзіруючыя пазіцыі займаюць імёны *Люба, Ядвіга, Наталля, Алена, Александрына, Марына* [5, с. 134]. Як можна заўважыць, у мужчынскім іменаслове сярод антрапонімаў-асноў лідзіруюць адзінкі старажытнайўрэйскага паходжання, якія могуць належаць прадстаўнікам рознага веравызнання. Сярод тыпова праваслаўных онімаў гэта *Астан, Дзямід, Несцяр, Сазон, Ціхан*, у католікаў найбольш папулярнымі былі онімы *Амброс, Габрыэль, Тамаш*. У жаночым іменаслове для стварэння тапонімаў выкарыстоўваліся антрапонімы, розныя па этымалогіі і рэлігійнай прыналежнасці.

Па звестках А. Ф. Рогалева, найбольш частотнымі мужчынскімі праваслаўнымі імёнамі ў Гомелі ў канцы XVIII стагоддзя былі *Іван, Грыгорый, Андрей, Фёдор, Семён, Василий, Степан, Дмитрий, Яков, Павел*. Даволі папулярнымі былі антрапонімы *Пётр, Михаил, Николай, Никифор, Алексей, Леон, Карп, Афанасий, Гавриил, Антон, Игнатий, Моисей, Филипп, Тимофей, Федосий, Борис, Илья, Никита, Лаврентий*. Сустрэкаліся таксама імёны *Евдоким, Евстафий, Сергей, Юрий, Ермолай, Мануил, Пархомий, Корней, Ларион (Илларион), Даниил, Марк, Тарас, Логвин, Самуил, Терентий, Емельян, Яким (Иоаким), Герасим, Малахий, Константин, Климент, Исаак, Фома, Артемий, Софроний, Сильвестр, Макарий, Матвей, Савва, Иосиф, Захарий, Мартин, Лукьян, Роман, Ефим, Максим, Влас (Власий), Тихон, Кондрат, Алферий, Авраам, Демьян, Кирьян, Давид (Давыд), Сила, Козьма, Тит* [6, с. 75–76].

Сярод жаночых праваслаўных імён часцей за ўсё сустракаліся *Мария, Анна, Прасковья, Евдокия, Ирина, Агафья, Евфросиния, Ксения, Матрона, Агриппина, Анастасия, Елена, Татьяна, Федосья, Ульяна, Евгения*. Былі зафіксаваны таксама онімы *Екатерина, Варвара, Наталья, Пелагея, Христина, Дарья, Вера, Синклития, Устинья, Мелания, Любовь, Софья, Марфа, Елизавета, Марина, Гликерия, Васса, Акилина, Фёкла*. Даследчык адзначае таксама, што «дадзеныя жаночыя імёны, як і мужчынскія, былі прадстаўлены цэлым шэрагам прастамоўных варыянтаў, у тым ліку мясцовых, беларускіх»: *Аграфена, Адарья, Авдотья, Алёна, Ирына, Марына, Аксенья, Любова, Настасья, Татьяна* [6, с. 76].

У 1776 годзе ў Гомелі налічвалася 60 двароў і 56 бяздворных хат, якія належалі яўрэям. Характэрнымі найменнямі гомельскіх яўрэяў мужчынскага полу былі *Израиль, Иосель, Янкель, Берка, Емель, Шимон, Ерохим, Гирша, Абрам, Ширша, Ицка, Хаим, Лейба, Мендаль, Лейзер, Шлома, Файбиш, Невах, Леви, Фроиль, Хацкель, Идель, Тевель, Исаак, Фалк, Симон, Зимель, Шолом, Евсей, Соломон, Вольф, Сроиль, Авраам*. Тыповымі жаночымі імёнамі ў яўрэйскім асяроддзі былі *Френда, Рася, Гитля, Хася, Сарра, Блюма, Геня, Элка, Цивля, Ривка, Рохля, Либба, Хая, Эстер, Ханна, Лея, Ита, Бася, Фрума, Шифра, Голда, Мейра, Гута, Зелда, Фейга* і інш. [6, с. 75].

На захадзе Беларусі ў дадзены перыяд самымі папулярнымі антрапонімамі былі: сярод мужчынскіх – *Іван, Міхаіл, Аляксандр, Мікалай, Васіль*; сярод жаночых – *Таццяна, Наталля, Вольга, Алена, Ганна, Галіна, Марыя* [7, с. 28, 31].

У пачатку XX стагоддзя пачалося першае беларускае адраджэнне. Менавіта тады ў беларускай мове сталі адзначацца спецыфічныя беларускія антрапонімныя формы. Захоўвалася паралельнае існаванне каталіцкай і праваслаўнай іменаслоўнай сістэм. Згодна з матэрыялам газеты «Наша ніва» за перыяд 1906–1909 гг., на 70 праваслаўных імён прыходзілася 55 каталіцкіх (улічваліся толькі спецыфічныя формы) [8, с. 42]. Можна адзначыць, што пры ўпамінанні асоб з заходніх паведаў – Віленскага, Лідскага, Гродзенскага, Ашмянскага – дамінуюць каталіцкія імёны: *Винцэнты, Людвик, Матэуш, Юстына, Францішек, Мацей, Юзэф*. А ў тэкстах паведамленняў з іншых тэрыторый – з Міншчыны, Віцебшчыны – пераважаюць імёны праваслаўныя: *Ілья, Іван, Улас, Ігнат, Терэнцій, Ізідор, Несцяр, Тімофей* [8, с. 43].

Яшчэ адной тэндэнцыяй тагачаснага беларускага іменаслову стала ўжыванне народных формаў онімаў у пісьмовым асяроддзі. Шырока прымяняліся скарачаныя, ацэнаныя формы імён. Але пад уплывам далейшых абставін такая тэндэнцыя не захавалася. Такім чынам, развіццё беларускага іменаслову пачатку XX стагоддзя адлюстроўвае «культурна-гістарычную сітуацыю на тэрыторыі тагачаснай Беларусі» [8, с. 44].

Такім чынам, адзнакамі разгледжанага перыяду з'яўляюцца наступныя:

1. Амаль поўнае выцясненне з ужытку некананічных і панаванне кананічных формаў імён. Адначасова ідзе працэс вяртання ва ўсходнеславянскі іменаслоў славянскіх імён, якія, у сваёй большасці, з'яўляліся кананічнымі.

2. Наяўнасць у групах папулярнасці амаль адных і тых жа мужчынскіх і жаночых онімаў, незалежна ад рэгіёна даследавання. На першае месца выходзяць сацыяльныя матывы надання імя і сувязь імён з аграрным календаром.

3. Склад груп папулярнасці беларускага іменаслову, асабліва мужчынскай часткі, амаль не адрозніваецца ад расійскага. Прычынай стала ўваходжанне тэрыторыі Беларусі ў склад Расійскай імперыі. Тым часам імёны заходняй часткі Беларусі па шэрагу прычын застаюцца блізкімі да каталіцкай сістэмы. У пачатку XX стагоддзя, у перыяд першага беларускага адраджэння, назіраецца павелічэнне колькасці онімаў афіцыйнага іменаслову за кошт размоўных формаў імён. Такая тэндэнцыя ў далейшым не захавалася.

#### Спіс выкарыстаных крыніц

- 1 Суперанская, А. В. Структура имени собственного. Фонология и морфология / А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1969. – 257 с.
- 2 Карніеўская, Т. А. Іменаслоў горада Гомеля другой паловы XX стагоддзя : манаграфія / Т. А. Карніеўская. – Гомель : ГДУ імя Ф. Скарыны, 2010. – 168 с.
- 3 Суперанская, А. В. К вопросу о кодификации личных имен / А. В. Суперанская // Ономастика и грамматика : сб. статей. – М. : Наука, 1981. – С. 74–98.
- 4 Сулова, А. В. Из истории антропонимии советского периода (20-е гг.) / А. В. Сулова // Восточнославянская ономастика : исследования и материалы. – М. : Наука, 1979. – С. 302–316.
- 5 Мезенка, Г. М. Каляндарнае імя ў айканіміі Віцебшчыны / Г. М. Мезенка // Актуальные вопросы славянской ономастики : материалы II междунар. науч. конф. «Славянская ономастика в ареальном, этимологическом и хронологическом аспектах», Гомель, 11–12 ноября 2004 г. / Гомел. гос. ун-т ; отв. ред. Р. М. Козлова. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2004. – С. 40–42.
- 6 Рогалев, А. Ф. От Гоміюка до Гомеля: Городская старина в фактах, именах, лицах / А. Ф. Рогалев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Гомель : ОДО «Барк», 2006. – 220 с.
- 7 Макаранка, З. І. Уласныя асабовыя імёны Брэсцкага раёна / З. І. Макаранка, І. А. Шумская // Беларуская анамастыка : зб. навук. арт. / АН БССР, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа ; рэдкал. : М. В. Бірыла [і інш.]. – Мінск : Навука і тэхніка, 1985. – С. 26–32.
- 8 Гапоненка, І. А. Беларускі іменаслоў перыяду першага беларускага адраджэння / І. А. Гапоненка // Роднае слова. – 2001. – № 10. – С. 42–44.

**К. В. Кушнарова**

г. Гомель, ГДУ імя Ф. Скарыны

#### ЧАС І ПРАСТОРА ЯК ЧЫННІКІ МАСТАЦКАГА СВЕТУ ТВОРА

Поўную карціну свету немагчыма ўявіць сабе без такіх катэгорый, як час і прастора, таму іх распрацоўка мае вялікае значэнне для навукі, мастацтва і чалавечай культуры ўвогуле. Кожны тып культуры выпрацоўвае сваё адметнае бачанне часу і прасторы. Уяўленні пра дадзеныя катэгорыі паглыбляюцца і змяняюцца па меры развіцця навукі.

Праблема часу прысвечана шмат філасофскіх работ. Важнасць і актуальнасць катэгорыі часу для навукі падкрэсліваецца наяўнасцю некалькіх падыходаў да яе тлумачэння. Гістарычна ў філасофіі склаліся два падыходы да разумення часу: субстанцыйны і рэляцыйны. Першы разглядае час як працягласць, другі – як пэўнага чыну адносіны паміж аб'ектам і працэсамі. У сувязі з папулярнымі ў навуцы тэндэнцыямі сінтэзу чалавечых ведаў час аналізуецца на матэрыяле разнастайных навук, што дазваляе вылучыць такія яго віды, як: псіхалагічны час, сацыяльны, які з'яўляецца ўнутраным часам грамадскага жыцця і ўключаны ў знешні час прыродных працэсаў – арганічны, геалага-геаграфічны і г. д.

Абнаўленне навуковых уяўленняў аб часе дэманструе практыка сінэргетыкаў і постмадэрністаў. Гэтаксама, як і ў сінэргетыцы, постмадэрнізм сцвярджае ідэю незваротнасці часу. У дачыненні да тэкставага аналізу постмадэрнізм «фармулюе «прыныцып незваротнасці», згодна з якім фабульная пабудова наратыву задае фундаментальную і непазбежную «незваротнасць аповеду» (Р. Барт)» [1, с. 739].

Разнастайныя ўяўленні філосафаў аб сутнасці часу знаходзілі сваё выяўленне і ў літаратурных творах. Сучасная літаратура знаходзіцца ў пастаянным пошуку і эксперыментуе з часам. Гэта адлюстроўваюць найбольш выбітныя творы сучасных пісьменнікаў.

Асаблівае сацыяльна-гістрычнае ўяўленне аб часе фарміруе спецыфіка гісторыка-культурнага ладу жыцця. Для старажытнасці было характэрна ўяўленне аб часе, як аб цыклічным працэсе. Гэта было абумоўлена вялікай роляй традыцый, маруднымі пераменамі ў грамадскім жыцці. Згодна з філасофіяй будызму, у плыні часу ўсё старэе і набліжаецца да пераўтварэння ў нішто. Хрысціянская канцэпцыя часу мае трывалыя паняцці сэнсу мінулага і будучага як грэхпадзення, выкуплення і ўратавання. У рускай рэлігійнай філасофіі час тлумачыўся як няспынны, бязлітасны ў адносінах да цяперашняга. Сэнс мае толькі вечнасць, над якой час не мае ўлады.

Такім чынам, разуменне часу залежыць не толькі ад ведання яго фізічнага сэнсу, але і ад суб'ектыўнага ўспрыняцця. Залежнасць ментальнасці этнасу ад тыпу прасторы адзначаецца ў артыкуле А. Мельнікавай «Тып прасторы як этнахарактарызуючы фактар», дзе адзначаецца, што «Сталае пражыванне этнасу ў межах адной тэрыторыі, прасторавае замкнёнасць спрыяюць фарміраванню ў свядомасці чалавека часовага, а не прасторавага ўяўлення» [2, с. 204]. Паводле даследчыцы, скразны для беларускай літаратуры архетып «роднага кута» вызначае «тоеснасць чалавека самому сабе» як істотную рысу ў характары беларусаў.

Суб'ектыўны час мастака, увасоблены ў мастацкім творы, вызначае структуру ўсіх яго катэгорый, у тым ліку і моўнай сістэмы. Па словах Дз. Ліхачова, «Мастацкі час – з'ява самой мастацкай тканіны твора, які падпарадкоўвае сваім задачам і граматычны час і філасофскае яго разуменне пісьменнікам» [3, с. 234].

У тэкстах апошняга часу ўскладняецца выяўленне прасторы і часу, як абавязковых чыннікаў мастацкага свету твора, дэманструючы індывідуальнае бачанне мастаком пазначаных катэгорый і арыгінальнасцю яго канцэпцыі свету. У той жа час існуюць пэўныя тыпалагічныя мадэлі, якія ўяўляюць з сябе «змястоўныя формы», якімі кожны асобны пісьменнік карыстаецца, па заўвазе Б. Есіна, як «готовымі» [4, с. 59]. Да тыпалагічных мадэлей даследчык адносіць не толькі разнастайныя матывы, але і тыпы арганізацыі мастацкай прасторы: летапісны (яго вылучае Дз. Ліхачоў), авантурны, біяграфічны (М. Бахцін).

Т. Шамякіна, аналізуючы творы класікаў беларускай літаратуры ў кантэксце сувязі з філасофскімі перавагамі таго ці іншага творцы, выяўляе асаблівасці нацыянальнага космасу пры дапамозе хранатопаў, вылучаючы наступныя: верх-ніз, неба-зямля, дрэва спазнання, святло-цёмра (Кірыла Тураўскі), пярэварачень-ваўкалак («Слова пра паход Ігаравы»), храм, святло (Францыск Скарына), маці-зямля, зубр (Мікола Гусоўскі), неба, сонца, зямля, вада, час (Сімяон Полацкі), чалавечая душа (Я. Баршчэўскі), іншасвет («Тарас на Парнасе», Ф. Багушэвіч), маці-радзіма (Я. Купала), зямля (Я. Колас, К. Чорны), музыка-мастак (Я. Колас), зямля, вада, васілёк (М. Багдановіч).

Даследчыца робіць вывад аб трыадзінстве зямлі, вады і расліннасці (лесу) ў прыродным ландшафце Беларусі, прадстаўленым у творчасці айчынных пісьменнікаў. Заўважаючы пры гэтым, што «істотным этнахарактарызуючым фактарам з'яўляецца таксама «прывязка» этнасу да пэўнай сістэмы часовай арганізацыі яго жыццядзейнасці» [5, с. 330].

У манаграфіі «Пошук спрадвечнай існасці» (1995) І. Чарота заўважае, што маюцца прычыны шукаць прыкметы асаблівага беларускага хранатопу ў матывах *мяжы і пераходнасці*, семантыка якіх, на думку даследчыка, уласцівая такім распаўсюджаным у літаратуры і фальклору вобразам, як «крыніца і курган, маладзік і знічка, груша-дзічка і шыпшына, кажан і зубр, а таксама васілёк, жалейка, хмаркі, рунь» [6, с. 104]. Далей у рабоце адзначаецца: «Рух часу ў беларускім светаадлюстраванні таксама набывае своеасаблівыя акцэнтны на стадыях пераходу» [6, с. 105]. Сярод такіх акцэнтаў даследчык вылучае: вясну, пярэдадзень, конадзень, Купалле (дзе асаблівае значэнне маюць змярканне, поўнач, досвітак). Таксама адзначаецца асаблівая ўвага да раніцы і вечара як часу сутак.

Літаратурны твор заўсёды з'яўляецца пэўным вынікам мастацкага пазнання свету. Важнасць вывучэння катэгорый часу і прасторы ў мастацкім тэксце заключаецца ў тым, што ўзнікшая ў творчай свядомасці карціна свету з адметным хранатопам выражае канцэпцыі эпохі і культуры, да якіх належыць пісьменнік. Да ліку творцаў, што плённа выкарыстоўваюць багатую міфалагічную спадчыну беларускага народа, можна аднесці і Ганну Навасельцаву. У невялікіх па аб'ёме творах (апаবাদанні «На векавечных межах...», «Бурлівая крыніца», «Лесавік, вадзянік, палявік») прадстаўлена большасць міфалагем, характэрных для беларускай літаратуры.

ры і культуры ўвогуле: крыніца, хмары, ваўкалак, чарадзей, курган, мяжа і г. д. У цэнтры большасці апавяданняў пісьменніцы пакладзены хранатоп лесу.

Аснову сюжэта апавядання «На векавечных межах...» складае матыў пераўтварэння чалавека ў жывёлу (міфічную), ці ў прыродны аб'ект (крыніцу), або ў расліну (дрэва). Амбівалентнасць у творы набываюць вобразы ясеня (даўно зачараванага чалавека); чараўніка, здольнага абарочвацца кажаном; ваўкалака, які прымае неабходны яму зараз выгляд; хлопца з абраным лёсам, які ператвараецца са звычайнага чалавека ў пераможцу нячысцікаў. Вялікае значэнне ў творы мае і час, калі адбываюцца падзеі. Напрыклад, некаторыя з іх могуць здзейсніцца толькі ў строга акрэслены час – чарадзейную ноч.

Матыў пераўтварэння пакладзены і ў аснову сюжэта апавесці «Бурлівая крыніца». Князёўна, якой перадаюцца магічныя веды, пераўтвараецца ў крыніцу і чакае пэўнага часу, каб перадаць свае веды далей. Важнае значэнне ў творы маюць і традыцыйныя для беларускай культуры вобразы ветру, хмары і снегу.

Творы пісьменніцы сведчаць, што традыцыйная для беларускай літаратуры ўвага да фальклорнай паэтыкі з цягам часу толькі ўзмацняецца, эвалюцыянуючы ад стылізацый пад народную творчасць да стварэння адметных міфалагем, з апорай на разгалінаваную нацыянальную міфалагічную сістэму.

### Спіс выкарыстаных крыніц

1 Новейший философский словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Интерпрессервис ; Книжный Дом. – 2001. – 1280 с.

2 Мельнікава, А. Тып прасторы як этнахарактарызуючы фактар / А. Мельнікава // Традыцыі матэрыяльнай і духоўнай культуры Усходняга Палесся: праблемы вывучэння і захавання ў постчарнобыльскі час : зб. навук. арт. / рэдкал. : А. А. Станкевіч (гал. рэд.) [і інш.]. – Гомель : ГДУ імя Ф. Скарыны, 2006. – С. 203–208.

3 Лихачев, Д. С. Поэтика древнерусской литературы / Д. С. Лихачев. – 3-е изд. – М. : 2-я типография издательства «Наука», 1979. – 359 с.

4 Есин, А. Б. Время и пространство / А. Б. Есин // Введение в литературоведение: Основные понятия и термины : учеб. пособие / Л. В. Чернец, В. Е. Хамцев, С. Н. Бройтман [и др.] ; под ред. Л. В. Чернец. – М. : Высш. шк.; Издательский центр «Академия», 1999. – С. 47–62.

5 Шамякіна, Т. І. Міфалогія і беларуская літаратура: нарысы і эсэ : для ст. шк. узросту / Т. І. Шамякіна ; пасляслоўе І. Чароты. – Мінск : Маст. літ., 2008. – 391 с.

6 Чарота, І. А. Пошук спрадвечнай існасці: Беларуская літаратура ХХ стагоддзя ў працэсах нацыянальнага самавызначэння / І. А. Чарота. – Мінск : Навука і тэхніка, 1995. – 159 с.

**В. А. Ляшчынская**

г. Гомель, ГДУ імя Ф. Скарыны

### СІМВАЛЬНАСЦЬ ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ З КАМПАНЕНТАМ- НАЙМЕННЕМ КОЛЕРУ Ў БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

Кожная мова рэалізуе пэўны спосаб адлюстравання рэчаіснасці, што абумоўлена канкрэтным гістарычным вопытам народа, яго культурай, умовамі яго жыцця. Канцэптуальная карціна свету набывае культурна-нацыянальную спецыфіку, што найбольш выразна выяўляецца ў фразеалагічных багаццях кожнай мовы. Выпрацаваны ў культуры каштоўнасны змест, які кадзіруецца ў фразеалагізмах рознымі спосабамі, складае цэласную фразеалагічную карціну свету, у якой раскрываецца светапогляд народа, яго маральна-этычныя правілы арганізацыі жыцця. Таму зразумела, што без мовы, у прыватнасці, яе фразеалагічных адзінак (ФА), як універсальнага захавальніка культуры цяжка, практычна немагчыма атрымаць веды пра свет. І адной з задач новай антрапацэнтрычнай парадэгмы вывучэння мовы і культуры з'яўляецца вывучэнне карціны свету як адной са сфер моўнай свядомасці носьбітаў мовы і аналіз фрагментаў карціны свету носьбітаў розных моў. Менавіта гэтым тлумачыцца той факт, што ўвага фразеалагаў у апошні час акцэнтуюцца на паняцці культурнай канатацыі і культурнай інтэрпрэтацыі ФА, якая спалучае ў адно цэлае моўную семантыку і культурную канатацыю, утвараючы, асаблівае, фразеалагічнае, ці, паводле тэрміна М. Л. Каўшовай, культурна-моўнае, значэнне [1, с. 69].

Колер адыгрывае выключную ролю ў жыцці чалавека. Нярэдка ад яго залежыць настрой, эмацыйны стан, фізічнае адчуванне. Нас цікавіць, як у фразеалагізмах, кампанентамі якіх

з'яўляюцца найменні колеру, адлюстроўваецца і рэпрэзентуецца практычны і духоўны светапогляд носьбітаў беларускай мовы пра паняцце колеру, што і як яны характарызуюць, ацэньваюць і сімвалізуюць, таму прадметам аналізу ў межах артыкуле абраны асобныя ФА з кампанентам-найменнем колеру, выдзелены метадам суцэльнай выбаркі са «Слоўніка фразеалагізмаў» беларускай літаратурнай мовы [2].

Сукупнасць найменняў колеру, што скарыстаны ў якасці кампанентаў у ФА, складае колеравы культурны код беларусаў, у якім гэтыя найменні набылі культурны сэнс, нясуць, акрамя сваіх прамых функцый – наймення колеру, дадатковыя значэнні, выступаюць знакамі культуры. Возьмем для ілюстрацыі з ліку толькі прыметнікавых уласна колеранайменняў, якімі ў складзе ФА адзначаны *белы, блакітны, зялёны, ружовы, сіні, чорны, чырвоны, шэры*, найбольш частотныя – *белы і чорны*. Іх выбар, як і частотнасць пры ўтварэнні ФА, можна растлумачыць менавіта сімвалічнай роляй яшчэ ў дафразеалагічны перыяд іх існавання, супрацьлегласцю не толькі паводле наймення кантрасных фарбаў, але і наяўнасцю архетыпічных супрацьпастаўленняў, ці бінарных апазіцый, якія прызнаны ўніверсальным сродкам пазнання свету. І тлумачыцца гэта тым, што дваістасць успрымання акаляючага свету «абумоўлена ўжо чыста фізіялагічнымі прычынамі, перш за ўсё тым, што мозг чалавека раздзелены на два паўшар'і, кожны з якіх выконвае сваю функцыю, тым, што у нас двое вачэй, двое вушэй, дзве ноздры, дзве рукі і нагі» [3, с. 50].

Напрыклад, устарэлыя сёння і найбольш архаічныя ФА *белая костка/косць* 'чалавек знатнага (часцей дваранскага) паходжання' і *чорная костка/косць* 'чалавек простага, нязнатнага паходжання', маючы аднолькавую структуру, адзін і той жа прыём пабудовы – сінекдаху, калі назва цэлага (чалавек) замяняецца часткай яго (костка /косць), адзін і той жа апорны кампанент *костка/косць*, уступаюць у антанімічныя адносіны на аснове выкарыстаных кампанентаў-азначэнняў *белая* ці *чорная*. Менавіта супрацьлегласць колеранайменняў прадстаўляе і скіроўвае носьбіта мовы да вядомых з глыбокай старажытнасці архетыпічных супрацьпастаўленняў «белы – чорны» як «высокі – нізкі», «чысты – брудны», «добры – дрэнны» і захаваных у глыбінях памяці чалавека, якія лёгка ўзнаўляюцца пры ўспрыманні ФА.

Белы колер сімвалізуе ўладу (белае адзенне знаці), волю (белымі называлі вольных людзей), прыгажосць (белы твар, белыя рукі), чысціню, нявіннасць (белае адзенне, белы вэлюм) і інш. З улікам гэтага ФА з кампанентам *белы* як другасны адзінкі для моўнага абазначэння чалавека, з'яў, паняццяў выступаюць культурнымі знакамі і служаць для вобразнага азначэння і, галоўнае, для выражэння ацэнкі са знакам «плюс», бо колеравы кампанент *белы* з прычыны свайго пачатковага станючага значэння, адабральнай ацэнкі нёс і надаваў дадатную канатацыю ўсяму выразу. Таму зразумелай становіцца тая станючая ацэнка, тая сімволіка, што даводзяць фразеалагізмы *на белым кані* – быць, апынуцца, вярнуцца і пад. 'у выгядным становішчы, як пераможца'; *у белых пальчатках* – 'далікатна і бяскрыўна (ваяваць, біцца і пад.)'; *выцягваць на белы свет* – 'даводзіць што-н. да ведама публікі; выкрываць'; *белы свет* 'навакольная рэчаіснасць – сусвет, зямля з усім, што на ёй існуе; жыццё ва ўсіх яго праявах' і інш.

І наадварот, чорны колер выклікае супрацьлеглыя асацыяцыі, з ім звязваецца негатыў, адмоўнае, змрочнае, цёмнае, смерць і пад. Усё гэта паслужыла выкарыстанню наймення *чорны* ў ФА для фіксацыі нацыянальна-культурнай спецыфікі ўяўленняў моўнага калектыву пра чорны колер і яго ролю ў жыцці чалавека, што і выяўляе сімвальнасць ФА ў *чорным святле* ці ў *чорных фарбах* – 'змрочна, непрыглядна, горш, чым на самай справе (бачыць, паказваць, уяўляць і пад.)'; у *чорным целе* – трымаць 1) 'надгаладзь, без дастатковага харчавання'; 2) 'вельмі строга, сурова, абмяжоўваючы свабоду дзеянняў'; *чорна ў роце* – 'хто-н. вельмі злы, люты'; *чорны воран* – 'аўтамашына для перавозкі арыштаваных'; *чорная кошка прабегла /перабегла* ці *чорны кот прабег/перабег* – 'сапсаваліся адносіны паміж кім-н., хто-н. пасварыўся з кім-н.'; *чорны дзень* – 'цяжкі, змрочны час для каго-н.'; як <*чорны*> *вол* – рабіць, працаваць, цягнуць і пад. 'з крайнім напружаннем сіл', дзе толькі наяўнасць кампанента *чорны* нясе і выражае адмоўную ацэнку, а вобразы ФА сімвалізуюць негатыў інфармацыі (у *чорным святле* ці ў *чорных фарбах*), злосць і страх (*чорна ў роце*), бяду і невядомасць (*чорны воран*), цяжар і беспрасветнасць (*чорны дзень*) і інш.

Выразная кантраснасць белага як добрага, яўнага, выключнага і чорнага як поўная супрацьлегласць белама і іх сімволіка выяўляецца ў ФА з абодвума кампанентамі: *рабіць з белага чорнае /белае чорным* 'падаваць што-н. у іншым выглядзе, беспадстаўна перайначваць' ці *чорным па белам* 'вельмі дакладна, выразна, зусім пэўна, недвухсэнсава' напісана, надрукавана.

Негатыў, адмоўную ацэнку надае кампанент *чорны* ўсёй ФА, як у ФА *глядзець праз/цераз чорныя акуляры* 'не заўважаючы нічога добрага ў чым-н., чарніць, ганьбіць каго-, што-н.'

і *маляваць/мазаць чорнай фарбай /чорнымі фарбамі* ‘падаваць, характарызаваць каго- ці што-н. у негатыўным плане’. Асабліва выразна гэта выяўляецца дзякуючы наяўнасці аднаструктурных і супрацьлеглых па значэнні ФА *глядзець праз ружовыя акулеры* ‘не заўважаючы недахопаў у кім-, чым-н., ідэалізаваць каго-, што-н.’ і *маляваць ружовымі фарбамі /у ружовых колерах* ‘падаваць, характарызаваць каго- ці што-н. ідэалізавана, прывабліва, лепш, чым ёсць на самай справе, паколькі ў антанімічных ФА абраны ўжо ружовы колер, які сімвалізуе дадатнае, станоўчае, добрае, але адметнае ад белага, бо ружовы – гэта сімвал ідэалізацыі (параўн.: ФА *ружовыя акулеры* ‘ідэалізаванае бачанне, успрыманне чаго-н.’; *ружовы туман* ‘стан таталітарна-савецкага ўспрымання рэчаіснасці’; *у ружовым святле/колеры* ці ў *ружовых колерах/фарбах* ‘ідэалізавана, лепш, чым на самай справе (бачыць, паказваць, уяўляць і пад.)’).

ФА *блакітная кроў* выкарыстоўваецца для наймення чалавека дваранскага паходжання як абзначэння «высокага» яго паходжання, што звязана з выкарыстаннем кампанента-наймення колеру *блакітны* з культурна замацаванай за ім інфармацыяй і «колеравай» характарыстыкай. Кампанент колеравага коду культуры *блакітны* выклікае ў носьбіта мовы асацыяцыі з колерам неба, з небам як месцам знаходжання багоў, што ўваскрашае, акрамя архетыпічных супрацьпастаўленняў «свой – чужы», «добры – дрэнны», яшчэ адзін архетып – «верх – ніз». У сувязі з гэтым актуалізуецца ўяўленне пра няроўнасць людзей, пра супрацьпастаўленне іх паводле паходжання. Але менавіта такі вобраз ФА «абуджае» ў памяці носьбіта мовы зыходныя сэнсы, што адносяцца да далёкага мінулага культуры, да сэнсу архетыпу, які, паводле заўвагі К. Юнга, «не быў і ніколі не будзе свядомым. Ён быў і застаецца прадметам інтэрпрэтацыі, пры гэтым усякая інтэрпрэтацыя, якая якім-небудзь чынам набліжалася да скрытага сэнсу (ці, з пункту гледжання навуковага інтэлекту, да абсурду, што тое ж самае), заўсёды, з самага пачатку, прэтэндавала не толькі на абсалютную праўдзівасць і сапраўднасць, але таксама патрабавала па-корнага падпарадкавання, павагі і рэлігійнай вернасці. Архетыпы заўсёды былі і па-ранейшаму застаюцца жывымі псіхічнымі сіламі, якія патрабуюць, каб іх успрымалі ўсур’ёз і якія здзіўным чынам сцвярджаюць сваю сілу» [4, с. 92].

Кампанент *блакітны* зафіксаваны і ў ФА *блакітныя берэты* ‘дэсантнікі, воіны мабільных сіл у савецкім і сучасным беларускім войску’, якую разгледзім у параўнанні з ФА *зялёныя берэты* ‘дэсантнікі, воіны мабільных сіл у войску ЗША’. Абедзве аднаструктурныя ФА, як сведчаць іх дэфініцыі, служаць для абзначэння воінаў аднаго віду войску, але розных краін. Гэтае адрозненне прадстаўлена праз колер як апазнавальны знак адной з частак касцюма воіна – берэт (кампанент *берэты* на аснове метаніміі ці больш дакладна сінекдахі як яе разнавіднасці абазначае *людзі, воіны*). Менавіта колер сігналізуе аб суадноснасці вобразаў дзвюх ФА паводле іх кампанентаў-азначэнняў са старажытным пластом культуры (з архетыпамі «верх – ніз», «неба – зямля»), паколькі выяўляецца адметнасць выбару колеру: *блакітны* асацыіруецца з небам, з воляй Бога, скіроўвае ўвагу да аднаго істотнага спосабу высадкі дэсантнікаў – паветранага, а *зялёны* – з расліннасцю, зямлёй, скіроўвае ўвагу да асаблівасці маскіроўкі пад расліннасць у выбары колеру берэтаў амерыканскіх дэсантнікаў. І як вынік – ФА служаць для стварэння вобраза абаронцаў, аднолькавых паводле прызначэння, і выяўляюць істотнае культурнае разыходжанне – адметнасць паводле колеру аднаго з элементаў касцюма воінаў дзвюх розных краін.

Чырвоны колер сімвалізуе жыццё, агрэсію, небяспеку, накал эмоцый, каханне, з’яўляецца колерам жыццёвай сілы, фізічнага здароўя і маладосці. Менавіта гэта было асновай выбару прыметніка чырвоны як кампанента і першаасновы пры стварэнні ФА як другасных адзінак мовы. Так, ФА *абкласці чырвонымі сцяжкамі* ‘стварыць крайне неспрыяльныя ўмовы для чыёй-н. жыццядзейнасці’ сімвалізуе небяспеку (параўн. чырвоны колер святлафора, агню і інш.), ФА *чырвонай ніткай* праходзіць (прайсці), пралягаць і пад. ‘вельмі выразна, ярка’ – скразную, асноўную думку ці меркаванне ў творы, выказванні; вобразы ФА *чырвоны певень* ‘пажар’ і *пускаць/падпускаць <чырвонага> пёўня/пёвуна* ‘зламысна падпальваць што-н.’ праз азначэнне сімвалізуюць колер агню, пажару як адной з прыродных стыхій, бяды. А вось ФА *чырвоны памешчык* ‘старшыня калгаса як гаспадар з неабмежаванай уладай’ кожным са сваіх кампанентаў асацыятыўна звязваецца з розным часам, перыядам гісторыі: *чырвоны* апелное да рэвалюцыйнай дзейнасці, звязаны з перыядам рэвалюцыі 1917 г., з савецкай дзяржавай, сацыялістычным ладам, а кампанент *памешчык* – з дарэвалюцыйным часам, калі памешчыкі, дваране, паны як землеўладальнікі мелі бязмежную ўладу над бяспраўнымі сялянамі. У выніку ў вобразе ФА да памешчыка прыпадабняецца чалавек, які з’яўляецца старшынёй калгаса і ўлада якога бязмежная.

Звернем увагу на кампанент-колеранайменне *сіні* ў ФА *сіняя панчоха*, якая лічыцца для беларускай мовы запазычанай з англійскай мовы (*blue-socking*) і дзе *сіні* даносіць даволі

шматлікую і цікавую культурную інфармацыю. У прыватнасці, сіні фарміруе ўяўленне пра замкнутую, скрытную жанчыну, якая аб'явае да падзей, да перамен у жыцці, з абмежаваным колам зносін, не заўважае нічога вакол сябе, жыве ў сваім «вузкім», адасобленым свеце. Немаўважна, што ў сістэме колераў, якая адпавядае натуральнай сістэме ў прыродзе, сістэме фізічных з'яў, сіні колер суадносіцца з нізкай тэмпературай, холадам. Зразумела, што кампанент *сіні* ў складзе ФА сімвалізуе яшчэ і халоднасць, удзельнічае ў фарміраванні вобраза жанчыны, якая выдзяляецца крайняй стрыманасцю ў праяўленні сваіх пачуццяў, пазбаўлена абаяльнасці, прывабнасці, жаночкасці. І ўрэшце, сіні сімвалізуе кансерватызм, пратэст супраць усяго новага, прагрэсіўнага. Так, выбар аднаго элемента адзення – панчоў сіняга колеру – паслужыў утварэнню ФА *сіня панчоха* для наймення пазбаўленых жаночкасці, шарму, непрыгожых і безгустоўна апранутых жанчын, якія самааддана займаюцца навукай, абранай службовай справай, адкідваючы ўсё астатняе, што вызначае жанчыну. ФА *сіня панчоха* заўсёды выкарыстоўваецца для выражэння адмоўнай ацэнкі, неадабрэння, нярэдка з іроніяй, а калі ў адносінах да сябе, то з самаіроніяй. Хаця спачатку выраз *сіня панчоха* служыў найменнем для ўсіх членаў гуртка, у тым ліку і нават найперш мужчын, дзе абмяркоўваліся навуковыя літаратурныя тэмы. «Назву «Збор сініх панчоў» прыдумаў галандскі адмірал Боскавен, таму што ў ім удзельнічаў вядомы вучоны Стэлінгфліт, выбітны сваім розумам, які, пагарджаючы модай, насіў сінія панчохі» [5, с. 636]. А яшчэ ФА даводзіць пра мінулую моду, у прыватнасці, колер панчоў як элемент адзення не толькі, як зараз, жанчын, але і мужчын.

Такім чынам, аналіз толькі асобных фразеалагізмаў сведчыць, што выбар найменняў колеру, у прыватнасці, белага, чорнага, блакітнага, зялёнага, ружовага, чырвонага, сіняга як кампанентаў беларускіх і запазычаных з іншых моў фразеалагізму, несумненна, звязаны з іх месцам і роляй у жыцці кожнага народа, з сімволікай колеру ў нацыянальнай культуры, дафразеалагічнай, так сказаць, сімволікай. І якраз сімволіка кожнага колеру, пераноснае і пераасэнсаванае ў межах фразеалагізмаў значэнне, іх каштоўнасная арыентацыя ў сацыякультурным кантэксце ўваходзіць складнікам ў семантыку фразеалагізма, аказваюць важнейшую ролю ў сімвалізацыі фразеалагічных адзінак.

#### Спіс выкарыстаных крыніц

- 1 Ковшова, М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии. Коды культуры / М. Л. Ковшова. – М. : Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2012. – 456 с.
- 2 Лепешаў, І. Я. Слоўнік фразеалагізмаў : у 2 т. / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Беларус. Энцыклапедыя імя П. Броўкі, 2008. – Т. 1. А–Л. – 672 с. ; Т. 2. М–Я. – 704 с.
- 3 Руднев, В. П. Энциклопедический словарь культуры XX века: Ключевые понятия и тексты / В. П. Руднев. – М. : Аграф, 2003. – 608 с.
- 4 Юнг, К. Душа и миф: шесть архетипов / К. Юнг. – Киев : Port-Royal, 1996. – 384 с.
- 5 Бирих, А. К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь : ок. 6000 фразеологизмов / А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова ; под ред. В. М. Мокиенко. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 926 с.

**А. М. Мельнікава**

г. Гомель, ГДУ імя Ф. Скарыны

#### ГОМЕЛЬСКАЯ ШКОЛА Ў БЕЛАРУСКІМ ЛІТАРАТУРАЗНАЎСТВЕ

Кафедра беларускай літаратуры Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Францыска Скарыны добра зарэкамендавала сябе ў славістыцы. Пра гэта сведчаць шматлікія навуковыя публікацыі супрацоўнікаў кафедры, удзел у прэстыжных навуковых форумах, прызнанне калег, трывалыя навуковыя сувязі як з айчыннымі, так і з замежнымі вучонымі.

Гомельская школа літаратуразнаўства «Рэгіянальны, агульнанацыянальны і агульначалавечы ўзроўні ў літаратуры і культуры: духоўная спадчына беларусаў у сусветным кантэксце» заснавана вядомым беларускім вучоным, заслужаным дзеячам навукі БССР, доктарам філалагічных навук, прафесарам Мікалаем Міхайлавічам Грынчыкам (1923–1999) на пачатку 1970-х гг. Дарэчы, М. М. Грынчык быў першым сярод выкладчыкаў ГДУ, хто абараніў доктарскую дысертацыю.

У час працы загадчыкам кафедры беларускай літаратуры Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта М. М. Грынчык арганізаваў студэнцкую навуковую лабараторыю па фальклору, дзе збіраліся фальклорныя матэрыялы, запісаныя студэнтамі і выкладчыкамі ў час студэнцкіх практык і фальклорных экспедыцый. Лепшыя матэрыялы перадаваліся ў Інстытут мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору Акадэміі навук.

М. М. Грынчык з'яўляўся адным з аўтараў акадэмічнай «Гісторыі беларускай дакастрычніцкай літаратуры» і падручнікаў для ВНУ. Стварыў і клапаціліва падтрымліваў літаратурнае аб'яднанне «Крыніца», блаславіўшы многіх пісьменнікаў у літаратуру.

Значная роля ў станаўленні гомельскай школы літаратуразнаўства належыць Паўлу Паўлавічу Ахрыменку, доктару філалагічных навук, які працаваў у Гомельскім педінстытуце (з 1969 года – універсітэце) з 1950 па 1972 год. П. П. Ахрыменка прайшоў шлях ад старшага выкладчыка да прафесара, загадчыка кафедры літаратуры (на той час была агульная кафедра беларускай і рускай літаратур). П. П. Ахрыменка – адзін з самых вядомых беларускіх фальклорыстаў, даследчык беларуска-ўкраінскіх фальклорных і літаратурных сувязей, аўтар шматлікіх манаграфій.

З 1980-х гадоў школай кіруе Іван Фёдаравіч Штэйнер, доктар філалагічных навук (1994), прафесар, член-карэспандэнт Міжнароднай Акадэміі навук Еўразіі.

І. Ф. Штэйнер мае каля 20 манаграфій, 7 фальклорна-этнаграфічных зборнікаў, 4 метадычныя дапаможнікі, вучэбны дапаможнік з грыфам Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. Яго пярэдняе належыць такія манаграфіі, як «Беларуская баллада» (Мн., 1989), «Варожаць баллады вякоў» (Мн., 1993), «Шматмоўная літаратура Беларусі XIX стагоддзя» (Мн., 2002), «Deja vu, або Успамін пра будучыню» (Мн., 2003), «Сусвет, убачаны здалёк» (2003), «Deja vu bis» (2006), «Свае руны мне не вышыць...»: спадчына Анатоля Сыса» (Мн., 2008), «Super flumina Babylonis: біблейскія міфалагемы ў паэзіі Рыгора Барадуліна» (Мн., 2008), «Свет шчодры. Свет мяне паўторыць...»: паэзія У. Караткевіча і класічныя традыцыі» (Мн., 2008) «De profundis clamavi: Смех і роспач у нацыянальнай мастацкай традыцыі» (Гомель, 2008), «Ex promptu – ex proposito» (Гомель, 2008), «Мазыр – 850 год»: у 3 т. Т. 2. Мазыр літаратурны (Гомель, 2005), «Сповідзь перад Богам і людзьмі: беларуская паэзія на стыку тысячагоддзяў» (Гомель, 2007), «Кому без чалавека нужно слово: перспектывы літаратуры в III тысячелетии» (Мн., 2008), навукова-публіцыстычныя зборнікі «Дняпроўскія матывы» (Гомель, 2009), «Сожскі карагод» (Гомель, 2010), «Рэчыцкая рапсодыя» (Гомель, 2010), «Криница, из которой пил святой: Философия поэзии Алеся Рязанова» (Мн., 2010), «Alma mater universitatis» (Гомель, 2010), «Bis repetita placent» (Гомель, 2013), «Уводзіны ў невымоўнае: філасофія паэзіі А. Разанава» (Мн., 2013), вучэбныя дапаможнікі «Баллада: генезіс, эвалюцыя, перспектывы жанру» (2003), «Польскамоўная літаратура Беларусі XIX ст.» (2004).

Тэматыка навуковых інтарэсаў І. Ф. Штэйнера: гісторыя развіцця беларускай літаратуры, тэорыя літаратуры, праблемы сучаснага літаратурнага працэсу, кампаратывістыка. І. Ф. Штэйнер – аўтар шматлікіх навуковых матэрыялаў у энцыклапедыях, навуковых даведніках. Больш за пятнаццаць гадоў з'яўляўся галоўным рэдактарам міжвузаўскага зборніка «Беларуская літаратура». І. Ф. Штэйнер – пастаянны ўдзельнік міжнародных навуковых канферэнцый і сімпозіумаў, у тым ліку самага прэстыжнага навуковага форуму сярод славістаў – Міжнародных з'ездаў славістаў: Любляны (2003), Македонія (2008), Мінск (2013), канферэнцыях у Варшаве, Познані, Беластоку, Ольденбургу. І. Ф. Штэйнер з'яўляўся галоўным каардынатарам міжвузаўскай фундаментальнай тэмы «Палессе – 2005».

У 2007 годзе цыкл работ І. Ф. Штэйнера «Беларуская літаратура ў славянскім і сусветным кантэксце» (2002–2007 гг.), які быў прадстаўлены ад ГДУ імя Ф. Скарыны на конкурс Нацыянальнай Акадэміі Навук Беларусі, атрымаў высокую адзнаку і быў прызнаны лепшым даследаваннем у галіне гуманітарных навук, а яго аўтар адзначаны галоўнай навуковай узнагародай краіны – Прэміяй Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі.

Работы даследчыка ўтрымліваюць канцэптальныя высновы, істотныя пры вывучэнні не толькі гісторыі беларускай літаратуры, але і спецыфікі развіцця славянскіх літаратур увогуле. Разважаючы пра сучасны літаратурны працэс, пра творчасць нашых вядомых пісьменнікаў А. Адамовіча, В. Быкава, В. Казько, І. Шамякіна, А. Разанава, В. Шніпа, А. Наварыча, Ю. Станкевіча і інш., І. Ф. Штэйнер закранае праблемы, актуальныя як для развіцця нацыянальнага мастацкага слова, культуры, так і грамадства ў цэлым: беларускі мульткультуралізм, трагедыянае светаадчуванне нашай літаратуры, новая шкала эстэтычных каштоўнасцей, што

пачала складвацца ў сучаснай літаратуры. Беларуская літаратура разглядаецца І. Ф. Штэйнерам праз прызму славянскіх і агульнаеўрапейскіх традыцый, што надзвычай актуальна сёння.

Пад кіраўніцтвам І. Ф. Штэйнера абаранілася шмат аспірантаў, сярод іх: С. І. Ханеня, С. Б. Цыбакова, Т. А. Фіцнер, П. І. Кошман, А. В. Ваньковіч, Ю. Я. Сальнікава, А. В. Браздзіхіна, Т. М. Целяховіч, В. А. Лідзянкова, А. Ф. Бязозка, М. Ул. Аммон.

На кафедры беларускай літаратуры праводзіцца вялікая работа па зборы фактычнага матэрыялу, звязанага з жыццём і дзейнасцю нашых славытых землякоў, па захаванні ўнікальнай культурнай спадчыны Гомельскага рэгіёна. Пры кафедры створана вучэбна-метадычная навуковая лабараторыя «Гомельшчына літаратурная», дзе праводзіцца значная работа па зборы і сістэматызацыі матэрыялаў, звязаных з творчасцю пісьменнікаў Гомельшчыны.

У 1999 годзе пабачыў свет зборнік лірыкі выпускнікоў Гомельскага дзяржуніверсітэта «Крыніцы», укладальнікам, аўтарам прадмовы і ўступных артыкулаў да якога з'яўляецца І. Ф. Штэйнер. Упершыню пад адной вокладкай сабраны творы студэнтаў і выпускнікоў ГДУ, пачынаючы яшчэ з 1930-х гадоў і да нашых дзён. «Крыніцы» сталі і першым даследаваннем «феномену гомельскай школы ў беларускай паэзіі» (тэрмін І. Ф. Штэйнера). Пададзена гісторыя літаб'яднання «Крыніцы». У тым жа годзе быў выдадзены зборнік крытычных артыкулаў «Душа прычаліцца крылом да неба...» (пад рэдакцыяй І. Ф. Штэйнера) па творчасці колішніх студэнтаў ГДУ. Яго аўтары – студэнты і аспіранты Гомельскага ўніверсітэта. Такім чынам ажыццяўляецца пераемнасць пакаленняў, выходзіць павага да папярэднікаў, разуменне: «Напісанае – застаецца».

Напярэдадні 75-гадавога юбілею Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта пад рэдакцыяй І. Ф. Штэйнера і І. А. Бароўскай падрыхтаваны зборнік «Універсітэт літаратурны», дзе пададзены творчыя партрэты колішніх і сённяшніх студэнтаў ГДУ, якія праявілі сябе ў мастацкай творчасці. У 2010 годзе пабачыў свет зборнік «Alma mater universitatis».

У 2014 годзе пры кафедры беларускай літаратуры быў арганізаваны літаратурны музей «Alma mater». Экспазіцыя музея ў храналагічным парадку знаёміць з творчасцю пісьменнікаў, музыкаў, якія вучыліся ў галоўнай ВНУ Палесся, пачынаючы з 1930-х гадоў і да нашых дзён.

Добра вядомае ў навуковых колах рэспублікі імя Шынкарэнкі Вольгі Карпаўны. Яна – аўтар манаграфій «Пад ветразем добра і прыгажосці: Жанрава-стылявыя асаблівасці прозы У. Караткевіча» (Мн., 1995), «Нястомных пошукаў дарога: Праблемы сучаснай беларускай гістарычнай прозы» (Мн., 2002). Манаграфія «Пад ветразем добра і прыгажосці: Жанрава-стылявыя асаблівасці прозы У. Караткевіча» прысвечана даследаванню творчасці У. Караткевіча. Гэта адно з самых грунтоўных і комплексных даследаванняў творчасці нашага самабытнага пісьменніка. У манаграфіі «Нястомных пошукаў дарога: Праблемы сучаснай беларускай гістарычнай прозы» ўпершыню ў беларускім літаратуразнаўстве разглядаюцца праблемы паэтыкі гістарычнага жанру на матэрыяле сучаснай прозы.

Важкі навуковы наробак пакінула В. І. Смыкоўская. Яна з'яўлялася адным з аўтараў школьнага падручніка «Беларуская літаратура. 11 клас» (пад рэд. В. Ляшук, Мн., 2003), які ў 2003 годзе заняў I месца на рэспубліканскім конкурсе падручнікаў, вучэбнага дапаможніка для студэнтаў філалагічных спецыяльнасцей «Методыка выкладання беларускай літаратуры» (Мн., 2002), выдадзенага з грыфам Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. В. І. Смыкоўская – аўтар манаграфій «Творчая канцэпцыя пісьменніка. Задума і яе мастацкае ўвасабленне ў «Палескай хроніцы» І. Мележа» (Мн., 1976), «Развіццё мовы вучняў на ўроках літаратуры» (Мн., 1988), даведніка «Літаратурная Гомельшчына» (Гомель, 1992, у сааўтарстве), работ метадычнага характару «Вучыць і выходзіць словам. Метадычныя рэкамендацыі да падручніка «Родная літаратура. 5 клас» (Гомель, 1996), «Беларуская літаратура ў 4 класе» (Мн., 2003), «Беларуская літаратура. 6 клас. Рознаўзроўневыя заданні».

Супрацоўнікам кафедры беларускай літаратуры з'яўляўся С. І. Ханеня (1964–2004), аўтар манаграфіі «Амплітуда мастацкасці: Умоўнасць у беларускай прозе канца XX стагоддзя», дзе асэнсавана эвалюцыя і эманцыя мастацкай умоўнасці, прааналізаваны тыя тэндэнцыі, што абумовілі зварот пісьменнікаў да дадзенага прынцыпу ў 1980–1990-х гг.

Плэнна працуе ў напрамку вывучэння жанравай спецыфікі беларускай драматургіі, тэорыі літаратуры дацэнт кафедры Яцухна Віктар Іванавіч. Ён з'яўляецца аўтарам манаграфіі «Беларуская малафарматная драматургія XVI – першай паловы XX стст.» (Гомель, 2004), вучэбна-метадычных дапаможнікаў «Асноўныя літаратуразнаўчыя метады і школы» (Гомель, 2001), «Тэорыя літаратуры» (Гомель, 2002).

Кола навуковых інтарэсаў дацэнта Мельнікавай Анжэлы Мікалаеўны – светапоглядная канцэпцыя беларускай літаратуры, кампаратывістыка. Яна – аўтар курса лекцый «Беларуская літаратура XX стагоддзя ў еўрапейскім кантэксте» (2007), манаграфіі «Паэтыка твораў Кузьмы Чорнага» (2008), зборніка навуковых артыкулаў «Літаратура і Час: плыні, тэндэнцыі, постаці» (2011). Прымала ўдзел у рабоце XV Міжнароднага з’езда славістаў (Мінск, 2013).

Вывучэнне сучаснай беларускай паэзіі з’яўляецца прадметам навуковых пошукаў дацэнта Браздзіхінай Алы Васільеўны. А. В. Браздзіхіна – аўтар курса лекцый «Зместава-фармальныя пошукі сучаснай беларускай лірыкі» (Гомель, 2006), манаграфіі «Сучасная беларуская інтымная лірыка: тэндэнцыі і перспектывы развіцця» (Гомель, 2009), зборніка навуковых артыкулаў «90-60-90 (Сучасны літаратурны працэс: на шляху да ідэалу)» (Гомель, 2014).

Актуальнай навуковай праблемай – гэндарнымі даследаваннямі – займаецца дацэнт Т. А. Фіцнер, аўтар курса лекцый «Гендэрны аспект у беларускай літаратуры XX стагоддзя».

У 2013 годзе была паспяхова абаронена кандыдацкая дысертацыя М. У. Аммон. Сёння нашы спадзяванні на А. У. Андрэеву і І. А. Бажок.

Выкладчыкі кафедры беларускай літаратуры – актыўныя аўтары самых разнастайных даведнікаў, энцыклапедый, слоўнікаў. Так, І. Штэйнер, В. Смыкоўская, В. Шынкарэнка, В. Ярац з’яўляюцца аўтарамі звыш 100 артыкулаў для энцыклапедычнага даведніка «Янка Купала», «Энцыклапедыі літаратуры і мастацтва» ў 5-ці тамах, энцыклапедыі «Максім Багдановіч», біябібліяграфічнага слоўніка «Беларускія пісьменнікі» ў 6-ці тамах, энцыклапедыі «Беларускі фальклор». В. К. Шынкарэнка, В. І. Яцухна – аўтары самага аўтарытэтнага на сённяшні дзень выдання па гісторыі беларускай літаратуры XX ст., падрыхтаванага ў Інстытуце літаратуры Нацыянальнай Акадэміі Навук Беларусі – «Гісторыя беларускай літаратуры XX стагоддзя».

Супрацоўнікі кафедры беларускай літаратуры прымаюць удзел у падрыхтоўцы і распрацоўцы вучэбных і вучэбна-метадычных дапаможнікаў для ўстаноў адукацыі Рэспублікі Беларусь рознага ўзроўню, з’яўляюцца членамі рэдакцыйных калегій навуковых часопісаў.

І. Ф. Штэйнер – член Савета па абароне дысертацый Дзяржаўнай навуковай установы «Цэнтр даследаванняў беларускай культуры, мовы і літаратуры» Нацыянальнай Акадэміі Навук Беларусі, В. К. Шынкарэнка – член экспертнага савета ВАК.

Супрацоўнікі кафедры пастаянна прымаюць удзел у выкананні Дзяржаўных праграм фундаментальных даследаванняў.

Навукова-даследчая работа студэнтаў таксама не застаецца па-за ўвагай выкладчыкаў кафедры. За апошнія гады кафедрай падрыхтавана 7 лаўрэатаў Рэспубліканскага конкурса студэнцкіх навуковых работ. Асабліва заслуга ў гэтым належыць А. В. Браздзіхінай. Лаўрэатамі прэміі спецыяльнага фонда Прэзідэнта Рэспублікі Беларусь па сацыяльнай падтрымцы адоранай моладзі і студэнтаў з’яўляюцца: М. Страха (2007 год, навуковы кіраўнік – С. І. Ханеня), І. Бажок (2010, навуковы кіраўнік – А. М. Мельнікава), А. Андрэева (2008), М. Шкрэблік (2009), Г. Новік (2013, навуковы кіраўнік – А. В. Браздзіхіна).

Кафедрай беларускай літаратуры сістэматычна праводзяцца Міжнародныя навуковыя канферэнцыі «Рэгіянальнае, нацыянальнае і агульначалавечае ў літаратуры», удзел у якіх прымаюць вядучыя навукоўцы не толькі Беларусі, Расіі, Украіны, Польшчы, але і славісты Германіі, Харватыі, Сербіі, Чарнагорыі, Славеніі, Англіі, Ірака. Пра тое, што канферэнцыя мае міжнародны розгалас, сведчыць пастаянны ўдзел у яе рабоце прадстаўнікоў дыпламатычных місій.

Такім чынам, кафедра беларускай літаратуры валодае ґрунтоўным навуковым патэнцыялам.

**О. Н. Мельникова**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

### **ДОЛГ И ОБЯЗАННОСТЬ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА**

Русский язык, как и любой другой естественный язык, отражает определенный способ восприятия мира. Совокупность представлений о мире, заключенных в значении разных слов и выражений русского языка, складывается в некую единую систему взглядов и предписаний, которая в той или иной степени разделяется всеми говорящими по-русски.

Понятие долженствования занимает одно из центральных мест в русской языковой картине мира. Предметом рассмотрения в данной работе является языковая интерпретация лексем *долг* и *обязанность*.

За словом *долг* исторически закрепилось два значения, одно из которых раскрывает материально-предметные отношения между людьми ('взятое займы'); другое представлено через значение слова *обязанность*. Анализ внутренней формы соответствующих лексем и особенностей их функционирования в русском языке позволяет говорить о том, что за словами *долг* и *обязанность* стоят разные представления.

Во внутренней форме слова *долг* выявляется связь с пространственно-временными представлениями. По мнению большинства этимологов, наиболее вероятной представляется гипотеза о связи праславянского существительного *\*dьlgъ* 'долг' с прилагательным *\*dьlgъ* 'длинный, долгий' [1, вып. 5, с. 180]; таким образом, предполагается, что в понятие долга включалось представление о сроке. А.Г. Преображенский, указывая на то, что *долг* и *долгий* 'longus' – одно и то же слово, отмечает: долг – это то, чего ждут, выдерживают, терпят; сравн.: лат. *indulgeo* 'быть снисходительным' (первоначально: 'быть великодушным, долготерпеливым к чему-либо') [2, т. 1, с. 188–189]. Показательны в этом отношении значения русск. диал. *задолжать* 'долго где-либо пробыть, замешкаться, опоздать, не прийти вовремя', 'долго продолжаться, затянуться' и 'брать в долг, быть должным' [3, вып. 10, с. 61].

Таким образом, в основе исходного значения слова *долг* лежит семантическая аналогия: протяженность, длительность пространственная и временная – постоянство, непреходящий характер моральной нормы, долга. Понятие долга, необходимости обнаруживает ассоциативную связь с понятием времени и пространства постольку, поскольку они характеризуются общностью восприятия. Время и пространство существуют здесь и везде, сейчас и всегда, объективно, независимо от чьего-либо сознания. При этом «человек относительно свободен в пространстве, но подчинён объективному ходу времени» [4, с. 126]. Моральные нормы также мыслятся как существующие изначально, они вечны, непреходящи. Долг рассматривается как аналог логической необходимости, выраженной в нравственных требованиях: *Не все должно, что можно*. Долгу человек *повинуется*, голос долга воспринимается как высшая инстанция, определяющая линию поведения человека. Велению долга подчиняются из внутренних побуждений, не преследуя какой-либо цели. По наблюдениям Т. В. Булыгиной и А. Д. Шмелева, реконструирующих представление о долге на основе употребления соответствующего существительного в русском языке, «долгом нельзя кого-либо *обременить*, его нельзя *принять на себя*, как обязательства. Долг можно в какой-то момент *осознать*, можно *счесть* что-то своим долгом, но это предполагает, что долг существовал и ранее, хотя и не осознавался. Долг просто не может отсутствовать. Можно отрицать наличие конкретной обязанности, но относительно долга можно утверждать только, что он состоит не в этом, а в чем-то другом» [5, с. 19].

Таким образом, можно говорить о тесной связи модального значения долженствования с темпоральной семантикой. Ассоциативная связь этих значений обусловлена сходством в осмыслении времени и нравственной категории долга, которые мыслятся как объективно существующие, вечные, непреходящие. Эти особенности восприятия времени способствуют развитию модальной семы долженствования, необходимости, которая свойственна некоторым темпоральным лексемам и чаще реализуется в сочетании с инфинитивом, сравн. *время идти, не время сидеть сложа руки*. Семантика слова *пора* также отражает связь модального значения долженствования с представлениями о времени, сравн.: русск. *пора* 'время, благоприятное время, срок' и 'пришло время, настал срок, по времени или по обстоятельствам': *пора задуматься*.

Внутренняя форма слова *обязанность* отражает иные представления. Языковой материал свидетельствует о связи значения долженствования, необходимости, выражаемого данной лексемой, с комплексом представлений о стеснении, ограничении свободы действия.

Так, глагол *обязать*, отражающий семантику долженствования ('вменить кому-либо в обязанность, предписать, сделать обязательным исполнение чего-либо' [6, т. 2, с. 796]), по происхождению обнаруживает связь с глаголом *вязать* [2, т. 1, с. 634; 7, т. 3, с. 112], сравн. др.-русск. *обязати* 'привязать', 'обвить', 'сделать перевязку' [8, т. 2, с. 591], русск. диал. *обязать, обязывать* 'заставлять или нудить, принуждать, приневоливать, налагать долг, бремя, службу, работу, образ действий': *Служба обязывает, связывает, неволит*; церковн. *обязало* 'повязка, перевязка', стар. *обязь* 'перевязь через плечо для оружия' [9, т. 2, с. 640]. Зафиксированы также лексем с этимологически не затемнённой корневой морфемой: русск. диал. *обязать* 'завязать' и 'обязать', *обязаться* 'дать обязательство', 'обзавестись чем-либо', 'быть стеснённым какими-либо обязанностями': *Я с детьми обязалась; когда же мне?*; *обязанность* 'обязанность', *обязательно* 'обязательно' [3, вып. 22, с. 12–13]. Очевидно, что в структуре значения данных слов важную роль играет приставка, реализующая сему полноты охвата, а именно

‘направленность действия по окружности, вокруг предмета, распределение действия на всю поверхность предмета, на все его стороны’ (сравн.: *обвить, обгородить, облепить* и др.) [6, т. 2, с. 708–709], т. е. значение приставки отчасти дублирует и таким образом усиливает исходную семантику рассматриваемых лексем.

Производящее *вязать* восходит к и.-е. \**angh-* ‘суживать, стягивать’; к этому же корню относятся др.-инд. *ámhas* ‘стеснение, нужда’, лат. *ango* ‘суживаю, стягиваю, давлю’, греч. *αγγω* ‘завязываю’ [2, т. 1, с. 110–111; 7, т. 1, с. 374]; таким образом, семантика, отражающая физическое стеснение, ограничение свободы движения, является исторически первичной.

На базе прямого значения ‘связывать кого-либо; связывать кому-либо руки, ноги, лишая свободы движений’ глагол *вязать* развивает переносную семантику ‘стеснять, лишая самостоятельности’ [6, т. 1, с. 390]. В семантической структуре ряда производных с первоначальной семой ‘вязать’ также отчётливо наблюдается вторичная сема ‘лишить возможности действовать свободно’: русск. *навязать* ‘заставить, принудить принять что-либо против желания, против воли’ [6, т. 2, с. 336], *привязать* ‘заставить, вынудить постоянно быть, находиться где-либо’, ‘внушить привязанности, заставить привязаться’ [6, т. 3, с. 399], *связать* ‘лишить возможности действовать свободно, стеснив какими-либо условиями, обязательствами’ [6, т. 4, с. 57]; сравн. также русск. стар. *связь* ‘обязательство, долг’, *связа* ‘преграда, помеха’, ‘духовное запрещение’ [9, т. 4, с. 160].

Вероятно, не только влиянием первичного значения ‘связать, вследствие чего ограничить движения’, но и возникшего на его основе переносного ‘лишить возможности действовать свободно’ обусловлено развитие модального значения ‘заставить в обязательном порядке сделать что-либо, вменить в обязанность’.

Значение слова *обязанность* обычно трактуется как ‘то, что входит в круг обязательных действий, поступков кого-либо согласно общественным требованиям или внутреннему побуждению; долг’ [6, т. 2, с. 795–796]. Однако, различия в языковом поведении слов *долг* и *обязанность*, как кажется, могут служить свидетельством различий стоящих за ними представлений, реконструируемых в процессе выявления внутренней формы данных лексем. Прежде всего, отметим, что «*обязанность* – нечто условное, определяемое социальными конвенциями, связанное с местом в социальной структуре», в то время как «*долг* выражает безусловное долженствование, не предполагая посторонней утилитарной цели» [5, с. 17]. Человек становится носителем обязанности в результате специального акта *возложения* на него этой обязанности или *принятия* им этой обязанности, причём на человека могут возлагаться различные обязанности (слово *обязанность* свободно употребляется в форме множественного числа). Исполнение обязанностей *поручают* кому-либо, обязанности могут *распределяться* между разными людьми. При этом, если мы говорим, что человек делает что-то *по обязанности*, это часто означает ‘неохотно’: *Ты приезжаешь ко мне как по обязанности, не по сердечному внушению (Пушкин)*. Сравн.: *Для меня нет ничего тягостнее, ужаснее, как быть обязанным кому-либо (Белинский)*. Семантический оттенок нежелательности, который сопровождает употребление рассматриваемых лексем, связан с наличием компонента ‘ограничение свободы выбора’, свойственного исходному значению. По всей видимости, значение ‘стеснять, быть помехой, ограничивая свободу движения’, свойственное семантической структуре данных слов, определило метафорическое развитие модальной семантики необходимости/долженствования, часто сопровождающейся отрицательными коннотациями.

Таким образом, различия в языковом поведении слов *долг* и *обязанность* свидетельствуют о различии стоящих за данными лексемами представлений, которые реконструируются в процессе выявления их внутренней формы.

Концепт *долг* относится к области абстракции, стоит в одном ряду с нравственными концептами *совесть, честь, достоинство*. Долг понимается как совокупность принципов, предписывающих человеку действовать в соответствии с его внутренними установками, общественными, профессиональными, морально-этическими и национальными нормами. Долг – это не свод правил поведения, с которым может ознакомиться любой человек; это сугубо индивидуальное понимание, продиктованное самосознанием личности, его внутренним «Я», сложившееся в результате взаимоотношений с людьми, окружающей действительностью.

Под *обязанностью* же понимается круг действий, которые необходимо выполнять (*служебные обязанности, общественные обязанности* и т. п.); т. е. обязанность предполагает выполнение конкретных действий, которые обусловлены, как правило, родом занятий человека.

Исходные представления, лежащие в основе первичных значений рассмотренных слов, особенности их внутренней формы обуславливают коннотативные особенности вторичной модальной семантики данных лексем, их сочетаемостные возможности. Представление о долге как о моральной норме, существующей изначально, независимо от воли его носителя или посторонних лиц, способствует развитию модального значения долженствования на основе понятия времени. Долженствование, необходимость может восприниматься как нечто условное, как обстоятельство, которое стесняет, вынуждая поступать тем или иным образом; подобные ассоциации лежат в основе семантического перехода 'стеснение, ограничение свободы действия' → 'необходимость'.

#### Список использованных источников

- 1 Этимологический словарь славянских языков: Праславянский лексический фонд / под ред. О. Н. Трубачёва. – М. : Наука, 1974–1999. – Вып. 1–26.
- 2 Преображенский, А. Г. Этимологический словарь русского языка : в 2 т. / А. Г. Преображенский. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1959. – Т. I–II.
- 3 Словарь русских народных говоров / под ред. Ф. П. Филина. – М.-Л. : Наука, 1965–1966. – Вып. 1–2 ; Л. : Наука, Ленингр. отд-е, 1968–1994. – Вып. 3–28.
- 4 Попович, М. В. Мироззрение древних славян / М. В. Попович. – Киев : Наукова думка, 1985. – 167 с.
- 5 Булыгина, Т. В. Концепт долга в поле долженствования / Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелёв // Логический анализ языка. Культурные концепты / отв. ред. Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1991. – С. 14–21.
- 6 Словарь русского языка : в 4 т. / гл. ред. А. П. Евгеньева. – 3-е изд., стереотип. – М. : Русский язык, 1984–1988. – Т. I–IV.
- 7 Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / под ред. и с предисл. Б. А. Ларина ; пер с нем и доп. О. Н. Трубачёва. – 2-е изд., стереотип. – М. : Прогресс, 1986–1987. – Т. I–IV.
- 8 Срезневский, И. И. Материалы для словаря древнерусского языка : в 3 т. / И. И. Срезневский. – М. : Изд-во иностранных и национальных словарей, 1958. – Т. I–III.
- 9 Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : Русский язык, 1989–1991. – Т. I, II, IV; 1982. – Т. III.

**Л. М. Мінакова**

г. Гомель, ГДУ імя Ф. Скарыны

### СІСТЭМНЫЯ АДНОСІНЫ Ў ТЭРМІНАЛОГІІ НА ЎЗРОЎНІ ПАРАДЫГМАТЫКІ І СІНТАГМАТЫКІ

На мяжы 19–20 стст. у навуцы пачынае фарміравацца разуменне сістэмнай арганізацыі аб'ектаў прыроды і грамадства. У гэты перыяд разгарнулася даследчыцкая дзейнасць І. А. Бадуэна дэ Куртэнэ, заснавальніка Казанскай і Пецярбургскай лінгвістычных школ. Асноўныя прынцыпы яго канцэпцыі: патрабаванне размежавання статычнага і дынамічнага аспектаў у вывучэнні мовы, прызнанне яе сацыяльнай прыроды і сістэмнай арганізацыі. Адначасова з І. А. Бадуэнам дэ Куртэнэ канцэпцыя сістэмных адносін у мове была створана швейцарскім лінгвістам Фердынандам дэ Сасюрам. Год выдання яго кнігі «Курс агульнай лінгвістыкі» (1916) можна лічыць часам, з якога пачалося актыўнае вывучэнне сістэмных адносін у мове на ўзроўні парадыгматыкі і сінтагматыкі. Гэтыя тыпы адносін з'яўляюцца ўніверсальнымі для моўнай сістэмы ў цэлым і рэалізуюцца ў межах усіх яе ўзроўняў.

У 30-ыя гг. 20 ст. вядомы вучоны Д. С. Лотэ прапанаваў разглядаць сістэмнасць тэрміналогіі як сукупнасць элементаў, звязаных паміж сабой узаемнымі адносінамі і ўзаемнай абумоўленасцю [1, с. 59]. У наступныя гады погляд на тэрмін як адзінку пэўнай тэрмінасістэмы быў развіты ў працах тэрміналагічных камісій. Сістэмнымі лічыліся тэрміны, якія абазначалі пэўныя навуковыя паняцці ў данай галіне ведаў, адлюстроўвалі істотныя прыметы паняцця, у сукупнасці складалі сістэму, што адпавядае схеме паняццяў. Д. С. Лотэ і яго паслядоўнікі значную ўвагу ўдзялялі выяўленню звязаных паміж сабой тэрмінаадзінак, устанаўленню адносін паміж імі, утварэнню сістэм паняццяў. Вывучэнню сістэмнасці тэрміналогіі былі прысвечаны і працы А. А. Рэфармацкага. Аўтар уводзіць паняцце «тэрміналагічнае поле», у межах якога элементы адлюстроўваюць сістэму паняццяў данай навукі [2, с. 51]. Усе гэтыя погляды на сістэмнасць цесна

звязаны з класіфікацыяй паняццяў, іх іерархіяй, таму канцэпцыю даследчыкаў гэтага напрамку можна назваць канцэпцыяй лагічнай (змястоўнай) сістэмнасці тэрміна.

У аснове парадыгматычных адносін ляжыць падабенства моўных адзінак, якія адносяцца да аднаго ўзроўню моўнай сістэмы. «Яны з’яўляюцца імпліцытнымі, або скрытымі, невідавочнымі, бо не рэалізуюцца ў выказванні, а існуюць у свядомасці чалавека паміж тымі лексічнымі адзінкамі, што прэтэндуюць на адну і тую ж сінтаксічную пазіцыю ў выказванні і могуць мяняць адна другую без скажэння сінтаксічнай будовы сказа» [3, с. 220]. Парадыгматычныя сувязі слоў і формы іх праяўлення характарызуюцца разнастайнасцю. Мінімальнымі праяўленнямі гэтых адносін прызнаюцца слоўныя апазіцыі, максімальнымі – класы слоў. «Класы існуюць у выглядзе больш або менш шырокіх аб’яднанняў слоў, што ўяўляюць сабой слоўныя парадыгмы, больш аб’ёмныя і больш складаныя, чым слоўныя апазіцыі. У аснове любога аб’яднання (класа) слоў ляжыць прынцып падабенства слоў па якіх-небудзь агульных кампанентах» [4, с. 69]. На ўзроўні лексіка-семантычнай сістэмы большасцю даследчыкаў вылучаюцца тры асноўныя класы слоў: тэматычныя (прадметна-тэматычныя) групы, лексіка-семантычныя групы і семантычныя (лексіка-семантычныя) палі. Некаторыя лінгвісты далучаюць да іх сітуацыйныя, камунікатыўныя, рода-відавочныя, эпідыгматычныя групы слоў, а таксама сінанімічныя рады, антанімічныя пары, словаўтваральныя гнёзды [5, с. 119].

Такі тып лексічных групавак, як прадметна-тэматычныя групы характарызуецца некаторымі спецыфічнымі асаблівасцямі. Сярод іх можна назваць: а) відавочна пазамоўны характар аб’яднання слоў у межах прадметна-тэматычных груп; б) пераважна дэнататыўны характар значэнняў тых слоў (як правіла, назоўнікаў), якія аб’ядноўваюцца ў межах прадметна-тэматычных груп; в) адносную лёгкасць вылучэння прадметна-тэматычных груп слоў даследчыкамі; г) пэўны суб’ектыўзм і нават апрыёрнасць пры выяўленні саставаў прадметна-тэматычных груп [6, с. 298–299].

Як вядома, тэматычная класіфікацыя любой галіны тэрміналогіі заснавана на сістэматызацыі лексем на аснове дэфініцыі іх паняццяў. Як ужо адзначалася, адзінства элементаў данага класа слоў вызначаецца перш за ўсё дэнататыўным фактарам. Таму на першы план у працэсе класіфікацыі выступаюць намінацыі з канкрэтна-прадметным значэннем, якія ў колькасных адносінах не маюць сабе роўных і выступаюць ядром тэрміналагічнай сістэмы. Але нельга не ўлічваць гетэрагенны характар тэрміналогіі, якая змяшчае ў сабе спецыяльныя адзінкі і з паняццёвым зместам. Даныя найменні ў тэрмінасістэме выступаюць з абагуленым значэннем прадметнасці, што вызначаецца пры дапамозе лагічных пытанняў і граматычных паказчыкаў. Сказанае вышэй дазваляе ў аснову прадметна-тэматычнай класіфікацыі пакласці прапанаваныя Т. Л. Кандэлакі катэгорыі паняццяў, што адлюстроўваюць агульныя сувязі паміж тэрмінамі і паняццямі ў межах сістэмы намінацый: катэгорыю прадметаў, катэгорыю працэсаў, катэгорыю ўласцівасцей, катэгорыю велічынь, катэгорыю адзінак вымярэння, катэгорыю навук і галін, катэгорыю прафесій [7, с. 9].

Сістэмны падыход да аналізу тэрміналагічных адзінак знайшоў сваё адлюстраванне і ў сінтагматыцы. Сінтагматыка – «адзін з двух аспектаў вывучэння сістэмы мовы, аналіз асобых – сінтагматычных – адносін паміж знакамі мовы, што ўзнікаюць паміж паслядоўна размешчанымі яе адзінкамі пры іх непасрэдным спалучэнні адна з адной» [8, с. 447]. Сінтагматычныя адносіны заснаваны на лінейным характары мовы і ўласцівасці яе працягласці, адзінанакіраванасці, паслядоўнасці. Дзякуючы гэтаму элементы, размешчаныя адзін за адным, утвараюць моўны ланцужок, паслядоўнасць – сінтагму.

У сінтагматычным плане мовы сувязі лексем рэалізуюцца праз лексіка-граматычную спалучальнасць. Даны тып сістэмных сувязей і адносін у любой рэальнай тэрміналогіі рэалізуецца на ўзроўні тэрміналагічных словазлучэнняў, разнастайных паводле семантыкі і структуры. Тэрмін-словазлучэнне абазначае адзінае складанае паняцце, больш вузкае, канкрэтнае, чым адпаведнае родавае, што абазначаецца тэрмінам-словам. Элементы тэрміналагічнага словазлучэння функцыянуюць не ізалявана, а ў спалучэнні адзін з адным. Спалучальнасць іх заснавана перш за ўсё на сінтагматычных сувязях слоў, што па сваёй прыродзе з’яўляюцца экспліцытнымі (відавочнымі), паколькі рэалізуюцца паміж тымі элементамі выказвання, якія ўтвараюць паслядоўны лінейны ланцужок – знешнюю сінтагму. Лексічныя адзінкі тэрміна-словазлучэння звязаны паміж сабой прамымі граматычнымі адносінамі, таму сінтагматычныя сувязі паміж імі з’яўляюцца спалучальнымі.

Як вядома, сярод патрабаванняў, што прад’яўляюцца да тэрміна, важнае месца займае патрабаванне сцісласці. Многія даследчыкі да найбольш сур’ёзных недахопаў тэрміналогіі

адносяць тэндэнцыю да ўжывання шматлікіх словазлучэнняў. Бясспрэчна, было б ідэальным такое становішча ў тэрмінасістэме, пры якім кожнаму паняццю адпавядала б яго сціслае, дакладнае абазначэнне. Але ў большасці выпадкаў гэта немагчыма, паколькі працэс дыферэнцыяцыі паняццяў навукі і тэхнікі з'яўляецца аб'ектыўнай перадумовай выкарыстання комплекснай намінацыі, якая імкнецца да дакладнага абазначэння данага паняцця. Утварэнне шматслоўных тэрміналагічных адзінак дыктуецца неабходнасцю мець строгую дакладную дэфініцыю. Полікампанентныя тэрміны служаць для абазначэння паняццяў, якія абапіраюцца на ўжо існуючыя. Зыходны тэрмін уваходзіць у новы як састаўная частка. Тэрмін-словазлучэнне абазначае адно складанае, расчлянёнае паняцце, больш вузкае, канкрэтнае, чым адпаведнае родавае паняцце, што абазначаецца тэрмінам-словам. Гэты спосаб утварэння намінацый, пры якім новыя элементы тэрмінасістэмы ўзнікаюць шляхам спалучэння слоў, называецца сінтаксічным і ў лютбой галіновай тэрміналогіі валодае найбольшай прадуктыўнасцю.

Паводле семантычнай злітнасці кампанентаў тэрміналагічныя словазлучэнні падзяляюцца намі на свабодныя і ўстойлівыя. Свабоднымі полікампанентнымі тэрмінамі мы лічым такія, агульнае значэнне якіх абумоўлена значэннем кожнага слова. Элементы шматслоўнай намінацыі могуць ужывацца самастойна, па-за межамі данай канструкцыі, рэалізуючы пры гэтым такую ж семантыку (тыпу *аператар білінейны*, *а. інтэгральны*, *а. пераўтварэння*, *а. поля*, *а. эліптычны*). Кола лексічнай спалучальнасці кампанентаў устойлівых словазлучэнняў абмежавана канкрэтнымі моўнымі адзінкамі, ядзерны або дыферэнцыяльны элемент якіх выкарыстоўваецца ў пераносным значэнні, характарызуецца звязным ужываннем і валодае абмежаванай лексічнай і сінтаксічнай валентнасцю (*агнявая кропка* 'кулямёт, мінамёт, артылерыйская гармата, размешчаныя на агнявой пазіцыі'; *беглы агонь* 'часты артылерыйскі агонь, які вядзецца самастойна кожнай гарматай').

Прытрымліваючыся класіфікацыі В. Г. Захаравай [9, с. 100–102], у даследаванні мы вылучылі наступныя тыпы семантычных адносін паміж кампанентамі тэхнічных тэрмінаў-словазлучэнняў: а) уласназначальныя: *адлюстравальнік лазерны*; б) тэмпаральныя: *перанос адначасовы*; в) лакальныя: *пакрыццё знешняе*; г) кандыцыянальныя: *абточка на такарным аўтамаце*; д) аб'ектныя: *асадка фундамента*; е) інструментальныя: *адбельванне двухвокісам хлору*; ж) лінейныя (адносіны напрамку): *пад'ём вертыкальны*; *шахматная клёпка*; з) квантатыўныя: *сумесеўтварэнне першаразовае*; і) мадальныя: *клёпка ручная*; к) абсентыўныя: *супраціўленне безындуктыўнае*.

Як паказвае аналіз, тэрміны-словазлучэнні (ТС) неаднародныя па сваёй структуры. Назіранні над састаўнымі тэрмінамі паказваюць, што найбольш ужывальным структурным тыпам іх выступаюць двухслоўныя і трохслоўныя найменні. Субстантыўныя ТС прадстаўлены разнастайнымі ў структурна-граматычным плане мадэлямі, найбольш прадуктыўнымі сярод якіх з'яўляюцца наступныя: двухкампанентныя: 1) прым. + наз.: *апорны ціск* 2) наз. + наз. родн. скл.: *аналізатар палёту* і інш. Асобную групу тэрміналагічных адзінак гэтай мадэлі складаюць намінацыі эпанімічнага характару, якія ў данай сферы валодаюць значнай прадуктыўнасцю, паколькі менавіта тэхніцы ўласціва найбольшая колькасць адкрыццяў. Функцыю залежнага кампанента ў іх выконваюць уласныя імёны, якія ўказваюць на аўтараў-вынаходнікаў: *аналіз Фур'е*, *гіраскоп Фуко* і інш.; трохкампанентныя: 1) прым. + прым. + наз.: *гравівальны электронны аўтамат* і інш.; 2) наз. + прым. родн. скл. + наз. родн. скл.: *агрэгат высокага ціску* і інш.; 3) прым. + наз. + наз. родн. скл.: *аварыйны прывод руля* і інш.

Непрадуктыўную групу чатырох-, пяці-, шасці- і больш кампанентных тэрмінаў складаюць найменні-словазлучэнні, якія з'яўляюцца складанымі кампазіцыямі, утворанымі на базе традыцыйна двух- і трохчленных апорных словазлучэнняў. В. П. Даніленка, вылучаючы дзесяць асноўных прадуктыўных мадэлей тэрмінаў-словазлучэнняў, звяртае ўвагу на тое, што ў «практычнай тэрмінатворчасці» можна сустрэць мноства іншых, больш ускладненых па структуры намінатыўных адзінак, але іх нельга расцэньваць як нармальную з'яву, як тыповыя тэрміны [10, с. 133].

Лінгвістычны аналіз тэрміналагічнай лексікі дазваляе выявіць у ёй разнастайныя прадметна-тэматычныя і лексіка-семантычныя групы, тэрміналагічныя мікра- і макрапалі. Аналіз полікампанентных тэрмінаў гаварыць аб наяўнасці ў спецыяльнай лексіцы разнастайных тыпаў шматслоўных намінацый паводле семантычнай злітнасці кампанентаў, а таксама валентнасных магчымасцей ядзернага кампанента словазлучэння, дазваляе выявіць шматлікія структурна-граматычныя мадэлі даных найменняў. Усё сказанае вышэй пацвярджае сістэмнасць тэрміналогіі на ўзроўні парадыгматыкі і сінтагматыкі.

## Спіс выкарыстаных крыніц

- 1 Лотте, Д. С. Основы построения научно-технической терминологии: Вопросы теории и методики / Д. С. Лотте. – М. : Изд-во АН СССР, 1961. – 158 с.
- 2 Реформатский, А. А. Что такое термин и терминология / А. А. Реформатский // Вопросы терминологии : материалы Всесоюзного терминологического совещания. – М. : АН СССР, 1961. – С. 46–54.
- 3 Плотнікаў, Б. А. Агульнае мовазнаўства : вучэб. дапаможнік для філалагічных факультэтаў ВНУ / Б. А. Плотнікаў. – Мінск : Універсітэцкае, 1994. – 350 с.
- 4 Кузнецова, Э. В. Лексикология русского языка : учеб. пособие для филологических факультетов университетов / Э. В. Кузнецова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Высшая школа, 1989. – 216 с.
- 5 Денисов, П. Н. Лексика русского языка и принципы ее описания / П. Н. Денисов. – М. : Русский язык, 1980. – 253 с.
- 6 Лексікалогія сучаснай беларускай літаратурнай мовы / пад рэд. А. Я. Баханькова. – Мінск : Навука і тэхніка, 1994. – 463 с.
- 7 Канделаки, Т. Л. Семантика и мотивированность терминов / Т. Л. Канделаки. – М. : Наука, 1977. – 167 с.
- 8 Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
- 9 Захарова, В. Г. Комплексная намінацыя тэрмінаполя «аўтамабілебудаванне» / В. Г. Захарова // Весці АН БССР. Серыя грамадскіх навук. – 1984. – № 1–2. – С. 97–103.
- 10 Даниленко, В. П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания / В. П. Даниленко. – М. : Наука, 1977. – 247 с.

**В. С. Новак**

г. Гомель, ГДУ імя Ф. Скарыны

### ФАЛЬКЛОРНА-ЭТНАГРАФІЧНАЯ СПАДЧЫНА БЕЛАРУСАЎ У СУЧАСНЫХ ПАЛЯВЫХ ДАСЛЕДАВАННЯХ

Навуковая каштоўнасць палявых даследаванняў мясцовай шматстайнасці традыцыйнай фальклорнай культуры Беларусі, у тым ліку і Гомельшчыны як аднаго з цікавейшых рэгіёнаў, які захаваў у найбольшай ступені архаічныя жанравыя формы абрадавай паэзіі, рэшткі старажытнага міфалагічнага светаўспрымання беларусаў-палешукоў, несумненная. Цэласнае ўяўленне аб развіцці народнай культуры, якая, паводле сваёй прыроды паходжання і функцыянавання, мае лакальна-рэгіянальны характар, немагчыма без канкрэтных назіранняў за творчым жыццём фальклорных традыцый у межах пэўнай вёскі, раёна, вобласці. Зыходзячы з законаў дыялектыкі, працэс фарміравання і развіцця фальклорнай традыцыйнай культуры на лакальна-рэгіянальным узроўні не знаходзіцца ў супярэчнасці з агульнанацыянальнай сутнасцю. Лакальна-рэгіянальныя з’явы, абапіраючыся ў сваім бытаванні на агульнанародныя традыцыйныя прынцыпы паэтыкі, захоўваюць агульнаэтнічную аснову, а агульнанацыянальныя з’явы народнай культуры выяўляюць рэгіянальны адметнасці і вызначаюцца шматстайнасцю мясцовых варыянтаў і версій, праз якія і дэманструецца этнічнае адзінства.

Актуальнасць палявых даследаванняў фальклору беларусаў абумоўлена важнасцю тэарэтычных праблем, звязаных з рэгіянальна-лакальным вывучэннем народнай культуры. Лакальна-рэгіянальнае вывучэнне фальклору Гомельшчыны і іншых рэгіёнаў Беларусі адкрывае шырокія перспектывы ў выяўленні мясцовай спецыфікі фальклорных з’яў. Гэты навуковы накірунак надзвычай каштоўны і ў дачыненні да агульнанацыянальнага ў фальклору. Тэарэтычны тэзіс аб тым, што агульнанацыянальны фальклор уяўляе сабой сістэму мясцовых традыцый, дазваляе напоўніць яго канкрэтным зместам і канстатаваць пэўныя факты рэгіянальнай непаўторнасці і лакальнай шматстайнасці той ці іншай агульнаэтнічнай з’явы. Адзначым, што асновай лакальна-рэгіянальнага накірунку даследаванняў з’яўляецца метадалогія і методыка суцэльнага фальклорна-этнаграфічнага абследавання, стратэгія якога прадугледжвае такія этапы даследчага працэсу, як збор матэрыялаў, тэксталагічная апрацоўка, выданне зборнікаў лакальнага характару, вывучэнне асаблівасцей бытавання мясцовых фальклорных традыцый.

Пры кафедры беларускай культуры і фалькларыстыкі УА «Гомельскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Францыска Скарыны» функцыянуе навукова-вучэбная фальклорная лабараторыя, дзейнасць якой звязана з лакальна-рэгіянальным даследаваннем духоўнай культуры Гомельшчыны і іншых рэгіёнаў Беларусі. У экспедыцыях, якія штогод праводзяцца на тэрыторыі асобных

раёнаў Гомельскай вобласці і іншых рэгіёнаў Беларусі, студэнты і выкладчыкі маюць магчымасць пазнаёміцца з мясцовай спецыфікай фальклорна-этнаграфічных з’яў. Адзначым, што ў выніку сістэматычнага і суцэльнага абследавання фальклору Гомельшчыны і іншых рэгіёнаў Беларусі былі запісаны аўтэнтычныя матэрыялы па абрадах і звычаях, песеннай творчасці, малых фальклорных жанрах, народнай міфалогіі і інш., якія склалі змест многіх выдадзеных навуковых фальклорна-этнаграфічных зборнікаў. Варта прыгадаць назвы асобных выданняў: «Крыніц кармянскіх перазвоны» (2000), «Роднае: Фальклорна-этнаграфічная і літаратурная спадчына Гомельскага раёна» (2000), «Фальклорна-этнаграфічная і літаратурная спадчына Рэчыцкага раёна» (2002), «Вечнае: Фальклорна-этнаграфічная спадчына Веткаўскага раёна» (2003), «Народная духоўная культура Брагіншчыны» (2007), «Лоеўшчына... Бэзавы рай, песенны край: сучасны стан традыцыйнай культуры Лоеўшчыны» (2007), «Народная духоўная спадчына Гомельскага раёна» (2007), «Жаўруковая песня Радзімы: народныя духоўныя скарбы Буда-Кашалёўскага краю» (2008), «Хойнікшчыны спеўная душа: народная культура Хойніцкага краю» (2010), «Спрадвечнай мудрасці скарбонка: сучасны стан традыцыйнай культуры г. Мазыра» (2005), «Зямля чароўная дабра. Добрушскі край: гісторыя і сучаснасць» (2008), «Свято каштоўнасцей духоўных. Жлобінскі край: мінулае і сучаснасць» (2009), «Чачэршчына, нам дадзена лёсам... Мінулае і сучаснасць Чачэрскага краю» (2010), «Нясвіжскага краю напеў векавы» (2012), «Бласлаўлёнай зямлі неўміручыя скарбы: Народная духоўная культура Лагойшчыны: у 3 кн.» (2013), «Жыцця палескага бяздонныя глыбіні. Народная духоўная культура Петрыкаўскага раёна» (2014), «Глыбоччыны духоўнасці глыбіні: Народная духоўная культура Глыбоцкага раёна» (2014).

Вышэйпрыведзеныя кнігі, у якіх важнае месца займаюць апісанні розных з’яў каляндарнай і сямейнай абраднасці, а таксама прадстаўленыя матэрыялы па іншых фальклорных жанрах і народнай міфалогіі беларусаў, дазваляюць глыбей спасцігнуць культуру вёскі, ацаніць стан бытавання традыцый, іх дынаміку, вызначыць шляхі далейшага захавання, зрабіць іх сістэмны аналіз, кіруючыся не толькі ўласнымі палявымі назіраннямі, але і ўспамінамі і ацэнкамі гэтых традыцый з пункту гледжання носьбітаў – захавальнікаў фальклору і народнай міфалогіі. Заўважым, што сустрэчы збіральнікаў з інфармантамі падчас фальклорна-этнаграфічных экспедыцый заўсёды пакідаюць незабыўныя ўражанні і дапамагаюць выхоўваць лепшыя грамадзянска-патрыятычныя пачуцці ў моладзі. З расповедаў жыхароў студэнты дазнаюцца не толькі пра мясцовыя абрады і звычаі, але і спасцігаюць філасофію народнай думкі. Прыгадваецца, напрыклад, сустрэча з Марыяй Васільеўнай Булаўка, 1913 г.н., жыхаркай в. Булаўкі Калінкавіцкага раёна, якая на пытанне, як адзначалі раней Тройцу і чаму прыносілі з лесу «дзеразу» і кляновыя дрэўцы, адзначыла, што зеляніну, якой упрыгожвалі падвор’і, «к худобе клалі, каб усё добрае вялося. Таптацца будзе – жыць будзе харошая». Але разам з гэтым, інфармант адзначыла, што рабілі так на Тройцу, бо «радасці шукалі», што пацвярджае важнасць спецыфічнай рысы фальклору – уласцівы для народнага мыслення аптымізм. Расповед Ніны Іванаўны Булаўка, 1938 г.н., з в. Булаўкі, пра ведзьму, ад якой засцерагаліся, раскладваючы на Купалле крапіву на варотах, і якая цяжка памірала, таксама прымушае задумацца над сэнсам жыцця. Паводле сведчанняў інфарманта, цяжка паміралі тыя жанчыны, якія рабілі дрэннае іншым людзям, «прыраблялі», гэта так званыя ведзьмы. Зробленыя жанчынай высновы – «смерць у Бога заслужыць трэба» – даюць падставы для разважанняў пра жыццё, з’яўляюцца своеасаблівым заклікам рабіць дабро.

Прадстаўленыя ў кнігах матэрыялы з’яўляюцца яскравым пацвярджэннем адметных мясцовых асаблівасцей абрадаў калядавання, гукання вясны, велікодных святкаванняў, вясельных і радзінна-хрэсьбінных абрадаў і звычаяў. Важнае месца ў каляндарным і сямейна-абрадавым комплексах займаюць прыкметы і павер’і і звязаныя з імі міфалагічныя ўяўленні. Напрыклад, з апісанняў калядна-навагодніх святкаванняў вынікае, што клопат пра ўраджай у нашых продкаў меў першаступеннае значэнне. Невыпадкава ў в. Булаўкі Калінкавіцкага раёна на Каляды саламяным перавяслама падвязвалі пладовыя дрэвы («Падвязвалі саломай дзярэўцы, каб ураджай быў добры. Гэтым сенам, што ляжала да багатай куцці, падвязвалі садавіну»), выклікалі дождж («Калі доўга не было дажджу, то жанчыны раздзяваліся голяы і на растанцах пераворвалі дарогу»). Каб атрымаць добры ўраджай бульбы, у мясцовай традыцыі гэтай вёска было прынята «поўнаму чалавеку качануцца па полі», а каб былі вялікімі качаны капусты, то пасадзіць яе трэба на Пятра і «паабнімаць капусту» (запісана ў в. Булаўкі Калінкавіцкага р-на ад Булаўка Ніны Іванаўны, 1938 г.н.). Каб не было на агародзе кратоў, каб не псавалі яны ўраджай, падчас калядных святкаванняў «па агародзе качаргу цягалі» і прыгаворвалі: «Ой, крот, крот, не чапай

мой агарод» (запісана ў в. Сялец Рагачоўскага р-на ад Крутава Аляксандра Назаравіча, 1927 г.н.).  
У

в. Кашэвічы Петрыкаўскага раёна на Каляды было прынята «есці семкі і пляваць на пол, штобы ўраджай быў добры» (запісана ад Сакавец Надзеі Іванаўны, 1920 г.н.). У в. Дуброўнае Брагінскага р-на падчас калядных святкаванняў «вадзілі звязду»: «А звязда – гэта Божа мілы! Эта такая прыгажосць, я проста не знаю, ну, мала такіх было людзей, штоб не пусцілі к сабе звязду. Эта ідзе ў хату «звязда» – Божая Мацер, Гаспод Спасіцель. І каждая страшылася «звязду» не пусціць» (запісана ад Міхаленка Вольгі Якаўлеўны, 1932 г.н.). У мясцовай традыцыі гэтай вёскі было прынята, выконваючы велічальна-віншавальныя калядныя песні, «падкідваць» гаспадароў да столі: «Хазяіна з хазяйкай садзяць на стулы і да паталка падкідаюць іх, падкідаюць і гавораць: «Хазяіна з хазяйкай – на многае лета! Дай, Бог, перажадаць і на будучы год даждаць. Штоб у вашым доме была радасць, була здароўе, штоб у вас усё вялося: і худобка, і сям’я була здорова. Дай, Бог, вам усяго харошага!» (запісана ад Міхаленка Вольгі Якаўлеўны, 1932 г.н.).

Адзначым, што ў народнай этнапедагогіцы яскравае адлюстраванне знайшла ідэя павагі да памерлых. Рэшткі ўяўленняў, звязаных з культуам продкаў, мы знаходзім у этнаграфічных апісаннях калядных святкаванняў. Важнае месца ў сістэме зімовай абраднасці адводзілася рытуалу загукання марозу на калядную вячэру. З вобразам марозу былі звязаны ўяўленні з культуам продкаў, з духамі памерлых. Сімвалічнае іх запрашэнне на вячэру – імкненне забяспечыць на будучае падтрымку з іх боку ва ўсіх гаспадарчых справах і сямейным дабрабыце. Прывядзем адзін з фрагментаў з палявых запісаў, які з’яўляецца доказам вышэйпрыведзенага тэзіса: «Када куццю елі, казалі: «Мароз, Мароз, заходзь у хату». Патом мароз заходзіў у хату, і звалі гэтых пакойнікаў, штоб аны ўжо прыходзілі, елі куццю, а патом ужо гаварылі на пакойнікаў: «Ужо пара ўходзіць. Выходзьця». Ну, выходзілі пакойнікі, ужо ішлі на сваі места» (в. Малішаў (г. Хойнікі) ад Тагай Марыі Аляксандраўны, 1932 г.н., Літвінка Алы Уладзіміраўны, 1942 г.н.).

У плане вывучэння лакальнай спецыфікі розных фальклорных жанраў несумненную каштоўнасць маюць выданні, у якіх асобна змешчаны матэрыялы па вясельнай і радзінна-хрэсьбіннай абраднасці («Вясельная традыцыя Гомельшчыны» (2011), «Радзінна-хрэсьбінныя абрады і звычаі беларусаў» (2013)), замовах («Гаючае слова роднай зямлі» (2013)), прыкметах і павер’ях («Прыкметы і павер’і Гомельшчыны» (2007)), варажбе («Варажба на Гомельшчыне» (2010)), а таксама па народнай міфалогіі («Беларуская міфалогія» (2013), «Сусвет і прыродныя стыхіі ў міфалагічнай традыцыі беларусаў» (2014), «Ніжэйшая міфалогія беларусаў у сучасных запісах» (2014), «Жыццё і побыт беларусаў у прыкметах і павер’ях» (2014)).

Напрыклад, прадстаўленыя ў кнізе «Радзінна-хрэсьбінныя абрады і звычаі беларусаў» розныя варыянты апісанняў радзінна-хрэсьбіннай абраднасці на тэрыторыі Гомельшчыны дэманструюць багацце мясцовай спецыфікі рытуалаў, прыкмет і павер’яў, песеннай спадчыны. Цікаvasць выклікаюць дзеянні з чарапкам ад разбітага гаршка з кашай, якім надавалі магічнае значэнне. Лічылася, што пакладзеныя «з гаршка чаропкі» «на галовы маладзейшым парам» (запісана ў в. Рассвет Акцябрскага р-на ад Расюк Марыі Дзянісаўны, 1945 г.н.) будуць спрыяць дзетанараджэнню. З гэтай мэтай «чарапкі клалі адзін аднаму на галаву, каб было шмат дзяцей, каб яшчэ адны хрэсьбіны хутчэй былі» (запісана ў г. Гомель ад Злыдзенка Любові Мікітаўны, 1928 г.н. (раней пражывала ў в. Новы Шлях Брагінскага р-на). У в. Сінічына Буда-Кашалёўскага р-на «чарапкі збіралі і потым выкідалі, каб хвароб у дзіцёнка не было» (запісана ад Васілеўскай Марыі Андрэеўны, 1930 г.н.). Удзельнікі хрэсьбіннай цырымоніі забіралі чарапкі ад гаршка і прыносілі дадому, «каб у хатах усё вялося» (запісана ў в. Колбаўка Веткаўскага р-на ад Кавалёвай Ефрасінні Паўлаўны, 1930 г.н.). У в. Чырвоная Буда Добрушкага р-на разбіты гаршчок клалі ў хляве, «каб усё вялося» (запісана ад Нарэвіч Леанілы Міхайлаўны, 1930 г.н.). Паводле ўспамінаў Марыі Яўсееўны Гарбузавай, 1929 г.н., ураджэнкі в. Казацкія Балсуны Веткаўскага р-на, семантыка выкарыстання чарапкоў была рознай: «А чарапкі бралі і грызлі зубамі, каб зубы не балелі, свінням кідалі, штоб свінні вяліся. І калі не было доўга дзяцей, бярэш кусочак і кладзеш мужыку на макушку, прыгаворвалі. Кусочак кашы ў платочку няслі дамой дзецям, штоб здаровыя былі» (запісана ў в. Брылёва Гомельскага р-на).

Заслугоўваюць увагі фактычныя матэрыялы па народнай міфалогіі, сабраныя ў палявых экспедыцыях і апублікаваныя на старонках выдання «Сусвет і прыродныя стыхіі ў міфалагічнай традыцыі беларусаў» (Мінск, 2014). Цікаvasць уяўляюць звесткі пра спосабы засцярогі ад маланкі і навальніцы: выносяць на двор вілы («Каб засцерагці сваю хату ад маланкі, ад грому і навальніцы, то я ведаю, што трэба вынесці на двор вілы і пакласці іх крэст-накрэст перад парогам хаты» (запісана ў в. Перавалока Рэчыцкага р-на ад Карака Ганны Яўхімаўны, 1928 г.н.)),

ставяць каля акна абраз і моляцца («Падчас навальніцы не падыходзілі да вакна. Запальвалі свечку з цэркві. Гаспадыня хаты ставіла ікону каля вакна і пачынала маліцца» (запісана ў в. Стоўпня Рагачоўскага р-на ад Атрохавай Марыі Трыфанаўны, 1929 г.н.)), запальваюць грамнічныя свечкі («А также зажигают грамничные свечи, и они оберегают дом» (запісана ў в. Галаўнінцы Ляхавіцкага р-на Брэсцкай вобл.)), дзеці «праб'ягаюць па загароддзю з абудзённікам» (запісана ў в. Стаўбун Веткаўскага р-на ад Парашчанка Святланы Іванаўны, 1954 г.н.), выкарыстоўваюць галінкі пасвечанай вярбы («От молнии люди ставили по углам вербу, свечоную в вербное воскресенье» (запісана ў в. Новая Гута Гомельскага р-на ад Літошка Надзеі Кузьмінічны, 1942 г.н.)), выносяць на двор лапату, «што хлеб ставілі ў печку» (запісана ў в. Варані Столінскага р-на Брэсцкай вобл. ад Казулі Сцепаніды Аўдзееўны, 1924 г.н.). Паводле сведчанняў інфармантаў, асноўнымі рытуаламі ў абрадзе выклікання дажджу з'яўляліся наступныя: калектыўнае ахвярапрынашэнне каля крыжа і выкананне песень («Каля крыжа лажылі хлеб як ахвяру Богу. Патом начыналі печь песні на тае, штоб дождж выклікаць» (запісана ў в. Стаўбун Веткаўскага р-на ад Абрэхцікавай Арыны Пракопаўны, 1925 г.н.)), правядзенне малітоўнай службы ў царкве («Не было долго дождей, и поэтому в костёле верующие попросили ксёндза провести службу, чтобы пошел дождь» (запісана ў в. Галаўнінцы Ляхавіцкага р-на Брэсцкай вобл. ад Зелянеўскай Леакадзіі Мікалаеўны, 1947 г.н.)), кіданне гаршка з прабітым дном у калодзеж («Брали гаршок, прабивали дно и кидали ў калодзеж» (запісана ў в. Смолькі Касцюковіцкага р-на Магілёўскай вобл. ад Марусавай Раісы Фадзееўны, 1940 г.н.)), пераворванне дарогі («Як дажджа німа, так сабіраюцца бабы-ўдовы, у каторых мужыкоў німа, у каторых мужыкі памерлі. І штоб раздзетыя, голая перааралі хрэстом дарогу, тады пойдзе дождж» (запісана ў в. Левашы Рэчыцкага р-на ад Сурты Вольгі Пракопаўны, 1928 г.н.)), разліванне вады на полі («Каб пайшоў дождж, то нясучь на поле ваду, узятую з калодзежаў, і разліваюць яе на пашні» (запісана ў в. Зарэчча Буда-Кашалёўскага р-на ад Саянковай Раісы Іванаўны, 1933 г.н.)).

Прадстаўленя ў шматлікіх выданнях аўтэнтчныя фальклорна-этнаграфічныя матэрыялы, сабраныя ў палявых экспедыцыях, – надзвычай каштоўная крыніца народнай мудрасці, ведаў аб асаблівасцях бытавання фальклорных жанраў, іх захаванні ў мясцовых і рэгіянальных традыцыях.

**А. М. Палуян**

**г. Гомель, ГДУ імя Ф. Скарыны**

## **СІСТЭМНАСЦЬ ТЭРМІНАЛОГІІ ПРЫРОДАЗНАЎСТВА**

Пад сістэмай мы разумеем цэласны аб'ект, які складаецца з элементаў, звязаных паміж сабой узаемнымі адносінамі і ўзаемнай абумоўленасцю.

Ідэю сістэмнасці тэрміналогіі як сукупнасці тэрмінаў, пэўным чынам звязаных паміж сабой, прапанаваў Д. С. Лотэ [7, с. 10, 14], тое ж падкрэслівалі Р. В. Вінакур, Л. А. Капанадзе, А. А. Рэфармацкі [3, с. 79; 8, с. 54]. Уяўленне аб тэрміналогіі як сістэме з'яўляецца традыцыйным і заснавана на выніках логіка-паняццёвага аналізу. Прадметы і з'явы рэчаіснасці, асноўныя ўласцівасці якіх фіксуюцца ў навуковых паняццях, знаходзяцца паміж сабой у цеснай узаема сувязі, што адлюстроўваецца ў рода-відавых адносінах. Кожная навука ёсць сістэма, у якой паняцці займаюць дакладна вызначаныя месцы, г. зн. утвараюць сістэму паняццяў гэтай навукі. Суадносныя з паняццямі тэрміны таксама аб'ядноўваюцца ва ўстойлівыя сістэмы, у якіх кожны тэрмін і група тэрмінаў выконвае класіфікацыйную ролю. Такім чынам, сістэме паняццяў навукі адпавядае сістэма тэрмінаў, у якой тэрміны маюць пэўныя месцы ў залежнасці ад «месца адпаведнага паняцця ва ўсёй данай сістэме паняццяў» [7, с. 14]. Тэрміналагічная сістэмнасць звычайна разглядаецца як «складаная дынамічна ўстойлівая сукупнасць элементаў, абраных па пэўных правілах, структура якой ізаморфна структуры лагічных сувязей паміж паняццямі спецыяльнай галіны ведаў або дзейнасці, а функцыя заключаецца ў тым, каб служыць знакавай мадэллю гэтай галіны» [6, с. 56].

Уласцівасць тэрміна, якая адлюстроўвае непарыўную сувязь тэрміна з паняццем і праяўляецца ў яго пэўнай класіфікацыйнай прыналежнасці, называюць сістэмнасцю (ці сістэматычнасцю) [7, с.14], якая прадугледжвае: а) сістэмнасць плана зместу, г. зн. сістэмнасць семантычнага ці паняццёвага напаўнення тэрміналогіі; б) сістэмнасць плана выражэння, г. зн. сістэмнасць слоўнага напаўнення тэрміналогіі; в) сістэмнасць адпаведнасці плана выражэння і плана зместу.

Лагічная сістэмнасць тэрміналогіі заснавана на ўзаемасувязі паняццяў, выражаных тэрмінамі, і вызначаецца месцам тэрміна ў сістэме. Прыкметай лагічнай сістэмнасці валодаюць усе тэрміны, што выражаюць аднародныя паняцці аднаго класіфікацыйнага ўзроўню, а таксама звязаныя з тэрмінам, які выражае родавае паняцце [2, с. 14, 95–96; 4, с. 26]. Сістэмнасць тэрміналогіі як яе «класіфікацыйная сутнасць» [9, с. 53] была сфармулявана Д. С. Лотэ, які адзначаў, што «ў аснове сістэмы павінна ляжаць класіфікацыя паняццяў; тэрмінаваныя прыметы і паняцці павінны адпавядаць класіфікацыйным схемам; тэрміны павінны адлюстроўваць агульнасць паняцця з іншымі і ўказваць на яго спецыфічнасць» [7, с. 75].

У навуковай літаратуры сустракаюцца і іншыя погляды на сістэмнасць: адны даследчыкі лічаць, што тэрмінам як адзінкам сістэмы ўласціва словаўтваральная (ці лінгвістычная) сістэмнасць, якая заключаецца ў выкарыстанні адных і тых жа марфем, слоў і словазлучэнняў для выражэння паняццяў аднаго класіфікацыйнага ўзроўню, аб'яднаных агульнымі прыкметамі ўнутры тэрмінасістэмы» [4, с. 27; 8, с. 54], на думку іншых даследчыкаў, тэрміны сістэмныя як у плане зместу, так і ў плане выражэння [1, с. 3], што абумоўлена самой прыродай тэрміна, які як знак, што выступае ў функцыі лагічнага вызначэння паняцця ў лагічнай схеме навукі, па-першае, арыентуе на аб'ект у сістэме, а па-другое, як моўная адзінка канкрэтнай тэрміналогіі характарызуецца лексічнай і словаўтваральнай сістэмнасцю.

Тэрмінасістэма цалкам вызначаецца сістэмай паняццяў, з'яўляецца яе адлюстраваннем. Але як усякая форма, у параўнанні са зместам тэрмінасістэма валодае адноснай незалежнасцю ад сістэмы паняццяў, якую яна выражае. Ізамарфізм як узаемна-адназначная адпаведнасць паміж сістэмай паняццяў і сістэмай тэрмінаў (адно паняцце – адзін знак; адзін знак – адно паняцце) «існуе як вядучая тэндэнцыя ... і ніколі не рэалізуецца цалкам» [5, с. 94]. З аднаго боку, прырода тэрміна не дапускае асіметрыі знака і пазначанага, а з другога боку, умовы функцыянавання ўступаюць у супрацьлегласць з прыродай і аказваюць на яе значны ўплыў: ствараюць шэраг тыповых сітуацый, калі парушэнне сіметрыі знака і пазначанага становіцца непазбежным. Прыкладам можа служыць узнікненне полісемічных адносін як вынік развіцця паняццяў у межах тэрмінасістэмы: *абрэзка* 'дзеянне паводле дзеяслова абрэзаць – абрэзаць' [ТСБМ, 1, с. 75] і 'прыём догляду за пладовымі і дэкаратыўнымі раслінамі' [ЭПБел, 1, с. 20]; *азеляненне* 'комплекс мерапрыемстваў па стварэнню і выкарыстанню зялёных насаджэнняў у населеных пунктах' і 'сістэма зялёных насаджэнняў населеных пунктаў' [ЭПБел, 1, с. 43]. Ізаморфныя адносіны ў прыродазнаўчай тэрміналогіі парушаюцца ў выніку сінанімічнасці (дублетнасці) тэрмінаў. Намінанты характарызуюць адно і тое ж паняцце на аснове розных прымет: *балотнік* (па месцы) – *вадзяная зорачка* (месца і знешні выгляд) 'род кветкавых раслін' [БЭ, 2, с. 259]; *ключыкі* (па знешнім выглядзе) – *першацвет* (па часе цвіцення) 'дэкаратыўная травяністая расліна сямейства першацветных з трубчастымі кветкамі ў парасонападобных суквеццях' [ТСБМ, 4, с. 453]; *баравік* (па месцы) – *белы грыб* (па колеры ножкі) 'высокакаштоўны ядомы грыб з светла-ці цёмна-карычневай шапкай і белай тоўстай ножкай' [ТСБМ, 1, с. 340].

Аналіз паказаў, што сістэмнасць, якая рэалізуецца ў двух планах (плане зместу і плане выражэння), у асноўным характэрна для прыродазнаўчых тэрмінаў іншамоўнага паходжання: *азэрэнхіма, каленхіма, парэнхіма, празенхіма, склеранхіма* (мікрагрупа «тканкі раслін»). Тлумачыцца гэта тым, што падобныя тэрміны мэтанакіравана ствараліся з грэка-лацінскіх моўных элементаў стандартнай семантыкі ў працэсе навуковага пазнання і сістэмнага асэнсавання адпаведных паняццяў.

Двухпланавая сістэмнасць назіраецца і ў мікрагрупах, якія ўключаюць уласныя тэрміны: *лясная расліннасць, лугавая расліннасць, балотная расліннасць* (мікрагрупа «тыпы расліннасці Беларусі»); *альховыя лясы, асінавыя лясы, бярозавыя лясы, грабовыя лясы, дубовыя лясы, сасновыя лясы, яловыя лясы, ясянёвыя лясы* (мікрагрупа «тыпы лясоў Беларусі»). Прыведзеныя тэрміны ўтвораны сінтаксічным спосабам па мадэлі «прыметнік + назоўнік».

У той жа час тэрмінаадзінкі, якія ўваходзяць у адзін і той жа класіфікацыйны рад на аснове агульнай інтэгральнай прыметы, маюць дыферэнцыяльныя сэнсавыя характарыстыкі і таму з'яўляюцца сістэмнымі ў плане зместу, могуць быць несістэмнымі ў плане выражэння. Гэта абумоўлена неаднароднасцю лексічнага складу класіфікацыйных радоў:

1) **паводле паходжання.** Так, аналіз дэфініцый тэрмінаў, праведзены ў напрамку выяўлення агульнай семы і адрознівальных прымет, дазволіў аб'яднаць у адзін класіфікацыйны рад «класы грыбоў» наступныя адзінкі: *ааміцэты, базідыяміцэты, зігаміцэты, недасканалыя грыбы, сумчатая грыбы, хітрыдыяміцэты*. Паколькі гэта намінанты аднаго і таго ж

класіфікацыйнага рада, іх сістэмнасць у плане зместу не выклікае ніякага сумнення, аднак у плане выражэння яны сістэмнымі не з'яўляюцца: *ааміцэты, зігаміцэты, хітрыдыяміцэты* – іншамоўныя адзінкі, а *недасканалыя грыбы, сумчатыя грыбы* – уласнамоўныя тэрміны;

2) паводле **спосабу намінацыі** для вытворных тэрмінаадзінак. Напрыклад, у класіфікацыйны рад «сямействы амфібій» уключаюцца тэрміны *сапраўдныя рапухі, звычайныя жабы, звычайныя саламандры*, утвораныя сінтаксічным спосабам, найменні *часночніцы, квакшы*, утвораныя марфалагічным спосабам, і тэрмін *круглязычныя*, які ўзнік у выніку субстантывацыі;

3) паводле **рознах мадэляў у межах аднаго і таго ж спосабу ўтварэння**. Так, у класіфікацыйны рад «тыпы глебаў Беларусі» ўваходзяць тэрміны, утвораныя сінтаксічным спосабам па мадэлях: 1) «складаны прыметнік + назоўнік»: *дзярнова-падзолістыя глебы, дзярнова-збалочаныя глебы, тарфяна-балотныя глебы, дзярнова-карбанатныя глебы*; 2) «прыметнік + назоўнік»: *поймавыя глебы, падзолістыя глебы*; 3) «прыметнік + (прыметнік + назоўнік)»: *дзярнова-падзолістыя забалочаныя глебы, бурныя лясныя глебы*.

Праілюстраваныя на прыкладах выпадкі несупадзення паміж зместам тэрміналагічных паняццяў і формай іх рэалізацыі на лінгвістычным узроўні паказваюць, што для тэрмінаў перш за ўсё характэрна класіфікацыйная сістэмнасць, і яны існуюць не самі па сабе, а толькі як элементы сістэмы, звязаныя структурнымі адносінамі ў адно цэлае. Акрамя таго, паколькі ўтварэнне тэрмінаў – працэс свядомы, падкантрольны і рэгулюемы, то назіраецца пэўная заканамернасць у спосабах намінацыі, мадэлях і сродках, якія пры гэтым выкарыстоўваюцца. Так, для выражэння відавых паняццяў у прыродазнаўчай тэрміналогіі шырока выкарыстоўваецца сінтаксічны спосаб намінацыі. Апорны кампанент словазлучэння з'яўляецца найменнем родавага паняцця, а азначальныя часткі словазлучэння ствараюць у суме з апорным кампанентам назву відавочнага паняцця. Прыкладам могуць служыць найменні мікрагрупы «віды жабаў Беларусі»: *азёрная жаба, вастрамордая жаба, сажалкавая жаба, травяная жаба*.

У батанічнай тэрміналогіі тэрміны з кампанентам **падобныя** называюць аддзелы (*мохападобныя*), з кампанентам **кветныя** – абазначаюць парадак (*вербакветныя*), з кампанентам **авыя** – указваюць на сямейства (*вербавыя*).

Прыклады несупадзення паміж зместам тэрміналагічных паняццяў і формай іх рэалізацыі на лінгвістычным узроўні дазваляюць зрабіць вывад, што тэрмінам уласціва класіфікацыйная сістэмнасць, яны існуюць як элементы сістэмы, звязаныя структурнымі адносінамі ў адзінае цэлае. Абсалютны ізамарфізм у прыродазнаўчай тэрміналогіі не рэалізуецца поўнасьцю, а існуе як асноўная тэндэнцыя. Наяўнасць рэгулярных дэрывацыйных мадэлей дае падставу прызнаць і словаўтваральную сістэмнасць.

#### Умоўныя скарачэнні

БЭ – Беларуская энцыклапедыя : у 18 т. Т. 1–11. – Мінск : БелЭн, 1996–2000.

ТСБМ – Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. Т. 1–5. – Мінск, 1977–1984.

ЭПБел – Энцыклапедыя прыроды Беларусі : у 5 т. Т. 1–5. – Мінск : БелЭн, 1983–1985.

#### Спіс выкарыстаных крыніц

- 1 Будагов, Р. А. Введение в науку о языке / Р. А. Будагов. – М. : Просвещение, 1965. – 492 с.
- 2 Даниленко, В. П. Русская терминология: опыт лингвистического описания / В. П. Даниленко. – М. : Наука, 1977. – 247 с.
- 3 Капанадзе, Л. А. О понятиях «термин» и «терминология» / Л. А. Капанадзе // Развитие лексики современного русского языка. – М. : Наука, 1965. – С. 75–85.
- 4 Краткое методическое пособие по разработке и упорядочению научно-технической терминологии. – М. : Наука, 1981. – 200 с.
- 5 Кутина, Л. Л. Языковые процессы, возникающие при становлении научных терминологических систем / Л. Л. Кутина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. – М. : Наука, 1970. – С. 82–94.
- 6 Лейчик, В. М. Терминология информатики: Теоретические и практические вопросы / В. М. Лейчик, И. П. Смирнов, И. М. Сулова // Информатика: Итоги науки и техники. – М. : Наука, 1977. – Т. 2. – С. 56–64.
- 7 Лотте, Д. С. Основы построения научно-технической терминологии: Вопросы теории и методики / Д. С. Лотте. – М. : АН СССР, 1961. – 158 с.
- 8 Реформатский, А. А. Что такое термин и терминология? / А. А. Реформатский // Вопросы терминологии. – М. : АН СССР, 1961. – С. 46–54.
- 9 Толикина, Е. Н. Некоторые лингвистические проблемы изучения термина / Е. Н. Толикина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. – М. : Наука, 1970. – С. 53–67.

Л. В. Паплаўная  
г. Гомель, ГДУ імя Ф. Скарыны

## ЛЕКСІКА АБМЕЖАВАНАГА ЎЖЫТКУ Ў ПАЭТЫЧНАЙ МОВЕ МІХАСЯ СКОБЛЫ

Кожны мастацкі тэкст нясе адпаведную не толькі эстэтычную, літаратурную, але і лінгвістычную, багатую на моўныя лексічныя асаблівасці, інфармацыю. Багацце мовы, яе лексічны склад кожны пісьменнік выкарыстоўвае па-свойму, сыходзячы са сваіх ідэйна-мастацкіх задач, свайго індывідуальнага стылю, асабістых густаў.

Адметнай рысай паэтычнай мовы Міхася Скоблы з'яўляецца выкарыстанне лексікі абмежаванага ўжытку. Важнае месца ў яго творчасці займаюць індывідуальна-аўтарскія неалагізмы, або аказіяналізмы. Такія лексічныя адзінкі не адпавядаюць агульнапрынятым нормам, характарызуюцца індывідуальным густам творцы і абумоўлены спецыфічным кантэкстам.

Паэт плённа выкарыстоўвае разнастайныя паводле структуры і семантыкі аказіяналізмы. Сярод аўтарскіх наватвораў паводле спосабу словаўтварэння можна вылучыць наступныя групы:

1) **аказіяналізмы, утвораныя спосабам асноваскладання з нулявой суфіксацыяй:**

**шалёнагрывы** (ад *шалёны* і *грыва*):

*Ішлі б сумёты ў белую атаку, / Гулі б шалёнагрывыя вятры, / А мы з табой прысели б на атаўку, / Дзе пасвяцца лагодныя зубры* [5, с. 4];

**ніцавокі** (ад *ніцы* і *вока*):

*Каб заспаны пачухаўся лес, / Ажыла ніцавокая ноч / З вышыні мае свой інтарэс / Пані Поўня глядзіць аднавоц* [4, с. 16];

**ніцалоззе** (ад *ніцы* і *лаза*):

*З ніцалоззя не звіеш вяроўкі, / Слова дух трываліць крывічу* [4, с. 49];

**знічкакрылы** (ад *знічка* і *крылы*):

*Узятае вырай знічкакрылы / З-пад прытульных манастырскіх стрэх / Ці ж папраўдзе свет такі пастылы, / Брат Алег?* [4, с. 12];

**месяцавокі** (ад *месяц* і *вока*):

*І яго пад нашэпты ночы / Поўня клікала ў свой алькоў. / Салавей мой месяцавокі / Салавеў і суцішваў спеў* [5, с. 5];

**антэнарогі** (ад *антэна* і *рогі*):

*Кастрычнік. Дажджоў аблога. / Горад антэнарогі / Наставіў ад ветру злога / Каўнер кружное дарогі* [4, с. 13];

**сонцапад** (ад *сонца* і *падаць*):

*Сонцапад з залатых дыядэм / Распачне раптам восень-гандлярка / Гэта наш доўгажданы эдэм, / Трымфальная наша арка...* [4, с. 11];

**валасапад** (ад *валасы* і *падаць*):

*Хай навалыніца не прыстане ліцца / І ў вокны б'е маланкаю і градам. / Мне лёсіла пад ранне наталіцца, / Каханая, тваім валасападам* [4, с. 2].

Варта адзначыць, што гэтым спосабам утвораны пераважна складаныя аказіянальныя прыметнікі, якія з'яўляюцца вобразнымі азначэннямі: шалёнагрывыя вятры, ніцавокая ноч, знічкакрылы вырай, месяцавокі салавей, горад антэнарогі.

2) **аказіяналізмы, утвораныя спосабам асноваскладання:**

**клеткаптушка** (ад *клетка* і *птушка*):

*Без радзімы. З кавалкам хлеба. / З клеткаптушкай. Без жаўрука. / Кнопку з надпісам простым «неба» / Націскала яго рука* [3, с. 6];

3) **аказіяналізмы, утвораныя суфіксальна-постфіксальным спосабам:**

**перуніцца** (ад *пярун* + *і* + *цца*):

*Б'юць вяршыні ў купал нябёс, / Рэха доўга ў гарах перуніцца. / Не параніцца б, – страшна, нябось, – / Парай раніца ўнізе райца...* [3, с. 4];

**вусаціцца** (ад *вусаты* + *і* + *цца*):

*Неба, нібы трамвай, пагрымае. / Дахі вусаціцца ад капяжоў* [4, с. 52];

**кывавіцца** (ад *кывавы* + *і* + *цца*):

*І доўга кывавіўся захад, / Дзе промень апошні патух, / А воблакі вецер наўзахап / Сушыў, як пакошаны луг* [5, с. 6];

4) **аказіяналізмы, утвораныя прыставачна-суфіксальна-постфіксальным спосабам:**

**прынебіцца** (ад *неба* + *пры* + *і* + *цца*):

*Я на белым пламенні згару. / Ты ж замай мне выкажы-вырай, / Як не схібіць, узняцца ў гару / І ў дзядоўскі прынебіцца вырай* [4, с. 9];

5) **аказіяналізмы, утвораныя прыставачна-суфіксальным спосабам:**

**змастачыць** (ад *мастак* + *з* + *ты* + *ць*):

*Бог аглядзеў усё як след / І сказаў, нібы запавет, / Каб на віцебскім / На мальберце / Марк змастачыў яго партрэт!* [3, с. 4];

б) **аказіяналізмы, утвораныя прыставачным спосабам:**

**аквачаўны, аквалісты, аквасцяжына, акваклумбы, аквапаветра, акваты:** (аква + чаўны; аква + лісты; аква+ клумбы; аква + паветра; аква + ты):

*Усё было з прыстаўкай аква – / Дамы, каітаньы, дзераза, / Што восеньскім дажджом набракла / Аквачаўны. Аквалісты. Аквасцяжына. / Акваклумбы. Аквапаветра. Акваты* [5, с. 2];

**пасаймікавацца** (ад *саймікавацца* + *па*):

*Прыселі на ржышча гуртом іпакі – / Пасаймікавацца трэба. / Таполі, як венікі-галыкі, / Размашыста драпаюць неба* [4, с. 13];

7) **аказіяналізмы, утвораныя суфіксальным спосабам:**

**трываліць** (ад *трывалы* + *і* + *ць*):

*З ніцалоззя не звіеш вяроўкі, / Слова дух трываліць крывічу* [4, с. 49];

**лёсціць** (ад *лёс* + *ці* + *ць*):

*Здымкі класіка. / Профіль. Анфас. / Лёс выходзіць, вас песціў і лёсціў* [4, с. 26];

**прыкайданены** (ад *прыкайданіць* + *ен*):

*Як русалкі зімой валасамі ў лёд, / Так бярозы адчайна ўліплі ў нябёсы! / І стаіць, як ляціць у апошні палёт, / На разрыў прыкайданены гай светлакосы* [4, с. 15];

**вычутае** (ад *вычуць* + *т*):

*У паэта свята, як хаўтуры. / Што ёсць слова, вычутае звыш? / Сорак кілаграм макулатуры, / Дзе звіе гняздо рудая мыш* [4, с. 7];

**развіхурана** (ад *развіхурыць* + *ан*):

*Неба развіхурана вятрамі, / Выстудзіць ім рупіць белы свет* [4, с. 41];

**хмараломна** (ад *хмараломны* + *а*):

*Як мяжа, пралягла дарога. / Спавядаецца чатыром вятрам, – / Хмараломна высіцца ў небе храм / Непрыступным каўчэгам Бога!* [5, с. 9].

Як бачна з прыведзеных прыкладаў, аказіяналізмы М. Скоблы ўтвораны паводле актыўных мадэляў і з дапамогай прадуктыўных словаўтваральных сродкаў, аднак яны маюць складаную структуру, унутры якой незвычайнае семантыка-стылістычнае спалучэнне кампанентаў абумоўлена мастацкім пераасэнсаваннем іх значэнняў. Выкарыстанне індывідуальна-аўтарскіх наватвораў робіць мову паэта вобразнай і непаўторнай, раскрывае індывідуальную моўную манеру мастака слова, надае паэтычнаму тэксту навізну, свежасць і арыгінальнасць.

Да моўных сродкаў абмежаванага ўжытку, якія сустракаюцца ў паэзіі Міхася Скоблы, адносяцца таксама дыялектызмы. Дыялектызмамі называюцца словы, якія ўжываюцца ў адной гаворцы, групе гаворак ці дыялекце і не ўжываюцца ў літаратурнай мове або адрозніваюцца ад літаратурных значэннем, фанетычнымі ці граматычнымі асаблівасцямі. У паэтычнай мове Міхася Скоблы пераважаюць граматычныя дыялектызмы, якія адлюстроўваюць граматычныя асаблівасці паўднёва-заходніх гаворак. Так, дзеясловы паэт часта ўжывае ў злітнай форме будучага складанага часу: жыцьцем, плыцьмеш, маўчацьме, драмацьмуць, кленчыцьме.

*Пнецца мяшчанства, хоць трэсні: / «Жыцьцем, маўляў, пазычаным, / Казкай чужой і песняй!»* [2, с. 3];

*Човен, ты з берага вечнае ночы? / Скінуўшы стому, / Плыцьмеш дадому, / Як і мільёны разоў?* [3, с. 10];

*Дзе ляціш, крылатая магіла? / Дзе шукацьмеш вырай, раскажы? / Падказала лета, ды зманіла. / Паказалі ў два бакі крыжы* [4, с. 6];

*Маўчацьме / Каменны бераг, / Шэры мур альтанкі / Ніколі не пачуе слоў пяшчоты* [2, с. 6];

*І драмацьмуць і рэчка, і сад, / Толькі вецер абдыме, як брата. / Не вярнуся ніколі назад, / Адчыняйся, паднебная Брама!* [6, с. 2];

*Мора кленчыцьме тысячы год, / Прыпаўзаючы зноў да падножжжа, / Ды зашыты маланкаю рот / Даравання / Прамовіць / Не зможа* [2, с. 12].

Сустракаюцца ў паэзіі М. Скоблы і фанетычныя дыялектызмы, якія адрозніваюцца ад літаратурных адпаведнікаў колькасным складам фанем:

*Пакуль язмін ляціць на падваконнік, / І хіліцца да шыбаў белы май, / Мая кіфара, мой губны гармонік, / Мая ты акарына, не змаўкай* [4, с. 5];

*Ветру сумны найгрыш / Бурай адгукаўся навакол. / Сосны моўчкі падалі крыж-накрыж / На ахвярна ўсланы гліцай дол* [4, с. 10];

**Быцца** цацкі з елачкі ў дзень Каляд, / Тры слязы ўпрыгожвалі далягляд. / Пахісіся, месячык, тры разы, / І страсі на дол твая тры слязы [4, с. 7].

Словаўтваральныя дыялектызмы – словы, якія адрозніваюцца ад літаратурных адпаведнікаў словаўтваральнымі сродкамі, з’яўляюцца адзінкавымі ў паэзіі М. Скоблы. Гэта, напрыклад, лексема *начніца* – ‘начная зорка’ [5, с. 382].

*Узляцець, пралунаць, нібы птах, / Каб не бачылі нават начніцы, / Так высока, нязмушана так, / Як магло да сканання прысніцца...* [2, с. 2].

Трэба адзначыць, што аўтар умела карыстаецца сродкамі народна-дыялектнай мовы. Выкарыстаныя паэтам дыялектызмы ўзмацняюць мастацкую выразнасць яго вершаў, падкрэсліваюць індывідуальны стыль мастака слова.

Міхась Скобла ў сваіх вершах даволі часта звяртаецца і да ўстарэлай лексікі як да сродку выразнасці мастацкай мовы. Устарэлыя словы надаюць яго паэтычнай мове ўзвышанае, святочнае гучанне:

*Лес яловы задушна сапе, / Дзе гайсаюць нячысцікі збродняй... / Ён пярун выклікаў на сябе, / Каб успыхнуць адчайнай паходняй!* [3, с. 4].

**Паходня** – ‘пераносная свяцільня ў выглядзе ліхтара на доўгай палцы або намотанага на канец палкі прасмоленага пакулля; факел’ [5, с. 456];

*З небам радніцца – зайздросная доля. / Бегаг наструніўся – не падыходзь. / Возера свеціцца, як жырандоля, / Што апусціў / У дуброву / Гасподзь* [4, с. 3].

**Жырандоля** – ‘вялікі фігурны падсвечнік для некалькіх свечак’ [5, с. 202];

*Накідвае лёс трапяткое ласо. / Вайна. Прышпітальная світа / І сябра, як шэйха, пісаў Пікасо – / Чало, як чалмою, спавіта* [4, с. 5].

**Чало** – ‘лоб’ [5, с. 742];

*У пелюсях сонцазаходу / Зялёная пушча згарае, / І рэкі, – зірніце на ману, – / Яны адпаўзаюць з айчыны* [3, с. 8].

**Мапа** – ‘геаграфічная карта’ [5, с. 333];

*Верш няўзнак становіцца маленнем. / Верш, нібы ружанец, не парвеш. / Верш – тастамант прышлым пакаленням. / Верш – як галаснік у проймах веж* [4, с. 13].

**Тастамант** – ‘завяшчанне’ [5, с. 655];

*Як збрыдне і духу, і вуху / Знікчэмнелы, пошасны свет, -- / Пад соснамі на медавуху / У бортнікі пойдзе паэт* [4, с. 29].

**Бортнік** – ‘той, хто займаецца бортніцтвам; пчаляр’ [5, с. 92];

*Сонца долу вызірне вясёла / І ўсіх дбайна навучае грамаце – / Піша залатым пяром касцёла, Абмакнуўшы ў хмарах, / Бы ў атраманце* [4, с. 16].

**Атрамант** – тое, што і чарніла [5, с. 72].

Выкарыстаныя аўтарам архаізмы *паходня, жырандоля, чало, мапа, тастамант, бортнік, атрамант* адносяцца да пасіўнай лексікі і маюць адпаведнікі-сінонімы ў сучаснай беларускай мове. Яны арганічна ўплятаюцца ў моўную тканіну вершаў і ствараюць урачыста-ўзнёслы настрой у яго паэтычных творах.

На падставе прааналізаванага матэрыялу можна зрабіць вывад, што характэрнымі асаблівасцямі моватворчасці Міхася Скоблы з’яўляецца ўмелае і прадуманае выкарыстанне індывідуальна-аўтарскіх неалагізмаў, сродкаў народна-дыялектнай мовы і ўстарэлай лексікі. Дзякуючы гэтым моўным адзінкам, яго паэтычная мова набывае вобразнасць і непаўторнасць.

### Спіс выкарыстаных крыніц

- 1 Скобла, М. Вечны Зніч / М. Скобла // Беларуская Інтэрнэт-Бібліятэка [Электронны рэсурс]. – 2014. – Рэжым доступу : [http://kamunikat.org/usie\\_knihi.html?pubid=9949](http://kamunikat.org/usie_knihi.html?pubid=9949). – Дата доступу : 01.04.2015.
- 2 Скобла, М. Вочы Савы / М. Скобла // Беларуская Інтэрнэт-Бібліятэка [Электронны рэсурс]. – 2014. – Рэжым доступу : [http://kamunikat.org/usie\\_knihi.html?pubid=9951](http://kamunikat.org/usie_knihi.html?pubid=9951). – Дата доступу : 01.04.2015.
- 3 Скобла, М. Нашэсце Поўні / М. Скобла // Беларуская Інтэрнэт-Бібліятэка [Электронны рэсурс]. – 2014. – Рэжым доступу : [http://kamunikat.org/usie\\_knihi.html?pubid=9953](http://kamunikat.org/usie_knihi.html?pubid=9953). – Дата доступу : 01.04.2015.

4 Скобла, М. Акну для матылькоў / М. Скобла // Беларуская Інтэрнэт-Бібліятэка [Электронны рэсурс]. – 2014. – Рэжым доступу : [http://kamunikat.org/usie\\_knihi.html?pubid=9954](http://kamunikat.org/usie_knihi.html?pubid=9954). – Дата доступу : 01.04.2015.

5 Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы : больш за 65000 слоў / пад рэд. М. Р. Судніка, М. Н. Крыўко. – 3-е выд. – Мінск : БелЭн, 2002. – 784 с.

**Т. М. Пятроўская**

**г. Гомель, ГДУ імя Ф. Скарыны**

## **АСАБЛІВАСЦІ АДЛЮСТАВАННЯ ГЕНДАРНЫХ СТЭРЭАТЫПАЎ У СУЧАСНАЙ ДЗІЦЯЧАЙ ЛІТАРАТУРЫ**

Літаратура – адна з крыніц пазнання свету, фактар фарміравання светапогляду. Сёння бацькі па-ранейшаму чытаюць сваім дзецям услях, а гэта значыць, уплыў літаратуры на развіццё дзіцяці застаецца актуальным. Менавіта ў раннім дзяцінстве фарміруецца гендарная канстанта, якая да сямі гадоў усталёўваецца, падмацоўваючыся поларалявымі стэрэатыпамі. Апошнія шырока адлюстраваны ў дзіцячай літаратуры, асабліва ў народных казках. Нездарма, некаторыя псіхалагічныя тэсты грунтоўцца на ідэнтыфікацыі з тым ці іншым казачным персанажам. Народныя казкі адлюстроўваюць традыцыйны патрыярхальны ўклад, у якім мужчына выконвае актыўную ролю, а жанчына часта знаходзіцца ў якасці ахвяры. Але час мяняецца, разам з ім мяняюцца і акцэнтны ў гендарнай палітыцы. Вызначэнне гендарных стэрэатыпаў у дзіцячай літаратуры дапамагае зразумець, якая мадэль суіснавання мужчыны і жанчыны з’яўляецца тыповай для грамадства, у якім гэтая літаратура складаецца. «Гендарныя стэрэатыпы – сацыяльна сканструяваныя катэгорыі «маскуліннасці» і «феміннасці», якія пацвярджаюцца рознымі ў залежнасці ад полу паводзінамі, падтрымліваюцца псіхалагічнымі патрэбамі чалавека паводзіць сябе ў сацыяльна тыповай манеры і адчуваць сваю цэласнасць і несупярэчлівасць» [1, с. 129]. Вельмі часта ў выхаванні дзіцяці дарослыя выкарыстоўваюць гендарныя стэрэатыпы, фарміруючы тым самым погляды на правільную мадэль паводзінаў мужчыны і жанчыны. Так, напрыклад, для мужчыны важна быць смелым і актыўным, не выяўляць занадта свае пачуцці, для жанчыны – быць добрай гаспадыняй, памочніцай. Аднак празмернае насаджэнне гендарных стэрэатыпаў, як і ўвогуле любых стэрэатыпаў, часта вядзе да таго, што людзі, якія не адпавядаюць агульнапрынятым стандартам, становяцца ізгоямі грамадства. Таму важна захоўваць своеасаблівую гармонію паміж тыповымі прадстаўленнямі людзей і магчымасцю захоўваць індывідуальнасць незалежна ад гэтых прадстаўленняў.

Наша задача – на прыкладзе сучасных дзіцячых чытанак і хрэстаматый даследаваць характар гендарных стэрэатыпаў у сучаснай дзіцячай літаратуры. У якасці даследуемага матэрыяла былі ўзяты наступныя зборнікі:

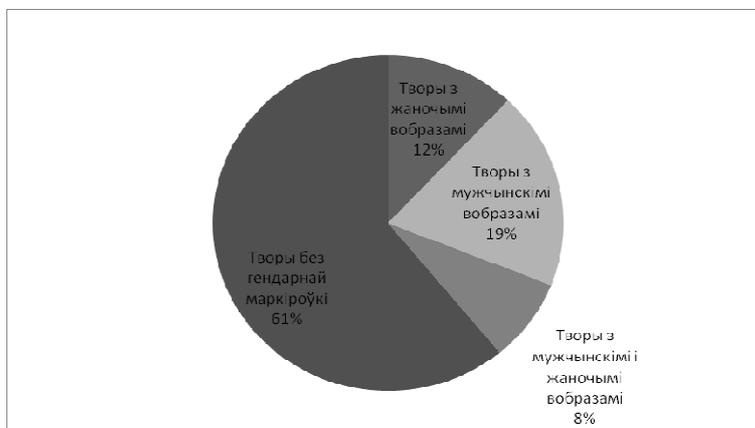
- 1) Крынічка: Чытанка для дашкольнага і малодшага школьнага ўзросту (2002).
- 2) Вясёлка: Вершы, апавяданні, казкі, п’есы, песні (2007).
- 3) Крынічка: Хрэстаматыя для дзяцей малодшага школьнага ўзросту (2009).

Усе тры кнігі арыентаваны на дзяцей дашкольнага і малодшага школьнага ўзросту. Былі прааналізаваны 574 творы. Галоўны аб’ект даследавання – жаночыя і мужчынскія вобразы і іх характарыстыка (сфера іх дзейнасці, дамінантныя якасці). Трэба адзначыць, што персанажы-жывёлы, нават з’яўляючыся носбітам таго ці іншага гендарнага стэрэатыпу, не разглядаліся ў якасці вобразаў з гендарнай маркіроўкай. Жывёлы, надзеленыя чалавечымі рысамі, асабліва ў казках, атаясамліваюцца з канкрэтнымі традыцыйнымі характарамі, таму не адлюстроўваюць мужчынскі ці жаночы тып паводзінаў. Вялікая колькасць твораў у чытанках прысвечана апісанню прыроды. Такія тэксты таксама не маюць гендарнай маркіроўкі. Менавіта па гэтай прычыне ў 226 творах вызначыць гендарную прыналежнасць герояў было немагчыма.

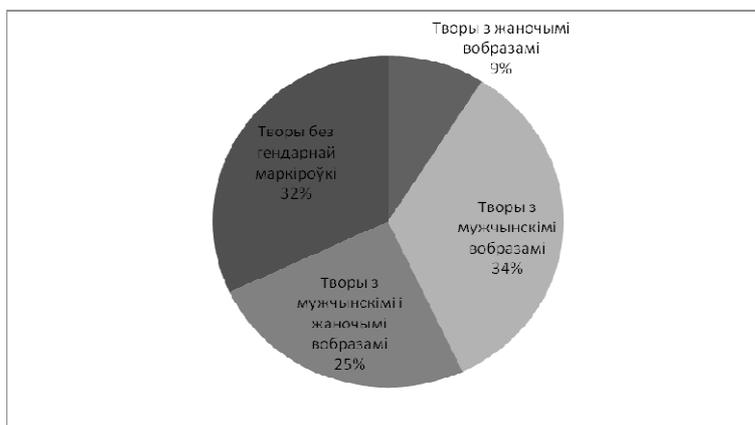
У зборніках было прадстаўлена 372 вершы, 192 пражайтных твора, 10 п’ес. Часцей у творах дзіцячай літаратуры дзейнічаюць героі мужчынскага полу. Аднак у вялікай колькасці твораў вызначаны персанажы абодвух палоў. Прычым, у вершаваных творах вобразаў жанчын больш, чым у пражайтных. Даследаванні прадстаўлены ў табліцы 1 і малюнках 1–3.

Табліца 1 – Жаночыя і мужчынскія вобразы ў дзіцячай літаратуры

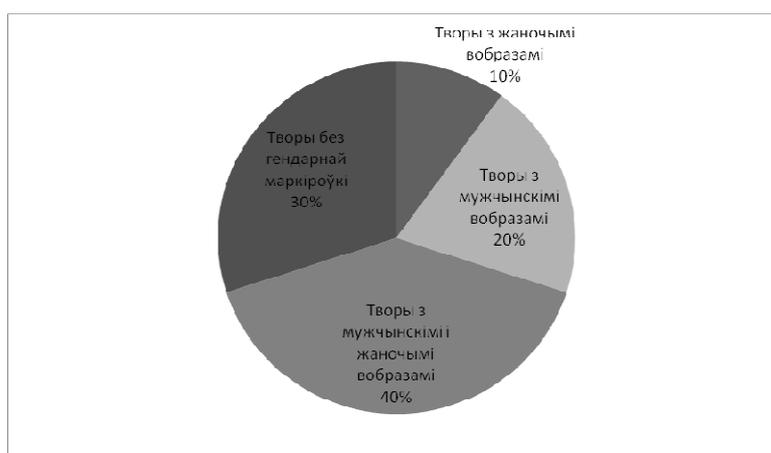
	Творы з жаночымі вобразамі	Творы з мужчынскімі вобразамі	Творы з мужчынскімі і жаночымі вобразамі	Творы без гендарнай маркіроўкі
Вершы	46	71	29	226
Проза	18	67	49	64
П'есы	1	2	4	3



Малюнак 1 – Гендарная маркіроўка вершаваных твораў



Малюнак 2 – Гендарная маркіроўка прозаічных твораў



Малюнак 3 – Гендарная маркіроўка драматургічных твораў

Цікавымі з'яўляюцца суадносіны вобразы маці і бацькі. Пэўная група вершаў прысвечана менавіта маці. У такіх творах усхваляецца роля маці, тым самым падкрэсліваецца асноўнае прызначэнне жанчыны. Аднак пры гэтым у прозаічных творах побач з дзіцяці часцей прысутнічае менавіта бацька як дарадчык, дарослы сябр. Маці ж ва ўзаемаадносінах з дзецьмі выступае хутчэй у ролі «нянькі»: клапаціцца пра тое, каб дзіцяці не было галодным, не дазваляе пайсці гуляць і г. д. Дастаткова ўспомніць вядомы твор Я. Коласа «На рэчцы зімою», у якім хлопец

адпрошваецца ў маці пайсці пагуляць. Асноўны клопат маці – жыццядзейнасць і здароўе дзіцяці. Яе абсалютна не цікавяць дзіцячыя інтарэсы, яе непакоіць знаходжанне малога адносна пэўнай небяспекі. Бываюць і выключэнні з правілаў, аднак і яны дзейнічаюць больш на карысць мужчынам. Так, напрыклад, у вершы «Хачу падрасці» М. Калачынскага менавіта бацька непакоіцца за сына, што беге пад дажджом. Назва верша «Мама не пускае» М. Чарняўскага гаворыць сама за сябе. Маці галоўнага героя важна, каб сын зрабіў урокі, а не забіваў галаву дзяўчатамі. Цікава, што бацькоўскі аўтарытэт у літаратуры будзеца менавіта на шырокім даляглядзе таты, мудрасці, нават дэмакратызме, у той час як маці характарызуецца аўтарытарнымі адносінамі да выхавання. Аднак вельмі часта ў якасці дарадчыцы, адкрывальніка свету прадстаўлена і бабуля, у вобразе якой спалучаюцца мацярынская клапацілівасць і бацькоўская мудрасць.

Дзіцячая літаратура заўсёды нясе ў сябе выхаваўчы элемент, які ў творы рэалізуюць дарослыя персанажы. Часцей за ўсё «выхавацелямі» дзіцяці з'яўляюцца менавіта члены яго сям'і. Педагогі нярэдка проста прысутнічаюць у творы, не выконваючы функцыі выхавання. З 574 даследуемых твораў прадстаўлены толькі адзін твор, дзе выхавацель з'яўляецца дарадчыкам дзіцяці, яго дарослым сябрам. У апавяданні М. Гамолкі «Васілёва бярозка» менавіта педагог дзіцячага садка – ініцыятар добрых учынкаў хлопца. У апавяданні «Цяжкая задача» Я. Бяганскай настаўніца тактычна выкрывае падман вучаніцы. Аднак яна ніяк не каменціруе ўчынка вучаніцы, не дае ніякіх парад. Выхаваўчы патэнцыял закладзены ў самой сітуацыі і ў правільных паводзінах настаўніцы, якая па сутнасці не выконвае ролю прыклада-ўзора для самой вучаніцы. Зразумела, што нават фонавыя настаўнікі дзіцячых твораў – жанчыны.

Што датычыцца маленькіх герояў, то часцей персанажамі твораў з'яўляюцца хлопчыкі. Самай «мужчынскай» тэмай вызначана тэма сяброўства. Тым самым падрэсліваецца своеасаблівая братэрская прырода мужчынскай дружбы. Адзін з галоўных абавязкаў мужчыны – абарона сваёй краіны і сям'ю. Для гэтага недастаткова валодаць толькі смеласцю і кемлівасцю, неабходныя яшчэ і камунікатыўныя навыкі, здольнасці фарміраваць суполкі, каб супрацьстаяць ворагу. Менавіта таму мужчынскаму сяброўству надаецца такое вялікае значэнне. З усёй колькасці твораў увогуле не знайшлося ніводнага, які быў бы прысвечаны жаночай дружбе. Наадварот, апавяданне Н. Парукава «Ягады» высмейвае прагматызм ўзаемаадносін сябровак-дзяўчынак. Нават ілюстрацыі на тэму сяброўства пераважна прадстаўляць сабой малюнкі з хлопчыкамі. Невялікая колькасць твораў адлюстроўвае дружбу паміж дзяўчатамі і хлопцамі, якая падмацавана рамантычным арэолам. Так, у вершы «На каньках» Л. Геніюш хлопцы клапацяцца пра дзяўчынку-сяброўку, па-джэнтэльменску падтрымліваюць яе. Хлопчыкі, як правіла, часцей фігуруюць і ў вершах на патрыятычную тэму. Толькі адзіны твор паўнаважна прадстаўляе ў дадзенай тэматыцы дзяўчынку – верш «Беларусачка».

Дзіцячая літаратура заўсёды дае прыклад правільнай мадэлі паводзінаў. У гэтым плане з'яўляюцца паказальнымі творы, у якіх адлюстраваны адносіны да працы і карысных учынкаў. Самай папулярнай мужчынскай справай з'яўляецца пасадка дрэваў сынам і бацькам. Таксама таты далучаюць сваіх дзяцей да майстравання, рыбалкі. У той жа час галоўная справа дзяўчынікі – дапамога маці па хатняй гаспадарцы: «Як Алёнка хату прыбірала», «Працавітая дзяўчынка», «Як Настачка маме дапамагала». Занятак дзяўчынак таскама дастаткова традыцыйны, што адлюстравана нават у назвах твораў: «Вышывальніца», «Кужэльная кашуля». У апавяданні «Самы лепшы малюнак» на хлопчыка наракаюць за тое, што ён не дапамагае маці. Здавалася б, што гэта своеасаблівае выключэнне са стэрэатыпу. Аднак папростку хлопцу робіць менавіта бацька. Калі дапамога дзяўчат маці разглядаецца як развіццё ў яе будучых гаспадарскіх навыкаў, то дапамога хлопцаў маці ацэньваецца як неабходнасць быць жанчыне моцнай апораю, падкрэслівае яе слабасць.

Часта ў творах высмейваюцца агульныя негатыўныя чалавечыя якасці: неахайнасць, няветлівасць, грубасць, гультайства. Як правіла, выразнага гендарнага падзелу ў такіх творах няма. Аднак усё ж група твораў перадае менавіта жаночыя рысы, такія як хуткая зменлівасць настрою, імкненне быць прыгожай і прывабнай, што часта адлюстравана ў назве твора: «Модніца», «Цыркачка», «Прынцэса Такхачу». Хлоцаў часцей папракаюць за непаслухмянасць, неахайнасць, гультайства.

Трэба адзначыць, што любы дзіцячы твор – гэта вельмі часта аўтарскі вопыт дзяцінства, таму нельга гаварыць пра гендарныя асаблівасці твораў дзіцячай літаратуры, не ўлічваючы той факт, што яе аўтарамі часцей за ўсё з'яўляюцца менавіта мужчыны. Так, у хрэстаматыі для дзяцей малодшага школьнага ўзроста «Крынічка» толькі 19 аўтараў са 135 – жанчыны. Як правіла, героямі пісьменніц-жанчын з'яўляюцца жанчыны і дзяўчынікі. Атрымоўваецца, што функцыя

ранній сацыялізацыі дзіцяці, яго знаёмства з правіламі грамадства ўскладзена менавіта на мужчыну, як у літаратуры і адукацыі, так і ў сям’і. Прычым, дадзены стэрэатып ніяк не стасуецца з рэальнасцю, дзе большасць педагогаў – жанчыны. Такая неадпаведнасць ў сваю чаргу ўплывае і на прэстыж прафесіі педагога.

Дзіцячую літаратуру часта называюць самай традыцыйнай літаратурай, бо, як бы не мяняўся свет, яна заўсёды будзе выконваць дзве галоўныя задачы: забяліць дзіцяці і выхоўваць дзіцяці. Сродкаў, якія здольны максімальна працаваць на дзве гэтыя задачы аднолькава эфектыўна, не так ужо і многа. Традыцыйнасць літаратуры для дзяцей і з’яўляецца прычынай існавання ў ёй трывалых гендарных стэрэатыпаў. Дзіцячая літаратура перш за ўсё стаіць на варце сямейных каштоўнасцей: маскуліннасць звязана з публічнай сферай, з удзелам у жыцці грамадства, феміннасць – з прыватнай, што абмяжоўваецца сям’ёй, даглядам дзяцей, бытам.

#### Спіс выкарыстаных крыніц

- 1 Рябова, Т. Б. Стереотипы и стереотипизация как проблема гендерных исследований / Т. Б. Рябова // Личность. Культура. Общество. – 2003. – Том V. – Вып. 1–2. – С. 120–128.
- 2 Крынічка: Чытанка для дашкольнага і малодшага школьнага ўзросту / укл. Р. М. Міронава ; маст. Т. П. Березенская. – Мінск : Мастацкая літаратура, 2002. – 270 с.
- 3 Вясёлка: Вершы, апавяданні, казкі, п’есы, песні / уклад. М. А. Маляўка, М. М. Чарняўскі. – Мінск : Мастацкая літаратура, 2007. – 350 с.
- 4 Крынічка: Хрэстаматыя для дзяцей малодшага школьнага ўзросту / уклад. Р. І. Шастак. – Мінск : «Радыёла-плюс», 2009. – 432 с.

**О. И. Солодкая**

г. Гомель, Гомельский государственный педагогический  
колледж имени Л. С. Выготского

#### ОТРАЖЕНИЕ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ СЛАВЯН СКВОЗЬ ПРИЗМУ АНТРОПОНИМОВ С ФОРМАНТОМ -АЙ

Более полутора столетий тому назад немецкий лингвист Вильгельм фон Гумбольдт лаконичной фразой «язык есть как бы внешнее проявление духа народа» [1, с. 88–89] обозначил еще одно направление исследований лингвистики – духовная культура этноса. Никто не станет спорить с тем, что слова, прошедшие через столетия или даже тысячелетия и сохранившиеся в языке уже сами по себе духовны. Поэтому неслучайно в качестве объекта изучения нами выбраны антропонимы, так как они естественно подходят «для сохранения древних исконных апеллятивных основ» [2, с. 27], а также в них сохраняется стратум лексики, утраченной современными языками, ведь есть столько старинных слов, смысл которых ныне потерян, а между тем они существовали и существуют в каком-либо славянском языке или областном говоре и их значение понятно употребляющим эти слова [3, с. 1]. Не вызывает сомнений значимость такого исследования для культурологии, этнологии, так как принцип именования людей, а также характер того, что положено в основу имени, отражает механизмы мышления человека, его мировосприятие, мировоззрение, духовные и нравственные ценности. Как отмечает И. М. Железняк, «первые антропонимы появились тогда, когда в представлениях людей еще сливались воедино потребности и вера, хозяйство и мировосприятие, мораль и быт. Содержание антропонимов зависело от ощущения человеком себя и окружающего мира» [4, с. 240–241]. Поэтому дешифровка древних собственных имен подобна чтению современным человеком древнего литературного произведения, которое отражает восприятие тех или иных понятий, а также представления о добре и зле, о долге, о душе, о правде и о многом другом [4, с. 240].

В настоящей работе представлен анализ ряда собственных имен с формантом *-ай*, а именно: *Дорожай*, *Мешай*, *Подлипай*, *Злобай*, *Носай*. Была сделана попытка определения значения апеллятивов, на базе которых образуются антропонимы, что отражает принцип номинации и позволяет предположить, какой признак был положен в основу имени.

**Дорожай.** Имя собственное *Дорожай* принадлежало русскому воеводе, упоминаемому в Ипатьевской летописи в 1182 г. (Тупиков, с. 133). Также были найдены ойконим *Дорожаево* в Зубцовском уезде Тверской губернии [5, с. 144], *Дорожайка* ойконим в Нижнем Новгороде

(ныне село Гордеевка), ручей (гидроним) *Дорожайка*, который протекает на территории Благовещенского сельского поселения.

Правомерно полагать, что основа данного антропонима соответствует апеллятиву *дорожай*, который не был зафиксирован в использованных нами лексикографических источниках. Для определения значения апеллятива необходимо установление его производящей базы. Так, наиболее вероятно образование апеллятива *дорожай* от глагола *дорожать* 'повышаться в цене, становиться дороже' (Даль, т. I, с. 474; ССРЛЯ, т. 3, с. 1012). Таким образом, *дорожаем* могли называть того, кто устанавливал высокую цену на какие-либо товары.

Наличие производных от антропонима *Дорожай*, относящихся к другим классам онимов, дает основания полагать, что апеллятив *дорожай* был распространенным и древним.

**Мешай.** Антропоним известен др.-русс. языку: *Мешай* (Тупиков, с. 263; Веселовский, с. 197). Антропоним *Мешай* имеет ряд производных: *Мешаев* (Веселовский, с. 197, Тупиков, с. 658), *Мешайко* (Тупиков, с. 263). Также имеются ойконимы *Меџаји* в Боснии в р-не Сараева (ЭССЯ, вып. 18, с. 211), *Мешаево* в Вяземском у. Смоленской губ. Обладателями собственного имени *Мешай* были дворецкий казанского владыки, упоминаемый в 1565 г., приказчик (1558 г.), боярский сын в Новгороде Северском, запись о котором относится к 1605 г.

Антропоним *Мешай* соотносится с апеллятивом *мешай*, известным сербохорватскому языку *tješaja*, 'человек, который месит хлеб', 'женщина, которая месит хлеб' (ЭССЯ, вып. 18, с. 211). На основании значений производящего для *мешай* глагола *мешать* русск. 'замешивать (тесто)' (Срезневский, т. 2, с. 253); 'являться помехой, создавать препятствия в чем-либо'; 'круговыми движениями с помощью ложки, мешалки и т.п. переворачивать или взбалтывать что-либо'; 'соединять в одно разнородные предметы, смешивать'; 'изменять, нарушать порядок, расположение чего-либо, перемещать'; 'путать, принимая одно за другое, смешивать' (ССРЛЯ, т. 6, с. 951–952); 'спутывать вещи, не отличать одной от другой, ошибаться'; 'двоить землю, пахать вторично перед посевом'; 'препятствовать, быть помехой, затруднять' (Даль, т. II, с. 372); русск. диал. 'месить (тесто)', 'сбивать (масло)'; 'вспахивать поле под посев второй раз' (СРНГ, вып. 18, с. 148); бел. *мяшаць* 'размешивать, перемешивать'; 'соединять разнородное'; 'втягивать, вмешивать'; 'бороновать второй раз'; 'месить (тесто)'; 'являться помехой' (ЭСБМ, т. 7, с. 156); укр. *мішати* 'мешать, смешивать, перемешивать' (Гринченко, т. 2, с. 434). Таким образом, значения глагола *мешать* можно объединить в четыре группы:

- а) 'мешать, перемешивать, месить, соединять разнородное' (о продуктах);
- б) 'пахать, бороновать';
- в) 'являться помехой, создавать препятствия';
- г) 'путать, принимать одно за другое', 'изменять, нарушать порядок чего-либо'.

Следовательно, можно предположить, что апеллятив *мешай* также служил для наименования человека, деятельность которого была связана с перемешиванием чего-либо, соединением разнородного; того, кто занимался земледелием, кто бороновал поле второй раз; человека, которой создавал препятствия для других, являлся помехой; человека, который путал что-либо, принимая одно за другое; того, кто нарушал порядок, расположение чего-либо.

Следует отметить, что белорусскому языку известен субстантив *меша* 'существо, навещающее страх и ужас, которое блуждает ночью, сидит в темном углу' (ЭСБМ, т. 7, с. 29). Составители этимологического словаря белорусского языка предполагают, что *меша* образовано от *мяшаць* в значении 'являться помехой, создавать препятствия в чем-либо'. Данный факт позволяет предположить, что в качестве словообразовательной базы апеллятива *мешай* мог выступать субстантив *меша*. Однако необходимо подчеркнуть, что апеллятивы на *-ай* в подавляющем большинстве случаев образуются от глагольных основ, то есть, если есть варианты образования апеллятива от глагола с тематическим гласным *-а-* и от имени, предпочтение, вероятно, следует отдавать девербативу.

Производный антропоним *Мешаев* принадлежал дьяку московского Судного приказа (1584 г.), рязанскому помещику, упоминаемому в 1697 г. *Мешаев* – дериват от *Мешай*, образованный при помощи патронимического суффикса *-ев-*, который придает антропониму значение 'потомок человека, имевшего прозвище *Мешай*'.

Антропоним *Мешайко* принадлежал Новгород-Северскому стрельцу, запись о котором относится к 1605 г. Данное имя собственное образовано путем присоединения к основе *Мешай-* деминутивного форманта *-ко* (<-ько), который придавал антропониму *Мешайко* дополнительную субъективную оценку.

Распространенность *Мешай* и образованных от него имен собственных на широком славянском пространстве, наличие производных наименований в других классах онимов, а также факт фиксации единицы в Этимологическом словаре славянских языков позволяет отнести апеллятив *мешай* к праславянскому лексическому фонду.

**Подлипай.** Данный антропоним известен др.-русск. *Подлипай, Подлипаев* (Веселовский 249), польск. *Podlipaj, Podlipajew* (МК). Обладатель собственного имени *Подлипай* был посадский человек, упоминаемый в 1638 г. в городе Москва.

Словообразовательной базой анализируемого антропонима, надо полагать, является апеллятив *подлипай*, который не был зафиксирован в использованных нами лексикографических источниках, для установления значения апеллятива необходимо определить семантику производящего слова. Данный апеллятив, надо полагать, мотивирован глаголом *подлипать* 'навязчиво приставать, добиваясь расположения, балгосклонности; волочиться' (ССРЛЯ, т. 10, с. 440). Таким образом, правомочно предположить, что апеллятив служил для обозначения человека угодливого, добивающегося расположения и благосклонности.

*Подлипай* имеет производный антропоним *Подлипаев*, который образован от имени собственного *Подлипай* при помощи суффикса *-ев-*, выражающего значение 'потомок человека, имевшего прозвище *Подлипай*'.

**Злобай.** Антропоним известен древнерусскому языку *Злобай* (Веселовский, с. 69), русск. *Злобаев*. Обладателем собственного имени *Злобай* был крестьянин, упоминаемый в 1470 г. во Владимире.

Имя собственное *Злобай*, надо полагать, соответствует апеллятиву *злобай*, который не был нами обнаружен, однако русскому диалектному языку известен субстантив *злобайство* 'злословие' (СРНГ, вып. 11, с. 288), являющийся дериватом от *злобай*. В качестве словообразовательной базы апеллятива *злобай* могут выступать субстантив *злюб*, распространенный в брянских говорах, 'злой человек' (СРНГ, вып. 11, с. 288), а также имя существительное *злоба* 'чувство недоброжелательности, враждебности'; 'гнев, раздражение, злость' (ССРЛЯ, т. 4, с. 1240); 'порок, лукавство, грех'; 'беда, зло', 'вражда'; 'забота, попечение' (Срезневский, т. 1, с. 1000); 'злорадство, ненависть, закоснелая вражда, злое расположение к кому- или чему-либо' (Даль, т. I, с. 684). Таким образом, *злобаем* могли называть злого человека; того, кто относится к другим враждебно, недоброжелательно; человека, который приносит беды, недоброе.

**Носай.** Антропоним был восстановлен по производным от него именам собственным, известным русскому языку: *Носаев* (Никонов, с. 83; Ганжина, с. 340).

Словообразовательной базой антропонима *Носай*, надо полагать, является апеллятив *носай*, В. А. Никонов отмечает, что *носаем* называли человека, имеющего большой нос (Никонов, с. 83), польский лингвист Ф. Славский подчеркивал, что апеллятив *носай* имеет значение 'длинноносый' [6, с. 88]. Таким образом, наиболее вероятно, что *носаем* могли называть человека с большим или длинным носом, а также, возможно, весьма любопытного человека, который вмешивается в жизнь других.

Несмотря на то что антропонимы у славян начали фиксироваться довольно поздно (однако это не говорит о поздней хронологии), их изучение от этого ничуть не стало менее необходимым или важным, скорее наоборот, с течением времени собственные имена обрели производные (что является свидетельством их распространенности), а эти образовавшиеся наименования сохранили и пронесли через столетия те понятия, идеи, которые были заложены в них нашими далекими предками. Лексика, погружающая нас в глубь веков и открывающая перед нами духовный мир славян, представляет невероятную ценность для изучения культуры и языка наших предков.

#### Список использованных источников

- 1 Звегинцев, В. А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях : в 2 т. / В. А. Звегинцев. – М. : Просвещение, 1964. – Т. I. – 466 с.
- 2 Трубачев, О. Н. Из материалов для этимологического словаря фамилий России (Русские фамилии и фамилии, бытующие в России) / О. Н. Трубачев // Этимология 1966. Проблемы лингвогеографии и межъязыковых контактов. – М. : Наука, 1968. – 412 с.
- 3 Морошкин, М. Славянский именослов или собрание славянских личных имен в алфавитном порядке / М. Морошкин. – СПб., 1867. – 213 с.
- 4 Железняк, І. М. Слов'янська антропоніміка (вибрані статті) / І. М. Железняк. – К. : Кий, 2011. – 288 с.

5 Казлова, Р. М. Беларуская і славянская гідранімія. Праславянскі фонд : в 4 т. / Р. М. Казлова. – Гомель : ГДУ імя Ф. Скарыны, 2002. – Т. II. – 265 с.

6 Sławski, F. Zarys słowotwórstwa prasłowiańskiego. Słownik prasłowiański / pod red. F. Sławskiego. – Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk. – Т. I. – 1974. – 220 с.

### Список лексикографических источников

1 Веселовский – Веселовский, С. Б. Ономастикон. Древнерусские имена, отчества, фамилии / С. Б. Веселовский. – М. : Наука, 1974. – 382 с.

2 Ганжина – Ганжина, И. М. Словарь современных русских фамилий / И. М. Ганжина. – М. : ООО «Издательство Астрель», 2001. – 671 с.

3 Гринченко – Гринченко, Б. Д. Словарь украинского языка : в 4 т. / Б. Д. Гринченко. – Киев, 1907–1909. – Т. I–IV.

4 Даль – Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : Русский язык, 1978–1981. – Т. I. – М. : Русский язык, 1978. – 699 с. ; Т. II. – М. : Русский язык, 1981. – 779 с. ; Т. III. – М. : Русский язык, 1978. – 555 с. ; Т. IV. – М. : Русский язык, 1980. – 683 с.

5 Никонов – Никонов, В. А. Словарь русских фамилий / сост. Е. Л. Крушельницкий. – М. : Школа-Пресс, 1993.

6 Срезневский – Срезневский, И. И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам : в 3 т. / И. И. Срезневский. – СПб., 1893–1912. – Т. 2. – СПб., 1902. – 1803 с.

7 СРНГ – Словарь русских народных говоров / под ред. Ф. П. Филина. – М., Л. : Наука, 1965–2000. – Вып. 1–34.

8 ССРЛЯ – Словарь современного русского литературного языка / гл. ред. В. И. Чернышев. – М., Л. : Академия Наук СССР, 1950–1965. – Т. 1–17.

9 Тупиков – Тупиков, Н. М. Словарь древнерусских личных собственных имен / Н. М. Тупиков. – СПб., 1903. – 857 с.

10 ЭСБМ – Этымалагічны слоўнік беларускай мовы : в 11 т. / гал. рэд. Г. А. Цыхун. – Мінск : Беларуская навука, 1974–2006.

11 ЭССЯ – Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд / под ред. О. Н. Трубачева. – М. : Наука, 1980–1997. – Вып. 7–24.

12 МК – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.moikrewni.pl/mapa/>. – Дата доступа : 12.05.2013.

**А. А. Станкевіч**

г. Гомель, ГДУ імя Ф. Скарыны

### МОЎНЫЯ ВЫЯЎЛЕНЧА-ВЫРАЗНЫЯ СРОДКІ ПУБЛІЦЫСТЫЧНАГА ДЫСКУРСУ: ПАРАЎНАННЕ І ПЕРЫФРАЗА

Адметнасцю публіцыстычнага стылю з’яўляецца спалучэнне лагічна-абстрактнай і эмацыянальна-вобразнай, мастацкай формы адлюстравання аб’ектыўнай рэчаіснасці [1, с. 58]. У сувязі з гэтым сістэму разгорнутых доказаў публіцыстычнага дыскурсу арганічна дапаўняе сукупнасць разнастайных сродкаў выяўленчай выразнасці, адметнае месца ў складзе якіх займаюць параўнанне і перыфраза.

**Параўнанне** – прыпадабненне аднаго прадмета да другога на аснове іх агульнай прыметы з мэтай узмацнення выразнасці яго характарыстыкі – з’яўляецца адным з самых з пашыраных сродкаў маўленчай канкрэтызацыі. Параўнанні актыўна выкарыстоўваюцца ў публіцыстычным дыскурсе з мэтай выдзялення, падкрэслівання як пастаянных, устойлівых, істотных прыкмет прадметаў, так і іх часовых, неістотных адзнак. Яны надзвычай разнастайныя як па семантыцы, так і па структуры.

Паводле ўспрыняцця адрасатам параўнанні, як вядома, падзяляюцца на агульнамоўныя, суб’ект і аб’ект якіх добра вядомы, і індывідуальна-аўтарскія, пабудаваныя на нечаканых супастаўленнях прадметаў і іх уласцівасцей [2, с. 241]. Агульнамоўныя параўнанні ствараюцца з «готовых» агульнамоўных блокаў, якія фіксуюць найбольш бачныя, агульнавядомыя прыметы прадметаў і з’яў: *Іх чакалі ў кожным сяле і мястэчку, а яны з’яўляліся неспадзеўкі: закурыць над гасцінцам пыл – дзве фурманкі вязуць невялічкі скарб, а ўзяўшыся за білы вазоў і ўскрай дарогі, нібы цыганскі табар, з песнямі і жартамі, смехам і прыгаворкамі ідуць маладыя прыгажуні і прыгажуні. Едзе Галубок з галубянятамі* (С. Грахоўскі). У аснове індывідуальна-аўтарскіх параўнанняў – дакладна адзначанае аўтарам нечаканае падабенства пэўных з’яў

і рэалій: *Васіль Быкаў, як той васілёк у жыцце Беларускага, робіць зямлю нашу бліжэйшай да неба, а неба слова беларускага вышэйшым* [Р. Барадулін].

Індывідуальна-аўтарскія параўнанні часта адлюстроўваюць канкрэтна-пачуццёвую аснову прыметы прадмета. Умела і па-майстэрску ўплецення ў кантэкст, яны выклікаюць разнастайныя асацыяцыі, якія таксама садзейнічаюць выяўленчай выразнасці публіцыстычнага маўлення. Гэта гукавыя асацыяцыі – *Вятры .. загулялі-загулі па чорствых верхавінах, бы гэта пабегла па смалістым сухаверсе траскучае полымя* [І. Пташнікаў]; зрокавыя – *Узыходзіць сонца .. Першыя промені яго кладуцца шырока – густым і нібы цягучым золатам* [Я. Скрыган]; прасторавыя – *Там-сям з зялёнага мора маладога хвойніку высока ўзнімаліся парасоны-верхавіны хвой-старадрэвін, што як бы аглядалі зялёныя прасторы свае маладое змены..* [Я. Колас]; тактыльныя – *Тоўсты, гладкі, бы вытачаны, камель з карою накиталт адмысловай чараніцы высока ўзнімаў верхавіну* [Я. Колас]; псіхалагічныя – *Тады апавяданні Лынькова ўспрымаліся як натхнёныя песні, хвалявалі і ўзвышалі, адкрывалі духоўны свет простых людзей* [С. Грахоўскі]; колькасныя асацыяцыі – *Якуб Колас пісаў: «Дзяцей, як тых снапоў на току»* [Р. Барадулін].

Параўнанні, якія валодаюць высокім патэнцыялам выяўленчай выразнасці, дазваляюць вобразна апісаць прыродныя з’явы: *Упершыню пада мной плылі лёгкія, як туман на світанні, рэдкія воблачкі* [І. Грамовіч]; маляўнічыя краявіды: *Кусты шыпыны трапляюцца на схілах яраў ды на ўзлombokах, ніколі не араных, падобных на агромністыя боханы* [Я. Брыль]; стварыць дынамічнае апісанне навакольнай рэчаіснасці: *Вялікі пунсовы шар імкліва каціўся насустрач адзінокай ранішняй хмарцы, якая, нібы спалохаўшыся, што спазнілася, хутка падала ўніз, за далягляд, і таяла там у полымі ўсходу* [І. Шамякін]; яскрава і эмацыянальна апісаць адцягненыя паняцці: *Як Акропаль турыстамі на сувеніры-напаміны, расцягваецца й будзе праз вякі разбірацца на цытаты паэзія Якуба Коласа, асабліва «Новая зямля»* [Р. Барадулін].

Паводле граматычнай пазіцыі аб’екта параўнання выдзяляюцца прыдзеяслоўныя параўнанні, якія выкарыстоўваюцца найчасцей пры дзеясловах руху: *Палуднем вецер аціх, і снег паваліў стаймя – падаў на лапцю* [І. Пташнікаў]; фізічнага дзеяння: *Штогод едзе на радзіму Васіль Быкаў. Казаў жа ён: «З гадамі болей цэнім добрую пагоду і лагоду душэўную...» А яны там, дзе першым крокам сваім чалавек звярнуў на сябе ўвагу свету, дзе думка прабілася, як крыніца...* [Р. Барадулін]; псіхалагічнага стану: *Слухаць уважліва, з даверам, зацікаўленасцю, спагадаю або з радасцю – вялікі талент. Міхась Лынькоў валодаў гэтым талентам, і людзі яму раскрывалі душы, мудрэй, як на споведзі* [С. Грахоўскі]; маўлення: *Некалі А. Твардоўскі сказаў, што чытаць беларускую паэзію – усё адно што ісці босаму па росным лузе і свежай ралі...* [Н. Гілевіч].

Прысубстантыўныя параўнанні ўжываюцца найчасцей побач з апелятыўнымі назоўнікамі: *Водная роўнядзь як бы застыла, разамлелая ў сонечным праменні* [Т. Хадкевіч]; у асобных выпадках – пры асабовых назвах: *Максім Багдановіч – гэта вечнае сумленне беларускай паэзіі і самой Беларусі* [Н. Гілевіч].

Прыад’ектыўныя параўнанні спалучаюцца з якаснымі прыметнікамі, вобразна характарызуючы ўласцівасць прадмета: *Яго [Максіма Багдановіча – А. С.] паэзія і сёння жывая, як само жыццё, і абыйсціся без яе проста немагчыма* (Н. Гілевіч); *Раптам недзе высока-высока ... пачуўся трывожна-шчымлівы крык, тужлівы, як развітанне назаўсёды, як жалобны энк* [С. Грахоўскі].

Надзвычай разнастайныя параўнанні па структуры і сродках сувязі. Гэта простыя параўнанні: *Зіма – расчырванелая, як снегіры, заліваем горку, будзем крэпасці, хады пад сумётамі* [С. Законнікаў]; *Адзіталі сады, ружовымі і беламі воблачкамі курыўся бэз* [С. Грахоўскі]; параўнанні-словазлучэнні: *Лес і крушні каменняў абапал лясной дарогі, якая перасякала шашу і на якой мы ехалі, чарнелі, быццам намаляваныя тушышу* [Ул. Карпаў]; разгорнутыя параўнанні: *Відаць, толькі з радасцю першага чалавека на зямлі ад усведамлення таго, што ён разумее свет, можна параўнаць радасць разумення чужой мовы* [Р. Барадулін].

Па сродках сувязі гэта найчасцей злучнікавыя параўнанні са злучнікам як: *Паэзія Якуба Коласа ... грэе кожнае шчырае беларускае сэрца, трываліць яго, гартуе, бароніць, як аброчны крыж на раздарожжы ад чужынічыны* [Р. Барадулін]; нібы: *Люблю чытаць пісьмы выдатных мастакоў слова. Яны – нібы жывыя, мудрыя сведкі часу і ўсяго, чым жыло ў гэтым часе грамадства і што дзеелася ў літаратуры* [Н. Гілевіч]; нібыта: *Над скронню, нібыта галубінае крыло, серабрыцца сівізна* [С. Грахоўскі]; быццам: *У лесе перад навальніцай усё заціхла, быццам заснула: і птушкі, і зверы, і дрэвы, і трава* [Т. Хадкевіч]; бы: *Цэлы гай старасвецкіх дубоў раскінуўся на беразе Нёмана ... Жыццё многіх людскіх пакаленняў прайшло перад імі*

і праходзіць, бы тыя хвалі Нёмана [Я. Колас]; што: У цьмяным, як вокны здалёку ў хаце, дзе гарыць сляпая лямпа, без хмар небе, нізкім, навіслым, як старая дзіравая страхана над вялікай пуняй, рэдка і скупа, што праз туман, мігцелі зоркі [І. Пташнікаў]; са словамі падобны на: Пад елкай схавалася моцны, малады баравік, падобны на важнага, самавітага баярына лесу [І. Пташнікаў]; нагадваць: Хтосьці вельмі трапна сказаў – спрэчкі паміж маладымі і старымі часта нагадваюць спрэчкі паміж тымі, хто не нажыў розуму і хто з яго выжыў... [Б. Сачанка]; здаецца: Ад бляску вогнішча абветраны і абсмалены сонцам твар здаецца чаканеным на медзі ... Што ўспамінаецца Міхасю Ціханавічу каля начнога вогнішча? [С. Грахоўскі]; можна параўнаць: З вірам у нашай пасляваеннай літаратуры можна параўнаць нейтаймаванага, апантанага Пімена Панчанку [Р. Барадулін]; бяззлучнікавыя параўнанні: Часам пачынае здавацца, што іголка – гэта прыручаная бліскавіца [Р. Барадулін]; у форме творнага склону: Мой лес, мой лёс, ласкавай зялёнай аблачынай асланяй зямлю роднай Беларусі [Р. Барадулін]; прыдаткам: Можна быць, у гэтым і наша шчасце, і наш паратунак, што ў нас заўсёды былі людзі-маякі, людзі-светачы, людзі-волаты [Н. Гілевіч].

Выяўленчую выразнасць і мастацка-вобразную канкрэтнасць публіцыстычнага слова ўзмацняе прыём разгортвання канструкцый з параўнаннем, у склад якіх уключаюцца дадатковыя кампаненты – эпітэты, метафары, што развіваюць іх унутраную форму, чым спрыяюць большай вобразнасці: І, як увасабленне жніўня, высока ўзняў галаву залаты сланечнік [Ул. Карпаў]; Шугае на прыцярушанай апалым лістам палянцы высокае полымя, ляцяць у начное неба іскры і, здаецца, не засаюць, а ўздываюцца зіхатлівымі сузор'ямі [С. Грахоўскі]; Як лагодная ўсмешка, заяслелася неба на ўсходзе, заяслелася і паружавела [Я. Колас].

Актыўна выкарыстоўваецца з мэтай экспрэсівізацыі маўлення ў публіцыстычных тэкстах і перыфраза – выраз, у якім назва прадмета або з'явы падаецца праз апісанне яе адметных уласцівасцей. Перыфраза замяняе асобнае слова апісальным выразам, які чытач павінен адгадаць, і такім чынам садзейнічае займальнасці і выяўленчай выразнасці маўлення: І яшчэ назаўсёдная стрэмка ў сэрцы – заўчасны адлёт у незваротны вырай таленавітай руплівіцы нашай паэзіі – светлай, узнёслай і мужнай Жэні Янішчыцы [С. Законнікаў]. У некаторых выпадках у адным кантэксце сумяшчаюцца перыфраза і слова, якое яна замяшчае: Сарокі – вестуны зімы – матляюць сваёй стракатасцю на ўраджайных рабінах [І. Пташнікаў].

Паводле функцыянальнай значнасці выдзяляюцца ўзнаўляльныя агульнапрынятыя апісальныя звароты і сітуацыйна абумоўленыя, індывідуальна-аўтарскія перыфразы [3, с. 371]. Агульнапрынятыя, або традыцыйныя перыфразы (тыпу блакітнае паліва, паўночны шоўк, цар пушчы), лёгка «расшыфроўваюцца», іх агульная семантыка вынікае са значэнняў кампанентаў [4, с. 17]. У сітуацыйнай, індывідуальна-аўтарскай перыфразе на першы план вылучаецца пэўная кантэкстуальна вызначаная якасць апісваемай з'явы або прадмета, паколькі перыфраза не толькі называе пэўную з'яву, але і характарызуе яе. Перыфразу называюць вобразным сінонімам слова [4, с. 21].

Перыфраза паводле структуры можа быць проста: Вось ён, волат пушчы [Я. Пушча] або разгорнутай: Я часам трапляю на шырокую магістраль, якая носіць імя аўтара «Амока» і «Палескіх рабінзонаў», часта праходжу каля дзіцячай бібліятэкі імя Янкі Маўра і ціха шапчу: «Дзень добры, дзядзька Маўр, вечна жывы і вясёлы настаўнік дзяцей і пісьменнікаў» [С. Грахоўскі]. Простая перыфраза звычайна двухкампанентная, гэта іменнае спалучэнне – генітыўная канструкцыя (назоўнік + назоўнік): ... Ён піша вершамі, гэта значыць, прыводзіць у гармонію словы і гукі, таму, што ён сын гармоніі, паэт [С. Грахоўскі]; Усё ж ён не проста парастак, ён – зерне волата [І. Мележ]; атрыбутыўнае словазлучэнне (прыметнік + назоўнік) з дадатковай, ацэнчнай характарыстыкай: Беларускім чытачам імя вялікага Каменяра [І. Франко – А. С.] вядома даўно – яшчэ з дакастрычніцкіх гадоў [Н. Гілевіч]; Што ж, фамы неверуючыя былі і будуць (Б. Сачанка); дзеяслоўна-іменнае спалучэнне (дзеяслоў + назоўнік): Аднойчы, як толькі зямлю прысаліў першы сняжок, Пятрусь Усцінавіч пазваніў мне [С. Грахоўскі].

Складаная перыфраза ўключае больш, чым два кампаненты (прыметнік + прыметнік + назоўнік): Цвёрдая родная глеба – нацыянальная духоўная культура – вось на чым грунтуецца ўсё лепшае, найбольш таленавітае ў сучаснай паэзіі [Н. Гілевіч]; (назоўнік + прыметнік + назоўнік) і можа змяшчаць дадатковыя сінтаксічныя канструкцыі: Геніюш адчувала сябе крывінкай крывіцкага роду, нашчадніцай вялікага Адраджэнца, што быў са слаўнага места Полацкага [Р. Барадулін].

Найчасцей перыфразы, якія выкарыстоўваюцца ў публіцыстычных тэкстах, маюць прадметнае значэнне. Граматычны яны суадносяцца з назоўнікамі і з'яўляюцца вобразнымі

сінонімамі да назваў разнастайных з’яў грамадскага жыцця. Яны вобразна характарызуюць асоб: *Хочацца параўнаць вершы, радкі вялікага паэта нацыі* [= Коласа] *са снапкамі на такую еўрапейскай культуры* [=творамі еўрапейскай літаратуры] (Р. Барадулін); *У гасціннай хаце беларускае паэтыкі ... падцягвалі ўслед за палескай пяхухай* [= Я. Янішчыц], *за дасціпнай весялухай Жэняй. Гэтак даверліва і пнічотна называлі мы Яўгенію Янішчыц* (Р. Барадулін); адцягненыя паняцці: *Васіль Быкаў зірнуў у глыбокую студню* [= глыбіню] *душы ўсечалавечай, душы беларускае, каб на самым цёмным дне ўбачыць зоркі з неба духу* [= праявы духоўнасці] (Р. Барадулін); «Новая зямля», як і лепшыя ўзоры паэзіі *Якуба Коласа, былі той плацінавай плацінай, якая трымала вышыню ракі Беларушчыны* [= беларускай літаратуры] (Р. Барадулін); зборную супіннасць з’яў: *Такім дзядзька Бядуля запомніўся назаўсёды. Перачытваю яго маленькія празаічныя шэдэўры* [= творы], *і ў памяці зноў ажываюць далёкія дзіцячыя гады* (С. Грахоўскі); *Гэта была ранняя раница маладой беларускай літаратуры, што ў пачатку новага веку .. успыхвала і загаралася сваімі першымі яркімі зоркамі* [= мастацкімі творамі] (Н. Гілевіч).

Актыўна выкарыстоўваюцца перыфразы і пры вобразнай характарыстыцы навакольнага асяроддзя: прыродных з’яў: *Сонца толькі што паказалася з-за сасонніку. Вялікі пунсовы шар імкліва каціўся насустрач адзінокай ранишняй хмарцы* [І. Шамякін]; рэальнай расліннага свету: *Такіх дубоў цяпер рэдка дзе ўбачыш ... І многа ўсякіх змен часу бачылі гэтыя нямыя сведкі прошласці* [Я. Колас]; жывёльнага: *На самай бязлеснай верасовай наддарожнай строме высілася .. магутная фігура спалоханага лася – жыхара беларускіх лясоў* [І. Пташнікаў]; часавыя паняцці: *Гэта лёс вядзе чалавека па жыцці ад калыскі да дамавіны* [Р. Барадулін].

Моўны механізм узнікнення перыфразы даволі разнастайны. Яна можа ўтварацца на аснове метафарычнага пераносу: *цар лесу, зерне волата, сын гармоні, настройшчык душы, чырвоная лона*; метанімічнай сумежнасці: *вясна маладосці, палеская пяхуха, аўтар «Амока» і «Палескіх рабінзонаў»*, генералізацыі семантыкі: *Вялікі Адраджэнец*. Некаторыя перыфразы ўключаюць ў сябе прэцэдэнтныя імёны, што павышае іх выразныя магчымасці: *вялікі Каменьяр, слаўнае места Полацкае, фамы неверуючыя*. Для іх разумення неабходны пэўныя фонавыя веды. У якасці перыфраз выкарыстоўваюцца таксама эўфемістычныя выразы: *незваротны вырай, заўчасны адлёт*.

Такім чынам, параўнанні і перыфразы, якія актыўна выкарыстоўваюцца ў публіцыстычным дыскурсе, садзейнічаюць экспрэсівацыі маўлення і павышэнню яго эмацыянальна-ацэначнай афарбоўкі.

#### Спіс выкарыстаных крыніц

- 1 Цікоцкі, М. Я. Стылістыка беларускай мовы / М. Я. Цікоцкі. – Мінск, 1976. – 304 с.
- 2 Некрасова, Е. А. Сравнения / Е. А. Некрасова // Языковые процессы современной русской художественной литературы. Поэзия / отв. ред. А. Д. Григорьев. – М. : Наука, 1977. – 392 с.
- 3 Бельчиков, Ю. А. Перифраза / Ю. А. Бельчиков // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
- 4 Малажай, Г. М. Сучасная беларуская мова: Перыфраза / Г. М. Малажай. – Мінск : Выш. школа, 1980. – 96 с.

**А. Л. Стрижак**

г. Гомель, ГГУ ім. Ф. Скорины

#### СЕМАНТИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТАХ НАЧАЛА XXI ВЕКА: РАЗНОВИДНОСТИ, ФУНКЦИИ, ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

Обращение к газетным текстам для исследования закономерностей развития лексической системы русского языка обусловлено самим характером газетной публицистики, специфика которой в наибольшей степени проявляется на лексическом уровне. Активная установка авторов газетных текстов на диалогичность определяет одну из актуальнейших проблем современной лингвопрагматики – проблему выбора языковых средств для наилучшего воздействия на адресата.

Главная особенность исследуемого типа инноваций состоит в использовании узуальных языковых единиц для обозначения нового референта (или группы референтов), что предполагает наполнение материальной оболочки известного слова новым для него содержанием. Общее количество газетных инноваций данного вида в нашей картотеке составляет 229 единиц.

С точки зрения структуры все отмеченные лексемы представляют собой однокомпонентные (209 единиц, или 92 %) либо двухкомпонентные (21 единица, или 8 %) образования.

Используемый для анализа материала семантический критерий позволил выделить ряд особенностей данного типа окказионализмов, которые стали основой дифференциации новообразований на несколько подгрупп.

1. **Окказионализмы – результат семантической амфиболии** (87 единиц, или 38 %). Данный тип представлен инновациями с омонимичной узуальной формой, но никак не связанным с языковой единицей значением. Употребляя термин *семантическая амфиболия* мы подразумеваем двусмысленность, возникающую в результате намеренного контекстуального столкновения языковой и окказиональной семантики. Так, возникновение нового значения субстантивов *зверинец* и *зоопарк* \*‘белорусская денежная масса’ обусловлено актуализацией общей семы ‘место, оборудованное для содержания и показа диких животных’ в значении узуальных коррелятов, а также формированием новой разговорной семантики у слова *заяц* – \*‘белорусский рубль’.

2. **Совмещение двух и более значений в инновации** (61 единица, или 27 %). Отличительной чертой данной подгруппы семантических окказионализмов является не просто механическое наложение значений одного или нескольких слов, а их своеобразное сращение, обусловленное семантикой контекста и приводящее к оригинальному «мерцанию смыслов», «осциллирующим» значениям [1, с. 179]. Результатом наложения значений становится возникновение новой диффузной семантики, которая не поддается четкому определению и имеет ассоциативную связь с каждой из дефиниций узуальной лексемы: *заколебать* \*‘довести до раздраженного состояния вследствие чрезмерного колебания курса валюты’ ← ‘1. начать колебать. 2. довести кого-л. до крайне раздраженного состояния’ (БТСРЯ).

3. **Новообразования – результат деидиоматизации значения** (27 инноваций, или 12 %). Под деидиоматизацией (деметафоризацией) значения мы понимаем явление оригинального восстановления внутренней формы слова: *инакомыслие* \*‘мышление преступника’ ← ‘мировосприятие инакомыслящих’ (БТСРЯ).

4. **Окказионализмы – результат контекстуальной псевдомотивации** (23 слова, или 10 %). Традиционно под псевдомотивацией подразумевается прежде всего словообразовательная мотивация, понимаемая как «семантическая и структурная обусловленность одного слова другим» [2, с. 102]. Считаем целесообразным употреблять уточняющее определение «контекстуальная» ввиду того, что восприятие подобных инноваций предполагает наличие (осознание) мотивирующей лексемы. Например: *Многие работники сферы частного бизнеса получают премии в конвертах. То, что многие коммерсанты грешат такой «конвертацией», ни для кого не секрет* (СБ, окт. 2002), где узуальная «оболочка» – термин *конвертация* ‘перевод стоимости одной национальной валюты в другую’ (БТСРЯ) наполняется окказиональным содержанием \*‘выплата неучтенной зарплаты, премии (выплата «в конвертах»)’. При этом четко осознается влияние мотивирующей базы – слова *конверт*.

5. **Инновации – результат семантического свертывания пропозиции** (31 единица, или 13 %). Подобные образования при сохранении материальной оболочки языковой единицы приобретают новую семантику, при этом окказиональное значение может быть передано только описательным оборотом или целым предложением: *Форменный аврал <...> все силы Минторга и «Беллегпрома» брошены на подготовку школьников к 1 сентября* (БР, авг. 2010), где окказиональная семантика слова *форменный* \*‘имеющий отношение к поиску (выбору) одежды’ ← ‘соответствующий установленной форме; подлинный’ (БТСРЯ), не выводится из суммы узуальных значений названного прилагательного, т.е. для понимания смысла инновации необходимо ее соотнесение со значением лексемы *форма* ‘единая по цвету, покрою и другим признакам одежда’ (БТСРЯ) и семантикой контекста.

Отнесение семантического окказионализма к тому или иному участку эмотивно-оценочной шкалы детерминруется его семантическими особенностями, наличием/отсутствием стилистической коннотации в структуре означаемого, а также тем кругом ассоциаций, которые актуализируются значением узуальной лексемы в сознании реципиента. Следуя логике подачи материала, все подгруппы инноваций (а также контексты в рамках каждой из подгрупп) мы располагаем по мере интенсификации прагматического заряда новообразований.

**Инновации – результат семантического свертывания пропозиции.** Данный подтип семантических окказионализмов предполагает передачу максимума информации при минимуме лексических средств ее выражения, что обусловило одновременную реализацию газетными

инновациями функции экономии языковых усилий и номинативной функции: *Наплыв бесправных* (о водителях, не имеющих автомобильных прав) (НГ, май 2010); ср.: *«Упокойный» напиток* (Рэсп., май 2010). При этом узуальное и окказиональное значения обычно относятся к одной тематической сфере: *бесправный* \*‘не имеющий водительского удостоверения’ ← ‘1. не имеющий гражданских, социально-экономических прав; 2. не имеющий равных прав с другими’ (БТСРЯ) (сфера права); *упокойный* \*‘закрывающий в себе угрозу жизни и здоровью человека’ ← ‘1. соотн. с сущ. *упокой*; 2. совершаемый за упокоевание души умершего (о молитве)’ (БТСРЯ) (сфера физического бытия).

В некоторых случаях выразительность газетного новообразования усиливается в результате обращения к стилистически маркированной лексике: *Свинская паника: свиной грипп победно шествует по планете* (Рэсп., май 2009), где разговорный полисемант *свинский* ‘1. грязный, некультурный; 2. не порядочный, подлый’ (БТСРЯ) реализует окказиональное значение \*‘связанный со свиным гриппом’.

**Окказионализмы – результат контекстуальной псевдомотивации.** Как показывает анализ материала, для контекстуальной псевдомотивации используется преимущественно нейтральная лексика: ... юных *«турчанок»* в клуб могли не пустить по другой причине: одна как-то дала своему *турку* по лицу <...> больше ее в клуб не пускают (БГ, май 2010). Окказионализм *турчанка* \*‘девушка, которая встречается с турецкими мужчинами’ в данном газетном контексте обнаруживает лишь формально-ассоциативную корреляцию с семантикой узуального апеллятива *турчанка* ‘жительница Турции’ (БТСРЯ). Ср.: *Шиблис – журналист, мэтр, теперь редко появляется в общественных местах <...> Или когда гуляет в минском Киевском сквере. Там у него есть «скверные» друзья. С ними он общается* (СБ, февр. 2004), где слово абстрактной семантики *скверный* ‘вызывающий отвращение, мерзкий’ (БТСРЯ) мотивируется субстантивом *сквер* ‘небольшой общественный сад’ (БТСРЯ), что приводит к возникновению окказионального значения *скверный* \*‘связанный со сквером; осуществляющий какие-л. действия в сквере’.

Употребление стилистически отмеченных единиц языка в роли мотивирующей базы для создания инновации характеризуется обращением к терминам различных областей научного знания и разговорной лексике разной степени сниженности: *Алиментарная наглость: получить решение суда о взыскании алиментов нетрудно, куда сложнее добиться исполнения вердикта* (СБ, сен. 2004), где окказионализм *алиментарный* \*‘имеющий отношение к выплате алиментов’ обнаруживает ассоциативную связь с лексемой *алименты* ‘денежные средства, которые должны предоставляться родственником нетрудоспособному члену семьи’ (БТСРЯ).

Заметим, что наличие либо отсутствие оценочности, равно как и ее направленность, детерминируются не использованием разговорных единиц языка, а характером референтной ситуации: *Есть особая порода мужчин – любителей стерв. Их еще иногда называют «стервятники»* (СБ, июнь 2001). В данном газетном контексте бранная лексема *стерва* ‘бессовестная, нахальная женщина’ (БТСРЯ) подвергается нейтрализации и выступает основой для псевдо-членения номинации *стервятник* ‘1. хищная птица сем. ястребиных; 2. об алчном, жадном человеке’ (БТСРЯ) → \*‘тот, кто любит стерв’.

**Новообразования – результат деидиоматизации значения.** Выразительность подобных инноваций, как правило, достигается за счет актуализации в сознании адресата того первоначального образа, представления, которые легли в основу переосмысления слова, и напрямую зависит от стилистической маркированности языковой единицы: *Притягательная штука: первый молниеотвод изобрели еще в Средние века* (НГ, май 2009), где *притягательный* \*‘такой, который притягивает к себе’ ← ‘привлекающий к себе, возбуждающий интерес’ (БТСРЯ).

Как показывает анализ материала, характерной особенностью использования стилистически маркированной лексики для образования данного подтипа окказионализмов становится контекстуальное нивелирование оценочной семантики. При этом наибольшей выразительностью отличаются те газетные инновации, в образовании которых участвует лексика разговорной сферы: *Зверская история. До нас дошли упоминания о животных, повлиявших, без преувеличения, на ход истории* (СБ, окт. 2004), где *зверский* \*‘обусловленный участием дикого животного’ ← ‘(разг.) 1. жестокий, свирепый, дикий; 2. очень сильный в своем проявлении’ (БТСРЯ).

**Совмещение двух и более значений в инновации.** Более яркая экспрессия осциллирующих значений обусловлена обязательным присутствием оценочных сем, которые входят в денотативный либо коннотативный компонент значения окказионализма. Кроме этого, дешифрация семантики подобных инноваций требует дополнительных когнитивных усилий, т. к. она

«рождается» снова и снова в результате взаимодействия мерцающих значений. Названные предпосылки позволяют отнести рассматриваемую подгруппу инноваций к 3-й ступени эмотивно-оценочной шкалы: «**Мобильная**» старость <...> *Девяностолетний Степан Владимирович Шишов уже давно не отлучается никуда со двора, а потому телефон, который можно брать с собой, ему не нужен* (СБ, нояб. 2004), где адъектив *мобильный* реализует окказиональное значение \*‘обеспеченный мобильной связью; подвижный’ ← ‘способный быстро передвигаться, перемещаться’ + ‘основанный на использовании для связи друг с другом переносных радиотелефонов’ (БТСРЯ).

Нами установлено, что случаи мелиоративно окрашенных семантических инноваций единичны в современных газетных текстах и реализуют преимущественно рекламную функцию: *Забойная вещь: фотокорреспондент нашей газеты побывал на Краснослободском руднике РУП «Беларуськалий»* (Рэсп., май 2009), где взаимодействует нейтральное и арготическое значения прилагательного *забой* (‘свойственный забою, характерный для него; связанный с забоем’ (БТСРЯ) и ‘хороший, отличный, выдающийся’ (СРА)). Подобная диспропорция подтверждает общую тенденцию использования газетных выразительных средств преимущественно для оценки проблемных, отрицательных явлений общественной жизни.

Обращение к лексике разговорной сферы часто создает ироничную тональность повествования, позволяя журналистам избегать прямой, однозначной критики, т.к. оценка в данном случае выражается скорее имплицитно: *Шкурный подарок: вчера в селе Протасово Российская академия развлечений безвозмездно передала крупный рогатый скот породы Торо bravo «Идущим вместе»* (Нез. газ., сен. 2001). Перед нами пример развития контекстуальной полисемии инновации *шкурный*, которая реализует окказиональную семантику \*‘относящийся к крупному рогатому скоту’. При этом каждое из значений испытывает влияние разговорно-сниженного узуального коррелята *шкурный* ‘основанный на стремлении только к своему личному благополучию’ (БТСРЯ).

**Окказионализмы – результат семантической амфиболии.** Отнесение данной подгруппы инноваций к вершине эмотивно-оценочной шкалы обусловлено тем, что только при семантической амфиболии наблюдается «негативизация» значений нейтральных языковых единиц, развивающих яркую оценочность. Как показывает анализ газетного материала, минимальной выразительностью обладают те речевые единицы, которые реализуют исключительно рекламную функцию, привлекая внимание адресата: *В «мобилизацию» включились 7,5 миллиона абонентов* (НГ, авг. 2008), где *мобилизация* \*‘обеспечение услугами мобильной связи’ ← ‘призыв военнообязанных запаса на действительную военную службу; привлечение кого-л. для выполнения задач, имеющих существенное значение’ (БТСРЯ).

Экспрессивный потенциал окказионализма возрастает в случае обращения к стилистически маркированной лексике. Подобное словоупотребление отличается контекстуальной нейтрализацией оценочных смыслов: *Эвакуаторы умерли. Да здравствуют потаскуны* (МК, авг. 2000), где разговорно-сниженная лексема *потаскун* ‘тот, кто ведет безнравственную жизнь’ (БТСРЯ), называет средство эвакуации автомобилей, а возникновение окказиональной семантики обусловлено ассоциациям с глаголом *потаскать* ‘таскать некоторое время; перетаскать все’ (БТСРЯ).

В ряде случаев традиционные негативнооценочные номинации развивают в газетном тексте противоположную оценку: «**Проходимцы**» *устремляются вперед: на первом в этом году международном автошоу в Детройте лидировали внедорожники* (СБ, янв. 2002). Двусмысленность возникает вследствие столкновения узуальной семантики слова *проходимец* (разг.) ‘мошенник, плут’ (БТСРЯ) и значения специального слова *проходимость* ‘способность транспортных средств преодолевать различные дорожные препятствия’ (БТСРЯ), а новое значение \*‘то же, что внедорожник’ обусловлено контекстным окружением.

Максимальная выразительность среди рассматриваемых инноваций свойственна газетным окказионализмам с эксплицитно выраженным пейоративным оценочным значением: *Все там наверху – «приватизаторы». И демократы, и коммунисты. Один украл фабрику, другой власть приватизировал* (АиФ, сен. 1998), где *приватизатор* ‘сторонник приватизации экономики; тот, кто приватизирует что-л.’ (БТСРЯ) → \*‘вор’; *приватизировать* → ‘осуществлять процесс приватизации’ (БТСРЯ) → \*‘незаконным путем присваивать что-л.’. При этом окказиональная семантика мотивирована сугубо экстралингвистическими факторами: разгулом беззакония и провалом экономических реформ 1990-х гг., повлекших за собой резкое обнищание широких слоев населения.

Необходимо отметить, что характерной особенностью данной подгруппы окказионализмов является мена оценочного компонента, которая может быть представлена в следующем виде: «-»→«0»; «-»→«+»; «0»→«-»; «+»→«-». При этом негативнооценочная стилистически маркированная лексика подвергается нейтрализации или же развивает положительную оценочную модальность, в то время как нейтральные единицы языка выступают в роли пейоративных номинаций.

Таким образом, анализ функционирования семантических инноваций с учетом реализации ими прагматического заряда показал, к 1-й ступени относятся новообразования – результат семантического свертывания пропозиции, 2-ю ступень занимают инновации, образованные в ходе деидиоматизации значения и контекстуальной псевдомотивации, 3-ю – те окказиональные слова, которые совмещают в себе несколько значений узуальных лексем. К наиболее экспрессивной 4-й ступени эмотивно-оценочной шкалы мы относим новообразования, представляющие собой результат семантической амфиболии.

#### Список использованных источников

- 1 Апресян, Ю. Д. Лексическая семантика (синонимические средства языка) / Ю. Д. Апресян. – М. : Языки русской культуры, 1995. – 464 с.
- 2 Русский язык : энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1997. – 721 с.
- 3 Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.
- 4 Словарь русского арго (материалы 1980–1990 гг.) / отв. ред. В. С. Елистратов. – М. : Азбуковник, 2000. – 694 с.

**Н. В. Сулова**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

#### ФЕНОМЕН ПОЭЗИИ «ПРЯМОГО ДЕЙСТВИЯ» В ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОЦЕССЕ НОВЕЙШЕГО ПЕРИОДА

Справедливо, надеюсь, полагая, что разъяснить содержание тезиса «мир есть текст», знаменовавшего начало семиотической эпохи и концептуализировавшего ее бытование на протяжении более чем полувекового отрезка, значит «множить сущности без надобности», отмечу, что на современном этапе мы являемся свидетелями и участниками процесса его (тезиса) материализации. Основным фактором, инспирировавшим запуск и разворачивание этого процесса, является развитие глобальной сети, а также изменение условий доступа к ней в силу постоянного совершенствования интернет-технологий и соответствующих гаджетов.

В результате интернет-пространство сначала утрачивает статус некоей альтернативной реальности, затем перестает восприниматься как специфически преломленное отражение образа мира и, наконец, становится неотъемлемой частью действительности. Частью, границы которой на сегодняшний день представляются размытыми настолько, что о сегментном включении интернет-пространства в пространство так называемой «первичной» реальности говорить уже не приходится. В самом деле, о каких границах и иерархиях можно говорить, если утренний кофе не считается выпитым до тех пор, пока изображение чашки с дымящимся напитком не опубликовано на Instagram, а ссылка на него не размещена в Facebook, Twitter, ВКонтакте, etc. Буквально каждый случай соприкосновения с очередной жизненной реальией мгновенно обретает знаковый статус, который фиксируется в сетевом пространстве, благодаря чему факт его включенности в мир-текст получает моментальное материальное подтверждение.

Сопутствующим эффектом этого процесса становится и материализация связей знака, включенного в состав некоей знаковой системы, с другими знаками этой системы и знаками других систем, произвольно или непроизвольно отреагировавших на пополнение в составе мира-текста. Бесконечная множественность подобных связей растворяет и без того условные границы между формами осуществления реалий действительности через информационные коды. Практически каждая составляющая современного мира-текста стремится к тому, чтобы ее можно было (до свидания, буддистские три обезьяны) записать-произнести/прочитать-услышать, увидеть в статике и динамике – одновременно или путем выбора наиболее предпоч-

тительного

в каждом конкретном случае канала для восприятия информации. Подобная особенность функционирования мира-текста не может не оказывать воздействия на специфику современной ситуации в искусстве и, в частности, в литературе.

На мой взгляд, над сегодняшними тенденциями в восточнославянской литературе не властно не только пушкинское «Не для житейского волнения, / Не для корысти, не для битв, / Мы рождены для вдохновения, / Для звуков сладких и молитв», но и «Искусство зависит от всего... Но от всего на свете оно склонно освобождаться» Абрама Терца. В известной мере это объясняется тем, что период, выделяемый мною на шкале культурного развития в связи с формированием картины мира промежуточного типа, маркируемой определением «космос как хаос / хаос как космос», хронологически охватывающий «нулевые» – начало 2010-х годов, вероятно, все же завершился победой квазикосмоса, что привело к погружению реальности в состояние квазихаоса. В таком случае должен сработать культурный механизм преодоления патовой ситуации.

На данном этапе это представляется мне возможным, поскольку квазихаос разительно отличается по своим характеристикам от хаоса, который обживал человек эпохи постмодерн, впервые прекратив воспринимать его как враждебную инстанцию: хаос являет собой воплощение идеи мира как вечного становления, квазихаос – дурной бесконечности. Самым действенным способом противостояния квазихаосу и преодоления состояния дурной бесконечности со стороны искусства я считаю радикальный акт, направленный на «обнуление» сформировавшейся к настоящему времени традиции, поскольку только в таком случае могут сложиться приемлемые условия для реализации очередного варианта мифологического мышления, уже не единожды зарекомендовавшего себя как наиболее эффективный инструмент, позволяющий прочертить «на блюде студня / косые скулы океана». Иными словами, искусство должно вернуться в то состояние, когда изображенное воспринимается как тождественное изображаемому, а слово равно делу. Такое искусство попросту не может освободиться ни от чего, а погруженность в «житейские волнения» и «битвы» становится способом его реализации. Нынешняя же форма бытования мира-текста, о которой речь шла выше, всецело способствует этому.

Наиболее полным воплощением описанной тенденции в литературе, на мой взгляд, является так называемая поэзия «прямого действия», убедительно продемонстрировавшая свой потенциал уже в рамках пока еще тренировочно-разминочного проекта продюсера Андрея Васильева «Гражданин поэт», где стихотворения Дмитрия Быкова, написанные «на злобу дня», читал Михаил Ефремов. Настоящее же рождение поэзии «прямого действия» связано с текстом рок-поэзии новой генерации, самым значительным явлением в составе которой мне представляется феномен группы «BRUTTO», созданной в 2014 году лидером прекратившей свое существование панк-рок-группы «Ляпис Трубецкой» Сергеем Михалком.

С одной стороны, «BRUTTO» идеально иллюстрирует образ современного мира-текста. Границы между знаменитыми видео-обращениями Сергея Михалка и его заявлениями, сделанными во время реальных выступлений группы, фактически не существует – это сообщающиеся сосуды. Персонажи, населяющие BRUTT'альный мир, обретают плоть и кровь в подлинных биографиях участников коллектива, образы которых, в свою очередь, концептуализируются за счет имиджей персонажей, проработанных до логического предела путем визуализации в реальности созданных профессионалами, непрофессионалами, имеющими непосредственное отношение к коллективу, а также поклонниками – любителями клипов, являющихся синтезом более или менее условных изображений разного порядка и документальной фото- и видеосъемки. Чуть ли не каждый новый текст группы прочитывается и почитателями, и хейтерами в контексте самых животрепещущих событий сегодняшнего дня, в связи с наиболее акцентированными явлениями картины современной действительности.

С другой стороны, динамика движения от «Ляписов» к «BRUTTO» четко демонстрирует обозначенные выше характеристики процесса культурного развития последних десятилетий: текст «Ляписа Трубецкого» был блестящим воплощением философии и эстетики карнавальской реальности позднего постмодерна до тех пор, пока животворящий хаос не обернулся мертвящим квазихаосом, в результате чего карнавал начал все более явственно перерождаться в маскарад, превращая великолепного шута в скучного клоуна. Так быть не должно. Поэтому – «Дети придут, а клоуна нет!» [1]. На смену «Ляписам» явится «BRUTTO», на смену клоуну – воин. Результатом «обнуления» традиции станет текст-функция дебютного альбома/цикла

«Underdog» (2014). «В «Ляписе»<sup>1</sup> мы пели о том, что нужно делать, кто враг, об ориентирах и, если хочешь, о стратегии борьбы. А «Brutto» – это уже подготовка война, что ты должен сделать, чтобы выполнить миссию, техника, какими приемами ты должен владеть. Поэтому Brutto – это то, что необходимо сделать, чтобы выполнить то, о чем пел «Ляпис» [2], – говорит Сергей Михалок.

Сейчас «BRUTTO» готовится к выпуску нового альбома, где планирует сделать нечто «такое, чтобы удивить самих себя» [2]. Можно предположить, что это будет новый виток в развитии эстетики поэзии «прямого действия», особенности которой можно попытаться предугадать, обратившись к логике разворачивания текста «BRUTTO» конца 2014–2015 года: «Adidas», «Будзь смелым», «Родны край», «Гарри», «Партизан-Рок», «Олимпия».

Запредельно brutальный «Adidas» выступает в качестве своеобразной кульминации в осуществлении стратегии «обнуления» традиции и в то же время подводит под нее черту. Код оформления доминантного смыслового посыла посредством табуированной лексики, многократно усиленный агрессивной энергией музыкального ритма и бьющей по глазам пульсацией прожигающего насквозь сетчатку глаза и напрямую впечатывающегося в мозг шрифта, использованного в минималистском видеоряде клипа, позволяет до упора реализовать идею отказа от слова в пользу действия. Демонстративно помещающий себя «по ту сторону» культуры «сложных хитросплетений» [3] «Adidas» расчищает площадку для нового прыжка в бездну хаоса, одновременно оформляя окончательное размежевание с теми, кто по-прежнему считает, что «в словах дело».

«Обнуление» традиции не предполагает репрессивных мер по отношению к ее составляющим: вслед за «Adidas» «BRUTTO» демонстрирует граду и миру свою музыкальную версию стихотворения Янки Купалы 1913 года «Будзь смелым!», соединяя его в одном сингле с новым вариантом культового текста «Ляписов» «Священный огонь». И в этом окружении купаловский текст выглядит вполне органично – это даже не контрапункт, а, скорее, унисон: «меньше слов!» – «Не вер у людскую брахню, / Вер толькі ў адвагу і сілу сваю!» – и тогда пребудет с тобой «священный огонь», согревающий в холод.

«Родны край», опубликованный Сергеем Михалком на официальном канале в видеохостинге YouTube в формате любительского видео и анонсированный как поздравление с днем рождения сыну Макару, моментально был интерпретирован аудиторией как «*Rożegnanie Ojczyzny*» от знакомого по «Ляписам» «злодея Сярогі», удостоился от ее части титула очередного неофициального гимна современной Беларуси, что, на мой взгляд, не менее важно, продемонстрировал обновленный тип обращения с метафорой, формирующийся после «обнуления». Условно-фольклорная стилизация монолога лирического героя, без труда соотносимого с недавними фактами биографии Сергея Михалка, является неочевидной, но достаточно ясной отсылкой к мифологическому коду Прометея, что усиливает семантику упомянутого выше образа «священного огня». По утверждению Сергея Михалка, «сложные рифмы, мифология, Агамемноны, Беллерофонты» [2] – это те особенности поэтики текста «Ляписов», от которых «BRUTTO», воплощающий принцип «меньше слов», чувствует себя свободным. Однако дематериализация словесно выраженной метафоры не исключает материализации энергетики мифа, что и происходит в тексте «Родны край», где «родны, родны, родны бусел / Дзюбае мяне ў вочы ды вусны» [3] не менее сильно, чем «Зевесов орел».

Самое частотное определение собственной реакции на очередной сингл «BRUTTO» «Гарри» в твитах, постах, комментариях и пр. – «комоч в горле». Стилизованный вариант народной шотландской песни, выполненный в традиционной эстетике селтик-панк, сверхорганично вписывается в современные реалии славянского мира, о чем свидетельствуют появляющиеся один за другим YouTube неофициальные клипы. «Мы специально не расставляем акценты, кто по-нашему Гарри, а кто – Дикая Собака» [4], – говорят артисты. Этого делать и не нужно: внутренняя энергетика мифологизированного героического эпоса несколько не гаснет и в том случае, когда его героем оказывается не какой-нибудь Уильям Уоллес Храброе Сердце, а «паренек» из «качалки», который «любил кричать кричалки за кружкой пива в баре» [3].

Внутренней энергии мифа в тексте «BRUTTO» оказывается так много, что она закономерно должна находить выход наружу, что и происходит в «Партизан-Рок» – воплощенном звучании «музыки революции», где осуществляется процесс высвобождения энергии хаоса – той здоровой и агрессивной стихийной силы, которая, согласно логике «BRUTTO», способна

---

<sup>1</sup> Имеются в виду тексты альбомов/циклов 2007–2013 гг. «Капитал», «Manifest», «Рабкор» и др.

преодолеть квазихаос. А что будет потом? Возможно, ответ на этот вопрос содержится в тексте «Олимпиаи», победительные слова и великолепный видеоряд официального клипа которой являются прообраз обновленного космоса, рождающегося в вихрях хаоса.

Таким образом, стратегия поэзии «прямого действия», демонстрирующей сращение факта искусства и факта действительности и их взаимоопосредованность в пространстве сегодняшнего дня, заключается в «обнулении» традиции с целью высвобождения внутренней энергии мифа путем избавления от «паутины слов», опутавшей то, что представляет собой константы человеческого бытия. В результате квазихаос должен быть вытеснен хаосом, дающим человечеству возможность попытки обретения обновленного космоса.

#### Список использованных источников

1 Все тексты песен (слова) группы Ляпис Трубецкой / Популярные тексты песен (слова) на GL5.RU. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.gl5.ru/lyapis\\_trubeckoi.html](http://www.gl5.ru/lyapis_trubeckoi.html). – Дата доступа : 18.05.2015.

2 Шеремет, П. Сергей Михалок: Украинцы готовы больше брать ответственность за свою жизнь, чем россияне и белорусы / П. Шеремет // Украинская правда [Электронный ресурс]. – 2015. – 15 мая. – Режим доступа : <http://www.pravda.com.ua/rus/articles/2015/05/15/7068015/?attempt=1>. – Дата доступа : 18.05.2015.

3 Тексты песен (слова) BRUTTO / Популярные тексты песен (слова) на GL5.RU. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.gl5.ru/b/brutto/brutto.html>. – Дата доступа : 18.05.2015.

4 Группа Brutto презентовала очередной революционный хит // Наша ніва [Электронный ресурс]. – 2015. – 6 янв. – Режим доступа : <http://nn.by/?c=ar&i=141748&lang=ru>. – Дата доступа : 18.05.2015.

**Т. Н. Усольцева**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

#### СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ ОППОЗИЦИИ «МУЖСКОЕ – ЖЕНСКОЕ» В ПРОЗЕ Н. С. ЛЕСКОВА

Общеизвестно, что оппозиция «мужское – женское» в классических произведениях русской литературы реализуется достаточно традиционно: «С одной стороны: он, мужчина, вообще мужское, затем – город (слово мужского рода), Петербург, дух, разум, рассудок, интеллект и т. д. (все слова мужского рода). С другой стороны: она, женщина, женское, земля, страна, Россия, душа, вера и т. д. (все женского рода). С одной стороны, европеизированный, потерявший свои корни, расколотый, сомневающийся и отчаивающийся герой, с другой стороны – связанная с народом, укорененная в традиции, нравственно и духовно цельная героиня» [1].

При этом в творчестве каждого талантливого писателя реализация данной оппозиции, ее варианты и выстраивающиеся в связи с этим парадигмы индивидуальны и неповторимы.

Так, в творчестве Н. С. Лескова пространственная организация художественного мира строится на противопоставлении столицы и провинции, Петербурга и Москвы, города и дворянского поместья, открытого и зарытого пространства. Провинциальный мир у писателя ассоциируется, с одной стороны, с застоем, скукой, с другой – именно провинция оказывается способной сохранить традиции и те духовные начала, которые могут послужить источником преобразования русского общества. Москва в произведениях Лескова предстает точно такой же провинцией, как Орел, Тула и любые другие заштатные городишки, где человек погружен в семейные проблемы, повседневный быт, суету, скуку и бессмысленное времяпрепровождение. Но при этом именно в провинции есть люди, которые способны думать о потребностях своей души, стремиться к идеалу, своим бытием демонстрировать окружающим возможность жизни в соответствии с христианскими заповедями («Несмертельный Голован», «Очарованный странник», «Соборяне», «Котиндоилец и Платонида»).

Лесков, следуя гоголевской традиции, изображает Петербург не величественной имперской столицей, связанной с историей, а каменным городом, лишенным жизни. В пространстве Петербурга писатель актуализировал черты эсхатологического мифа, поэтому мотив разрушения становится центральным в произведениях, действие которых разворачивается в столице. В Петербурге, городе, построенном по европейскому образцу, отвергается все национальное, при этом петербургский туман размывает и скрывает истину, поэтому безобразное зачастую вос-

принимается как прекрасное, а прекрасное, напротив, как безобразное. Петербург уничтожает связь человека с домом, миром, поглощает отдельную личность, разрушая, он ничего не предлагает взамен («Воительница», «Некуда», «Островитяне», «Человек на часах»).

Петербург у Лескова является воплощением безликой государственной машины, поэтому человек в подобном пространстве совершенно ни к чему, здесь приживаются и чувствуют себя своими лишь те люди, смыслом жизни которых является движение вверх по карьерной лестнице.

Таким образом, если пространственную организацию текста Лескова рассмотреть через призму оппозиции «мужское – женское», то напрашивается достаточно неожиданный вывод: если женское начало, пусть слабо, странно, но все-таки явлено, то мужское настолько искажено, что можно говорить об его отсутствии.

Точно к такому же выводу можно прийти, если рассмотреть вариант «интеллект – душа», который в произведениях Лескова скорее следует определить как «разум – душа». Русская загадочная душа – важнейший и основной предмет размышлений Н. С. Лескова. Писатель не только не сомневается, что она есть, но и выдвигает порой предположение, что ее слишком много: то есть именно жизнь души и ее потребности определяют поведение русского человека. Об этом свидетельствует и доминантные черты национального характера, среди которых Лесков всегда выделял веру в Бога, и наличие особого типа героя-праведника, созданием которого так гордился беллетрист.

Если в произведениях Лескова и встречаются персонажи с отпечатком интеллекта, то это или иностранцы, как Райнер, или такие люди, как доктор Розанов, достаточно быстро осознавший, что жить, опираясь на рациональные идеи просто невозможно, так как в пространстве России они странно трансформируются и уродливо воплощаются (романы «Некуда», «На ножах»). Русский человек, с точки зрения писателя, не может и не должен жить по чужим образцам.

Русские же идеалы не только интеллекта, но и вообще чего-либо разумного, а тем более логичного, не предполагают. Это обусловлено, в том числе, и спецификой русского космоса, в котором доминируют огромные пространства, ассоциирующиеся с горизонтальными линиями, осмысленными в культурной традиции через ассоциацию с лоном, следовательно, женским началом, и особенностями русской психеи, которая своей защитницей и покровительницей видит Матерь Божию. Откуда же здесь появиться интеллекту и рациональному началу? Русский человек живет эмоцией, страстью, а, следовательно, в его характере превалирует все тоже пресловутое женское начало.

Наиболее ярким примером, демонстрирующим причудливые результаты доминирования женского начала в характере русского человека, является образ Константина Пизонского (рассказ «Котиндоилец и Платонида»). Мать Пизонского, нашедшая после смерти мужа пристанище в монастыре, не желая расставаться с сыном, держала его при себе в женской обители под именем Макрина, поэтому мальчик до двенадцати лет не знал своего истинного пола. Оказавшись в духовном приходском училище, он неизбежно становится изгоем, так как привычка говорить о себе в женском роде вызывала жестокие насмешки одноклассников. Константин превращается в запуганного, даже забитого человека, и инициации, которые проходят именно мужчины (он был отдан в рекруты и три года «пробыл дьячком полковой церкви»), не делают его носителем мужских качеств.

Он начинает их проявлять только тогда, когда самым странным образом в его судьбе реализуется материнский инстинкт – Пизонский похищает осиротевших девочек своей двоюродной сестры. Лесков подчеркивает, что в действиях Константина совершенно отсутствовало рациональное зерно: «Пизонский, к счастью, не философствовал, а хорошо чувствовал и поэтому поступил иначе» [2, с. 229]. Бесконечная робость Пизонского сменяется безудержной активностью и изобретательностью, ответственность за жизнь других, более слабых существ, заставляет его быть сильным. Но все-таки это специфическая сила, ассоциирующаяся с библейским «будьте как дети», источник которой в слабости и духовной чистоте.

Праведники в произведениях Лескова чаще всего не имеют семьи, но даже если таковая наблюдается, то у них нет детей: и кварталный Рыжов («Однодум»), и Туберозов («Соборяне») – бездетны. Не менее удивительным фактом является и то, что в произведениях писателя не имеют детей и те женские персонажи, которые хоть как-то приближены к идеалу: они обречены или на раннюю смерть, как Лиза Бахарева, или на отсутствие семьи, как настоятельница монастыря мать Агния, или на бездетность, как жена протопопа Савелия Туберозова.

Лесков признает нравственное и духовное влияние женщины на мужчину, утверждая, что его нельзя выразить материально: «Как вы расцените на рубли влияние, которое хорошая жен-

щина может иметь на вас, освежая ваш дух, поддерживая в вас бодрость, успокаивая вас лаской, одним словом – утешая вас своим присутствием и поднимая и на работу, и на мысль, и на все хорошее?» [3, с. 80]

Но при этом в произведениях писателя уже нет традиционной для русской литературы антитезы, ведущей свое начало от пушкинского «Евгения Онегина», когда духовной героине, неразрывно связанной с народной традицией, противостоит герой, носитель европейской культурной традиции, которому героиня необходима, чтобы обрести свою целостность. Скорее, напротив, персонажи Лескова вне зависимости от пола увлекаются разрушительными идеями западной цивилизацией или стремятся обрести душевное равновесие и покой, обращаясь к опыту дедов и отцов – вере христианской.

В результате оппозиция «мужское» – «женское» в художественном мире Н. С. Лескова имеет в большей степени номинальное значение, равновесие между ее компонентами нарушено, так как в русском пространстве преобладает женское начало. При этом очевидно, что развитие – это результат взаимодействия противоречий. А если противоречия практически не наблюдаются, то стоит ли ожидать развития? В таком случае даже обретение идеала не будет способствовать движению. Может быть, в специфическом русском мире даже источник движения – другой?

#### Список использованных источников

- 1 Макушинский, А. Отвергнутый жених, или основной миф русской литературы XIX века / А. Макушинский // Зарубежные записки. – 2006. – № 5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://magazines.russ.ru/zz/2006/5/>. – Дата доступа : 4.05.2015.
- 2 Лесков, Н. С. Собрание сочинений : в 11 т. / Н. С. Лесков. – М. : ГИХЛ, 1956. – Т. 1. – 506 с.
- 3 Лесков, Н. С. Собрание сочинений : в 12 т. / Н. С. Лесков. – М. : Правда, 1985. – Т. 3 – 463 с.

**Н. П. Цімашэнка**

г. Гомель, ГДУ імя Ф. Скарыны

#### СКАЗ ЯК ДВУХБАКОВАЯ СІНТАКСІЧНАЯ АДЗІНКА

Сказ, які з'яўляецца адной з асноўных сінтаксічных адзінак, арганізаваны са слова ці спалучэння слоў і служыць для выражэння асобнай думкі або пачуцця. Асноўнай прыметай сказа выступае прэдыкатыўнасць, якая складаецца са значэння аб'ектыўнай мадальнасці і сінтаксічнага часу (асноўныя граматычныя значэнні сказа). Кожны сказ мае пэўную інтанацыйную афармленасць. Пры гэтым неабходна памятаць, што сказ выступае як семантыка-граматычнае адзінства, сутнасць якога заключаецца ў наступным: «прэдыкатыўнасць, г. зн. агульнае граматычнае значэнне сказа, перадаецца пры дапамозе розных граматычных форм (структур), якія выбіраюцца ў адпаведнасці з патрэбнай семантыкай» [1, с. 18]. У дадзеным выпадку семантыка разумеецца абагульнена (як сінтаксічная семантыка) у адрозненне ад канкрэтнага зместу асобнага сказа-выказвання, які залежыць ад яго лексічнага напаўнення. Так, у канструкцыях, якія граматычна па-рознаму афармлены (пры дапамозе двухсастаўнага і аднасастаўнага сказаў), можа выражацца аднолькавае па семантыцы значэнне: *Ён дома не быў...* [2, с. 58] і *Яго дома не было* (у дадзеным выпадку выражаецца значэнне адсутнасці асобы). На думку Н.С. Валгінай, «розныя сінтаксічныя структуры сказаў перадаюць розную сінтаксічную семантыку, хоць змястоўным «матэрыялам» гэтых паведамленняў можа быць адзін і той жа факт рэчаіснасці» [1, с. 18].

Неабходна падкрэсліць, што ў апошні час асабліва ўвага надаецца апісанню значэння сінтаксічных адзінак, у першую чаргу сказа. Цікавасць да семантыкі сказа абумоўлена тым, што «менавіта ў сказе змяшчаецца той аб'ект, раскрыццём прыроды якога заняты ў цяперашні час многія навукі, звязаныя з вывучэннем працэсаў камунікацыі» [3, с. 3]. Сінтаксіс, у задачы якога ўключаецца даследаванне структуры сказа, звычайна абмяжоўваўся вывучэннем яго фармальнага боку безадносна да семантыкі. Праблема сувязі паміж семантыкай і сінтаксісам з'яўляецца тым аспектам даследавання моўнай структуры, які выклікае шмат спрэчак, але паранейшаму прыцягвае ўвагу моваведаў. Асабліваю цікавасць, на нашу думку, уяўляе сабой праблема суадносін сінтаксісу і граматыкі, у прыватнасці, семантычнай і граматычнай арганізацыі простага сказа.

Сказ з'яўляецца прэдыкатыўным моўным знакам, а любы знак характарызуецца двухбаковасцю, таму і сказ мае два бакі: фармальны (граматычны) і змястоўны (семантычны).

Неабходнасць вывучэння ўзаема сувязі семантычнага і граматычнага бакоў сказа ўзнікла ў сувязі з тэорыяй сінтаксічных трансфармацый, якая грунтуецца на паняцці семантычнай эквівалентнасці сказаў з розным граматычным афармленнем, што адлюстравана вышэй. Выбар намі ў якасці матэрыялу даследавання беларускіх народных песень абумоўлены тым, што аналіз мовы фальклору мае вялікае значэнне для вывучэння гісторыі мовы. Сінтаксічны лад беларускай народнай песні склаўся на аснове дыялектна-размоўнага сінтаксісу і ўяўляе сабою вынік яго трансфармацыі ў адпаведнасці з патрабаваннямі эстэтычнага характару.

Кожны сказ мае сваю сэнсавую арганізацыю. У сказе можна паведаміць пра любую жыццёвую сітуацыю, з’яву, падзею, а таму разнастайнасць зместу сказаў, якія ўжываюцца чалавекам у працэсе камунікатыўных зносін, практычна неабмежаваная. І менавіта інфарматыўны змест сказа з’яўляецца асноўнай праблемай семантычнага сінтаксісу. Пры семантычным падыходзе выкарыстоўваюцца «два шляхі даследавання: «ад значэння» і «ад формы». Пры першым падыходзе даследуецца разнастайнасць форм, якія выражаюць пэўнае значэнне, структурна-граматычную разнастайнасць сказаў аднаго зместу» [4, с. 4]. Напрыклад, значэнне стану чалавека або іншай жывой ці нежывой істоты можа выражацца такімі граматычнымі канструкцыямі: *Гэй, я, маладзенька, горка плакала* [5, с. 104]; *Як каноплі цяжка ў балоце гніці, / То яшчэ мне цяжэй за нялюбым жыці* [5, с. 142] і інш. Пры другім падыходзе «аналізуецца разнастайнасць значэнняў, якія выражаюцца адной формай» [4, с. 5]. Так, пры дапамозе спрагальнай формы дзеяслова ў прэдыкаце можа выражацца рознае значэнне: *Як ішла я на падгор’ю, плачуць людзі на бяздоллю* [5, с. 152] (у першай частцы складанага сказа выражаецца значэнне руху, у другой – стану); *Я думала, што мой мілы не чуе, / Ён на мяне дубіну рыхтуе* [5, с. 116] (значэнні мысленчай дзейнасці, успрыняцця, працэсуальнага дзеяння) і г. д. Такім чынам, можна пагадзіцца з думкай А. Я. Міхневіча, згодна з якой сутнасць семантычнага сінтаксісу «можа быць раскрыта пры супастаўленні двух аднолькава аформленых, але ў плане сінтаксічнай семантыкі па-рознаму інтэрпрэтуемых выказаў (сінтаксічных амонімаў)» [6, с. 1].

Разгледзім дзве сінтаксічныя канструкцыі: *Асудзілі мяне людзі, / Ой, ды з ножак да галавы* [5, с. 151] і *Занёс мяне дурны розум / Ў чужую старону* [5, с. 35]. У дадзеных пабудовах нас будзе цікавіць словаформа ў В. склоне ‘мяне’, якая ў першай канструкцыі выступае як семантычны аб’ект, а ў другой – як семантычны суб’ект. Калі ж параўнаць назоўнікі ‘людзі’ і ‘розум’, якія стаяць у Н. склоне і з’яўляюцца граматычнымі суб’ектамі (дзейнікамі), то можна прыйсці да высновы, што граматычны суб’ект ‘людзі’ супадае з семантычным суб’ектам (гэты назоўнік абазначае асоб, якія здольныя да выканання пэўнага дзеяння), а граматычны суб’ект ‘розум’ не з’яўляецца семантычным суб’ектам, а ўваходзіць у склад семантычнага прэдыката ‘занёс розум’ (назоўнік ‘розум’ абазначае адцягненае паняцце, якое не здольнае выконваць канкрэтныя дзеянні, накіраваныя на іншыя прадметы). Адсюль вынікае, што семантычнае адрозненне паміж прыведзенымі канструкцыямі вызначаецца прыналежнасцю словаформ, якія нас цікавяць, да розных лексіка-граматычных разрадаў.

Семантычны і граматычны сінтаксіс – гэта «два цесна звязаныя аспекты апісання сказа, таму што размова ідзе аб двухадзінстве змястоўнага і фармальнага бакоў сінтаксічных адзінак» [7, с. 43]. Трэба адзначыць, што семантычная структура сказа можа супадаць з граматычнай структурай, а можа і адрознівацца складам сваіх кампанентаў. Так, у канструкцыі *А пад гаем, гаем, / Гаем зелянькім, / Там арала дзяўчыніца / Канём вараненькім* [2, с. 113] семантычная структура супадае з граматычнай (‘дзяўчыніца’ – суб’ект; ‘арала’ – прэдыкат). У сказах жа тыпу *Мне ноч начаваці, касу таргаваці...* [2, с. 269] семантычная і граматычная структура не супадаюць нават па колькасным складзе кампанентаў. З фармальна-граматычнага боку дадзены сказ з’яўляецца аднаасастаўным інфінітыўным (граматычны суб’ект адсутнічае), а з семантычнага боку – двухасастаўным (‘мне’ – семантычны суб’ект; ‘начаваці’, ‘таргаваці’ – семантычныя прэдыкаты).

Семантычная і граматычная арганізацыя любога сказа мае свой набор кампанентаў, якія складаюць асноўны сэнс паведамлення. У семантычнай структуры такія кампанентамі з’яўляюцца суб’ект, прэдыкат, аб’ект, атрыбут і канкрэтызатар, якім у граматычнай структуры адпавядаюць дзейнік, выказнік, дапаўненне, азначэнне і акалічнасць.

Яскрава праяўляецца адрозненне семантычнага і граматычнага бакоў сказа пры разглядзе, напрыклад, паняцця семантычнага суб’екта і яго суаднесенасці з граматычным суб’ектам (дзейнікам). Безумоўна, часцей за ўсё семантычны суб’ект і дзейнік супадаюць: *Я прышоў да цябе / Распрацісіся* [2, с. 218]. Аднак сустракаюцца выпадкі, калі: 1) семантычны суб’ект не супадае з граматычным: *Як на мяне, маладую, / Няславанька выйшла* [2, с. 116]; *А ў Тацяны сэрца вяне* [2,

с. 56]; 2) семантычны суб'ект існуе ў сказе, а граматычны суб'ект адсутнічае: *Як мне, селезню, вясёламу быць* [2, с. 229].

Такім чынам, адносіны паміж фармальным і змястоўным бакамі сказа ў цэлым з'яўляюцца асіметрычнымі, што выяўляецца ў адсутнасці ўзаемнай адназначнасці паміж імі, г. зн. «адна фармальная структура можа быць носьбітам некалькіх розных семантычных структур і адна семантычная структура можа выяўляцца некалькімі рознымі фармальнымі структурамі» [8, с. 4]. Раскрыццё пытання ўзаемазвязі паміж семантычным і граматычным сінтаксісам непасрэдна звязана з вывучэннем важнейшай функцыі мовы як сродку зносін паміж людзьмі. Праблема семантычнай і граматычнай арганізацыі сказа даволі складаная, і яе даследаванне звязана з няспыннымі новымі пошукамі. Трэба памятаць, што пры аналізе сказаў розных тыпаў заўсёды трэба ўлічваць іх фармальнае афармленне і змест.

#### Спіс выкарыстаных крыніц

- 1 Валгина, Н. С. Синтаксис современного русского языка / Н. С. Валгина. – М. : Высш. шк., 1991. – 432 с.
- 2 Песні пра каханне / пад рэд. А. С. Фядосіка, Г. І. Цітовіча. – Мінск : Навука і тэхніка, 1978. – 616 с.
- 3 Богданов, В. В. Семантико-синтаксическая организация предложения / В. В. Богданов. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1977. – 204 с.
- 4 Бондарь, Н. А. Структурно-семантическая характеристика предложений с предикатами лексико-семантической группы глаголов изменения : автореф. дис. ... канд. филологич. наук : 10.02.01 / Н. А. Бондарь. – Киев, 1990. – 24 с.
- 5 Сямейна-бытавыя песні / склад. І. К. Цішчанка ; склад. муз. часткі Г. В. Таўлай ; рэд. тома А. С. Фядосік. – Мінск : Навука і тэхніка, 1984. – 752 с.
- 6 Михневич, А. Е. Проблемы семантико-синтаксического исследования белорусского языка : автореф. дис. ... д-ра филологич. наук : 10.02.01 / А. Е. Михневич. – Минск, 1976. – 44 с.
- 7 Москальская, О. И. Проблемы семантического моделирования в синтаксисе / О. И. Москальская // Вопросы языкознания. – 1973. – № 6. – С. 33–43.
- 8 Арват, Н. Н. Компонентный анализ семантической структуры простого предложения / Н. Н. Арват. – Черновцы, 1976. – 68 с.

#### І. Ф. Штэйнер

г. Гомель, ГДУ імя Ф. Скарыны

#### ALMAMATER: РОЛЯ ГДУ ІМЯ Ф. СКАРЫНЫ Ў СТАНАЎЛЕННІ НАЦЫЯНАЛЬНАЙ ЛІТАРАТУРЫ І КУЛЬТУРЫ

З чаго складаецца імідж навучальнай установы, яе ўспрыняцце ў навуковым і культурным сусвеце, нарэшце, вядомасць і слава? Са старажытных сцен, што перажылі стагоддзі і былі сведкамі векавой эвалюцыі чалавецтва? Са змрочных скляпенняў бібліятэк і кніжных сховішчаў, дзе спачываюць фаліянтны ў пергаментна-драўляных вокладках? З пустынна-гулкіх аўдыторый, што памятаюць рэха крокаў шматлікіх пакаленняў вандроўнікаў у краіну ведаў? Ці, наадварот, з ультрасучасных карпусоў са шкла і бетону, начыненых навейшай электронікай, лазерамі і кампутарамі? А можа, славу ўніверсітэта складваюць сівыя (і не вельмі) акадэмікі і прафесары (у мантыях і без іх), пра якіх так любяць апавядаць вясёлыя гісторыі і анекдоты? Хто яго ведае! Відаць, і з першага, і з другога, і з трэцяга. Але хутчэй за ўсё сапраўдную славу *AlmaMater* прыносяць яе выпускнікі. Так, наўрад ці вылучаўся чым-небудзь сярод сярэднявечных універсітэтаў той, што знаходзіўся ў італійскім горадзе Падуя. Але менавіта ён стаў сусветна вядомым, бо тут вучыліся тыя, хто спыніў сонца і закруціў зямлю (Г. Галілей), а потым разам адправіў іх у сусветны кругабег (М. Капернік), хто нёс сонца маладзіковае асветы людзям паспалітым (Ф. Скарына). Вось чаму іх імёны з пашанай згадваюць і ў самой Італіі, і ў Польшчы, і на Беларусі – а гэта значыць і ва ўсім свеце.

Па-сапраўднаму пра вышэйшую навучальную ўстанову пачынаюць гаварыць толькі тады, калі ў ёй складваюцца пэўныя традыцыі і навуковыя школы. Калі ж гаворка заходзіць пра галоўную ВНУ Палесся, Гомельскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Ф. Скарыны, то ў першую чаргу згадваецца славатая алгебраічная школа Л. А. Шамяткова, даследаванні фізікаў, творчыя дасягненні якіх добра вядомы не толькі на Беларусі, але ў Еўропе і ЗША.

Разам з тым традыцыйнае суперніцтва *фізікаў і лірыкаў*, сутнасць якога больш паэтычна і не менш дакладна ўвасоблена ў класічнай прытчы пра васількі і жыта, у сценах ГДУ вырашаецца не менш дакладна і паэтычна – васількі ў жыце, хлеб і песня, краса і спажытак...

Ці не таму значныя поспехі маюць і нашы лірыкі, што дазваляе павесці гаворку аб сапраўднай гомельскай школе ў нацыянальнай літаратуры. Маецца на ўвазе творчая дзейнасць толькі непасрэдна звязаных з універсітэтам мастакоў слова. Зараджэнне ўніверсітэцкай школы прыгожага пісьменства практычна супадае са станаўленнем нашай *AlmaMater*. І адразу яна становіцца цэнтрам духоўнай культуры рэгіёна. Для іх вытокаў стаялі маладыя паэты Леанід Гаўрылаў, Мікола Сурначоў, Васіль Корнеў, чые светлыя ўваходзіны ў краіну паэзіі абарвала вайна. Яны назаўсёды засталіся ў нашай памяці і беларускай паэзіі зусім маладзенькімі, як і іх юнацкія творы.

Усяго дваццаць тры гады пражыў на белым свеце Леанід Гаўрылаў, які загінуў на самым пачатку вайны. Заўчасная смерць не дала маладому хлопцу на ўсю магутнасць разгарнуць паэтычныя крылы. А гэтыя крылы, як лічыць яго аднакурснік К. Кірэнка, былі для высокага і шырокага палёту. Аб гэтым і сведчаць творы – магчыма часам недасканалыя, але такія шчырыя, адкрытыя. Здарылася так, што на паэтычным шляху Л. Гаўрылава не было пачатковага этапу. Уваходзіны так і засталіся спадчынай. Але і па гэтых творах мы бачым, якога паэта ад нас забрала вайна. Жыццё, смерць і бяссмерце маладога воіна звязаны і з подзвігам яго маці, якая ў невыносных умовах захавала на ўласных грудзях сшытачак з творамі сына і яго сціплы здымак, тым самым уратаваўшы яго голас ад векавога забыцця. Маці дала твораў сына другое жыццё: дзякуючы яе мацярынскай любасці і веры, мы сёння можам ізноў пачуць пранікнёныя вершы яе сына.

Доля Міколы Сурначова была болей спагаднай, калі так можна сказаць: лёс яму адмераў амаль дваццаць восем гадоў. І загінуў ён за два тыдні да Перамогі, не дайшоўшы да Берліна роўна 8 кіламетраў. Якраз там стаіць брацкая магіла, што прыняла на векі маладога хлопца з Сожа. А сваю долю паэт прадказаў яшчэ ў 1941 годзе, на Заходнім фронце, у слаўным вершы «У стоптаным жыце». Прадчуванне ўласнага лёсу пад пяром паэта становіцца велічным прадказаннем трагедыі ўсяго пакалення, якому ніколі ўжо не ехаць «да блізкага гаю, да роднага дому». Цяпер ніводная славянская анталогія ваеннай паэзіі ўжо не можа адбыцца без слаўтай балады М. Сурначова. Невыпадкова сам аўтар «Васілія Теркіна» перастварыў яе на рускай мове і трагедыйныя радкі твора загучалі ў суладдзі з вядомымі радкамі «Его зарыли в шар земной».

Вайна стала вызначальнай і ў паэзіі Кастуся Кірэнкі. Тонкі лірык на пачатку свайго творчага шляху, які зайздросціў летняму дажджу, што мае права вольна дакрануцца да рукі каханай, першы свой паэтычны зборнік цалкам прысвячае гераічным будням воіна. Для паэта галоўным становіцца не ўвасабленне прыгажосці краявідаў роднага Палесся, а ўслаўленне подзвігу радавога салдата, які абараняе родны край і сваё светлае заўтра. Толькі ў апошнія гады жыцця, будучы ўжо прызнаным майстрам, лаўрэатам Дзяржаўных прэмій, Кастусь Кірэнка на новым этапе звяртаецца да асэнсавання класічных праблем быцця, рэзка мяняючы змест сваіх твораў. Паэт спасцігае, што веліч чалавечай душы раскрываецца не толькі ў пагранічных сітуацыях вайны. Рэальныя чалавечыя трагедыі (адчуванне сваёй нявечнасці на зямлі, самотнае каханне) даюць не менш значныя і велічныя вехі існавання ў гэтым свеце.

Своеасаблівым сімвалам долі паэтаў-франтавікоў стаў лёс Паўлюка Пранузы. Атрымаўшы дыплом настаўніка ў першыя дні вайны, ён пайшоў не дзяцей вучыць, а іх бараніць. Малады артылерыст-зенітчык усе чатыры гады вайны быў на пярэднім краі. За ўсіх сваіх палеглых сяброў дайшоў да Берліна і распісаўся на Рэйхстагу. А пасля вайны ўсё аддаваў дзецям – да выхаду на пенсію працаваў настаўнікам. І быў Паэтам. Цудоўнае ўвасабленне памкненняў гераічнага і летуценнага пакалення!

Якраз згаданыя выпускнікі-франтавікі і прынеслі сапраўдную заслужаную славу Гомельскаму педінстытуту як кузніцы паэтаў. Іх творчы вопыт у спалучэнні з юнацкай няўрымлівасцю, рамантычнай захопленасцю, падчас нават экзальтаванасцю і суровай, бясплітнай праўдай вайны стаў вызначальным для ўсёй паэтычнай генерацыі, бо менавіта яны ўпершыню паядналі на практыцы штык і пяро, заплаціўшы за гэтыя спробы сваёй крывёю і нават жыццём. Ці не таму іх творчая спадчына непадзельная – яна стала па сутнасці інтрадукцыяй, уступам да той велічнай калектыўнай балады мужнасці і адвагі, якая праз некаторы час паведае ўсяму свету аб мужнасці і нескаронасці беларусаў. І невыпадкова, што праз пэўны час жыццёвы і творчы вопыт паэзіі, агнём абпаленай, на новым узроўні згадаюць пісьменнікі-эпікі, у тым ліку і тыя, што прыйдуць у сцены галоўнай навучальнай установы роднага Палесся.

Сапраўды, яе студэнтамі адразу пасля таго, як сціхлі грымоты навалы, сталі М. Даніленка, А. Капусцін, Іван Пятровіч Шамякін. Якраз у гэты час народны пісьменнік, будучы студэнтам-завочнікам Гомельскага педінстытута, днём вучыў дзетак, а вечарамі ў халаднаватай хаціне пачынаў пісаць свае першыя раманы. Праўда, праз некаторы час ён патрапіць у ВПШ, бо пераедзе ў Мінск, але першыя ўрокі творчасці спазнаў усё ж такі ў сценах нашай *AlmaMater*. Новае пакаленне, у адрозненне ад папярэднікаў, было больш схільным да прозы. Гэта тлумачыцца хутчэй за ўсё тым, што яму патрэбна было выказацца за ўсіх сваіх равеснікаў, якія не дайшлі да светлай Перамогі. Хаця, канешне, у сценах, якія памяталі гулкія галасы сваіх таленавітых выхаванцаў, не магло заціхнуць паэтычнае слова. Магчыма, паэты проста не заявілі аб сабе так магутна, як згаданыя вышэй прэзідэнты. Хаця мажлівасці для гэтага былі. Цікавыя замалёўкі роднай прыроды пакінуў Алесь Хведар, дзеткам прысвяцілі свае першыя кнігі Нічыпар Парукаў і Станіслаў Кацуба, згадкі якога пра родны куточак могуць упрыгожыць любую анталогію.

Новы ўзлёт творчай актыўнасці студэнцтва прыпадае якраз на той час, калі на базе педінстытута ствараўся ўніверсітэт. Змены закранулі самыя разнастайныя сферы яго жыцця. Выраслі новыя карпусы, у сцены якіх увайшлі і новыя творчыя асобы, пачынаючы ад рэктара Бокуця Б. В., таленавітага фізіка, які, нягледзячы на выразную спецыфіку прафесіі, а можа, што болей верагодна, дзякуючы ёй, надзвычай захапляўся роднай мовай і прыгажосцю паэтычнага слова. Спрыяў гэтай высакароднай справе і тагачасны першы прарэктар, а потым рэктар Л. А. Шамяткоў, натура, адораная не толькі талентам вучонага, але і тонкім эстэтычным пачуццём, любоўю да мастацтва ва ўсіх яго праявах. З гэтага часу частымі гасцямі ў ГДУ сталі пісьменнікі, у тым ліку і народныя, поўнаводна бруілася «Крынічка» – літаб'яднанне пры кафедры беларускай літаратуры, якой пачаў кіраваць паэт у душы прафесар Мікола Грынчык, які прыехаў з Мінска ствараць кафедру беларускай літаратуры.

Шмат карыснага для гэтай вялікай справы зрабіла шматтыражка «Гомельскі ўніверсітэт», творчы калектыў якой пад кіраўніцтвам адметнага Уладзіміра Балогі здолеў паяднаць вакол сябе цікавую таленавітую моладзь. А яе было надзвычай многа – на кожным курсе падавалі сур'ёзныя надзеі па некалькі здольных паэтаў. Іменна ў гэты час вельмі хораша заявілі пра сябе Таіса Мельчанка, Ніна Шклярава, Рыгор Андрэявец, Алесь Дуброўскі, Станіслаў Крупенька, Міхась Башлакоў, Віктар Ярац, Віктар Стрыжак, Алесь Лозка. Прычым амбіцыі і творчы патэнцыял большасці аўтараў не абмяжоўваўся толькі маштабамі ўніверсітэта. Іх агульныя «Уваходзіны» (а менавіта так сімвалічна назваў свой першы зборнік В. Ярац) сталі па сутнасці прадвесцем уваходзін у вялікую літаратуру новай паэтычнай генерацыі. Так яно і павінна было быць – сонца заўсёды прачынаецца на ўсходзе, а *Беларусь з Палесся пачынаецца*.

Усе паэты вылецелі з бацькоўскіх хат і назаўсёды захавалі ў сваіх сэрцах удзячнасць сваёй маленькай радзіме. Яны нават і свае першыя зборнікі называлі зусім проста: «Мая вёска» (Н. Шклярава), «Вясковая песня», «Бацькоўскі дом» (Т. Мельчанка), «Касавіца» (М. Башлакоў), «Вечныя даннікі» (так называўся зборнік В. Стрыжака), яны з замілаванасцю згадвалі свой «Начны паром» (М. Башлакоў), «Дняпроўскі бакен» (В. Ярац) і, урэшце, дні свае залатыя. Па сутнасці была складзена адметная паэтычная анталогія краявідаў Палесся, яе некідкай, на першы погляд, але такой захапляльнай прыроды. Яскрава ўсё гэта ўвасоблена ў паэзіі Міхася Башлакова, які маляўніча і экспрэсіўна заявіў сябе песняром роднага краю. Чытач не мог не захапіцца павольна-зажуранай Прыпяццю, веліччу Дняпра-Славуціча, сівымі туманамі непрыкметнай на першы погляд Убараці, цудоўнымі акварэльнымі замалёўкамі палескіх лугоў, бароў, славутага Цар-дуба. Подыхам сапраўднай замілаванасці прыгажосцю сусвету з яго такімі рэальнымі і ў той жа час выключна таямнічымі аспектамі існавання прасякнута пастэльная, акварэльная лірыка Віктара Яраца. Па-жаночы шчырай, безабароннай, напеўнай і мілагучнай уяўлялася паэзія Т. Мельчанкі і Н. Шкляравай. Па-новаму спасцігнуць скарбы народнай паэтыкі спрабавалі А. Лозка і А. Дуброўскі.

Але не толькі эмацыянальнасцю, непасрэднасцю, захопленасцю і замілаванасцю вылучаліся нашыя лірыкі. Праз кроплю ўбачыць сусвет, узважыць «Міг і Вечнасць» (зборнік Н. Шкляравай), заглянуць у твары далёкіх прашчураў, адчуць непарыўнасць яднання ўсіх пакаленняў, што прайшлі па гэтай зямлі – вось лейтматыў іх творчых пошукаў.

Новы этап паэтычнай гісторыі ўніверсітэта звязаны з імем Анатоля Сыса, асобы таленавітай, шчодро адоранай, няўрымслівай, падчас непрадказальнай. Яго кіпучая энергія не заўсёды знаходзіла адэкватны выхад, што, як вядома, уласціва амаль усім творчым натурам. Пачаўшы са з'едлівых пародый на М. Башлакова, У. Верамейчыка, іншых гомельскіх паэтаў, ён праходзіць складаную эвалюцыю, паклаўшы пачатак яшчэ адной цікавай тэндэнцыі.

Пасляваеннае пакаленне нашых таленавітых выпускнікоў, вылецеўшы з роднага ўніверсітэта, нібы тыя птушчкі, у неабсяжную сінечу жыцця, асядалі ўсё ж такі на роднай Гомельшчыне. Яны станавіліся здольнымі педагогамі, выдатнікамі народнай асветы, журналістамі раёнак, супрацоўнікамі абласнога радыё і тэлебачання (В. Маючы, дырэктар тэлеканала «Беларусь – 3», А. Трацэнка, С. Краснабарод, А. Старчанка), кіраўнікамі самых разнастайных устаноў, супрацоўнікамі музеяў (Г. Нячаева, Л. Раманав, П. Цалка). А якраз з часоў А. Сыса найбольш таленавітыя і ўпартыя, як некалі Дзюма і Бальзак – Парыж, Гогаль – Пецярбург, Крашэўскі – Варшаву, вырашылі штурмаваць Мінск, здабываючы менавіта ўжо там славу і прызнанне. Можна яны і мелі рацыю – на тыя часы ў сталіцы былі рэдакцыі практычна ўсіх літаратурна-мастацкіх газет і часопісаў, усе выдавецтвы і культурныя цэнтры. Тым болей, што ехалі яны зусім не правінцыяламі – амбіцыі і спадзяванні былі немаленькімі. І ў значнай ступені апошнія рэалізаваліся.

Іменна нашы выпускнікі былі сярод заснавальнікаў таварыства маладых літаратараў «Тутэйшыя», якое кінула выклік традыцыям застою, заспакаення, халтуры ў літаратуры. Па-рознаму можна ацэньваць дзейнасць згаданага аб'яднання, але, самае галоўнае, яно ўскалыхнула спакойную плынь літаратурнага і культурнага жыцця рэспублікі. І гэта была не проста чарговая змена пакаленняў, не чарговае рушэнне аўтарытэтаў, бяздумная барацьба па тыпу – *у рожкі са старымі*. Маладыя неслі сапраўды новае – і светабачанне, і светаўспрыняцце, і яго ўвасабленне. Яскравы прыклад: удумёны, засяроджаны Эдуард Акулін, які наважыўся паўтарыць подзвіг Максіма Багдановіча напачатку стагоддзя ў канцы XX веку. Адштурхоўваючыся ад славутага «Санета» вялікага кніжніка, ён прыўнёс у нашу паэзію акрапаэму, а потым, як прыступкі лесвіцы, па якой уздымалася еўрапейскае краснае слова, згадаў віланэль, рытурнель, канцону, ронда, трыялет, тэрцыны і іншыя класічныя формы, якіх так нам яшчэ не дастае да гэтага часу. Пачаўшы з універсітэцкай самадзейнасці, дзе ці не ўпершыню ў краіне загучалі рытмы беларускага року (А. Бяляцкі, Э. Акулін, С. Скачынскі і А. Кавалёў стварылі першы гурт «БАСКі», названы па першых літарах уласных прозвішчаў), той самы Э. Акулін стаў не толькі пранікнёным лірыкам, але і слынным бардам, лаўрэатам многіх фестываляў аўтарскай песні. І ён не застаўся адзінока. Хутка ўсе пачулі і належна ацанілі захапляльны голас Вальжыны Цярэшчанкі, якая, увабраўшы традыцыі спеўнай Гомельшчыны, пералажыла на матыў сваёй душы класічныя радкі айчыннай паэзіі. Не згубіліся на гэтым фоне і яе ўласныя песні. Прызнаным бардам лічыцца цяпер і Андрэй Мельнікаў, пераможца многіх хітпарадаў. Цікавыя аўтарскія музычныя праграмы Уладзіміра Каленчыкава і Святаслава Крупенькі здольны зацікавіць любую аўдыторыю. Дастаткова згадаць, што славуты рэпер Сярога, які напісаў шлягер пра чорны бумер, тры гады вучыў нямецкую мову ў ГДУ. Зямля ў нас такая – болей нічога і не скажаш.

А згадаем нашых паэтэс. Надзеяй новай паэзіі называюць Ларысу Раманаву, аб творчай манеры якой некаторыя крытыкі сцвярджаюць, што яна не піша, а быцам выдыхае свае вершы. Разам з тым, яна імкнецца спалучыць выяўленчую палітру лірыкі з аўрай матэрыялізаваных помнікаў сярэднявечча, сярод якіх праце ў сценах музея. Шчырую споведзь складанай, таямнічай душы жанчыны, што далучаецца да шматфарбнага, супярэчлівага, грознага сусвету ўяўляе сабой лірыка Вольгі Куртаніч. Вачыма філосафа, які вызначае вартасць існавання, сутнасць часу і нашага яго ўспрыняцця, глянула на свет Ірына Багдановіч. Класічныя біблейскія матывы арганічна ўвайшлі ў яе мастацкую галактыку, дзякуючы чаму ўспрымаюцца не як даніна модзе, а як вынік натуральнай эвалюцыі ў напрамку стварэння сапраўднай філасофскай паэзіі.

Завяршаючы гаворку пра слаўны гомельскі «дэсант», трэба згадаць і арыгінальнага Анатоля Казлова, які здолеў у сваіх творах аб'яднаць у адзінае цэлае фантастычнае і рэальнае, штодзённы побыт і містыку.

Але пакінем будучым гісторыкам літаратуры разгадаць феномен «гомельскай школы». Тым болей, што работы гэтай ім хопіць на доўгія гады, і пачатак таму пакладзены. Успомнім хіба той новы струмень, што прыўнеслі нашы выпускнікі і ў плынь айчыннага літаратурнаўства. З часоў заснавання ўніверсітэта сапраўдным лідэрам літаратурнаўчай навукі быў светлай памяці прафесар Мікола Грынчык, імя якога з павагай успамінаюць яго вучні, што складаюць цяпер аснову літаратурнаўчых кафедраў. Згаданая паэтэса Ірына Багдановіч працуе ў Беларускім дзяржаўным універсітэце, яна – адзін з найбольш перспектыўных гісторыкаў літаратуры, аўтар цікавых манаграфій, зараз завяршае работу над доктарскай. Плённа працуюць з маладымі літаратарамі Анатоля Казлоў – былы рэдактар газеты творчай інтэлігенцыі «Літаратура і мастацтва», цяпер супрацоўнік часопіса «Нёман»; Вольга Куртаніч – член рэдаклегіі творчых газет; рэдактар часопіса «Верасень», намеснік рэдактара часопіса «Дзеяслоў»

Эдуард Акулін. Цікава заявілі пра сябе І. Афанасьеў, В. Шынкарэнка, А. Мельнікава, А. Бразіхіна, Н. Капшай, С. Ханеня, Ю. Сальнікава, кнігі і артыкулы якіх добра вядомы спецыялістам і шырокаму чытачу.

Аднак навука аб літаратуры – гэта не толькі сур'ёзнае раскладванне па палічках вартасцей і недахопаў твораў канкрэтнага аўтара. Падчас лёгкая іронія замяняе знішчальны артыкул. Таму складванне традыцый лічыцца завершаным толькі тады, калі ў межах школы складваецца і сапраўдная парадыйная традыцыя. Гэта сведчыць аб тым, што ёсць пэўны матэрыял для *несур'ёзнай*, як быццам, гаворкі, і ёсць людзі, здольныя яе павесці.

У нас паэтамі становяцца і студэнты, і акадэмікі, як Іван Харламаў.

Так волнуе порой вдохновенье,  
Что и впрямь мне строки  
не унять...  
Без поэзии, без горенья –  
Ни трудиться,  
Ни друга встречать!

Іван Фёдаравіч прайшоў добрую школу паэзіі: пісаў амаль усе жыццё – першыя творы друкаваў яшчэ ў юнацкім узросце. У сваёй творчасці заставаўся традыцыяналістам у добрым разуменні слова. І не толькі таму, што ў большасці твораў апісваў родную Шарпілаўку, медзяныя сосны на беразе Сажа, але і таму, што не ганяўся за кідкай выразнасцю, незвычайнай асацыяцыяй, зігзагам паэтычнай думкі. Для яго галоўнае – маральна-этычны ўрок, што вынікае з узнаўляемай падзеі. Можа, тут сказваецца і акадэмічная грунтоўнасць, і любімая Педагогіка – падчас аўтар нават збіваецца на маралізатарскія сентэнцыі, а лірычны пачатак саступае дыдактычнаму. Але якраз гэтым і цікавы акадэмік і паэт Іван Харламаў. У нас вучыўся адзін у краіне паэт-рабочы М. Буткевіч.

Зямля Гомельшчыны – унікальная, спеўная, меладычная, паэтычная. Тут гучалі радкі бесмяротных «Словаў» Кірылы Тураўскага яшчэ ў XII ст. І гэтая зямля нараджала і яшчэ народзіць не адно пакаленне талентаў, якія будуць здабываць асвету ў сценах галоўнай навучальнай установы Палесся – Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Ф. Скарыны. Высока-высока ў небе над бясконцымі шляхамі Гомельшчыны кружацца белыя буслы. Традыцыі працягваюць А. Бараноўскі, А. Кацюргіна, Г. Новік, Я. Малевіч, М. Маліноўская. І гэта добрая прыкмета.



# ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Л. В. Агиевич, О. В. Тозик, О. С. Даниленко  
г. Гомель, ГГУ им. Ф.Скорины

## РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одним из важных направлений молодежной политики государства является сохранение здоровья учащейся молодежи, формирование у них потребности в физическом совершенствовании и здоровом образе жизни.

По данным научных исследований более половины детей и подростков испытывают постоянные учебные перегрузки и затруднения в усвоении учебных образовательных предметов, страдают хроническим эмоциональным напряжением, ведут нездоровый образ жизни [1, с. 97].

Период обучения в общеобразовательной школе является решающим не только для приобщения детей и подростков к систематическим занятиям физической культурой, но и будущей самореализации молодежи, адаптации к сложному учебному и профессиональному труду, способности к созданию семьи и деторождению, общественно-политической и творческой активности [2, с. 67–68].

Формирование здорового образа жизни в молодежной среде – сложный системный процесс, который охватывает многие компоненты образа жизни современного общества и предполагает осуществление комплекса конкретных мероприятий, направленных на улучшение и сохранение здоровья детей и подростков как отдельными лицами, семьями, так и общественными организациями, образовательными учреждениями, службами здравоохранения [3, с. 170].

В соответствии с кодексом Республики Беларусь об образовании с 1 сентября 2011 года учреждения внешкольного воспитания и обучения переименованы в учреждения дополнительного образования детей и молодежи. Центрами социально-педагогической и физкультурно-оздоровительной работы с детьми, подростками и молодежью г. Гомеля являются так называемые комнаты школьника. На протяжении многих лет опытными педагогами-организаторами проводится работа с детьми, подростками и молодежью города. Деятельность их координирует Государственное учреждение дополнительного образования «Центр творчества детей и молодежи» Железнодорожного района г. Гомеля.

Необходимо отметить что, в современном цивилизованном обществе ежегодно возрастает роль физической культуры и спорта. Это связано с существенным обострением экологической обстановки как главного регулятора состояния и функций организма детей и подростков, резким уменьшением двигательной активности, употреблением алкоголя, наркотиков, появлением синтетических курительных смесей и многими другими факторами [4, с. 47].

В соответствии с приказом Министерства образования от 17 января 2007 года учреждениях образования страны проходит широкомасштабная республиканская акция «Здоровый я – здоровая страна» [5, с. 27–35]. Целью акции является совершенствование деятельности учреждений образования в формировании навыков здорового образа жизни, сохранении и укреплении здоровья, создании мотивации к регулярным занятиям физкультурой и спортом.

Сформировать у учащихся отношение к здоровью как важнейшей ценности, дать необходимые для жизни каждого индивидуума знания по валеологии, научить придерживаться здорового образа жизни – одно из основных направлений учреждений дополнительного образования.

Следует знать, что здоровый образ жизни обеспечивается приобщением детей и подростков к систематическим занятиям физическими упражнениями, умении выполнять их самостоятельно во внеурочное время, в период повседневного отдыха и во время каникул. Роль этих занятий состоит не только в непосредственном влиянии на организм, но и в воспитании ценностной ориентации на здоровье. В этой связи важная роль принадлежит физическому воспитанию

в учреждениях дополнительного образования, включающему физкультурно-оздоровительную и спортивно-массовую работу по месту жительства.

Проводимые педагогами-организаторами мероприятия повышают эффективность решения основных задач физического воспитания детей и подростков, вовлекая как можно больше учащихся в учреждения дополнительного образования, уделяя особое внимание подросткам, требующим повышенного педагогического контроля в целях предупреждения правонарушений. Работа по формированию здорового образа жизни в учреждениях дополнительного образования Железнодорожного района г. Гомеля включает:

- вовлечение детей и подростков в учебно-воспитательный процесс по основам ЗОЖ (основные понятия «здоровье», «здоровый образ жизни», «составляющие здорового образа жизни»);
- реализацию программ здоровьесбережения, рационализацию досуговой деятельности, каникулярного времени и летнего отдыха воспитанников;
- развитие туристско-краеведческого, экскурсионного, экологического направления деятельности;
- проведение профилактических мероприятий совместно со службами социальной защиты, правоохранительных органов, учреждений культуры и здравоохранения.

В комнатах школьника учебный материал по ЗОЖ осуществляется в виде курса лекций, лекций-бесед, диспутов, встреч, посвященных основам здорового образа жизни. В теоретической части рассматриваются определения основных понятий: «здоровье», «здоровый образ жизни», «составляющие здорового образа жизни», значение для здоровья занятий физической культурой, понимание их содержания и осознание значимости здоровья и ЗОЖ в жизни человека. Также обсуждаются вопросы грамотной заботы о своем здоровье и формированию культуры здоровья детей и подростков, мотивации их к ведению здорового образа жизни и профилактике вредных привычек.

Необходимо подчеркнуть, что введение пятидневной учебной недели позволило открыть новые возможности для реализации задач по формированию здорового образа жизни детей и подростков в шестой день недели, где проходят Дни здоровья, спортивные праздники, посвященные физической культуре и спорту, товарищеские встречи по различным видам спорта, игры-эстафеты на свежем воздухе, а также малые спортивные игры на площадках, прилегающих к комнатам школьника.

Дети и подростки, посещающие комнаты школьника, проходят школу молодого бойца на полосе препятствий и проявляют мужество, прыгая с парашютной вышки в военном городке на базе СОШ № 30 г. Гомеля. Ежегодно, команды комнат школьника принимают активное участие в туристическом слете, который проводится совместно с Инспекцией по делам несовершеннолетних и с организацией ОО «БРСМ». В программу туристического слета включаются соревнования по волейболу, дартсу, перетягиванию каната, туристической полосе препятствий, спортивному ориентированию. Ко Дню защитника Отечества ежегодно проводится открытое первенство по стрельбе из пневматической винтовки среди детей и подростков по месту жительства на приз имени Д. А. Огаренко.

Спортивно-массовая работа в учреждениях дополнительного образования предусматривает: организацию работы объединений по интересам спортивной направленности; составление соответствующих программ; организацию команд для участия в районных, областных, республиканских соревнованиях; проведение районных соревнований по видам спорта; планирование программы проведения районных соревнований на основании Положения о проведении областной спартакиады по месту жительства «Спорт для всех» среди детей и подростков.

На базе комнат школьника функционируют следующие спортивные кружки: по волейболу, стритболу, лыжам, хоккею, футболу, шашкам-шахматам и настольному теннису. Работу в этих кружках осуществляют квалифицированные педагоги-специалисты по видам спорта. Во всех спортивных кружках занимается около 500 детей и подростков г. Гомеля.

Спортивные соревнования – одна из наиболее эффективных форм организации работы с детьми и подростками, осуществляемой педагогами-организаторами и специалистами по физической культуре и спорту комнат школьника. Способствуя укреплению здоровья и физическому развитию, они в значительной степени содействуют расширению внешкольной спортивно-массовой работы и вовлечению детей и подростков в регулярные занятия физической культурой и спортом.

Физкультурно-оздоровительные и спортивно-массовые мероприятия в системе дополнительного образования содействуют укреплению здоровья детей, подростков и учащейся молодежи,

их физическому совершенствованию, являются рациональной формой проведения досуга, средством повышения социальной активности и существенно влияют на другие стороны жизни, в первую очередь на учебно-трудовую деятельность, нравственные и интеллектуальные качества.

При этом одной из существующих проблем, связанных с функционированием учреждений дополнительного образования по месту жительства, является то, что периодически обсуждается вопрос о прекращении работы комнат школьника, в связи с этим педагогическому коллективу, родителям и самим подросткам приходится отстаивать необходимость сохранения деятельности комнат школьника по месту жительства.

Таким образом, система физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы по месту жительства в немалой степени способствует созданию у детей и подростков мотивации к здоровому образу жизни, пониманию здоровья как высшего достояния каждого человека и всего общества в целом. Задачей педагогов-организаторов комнат школьника по месту жительства является организация разумного досуга и отдыха молодежи, что придает позитивную целеустремленность спонтанно возникающим в молодежной среде объединениям по интересам, отвлекая их от бездумного времяпрепровождения подростков на улице.

Все вышеизложенное диктует и доказывает необходимость функционирования учреждений дополнительного образования по месту жительства (комнат школьника), где важная роль в сохранении и укреплении здоровья детей принадлежит педагогу-организатору, от которого зависит, появится ли в сознании подростков потребность заботиться о своем здоровье, научатся ли молодые люди активно противостоять вредным привычкам, станут ли занятия физической культурой частью их жизни.

#### Список использованных источников

1 Лебедева, Н. Т. Сохранение и формирование здоровья подрастающего поколения – стратегия XXI века / Н. Т. Лебедева, В. М. Лебедев // Физическое воспитание и современные проблемы формирования и сохранения здоровья молодежи : материалы междунар. научн. конф. – Гродно, 2001. – С. 97–98.

2 Левушкин, С. П. Проблема оптимизации физического состояния школьников средствами физического воспитания / С. П. Левушкин, В. Д. Сонькин // Физиология человека. – 2009. – Т. 35. – № 1. – С. 67–74.

3 Филипенко, П. И. Биологические аспекты совершенствования учебного процесса по физическому воспитанию / П. И. Филиппенко // Современные технологии и оздоровительные программы педагогического процесса по физической культуре и спорту в учебных заведениях : материалы междунар. науч.-метод. конф. – Белгород, 2002. – С. 170–172.

4 Барах, И. И. Физическая культура в системе профилактики наркозависимости у подростков / И. И. Барах, Т. М. Брук, С. В. Хрущев // Физкультура в профилактике, лечении и реабилитации. – 2009. – № 2. – С. 45–51.

5 О проведении республиканской акции детей и учащейся молодежи «Здоровый я – здоровая страна» : постановление Министерства образования РБ от 17 января 2007 г. № 25 // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – 2007. – № 4. – С. 27–35.

**К. К. Бондаренко, А. Е. Бондаренко, К. В. Чахов**  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

#### РАЗВИТИЕ АНАЭРОБНОЙ СИСТЕМЫ ЭНЕРГООБЕСПЕЧЕНИЯ ОРГАНИЗМА ЮНЫХ ФУТБОЛИСТОВ РАЗЛИЧНОГО АМПЛУА

Игровая деятельность в футболе предъявляет высокие требования к работе скелетных мышц, к их силовому потенциалу, экономичности работы, способности противостоять утомлению. Кроме того, игровая деятельность предъявляет к игроку требования по высокому уровню проявления быстроты, силы и выносливости.

В настоящее время имеются данные о функциональном состоянии нервно-мышечного аппарата спортсменов различной квалификации, осуществляется направленная коррекция нагрузочной деятельности на основании диагностики скелетных мышц и оперативного контроля тренировочных компонентов. Вместе с тем, без привлечения систематизированных экспериментальных данных в игровых видах спорта по определению функционального состояния анаэробной работоспособности невозможно дать рекомендации по оптимизации индивидуальных и командных тренировочных программ.

Адаптация к физическим нагрузкам и повышения уровня развития скоростно-силовой выносливости футболистов в соревновательной деятельности относятся к числу наиболее актуальных вопросов тренировочной деятельности юных футболистов. Таким образом, детальное исследование функционирования анаэробного механизма энергообеспечения юных футболистов в ответ на нагрузки различной направленности является актуальным.

Исследование проводилось в период с 11.03.2015 по 30.03.2015 г. в научно-исследовательской лаборатории физической культуры и спорта учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины». Целью работы явилось исследование анаэробной мощности и емкости юных футболистов ДЮСШ «ДСК» в возрасте 15–16 лет. Контроль анаэробной мощности и емкости организма юных футболистов осуществлялся в лабораторных условиях по результатам максимального тридцатисекундного велоэргометрического теста Wingate. Кроме показателей отражающих уровень общей и специальной работоспособности и анаэробной производительности, определялись энергетические возможности спортсменов по уровню креатинфосфатной, гликолитической и аэробной емкости организма.

Энергетическая емкость организма юных футболистов определялась по общему количеству энергии, доступной для выполнения работы в данной энергетической системе. Кроме анаэробной емкости при оценке рабочей производительности проводилось определение мощности энергетической системы, выраженное в максимальном количестве энергии, генерируемом при максимальной нагрузке за единицу времени. Для проведения нашего исследования использовался модифицированный велоэргометр фирмы «Monark» с расчетной мощностью нагрузки 0,075 килограмма отягощения на килограмм массы тела спортсмена. Непосредственно перед выполнением теста проводилась разминка в течении 10–15 минут, после чего небольшой отдых 1–2 минуты, и, непосредственно выполнение теста. Результат теста характеризует ряд показателей представленных в таблице 1.

Таблица 1 – Анаэробная производительность юных футболистов по показателям тестирования Wingate теста

Показатели	нападающие $X \pm \Delta$	полузащитники $X \pm \delta$	защитники $X \pm \delta$	t – критерий Стьюдента		
V (max), км/ч	65,8±1,23	57,9±2,13	61,1±2,41	2,576	1,95	0,37
V (min), км/ч	37,3±1,21	29,7±0,89	32,8±1,51	0,114	1,86	0,52
Инд. зап., %	20,28±5,67	14,53±3,64	18,4±3,51	2,731	1,76	0,25
Пик. мощ., Вт	1211,11±183,36	1039,07±115,12	1113,17±32,97	0,122	0,21	1,35
Отн. мощ., Вт/кг	21,65±2,37	19,68±0,89	19,96±1,35	2,974	2,07	1,81

Необходимую информацию для оценки анаэробной производительности дает анализ параметров времени достижения максимума мощности и его удержания, а также степени снижения мощности от наибольшей до наименьшей величины в условиях тридцати секундного теста Wingate. На рисунке 1 показано достижение максимальной скорости и удержание ее на протяжении тридцати секунд юными футболистами различного игрового амплуа. Из рисунка видно, что игроки нападения уже к третьей секунде работы достигают максимальной скорости, защитники – к пятой секунде, а полузащитники – к восьмой секунде.

Полученные данные свидетельствуют о том, что скорость достижения пиковой мощности после начала выполнения анаэробного теста не имеет достоверных различий у игроков различного амплуа (таблица 1). Однако, выявленная способность к удержанию достигнутого в этих условиях максимума мощности, была более низкой у полузащитников, по отношению к нападающим и защитникам, что свидетельствует о том, что адаптация к анаэробной работе в учебно-тренировочной деятельности у игроков данного амплуа развита лучше.

Во всех рассчитанных показателях теста было отмечено заметное превосходство нападающих по величине максимальной анаэробной мощности. Эту особенность можно объяснить тем, что действия нападающих сопряжены, главным образом, с максимальными мышечными усилиями «взрывного» характера (ускорения, финты, дриблинг, разнообразные удары по воротам).

И защитники, и нападающие обладают фактически одинаковыми анаэробными алактатными возможностями, в то время как полузащитники в этом отношении отстают от них. Причина отставания кроется в том, что соревновательная деятельность требует от полузащитников

проявления более высокого уровня выносливости, чем от игроков других амплуа. Возможно, что энергетические способности полузащитников «сдвинуты» в сторону аэробной производительности.

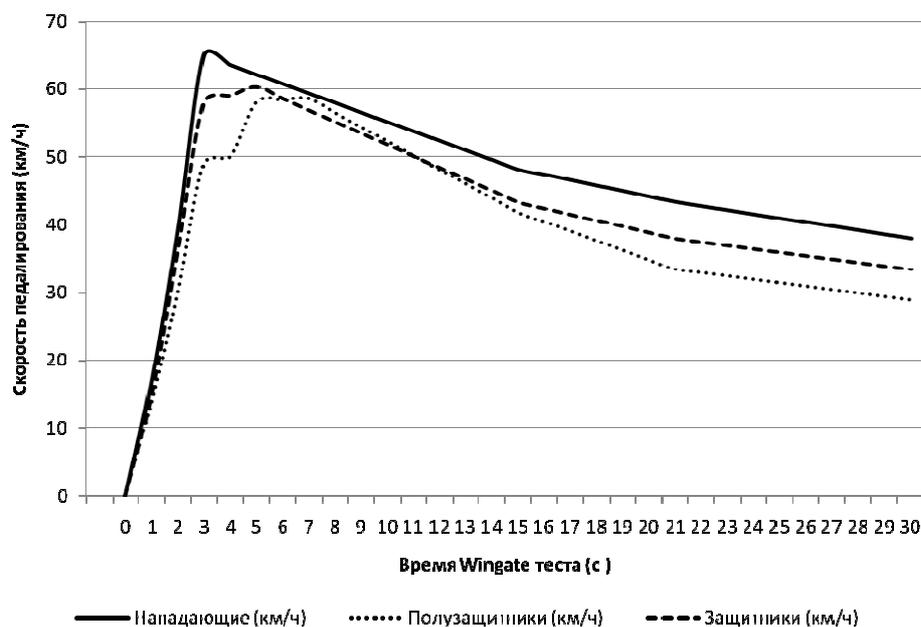


Рисунок 1 – Изменение скорости педалирования при выполнении теста

На основании полученных данных Wingate теста определялось состояние анаэробной системы юных футболистов – одно из основных показателей скоростно-силовой выносливости, а также проводилась коррекция физических нагрузок в ходе тренировок. Этот контроль позволил решить такие частные задачи, как выявление реакции организма на физические нагрузки, оценка уровня тренированности, адекватности применения восстанавливающих средств.

Правильное и рациональное использование физических упражнений вызывает существенные положительные сдвиги в морфологии и функционировании сердечнососудистой системы. Очень важно оценить нагрузку, адекватность ее состоянию занимающегося, а также его тренированность. Для этого определяется исходное состояние тренирующегося, предстартовые реакции, реакцию на нагрузку и течение процессов восстановления. Изучение реакции на нагрузку проводится как во время выполнения упражнений, так и на различных этапах занятия – после наиболее интенсивных упражнений или после основных этапов, а также, непосредственно после окончания занятия. Наиболее полную характеристику состояния спортсмена в ходе занятий, не мешая нормальному его проведению, можно получить с помощью телеметрических методов исследования. Состояние физиологических функций в момент перехода от покоя к работе, на высоте нагрузки, при изменении ее темпа и перехода от работы к покою, в наибольшей степени характеризует функциональные возможности организма, работоспособность, а также переносимость нагрузки. На основании исследований, проведенных в ходе занятий, составлялась так называемая «физиологическая кривая», отражающая как общую нагрузку, так и ее распределение в ходе занятия. Для этого, исследования проводились до занятия, по ходу занятия на основных его этапах, после занятия и в периодах его восстановления.

Высокое функциональное состояние – это результат долговременной адаптации к регулярным тренировкам. Для определения адаптационных изменений, происходящих в организме спортсменов, проводился системный контроль за состоянием спортивной формы. Одним из способов контроля за характером восприятия организма тренировочных воздействий являлась частота сердечных сокращений (ЧСС). Частота сердечных сокращений – наиболее информативный показатель, по которому можно оценить реакцию организма юного спортсмена на нагрузку. Нагрузка максимальной анаэробной мощности по разному отражается на частоте сердечных сокращений у игроков разного амплуа. Средние значения ЧСС у нападающих составляет 163 уд/мин, у полузащитников 165 уд/мин, а у игроков защиты этот показатель значительно выше 183 уд/мин, восстановление (снижение пульса) наиболее плавно и равномерно происходит у игроков нападения (рисунок 2). Этот факт и может свидетельствовать о том, что игроки

этого амплуа наиболее адаптированы к нагрузкам анаэробного характера, то есть, они могут выполнять работу такой направленности более рационально, с наименьшими энергетическими затратами. Уже к пятой минуте восстановления их пульс возвращается к исходным значениям. Что касается защитников, то их ЧСС значительно выше и, как видно из рисунка 2, процесс восстановления проходит неравномерно. К пятой минуте восстановления их пульс не приходит к значениям, которые были до выполнения теста. По характеру изменения ЧСС после выполнения теста у полузащитников пульс несколько сходен с игроками нападения.

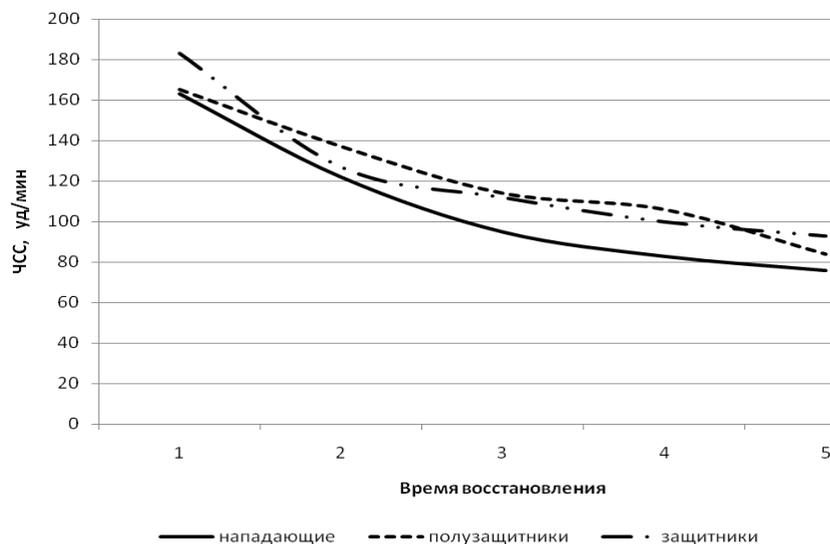


Рисунок 2 – Восстановление ЧСС после анаэробной нагрузки

Подытожив полученные данные можно говорить о том, что реакция ЧСС на стандартную анаэробную нагрузку у игроков разного амплуа неодинакова. Она сформировалась в ходе длительного тренировочного процесса. Учитывая этот факт, следует планировать нагрузку исходя из индивидуальных особенностей игроков.

Проведенное исследование свидетельствует о различном восприятии спортсменами одинаковых физических нагрузок. Оценка реакции организма на физическую нагрузку позволяет не только определить уровень функциональной подготовленности, но и выявить реализационные возможности энергетического потенциала юных футболистов. Контроль за процессами утомления и восстановления в ходе выполнения анаэробной мышечной работы являются неотъемлемыми компонентами спортивной деятельности, необходимыми для оценки переносимости физической нагрузки и выявления перетренированности.

В ходе проведенных нами лабораторных исследований у юных футболистов различного амплуа были выявлены различия в физиологических реакциях на нагрузки скоростно-силового характера. Различия в полученных данных объясняются особенностями двигательной деятельности футболистов различного амплуа. Это дает дополнительные возможности при разработке учебно-тренировочных программ по подготовке футболистов в условиях детско-юношеских спортивных школ.

**А. Е. Бондаренко, Т. А. Ворочай**  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

### **КИНЕЗИТЕРАПИЯ В КОМПЛЕКСНОМ ЛЕЧЕНИИ ОСТЕОХОНДРОЗА ПОЗВОНОЧНИКА**

Остеохондроз позвоночника – наиболее тяжелая форма дегенеративно-дистрофического поражения позвоночника. В основе этого процесса лежит дегенерация межпозвонкового диска с последующим вовлечением тел смежных позвонков, межпозвонковых суставов, связочного аппарата, спинного мозга, его корешков и нервно-рефлекторных механизмов, а нередко, и кровоснабжения вертебро-базиллярных структур [1, с. 12].

Наука не дает точного ответа, что же является главной причиной развития остеохондроза. Остеохондроз позвоночника считается полиэтиологическим заболеванием, то есть результатом воздействия многих и многих факторов. Вместе с тем биомеханические основы развития остеохондроза предусматривают возможность биомеханических способов лечения. Таким способом является *кинезитерапия* – лечение движением, устраняющее патобиомеханические изменения в структурах как отдельных позвоночно-двигательных сегментов, так и всего позвоночного столба [2, с. 7]. Под влиянием систематического применения физических упражнений улучшаются трофика опорно-двигательного аппарата и кровоснабжение в мышцах, увеличивается число капилляров и анастомозов сосудов. Нормализуются также процессы ремоделирования костной ткани, восстанавливаются функции сухожильно-связочного аппарата. Влияние кинезитерапии на психику характеризуется повышением настроения, отвлечением мыслей от болезни, что также очень немаловажно [2, с. 89].

Главная цель применения кинезитерапии у больных с поясничным остеохондрозом – устранение «диск-радикулярного» конфликта физическими приемами и укрепление мышечного корсета для разгрузки позвоночника приемами функционального лечения. В кинезитерапии больных остеохондрозом позвоночника применяют в основном физические упражнения трех видов (гимнастические, спортивно-прикладные и игры), а также постуральные упражнения (лечение положением). Основной формой кинезитерапии является лечебная гимнастика.

Целью нашего исследования было обоснование применения кинезитерапии как эффективного метода физической реабилитации больных остеохондрозом поясничного отдела позвоночника. В ходе исследования использовались следующие методы: изучение медицинских карт учета; врачебно-педагогический контроль; педагогическое наблюдение; функционально-двигательные тесты; педагогический эксперимент; методы математической статистики.

Исследование проводилось на базе учреждения «Гомельский областной клинический госпиталь инвалидов Великой Отечественной войны», в отделение травматологии и неврологии в период с ноября 2014 года по март 2015 года. Среди обследованных было 10 женщин и 20 мужчин. Возраст больных колебался от 33 до 60 лет. Всего под наблюдением находилось 30 больных с различными синдромами остеохондроза поясничного отдела позвоночника. Клинически у 4 больных диагностировано люмбаго (13,4 %), у 11 – люмбалгия (36,6 %), у 15 – двусторонняя люмбоишиалгия (50 %). В зависимости от общего состояния больного, стадии патологического процесса, степени нарушения функции и общей физической подготовленности сроки пребывания в стационаре были разные, в среднем 14–21 день. Курс консервативного лечения был проведен всем 30 больным, находившимся под наблюдением в подостром периоде, шадяще-тренирующем режиме, на этапе стабилизации обострения. Больных распределили на две группы. *Первая* (контрольная) группа состояла из 15 человек (50 %), к ним курс кинезитерапии в горизонтальной плоскости применяли изолированно в виде монотерапии. *Вторая* (экспериментальная) группа также состояла из 15 человек (50 %), у них курс кинезитерапии включал следующие лечебные мероприятия: тракционную терапию; постизометрическую релаксацию с использованием глазодвигательных и дыхательных синергий; аналитическую гимнастику; массаж.

Тракционное лечение осуществлялось на тракционных столах в горизонтальной плоскости при помощи грузов. Тракционная терапия была направлена на вытяжение позвоночника, способствуя снижению внутривисцерального давления, декомпрессии пораженных невралгических структур, воздействуя на рецепторы патологически измененных тканей в области позвоночного столба и содействуя этим уменьшению напряжения паравертебральных мышц.

Тракция осуществлялась в положении лежа на спине с согнутыми ногами и подложенным под голени валиком. Грузы крепятся посредством троса (через блок) к поясничному корсету, в то время как верхняя часть туловища фиксируется мягкими кольцами за подмышечные впадины. Сначала назначалась 30-минутная пробная тракция, заключающаяся в плавном увеличении груза в 3 кг за 10 минут до 10–15 кг, а затем после 10 минут удержания плавно за 10 минут снижалась. На протяжении нескольких последующих сеансов максимальный процедурный груз увеличивали на 3 кг ежедневно, до предельного, не превышающего 1/3 массы больного. Каждый сеанс включал период постепенного наращивания груза (15 минут), период удержания максимального процедурного груза (30 минут), период постепенного снятия груза в конце процедуры (15 минут). Со второй тракции после начала снятия груза (при остаточном грузе 5–6 кг) больному предлагалось выполнить по 5 сгибательно-разгибательных движений в крупных суставах ног с чередованием движений в руках. После окончания тракции сгибательно-

разгибательные движения в конечностях начинали чередовать с минимальными движениями в пояснично-крестцовом отделе позвоночника при поднятии и поворотах тазового пояса.

Позитивная динамика восстановительного процесса прослежена у всех больных, находившихся под наблюдением. В таблице 1 представлена динамика выраженности болевого синдрома по визуальной аналоговой шкале боли (VAS) в группах больных до и после лечения (n=30).

Таблица 1 – Выраженность болевого синдрома по визуальной аналоговой шкале боли (VAS) в зависимости от применяемого лечения

Кинезитерапия	Показатель по VAS (мм)	
	до лечения	после лечения
В виде монотерапии	51,2 ± 2,1	24,7 ± 2,2
В составе комплекса лечебных мероприятий	53,8 ± 1,4	20,9 ± 1,0

Полученные данные демонстрируют достоверное снижение интенсивности боли в результате проведенного лечения в обеих группах – монотерапии в среднем на 52 % (p<0,001), комплексного лечения – на 61 % (p<0,001).

Параллельно с уменьшением болевого синдрома к концу лечения отмечено увеличение силовых характеристик мышц-разгибателей позвоночника, мышц брюшного пресса и гибкости мышц туловища по обеим группам. В таблице 2 представлен сравнительный анализ показателей силовой выносливости и гибкости мышц туловища в процессе лечения для всех больных (n=30).

Таблица 2 – Анализ средних показателей силовой выносливости и гибкости мышц туловища в обеих группах по данным функционально-двигательных тестов

Функциональные показатели	до лечения	после лечения
Сила мышц-разгибателей позвоночника (кг)	42,4 ± 2,4	54,3 ± 2,6
Сила мышцы брюшного пресса (кг)	40,6 ± 2,2	48,3 ± 2,3
Гибкость мышц туловища (см)	38,6 ± 2,4	46,9 ± 2,2

Как видно из таблицы 2, в результате проведенного лечения на фоне уменьшения болевого синдрома отмечен достоверно значимый прирост силовых показателей мышц-разгибателей позвоночника в среднем по группе на 28 % (p<0,001), мышц брюшного пресса – на 19 % (p<0,001) и увеличение гибкости мышц туловища – на 21 % (p<0,001). Сравнительный анализ динамики показателей исследуемых, отдельно по группам представлен в таблице 3.

Таблица 3 – Анализ средних показателей силовой выносливости и гибкости мышц туловища в процессе лечения в группе монотерапии (n=15)

Функциональные показатели	до лечения	после лечения	Разница в (%) и достоверность различий
Сила мышц-разгибателей позвоночника (кг)	37,6 ± 5,1	44,3 ± 4,5	18 (p<0,01)
Сила мышцы брюшного пресса (кг)	39,8 ± 5,6	47,4 ± 5,8	17 (p<0,01)
Гибкость мышц туловища (см)	34,4 ± 5,2	40,2 ± 4,4	22 (p<0,01)

В результате лечения в группе монотерапии отмечен положительный эффект в виде прироста силовых показателей мышц-разгибателей позвоночника в среднем по группе на 18 % (p<0,05), мышц брюшного пресса – на 17 % (p<0,05) и гибкости мышц туловища – на 22 % (p<0,05). Сравнительный анализ динамики показателей исследуемых мышц, в группе комплексной терапии представлен в таблице 4.

Таблица 4 – Анализ средних показателей силовой выносливости и гибкости мышц туловища в процессе лечения в группе комплексной терапии (n=15)

Функциональные показатели	до лечения	после лечения	Разница в (%) и достоверность различий
Сила мышц-разгибателей позвоночника (кг)	43,7 ± 1,9	57,0 ± 3,0	30 (p<0,01)
Сила мышцы брюшного пресса (кг)	43,6 ± 2,4	52,4 ± 2,5	19 (p<0,01)
Гибкость мышц туловища (см)	39,5 ± 2,3	46,2 ± 2,4	24 (p<0,01)

В группе больных, которым кинезитерапия в горизонтальной плоскости была включена в комплекс лечебных мероприятий, отмечен достоверный прирост силы мышц-разгибателей позвоночника в среднем по группе на 30 %, ( $p < 0,01$ ), мышц брюшного пресса на 19 % ( $p < 0,01$ ) и гибкости мышц туловища – на 24 % ( $p < 0,01$ ). Сравнительный анализ результатов лечения в группах монотерапии и комплексного лечения представлен на рисунке 1. Очевидно, что прирост силовых характеристик мышц-разгибателей позвоночника в группе комплексного лечения составил 30 % ( $p < 0,01$ ), мышц брюшного пресса – на 19 % ( $p < 0,01$ ) и гибкости мышц туловища – на 24 % ( $p < 0,01$ ). В группе монотерапии – 18 % ( $p < 0,01$ ), 17 % ( $p < 0,01$ ) и 22 % ( $p < 0,01$ ) соответственно.

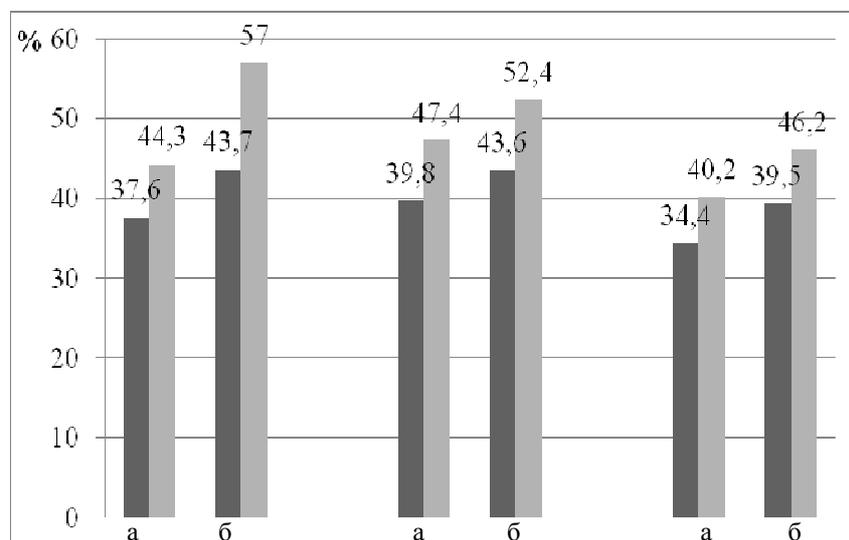


Рисунок 1 – Динамика результатов лечения в группах монотерапии (а) и комплексного лечения (б)

Анализируя результаты лечения больных в группах монотерапии и комплексного лечения можно заключить, что комплексное восстановительное лечение на этапе стихающего обострения, включающее тракционную терапию, мышечно-суставную гимнастику, постизометрическую релаксацию и массаж, является высокоэффективным методом, способствующим устранению «диск-радикулярного» конфликта и укреплению мышечного корсета туловища.

Полученные результаты лечения больных с признаками остеохондроза поясничного отдела позвоночника показали эффективность метода кинезитерапии в горизонтальной плоскости. Положительная динамика показателей (VAS, силовые характеристики мышц-разгибателей позвоночника, брюшного пресса и гибкости суставов) свидетельствует об эффективности курса реабилитации больных с неврологическими проявлениями поясничного остеохондроза с использованием метода кинезитерапии в горизонтальной плоскости. Данный метод может применяться в лечении данной категории больных как в виде монотерапии, так и в комплексе с другими лечебными мероприятиями.

#### Список использованных источников

- 1 Бубновский, С. М. Руководство по кинезитерапии. Лечение боли в спине и грыж позвоночника / С. М. Брусникин. – 2-е изд., доп. – М., 2004. – 112 с.
- 2 Фищенко, В. Я. Кинезотерапия поясничного остеохондроза / В. Я. Фищенко, И. А. Лазарев, И. В. Рой. – Киев : «Медкнига», 2007. – 96 с.

**Е. П. Врублевский**  
г. Пинск, ПолесГУ

#### СРАВНИТЕЛЬНАЯ ДИНАМИКА ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ И НЕ ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ

Многочисленные научные исследования отечественных и зарубежных ученых свидетельствуют о том, что каждому возрастному периоду присущи свои особенности, которые необходимо

учитывать при разработке методики и организации занятий, подборе средств педагогического воздействия и их соотношения [1, с. 12]. В связи с этим, одной из наиболее актуальных научных проблем является выявление эффективных средств и методов, способствующих рациональному развитию двигательных качеств в наиболее благоприятные для этого возрастные периоды [2, с. 45].

Целью данного исследования является изучение особенностей динамики скоростно-силовых и скоростных способностей юных спортсменов (13–17 лет), занимающихся легкой атлетикой и сравнение с данными сверстников, не занимающихся спортом. Исследования проводились с учащимися школы № 14 г. Пинска. К испытаниям были привлечены 62 школьника, в том числе 15 учеников этой школы, занимающихся легкой атлетикой. Испытуемые, независимо от их физической подготовленности, были разделены на 5 возрастных групп – 13, 14, 15, 16, 17 лет. Исследования проводились с октября 2014 г. по март 2015 г. Динамика скоростно-силовых способностей определялась с помощью следующих тестов: прыжок в длину, тройной прыжок с места, прыжок вверх (по Абалакову) и прыжок в длину с разбега.

Данные, полученные в ходе исследования, графически изображены на рисунках 1–4. Как видно из приводимых иллюстраций, скоростно-силовые способности у мальчиков 13–17 лет на протяжении рассматриваемого возрастного периода постоянно изменяются, причем последнее происходит неодинаково и неравномерно (рисунок 1).

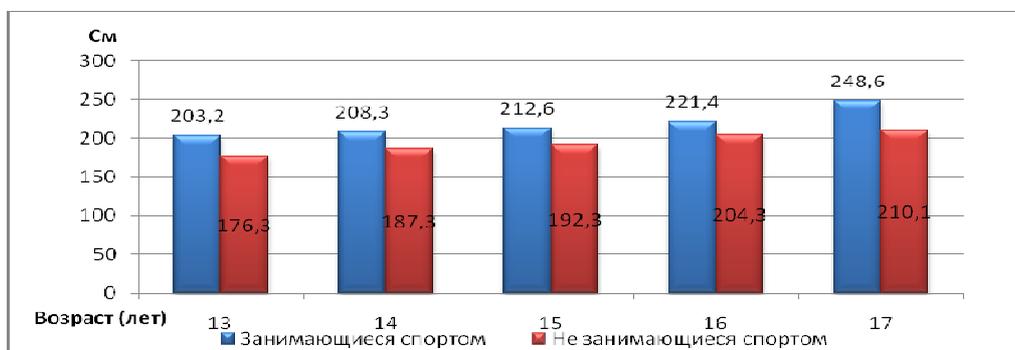


Рисунок 1– Динамика результатов в прыжках в длину с места у мальчиков 13–17 лет

Результаты исследования в прыжках в длину с места у мальчиков 13–17 лет постоянно увеличиваются. Однако эти увеличения неравномерны. Так наибольший прирост у занимающихся легкой атлетикой зафиксирован в возрасте от 16 до 17 лет и составляет 27,2 см, а у не занимающихся спортом, наибольший прирост зафиксирован в возрасте от 15 до 16 лет и улучшение составило 12 см. Как свидетельствуют результаты многочисленных исследований [3, с. 43; 4, с. 89], в возрасте от 14 до 15 организм мальчиков наиболее чувствителен к физической нагрузке, о чем свидетельствует наименьший прирост результатов как у занимающихся, так и у не занимающихся спортом. В целом, за четырехлетний период сдвиги у юных спортсменов в этом тесте составили 45,4 см, а у их сверстников – 33,8 см (19,2 %). Таким образом, можно предположить, что прирост в прыжке с места, определяемый тренировкой, составил 3,1 %.

На рисунке 2 изображены показатели в тройном прыжке.

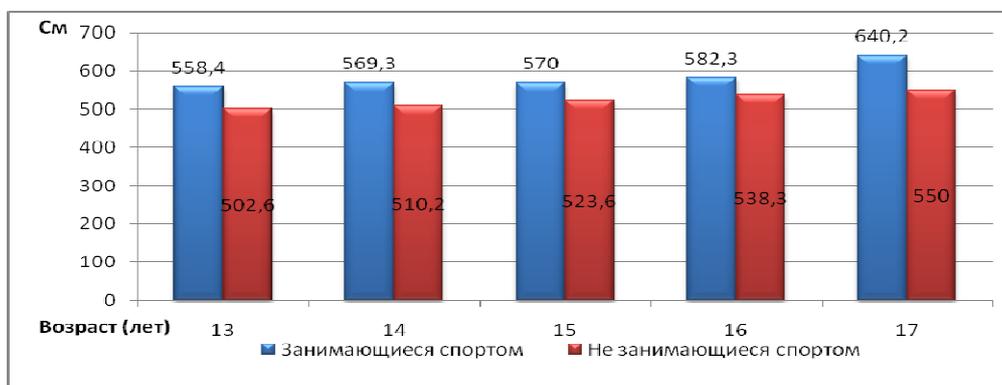


Рисунок 2 – Динамика результатов в тройном прыжке с места у мальчиков 13–17 лет

Результаты в возрасте от 13 до 17 лет непрерывно и равномерно повышаются. Общий прирост результата в тройном прыжке за четыре года составил у занимающихся 81,8 см, а у не занимающихся – 47,4 см, то есть сдвиг в 5,2 % можно объяснить влиянием тренировки. Правда, следует отметить, что на результат в прыжках значительное влияние оказывает техническая подготовленность занимающихся, владение ими современными способами прыжков.

Анализ динамики результатов в выпрыгивании вверх с места показывает, что от 13 до 17 лет идет неуклонный рост способности мальчиков проявлять максимальные мышечные усилия в минимальные отрезки времени «взрывную силу» (рисунок 3).

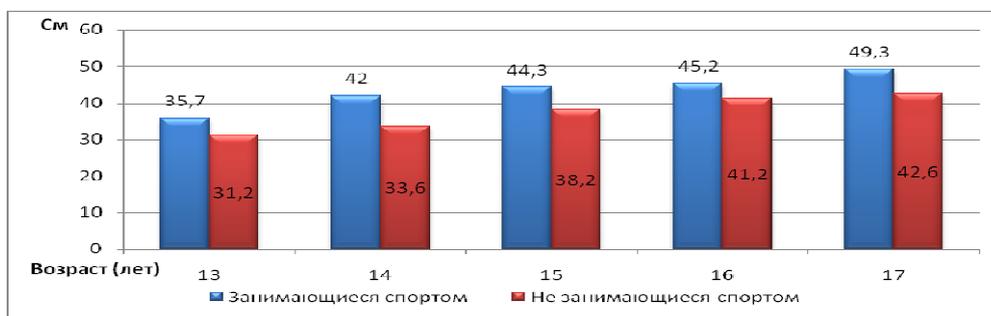


Рисунок 3 – Динамика результатов выпрыгивания вверх у мальчиков 13–17 лет

За первый год этот показатель у юных легкоатлетов увеличивается с 35,7 до 42,0 см, прирост составляет 6,4 %. У тех, кто не занимается спортом изменения с 13 до 17 лет в прыжках в высоту с места составили 11,4 см. Таким образом, если в 13-летнем возрасте исходный результат был почти одинаков, то влияние специализированной нагрузки составило в этом тесте 1,5 %.

Динамика результатов в прыжках в длину с разбега у мальчиков 13–17 лет выглядит несколько по-иному (рисунок 4).

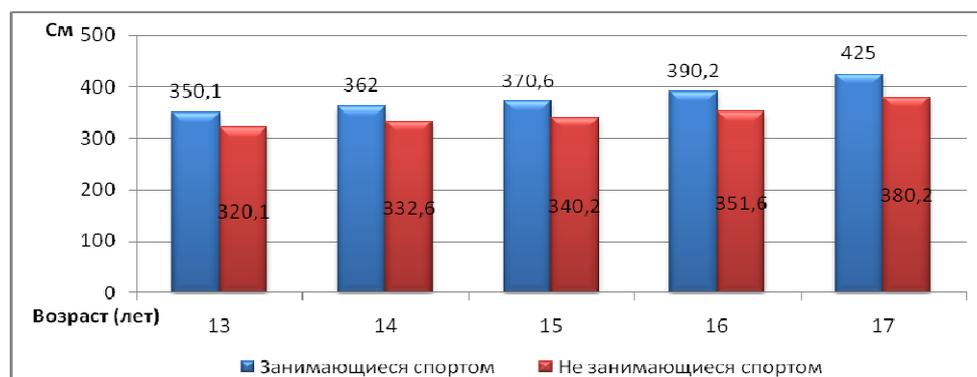


Рисунок 4 – Динамика результатов в прыжках в длину с разбега у мальчиков 13–17 лет

Общий прирост результатов в прыжках в длину с разбега составил 74,9 см у занимающихся легкой атлетикой и 60,1 см у не занимающихся. Можно предположить, что влияние тренировочной нагрузки в данном тесте может составить 2,6 %. Особенно интенсивный рост результатов зафиксирован у занимающихся легкой атлетикой в возрасте от 15 до 17 лет – 54,4 см.

Результаты проведенных исследований позволяют сделать следующие выводы:

1. Наибольший прирост скоростно-силовых показателей у занимающихся легкой атлетикой наблюдается в возрасте 16–17 лет, наименьший – в 14–15 лет.
2. Темпы прироста скоростных способностей достигают своих максимальных величин в возрасте 13–14 лет, а затем стабилизируются или начинают снижаться.
3. Дополнительный и целенаправленный двигательный режим детей различного школьного возраста способствует более быстрому овладению требуемого уровня физической подготовленности.

Сопоставление данных школьников, не занимающихся спортом, с результатами других авторов, полученных в 1980–1990 гг. XX в., показало, что зафиксированные результаты несколько ниже представленных в литературе, особенно по темпам прироста в среднем школьном возрасте. У юношей старшего школьного возраста темпы прироста отличаются от данных, полученных авторами, незначительно.

Таким образом, отличия можно объяснить более низким в настоящее время уровнем физической подготовленности школьников и различием статистической выборки. Причиной таких результатов, на наш взгляд, является недостаточный объем регламентированных занятий физической культурой (2 часа в неделю) и ориентация всех учебных заведений по физическому воспитанию на среднестатистического учащегося.

#### Список использованных источников

- 1 Попов, В. Б. Легкая атлетика для юношества : учеб.-метод. пособие / В. Б. Попов – М., 1999. – 220 с.
- 2 Бурханов, А. Н. Влияние спорта на организм школьников / А. Н. Бурханов // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 4. – С. 12–14.
- 3 Шарманова, С. Б. Инновационные подходы в физическом воспитании детей школьного возраста / С. Б. Шарманова, А. И. Федоров // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. – № 4. – С. 41–44.
- 4 Усачев, М. В. К вопросу о формировании двигательной активности у школьников / М. В. Усачев, К. А. Зверева // Молодой ученый. – 2014. – № 14. – С. 88–90.

**Е. Н. Зайко, О. А. Ковалева, С. В. Мельников**  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

### ВЛИЯНИЕ УПРАЖНЕНИЙ ДЫХАТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ НА ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ВНЕШНЕГО ДЫХАНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время в учреждениях образования особое внимание уделяется формированию у учащихся установки на культуру здоровья, так как детский и подростковый возраст является для человека основополагающим и определяющим всю дальнейшую жизнь. Данный период характеризуется интенсивным ростом организма и формированием соматических структур и функций, обеспечивающих пожизненные свойства систем адаптации, защиту от заболеваний и самореализацию человека в целом.

Большинство исследователей сходятся во мнении о том, что интенсификация учебного процесса сопровождается искусственным сокращением объема двигательной активности [1, с. 17]. В свою очередь, одним из обязательных факторов здорового образа жизни ребенка является систематическое, соответствующее полу, возрасту, состоянию здоровья использование дозированных физических нагрузок, представляющих собой сочетание разнообразных двигательных действий, выполняемых в повседневной жизни, в организованных и самостоятельных занятиях физическими упражнениями и спортом.

Результаты многочисленных исследований показывают, что полноценное развитие школьников невозможно без активных занятий физической культурой. Выявлено, что дефицит двигательной активности серьезно ухудшает здоровье растущего организма, ослабляет его защитные силы, не обеспечивает полноценное физическое развитие [2, с. 6].

Привлекая подростков к систематическим занятиям физической культурой и спортом, необходимо учитывать, что дети в период старшего школьного возраста имеют свои специфические особенности развития. Изменения, происходящие в организме в этот период, затрагивают все системы органов. Систематические занятия физическими упражнениями вызывают значительные изменения строения и функций организма, повышают функциональные возможности и способствуют развитию физических качеств [3, с. 9].

Формирование здоровья учащихся возможно только при рационально спланированном процессе физического воспитания. Эффективность же физической культуры может быть значительно повышена в результате применения научно-обоснованных видов двигательной активности и других форм обучения, которые, в свою очередь, будут являться действенным средством в борьбе с гипокинезией, умственными перегрузками, а так же неблагоприятными факторами внешней среды за счет повышения сопротивляемости организма ребенка.

В соответствии с данными Министерства здравоохранения Республики Беларусь заболевания органов дыхания в настоящее время занимают одну из ведущих позиций в структуре общей картины заболеваемости школьников. Поэтому применение средств и методов физической

культуры для улучшения функции внешнего дыхания является актуальной проблемой, требующей более детального рассмотрения и изучения.

Цель работы состояла в определении влияния занятий дыхательной гимнастикой на функциональное состояние дыхательного аппарата учащихся старших классов. Исследование проводилось в течение 2014–2015 гг. на базе учреждений образования «Радужская средняя школа» и «Гимназия г. Ветки» Ветковского района Гомельской области. В нем принимали участие 36 учащихся 9–11 классов. Были сформированы контрольная (учащиеся учреждения образования «Гимназия г. Ветки») и экспериментальная группы (учащиеся учреждения образования «Радужская средняя школа»).

Учащиеся контрольной группы занимались по учебной программе для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения «Физическая культура и здоровье V–XI классы» (2012 г.), утвержденной Министерством образования Республики Беларусь. Для учащихся экспериментальной группы, помимо занятий по типовой учебной программе, была разработана модель дыхательной гимнастики после физической нагрузки, направленной на повышение функции внешнего дыхания и увеличение экскурсии грудной клетки.

Комплекс дыхательной гимнастики выполнялся два раза в неделю на уроке физической культуры и здоровья в заключительной части. Данный комплекс, помимо развития дыхательной мускулатуры, способствовал скорейшему восстановлению организма учащихся после физической нагрузки. Также учащимся экспериментальной группы был предложен дополнительный комплекс дыхательных упражнений для ежедневного самостоятельного выполнения в домашних условиях. В комплексы включались упражнения, направленные на изменение ритма и глубины дыхания, упражнения с удлиненным или укороченным вдохом или выдохом, упражнения на создание сопротивления на вдохе или выдохе, включение пауз на вдохе или выдохе, упражнения для увеличения вентиляции отдельных частей лёгких, упражнения в формировании полного дыхания в покое и при движениях.

В начале и по окончании педагогического эксперимента проводилось измерение показателей жизненной емкости легких (ЖЕЛ, мл), окружности грудной клетки (ОГК, см) на вдохе, выдохе, а также экскурсии грудной клетки (ЭГК, см). Результаты проведенного исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Среднегрупповые показатели функционального состояния учащихся КГ и ЭГ до начала эксперимента и по его окончании

		ЖЕЛ, мл		ОГК в покое, см		ОГК на вдохе, см	
		2014	2015	2014	2015	2014	2015
КГ	юноши	3925,0±234,5	4050,0±231,5	95,60±2,7	97,5±2,16	97,80±1,5	102,1±2,5
	девушки	3108,3±243,7	3300,0±239,1	92,1±1,8	92,40±1,55	95,08 ±1,77	96,60±1,61
ЭГ	юноши	3725,0±245,3	4358,3±221,9	93,50±1,16	96,0±0,66	96,30±1,16	101,0±1,33
	девушки	2925,0±249,6	3354,1±228,6	90,50±2,27	91,20±2,66	95,80 ±1,83	98,40±2,72
		ОГК на выдохе, см		ЭГК, см			
		2014	2015	2014	2015		
КГ	юноши	94,30±1,22	95,90±1,22	3,50±1,0	6,20±1,66		
	девушки	90,0±2,16	91,30±2,55	5,08±1,0	5,3±0,91		
ЭГ	юноши	94,10±2,16	95,10±2,16	2,2±1,0	5,9±1,0		
	девушки	89,60±1,22	90,70±1,33	6,2±1,72	7,7±1,95		

В ходе анализа полученных данных нами было выявлено, что по окончании педагогического эксперимента показатель жизненной емкости легких (ЖЕЛ) юношей экспериментальной группы в среднем по группе увеличился на 633,3±73,6 мл (на 17 % от исходного уровня) (с 3725,0±245,3 мл до 4358,0±221,9 мл). В свою очередь, у юношей контрольной группы среднегрупповой прирост данного показателя был менее выраженным и составил 125,0±25,7мл (3,18 %) (с 3925,0±234,5 мл до 4050,0±231,5 мл).

У девушек экспериментальной группы на заключительном этапе исследования показатель жизненной емкости легких в среднем по группе увеличился на 14,67 %, что составило 429,1±62,3 мл (с 2925,0±249,6 мл до 3354,1±228,6 мл), в то время как у представительниц контрольной группы – на 6,16 %, что составило 191,7±29,8 мл (с 3108,3±243,7 мл до 3300,0±239,1 мл).

Окружность грудной клетки является одним из основных показателей физического развития, его гармоничности. Она характеризует объем тела, развитие грудных мышц и мышц

спины, а также функциональное состояние органов грудной клетки. В нашем исследовании среднегрупповой прирост данного показателя в покое у юношей экспериментальной группы составил  $2,5 \pm 0,39$  см (на 2,67 % – с  $93,50 \pm 1,16$  см до  $96,0 \pm 0,66$  см), а у юношей контрольной группы –  $1,9 \pm 0,3$  см (на 1,98 % – с  $95,60 \pm 1,7$  см до  $97,5 \pm 1,9$ ).

У девушек более выраженный прирост показателя окружности грудной клетки в покое наблюдался в экспериментальной группе и составил  $0,7 \pm 0,24$  см (0,77 %) (с  $90,50 \pm 2,27$  см до  $90,50 \pm 2,27$  см), в то время как у представительниц контрольной группы произошел прирост данного показателя в среднем по группе на  $0,3 \pm 0,51$  см (0,32 %) (с  $92,1 \pm 1,8$  см до  $92,40 \pm 1,55$  см).

Прирост среднегрупповых показателей окружности грудной клетки на вдохе среди учащихся контрольной группы составил  $4,3 \pm 0,7$  см (на 4,39 % – с  $97,80 \pm 1,5$  см до  $102,1 \pm 2,5$  см) – юноши и  $1,52 \pm 0,3$  см (1,57 % – с  $95,08 \pm 1,77$  см до  $96,60 \pm 1,61$  см) – девушки. В свою очередь, среди учащихся экспериментальной группы был выявлен более значительный прирост исследуемого показателя, что составило  $4,70 \pm 0,9$  см (4,97 % – с  $96,30 \pm 1,16$  см до  $101,0 \pm 1,33$  см) и  $2,6 \pm 0,8$  см (2,67 % – с  $95,80 \pm 1,83$  см до  $98,40 \pm 2,72$  см) у юношей и девушек соответственно.

Прирост показателей окружности грудной клетки на выдохе среди юношей контрольной группы в среднем составил  $1,6 \pm 0,4$  см (1,87 % – с  $94,30 \pm 1,22$  см до  $95,90 \pm 1,22$  см), в то время, как у юношей экспериментальной группы прирост показателя составил  $1,0 \pm 0,3$  см (1,28 % – с  $94,10 \pm 2,16$  см до  $95,10 \pm 2,16$ ).

У девушек как контрольной, так и экспериментальной групп прирост исследуемого показателя был менее выраженным ( $1,3 \pm 0,27$  см и  $1,1 \pm 0,31$  см), что составило 1,4 % и 0,9 % соответственно.

Исследована экскурсия грудной клетки, определяющаяся, как разница между окружностью грудной клетки на вдохе и выдохе, характеризует ее подвижность. Отмечается, что наибольших значений данный показатель достигает у людей, чья деятельность предъявляет высокие требования к аппарату внешнего дыхания. В нашем исследовании более высокий прирост среднегрупповых показателей (3,89 % –  $3,7 \pm 1,56$  см) среди юношей наблюдался в экспериментальной группе (у юношей контрольной группы – 2,86 % или  $2,7 \pm 1,22$  см).

У девушек экспериментальной группы прирост показателей экскурсии грудной клетки был также выше в сравнении с учащимися контрольной группы –  $1,50 \pm 0,81$  см (1,67 %) и  $0,22 \pm 0,24$  см (0,36 %) соответственно.

Созданная модель восстановительной дыхательной гимнастики после физической нагрузки, направленная на повышение функции внешнего дыхания и увеличение экскурсии грудной клетки дала положительные результаты: что отразилось в более выраженной динамике функциональных показателей дыхательной системы участников экспериментальной группы.

Исходя из этого, можно констатировать, что регулярные занятия физическими упражнениями, особенно в сочетании с дыхательной гимнастикой, повышают подвижность грудной клетки и диафрагмы. У учащихся дыхание становится более экономичным, а дыхательная мускулатура – более крепкой и выносливой. При глубоком и ритмичном дыхании, в свою очередь, происходит расширение кровеносных сосудов сердца, в результате чего улучшается питание и снабжение кислородом сердечной мышцы. Систематическое и комплексное исследование влияния различных режимов двигательной активности на функциональные показатели организма и физическое развитие детей представляет собой новое перспективное направление исследований в области возрастной и спортивной физиологии.

Таким образом, результаты наших исследований показали, что дыхательные упражнения должны быть обязательным элементом в занятиях физической культурой. Они нормализуют дыхание, укрепляют мышечный аппарат грудной клетки, увеличивают ее подвижность, обеспечивают лучшую вентиляцию легких путем увеличения легочных объемов.

#### Список использованных источников

- 1 Лебедева, Н. Т. Профилактическая физкультура для детей : пособие для педагогов и воспитателей / Н. Т. Лебедева. – Минск : Высш. шк., 2004. – 190 с.
- 2 Айвазова, З. Н. Комплексное социально-гигиеническое исследование состояния здоровья подростков детей в условиях крупного города : автореф. дис ... канд. мед. наук / З. Н. Айвазова. – М., 2007. – 26 с.
- 3 Алифанов, Л. А. Роль двигательной активности в развитии потенциалов организма / Л. А. Алифановой // Педиатрия. – 2002. – № 6. – С. 9–12.

**С. А. Иванов, И. А. Маркова**  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

## **МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД ТРАНСЛЯЦИИ ОЛИМПИЙСКИХ ЗНАНИЙ**

В современных условиях олимпизм выступает как общечеловеческая ценность, как существенный элемент культуры, показатель развития физической культуры молодежи. Содержание олимпийского образования рассматривается в нескольких ракурсах: как средство гуманистического образования, воспитания и обучения детей и молодежи; как идея всестороннего образования, человеческой самореализации; как условие формирования взаимопонимания между народами; как фактор гармонизации олимпийского движения; как средство формирования здорового образа жизни.

Существующая структура школьного обучения с ее дефицитом учебных часов не обеспечивает разностороннюю подготовку учащихся в системе олимпийского образования. Современная система школьного олимпийского образования не использует полностью потенциала педагогических коллективов школ для обеспечения глубоких знаний по олимпийскому движению, идеалам и ценностям олимпизма, по формированию гуманистического отношения к спортивной деятельности, физическому и духовному совершенствованию учащихся.

В организации олимпийского образования в общеобразовательных школах очень продуктивным является междисциплинарный подход. Его сущность заключается в том, что различные сюжеты Олимпийских игр, олимпийского движения, олимпизма включаются в содержание разных предметов школьного курса – истории, музыки, языков и других. Междисциплинарный подход позволяет, во-первых, охватить всю совокупность объектов, относящихся к рассматриваемой области знаний, а, во-вторых, представить знания по частным вопросам, накопленные в пределах традиционных дисциплин исторического, социально-экономического, политического, спортивно-педагогического и медико-биологического характера, в рамках теории олимпийского спорта как научной и учебной дисциплины аналитико-синтезирующего, а не собирательного характера.

Проанализировав учебные программы для младших школьников, мы с уверенностью утверждаем, что содержание общеобразовательных предметов для 1–4 классов предоставляет широкие возможности для начала формирования олимпийских знаний. Модель олимпийского образования, базирующаяся на межпредметных связях, должна быть разработана в соответствии со школьной программой. Мы считаем, что именно младший школьный возраст является оптимальным вариантом для начала реализации олимпийского образования. Чем раньше сформируется интерес и увлеченность, тем выше вероятность достигнуть поставленной цели. А главное проще подобрать средства, методы и способы, чтобы сформировать мотивацию к самостоятельным занятиям физической культурой и спортом.

Необходимо отметить, что традиционные школьные дисциплины организованы в определенную систему, формировавшуюся в течение не одного десятилетия. Одним из факторов, обеспечивающих ее целостность, являются межпредметные связи. Поэтому органичность вхождения олимпийского образования в общее может быть достигнута именно на межпредметной основе, путем включения олимпийских знаний в контекст данной системы связей, не нарушая естественных образовательных границ и сложившихся традиций.

В начальной школе (1–4 классы) элементы олимпийского образования можно включать в изучение следующих предметов: русская литература, литературное чтение, русский язык, белорусский язык, музыка, математика, изобразительное искусство, человек и мир. В четвертом классе появляется предмет, который напрямую связан с Беларусью, это – «Мая Радзіма Беларусь». Преподаватели наряду с содержанием материала урока (там, где это возможно, целесообразно и уместно) сообщают учащимся конкретные исторические факты, даты, события из истории античных и современных олимпийских игр, рассказывают об олимпийских чемпионах, деятелях науки, искусства, философов и т. п. Разрабатывая систему олимпийского образования школьников, следует обратить внимание на формирование не только определенной системы знаний (олимпийское образование), но и системы мотиваций и интересов, потребностей, ценностных ориентаций, установок (олимпийское воспитание) и, естественно, на формирование определенной системы способностей, умений и навыков (олимпийское обучение).

На уроках естественно-математического цикла, основ безопасности жизнедеятельности, физической культуры, ритмики, технологии учащиеся получают знания о правилах гигиены

и тренировки, узнают о влиянии отдельных видов спорта на организм человека, о мерах первой медицинской помощи, знакомятся с медицинскими сведениями о заболеваниях человека и роли физической культуры по их предупреждению и т.д.

На уроках русского языка и литературы художественные произведения различного жанра, отражающие олимпийскую и спортивную тематику, используются для иллюстрации языковых и грамматических форм, разнообразных синтаксических конструкций, частей речи. При подготовке к изложениям, сочинениям проводится работа с картинами известных художников на спортивные темы, на уроках литературы учащиеся знакомятся с мифами об основателях олимпийских игр античности.

Для формирования необходимых навыков работы с текстом, развития интереса к языку, расширения межпредметных связей считается необходимым использование на уроках языка текстов нефилологической тематики: спортивных, экологических и др. Это позволяет расширить знания учащихся про мир, пополнить знания по специальным предметам, что, безусловно, способствует формированию всесторонне развитой личности. Особенности этих предметов в том, что они требуют не только освоения точных знаний, но и выработки практических умений и навыков, которые будут необходимы на протяжении всей жизни.

Уроки ИЗО, музыки, физической культуры, хореографии знакомят учащихся с представлениями людей о красоте человеческого тела, эстетикой движения в спорте; дают возможность проследить динамику расширения музыкальных видов в культурных программах на античных и современных олимпийских играх; узнать о композиторах, посвящающих свое творчество спорту, о видах спорта, в которых важную роль играет музыка, и т. д.

Эффективность реализации олимпийского образования, основанного на межпредметных принципах, обуславливается:

- органической взаимосвязью принципа межпредметности с другими принципами обучения;
- наличием в межпредметных связях свойства всеобщности, позволяющего реализовать им в каждом учебном предмете по олимпийскому образованию;
- самостоятельностью принципа межпредметных связей, позволяющей определять целевую направленность всех компонентов процесса олимпийского образования (задач, содержания, форм, методов, средств, результатов) и способствующей реализации всех функций обучения: образовательной, развивающей и воспитательной;
- возможностью межпредметных связей в сбалансировании аналитического и синтетического подходов к познанию, более гармоничного сочетания их при рассмотрении объективной реальности.

Олимпийское образование играет важную роль в объединении знаний, полученных на уроках, связанных с физической культурой, а также других общеобразовательных предметов, на которых возможно изучение олимпийского движения, идеалов и ценностей олимпизма. Интегрированный подход к преподаванию различных дисциплин школ является условием успешной реализации олимпийской и национальной парадигм образования в целом.

**М. С. Кожедуб, Г. И. Нарскин, О. А. Ковалева**  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

## **НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ КРИТЕРИЕВ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАНЯТИЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ**

Изучение состава тела – сравнительно новая область биологии и медицины, которая выделилась в отдельное направление исследований в начале второй половины XX в. Под составом тела принято понимать деление массы тела на два или несколько взаимодополняющих компонента, к примеру, представление массы тела в виде суммы жировой и безжировой масс используется для диагностики избыточной массы тела и ожирения у человека.

Одним из наиболее широко используемых и точных методов изучения состава тела является биоимпедансный анализ, применение которого в процессе оздоровительных занятий можно рассматривать в следующих аспектах: контроль за физическим состоянием и рациональная коррекция веса. Важно подчеркнуть, что импеданс – это сопротивление, а биоимпеданс – сопротивление биологических тканей тела при прохождении электрического тока. Вода, кровь (содержимое полых органов человеческого тела) хорошо проводят ток, так как у них низкий

импеданс. Ткани же более плотные (мышцы, нервы и органы) проводят его слабее. Еще хуже сопротивляемость у жировой ткани.

Следует отметить, что параметры, используемые в биоимпедансном анализе, подразделяются на биоэлектрические и антропометрические. *Биоэлектрические параметры* – компоненты вектора импеданса всего тела, его отдельных сегментов или локальных участков тела, измеряемые на одной или нескольких частотах переменного тока. *Антропометрические параметры* – пол, возраст, расовая и этническая принадлежность, а также линейные и весовые размеры тела (характеристики телосложения индивида), используемые для оценки состава тела, такие как длина, масса и объем тела. Также измеряют окружность талии и бедер, другие размеры тела. Измерения выполняют по стандартной методике с использованием антропометра или ростомера, напольных весов и измерительной ленты [1, с. 247]. Вычисляют индекс массы тела, а также индекс распределения жировой ткани, равный отношению окружности талии (ОТ) к окружности бедер (ОБ). ИМТ и другие вспомогательные параметры используются при формировании норм состава тела для различных популяций.

В перечень параметров состава тела, оцениваемых методом биоимпедансного анализа, входят абсолютные и относительные показатели. В зависимости от методики измерений абсолютные показатели определяют как для всего тела, так и для его отдельных регионов (сегментов). К абсолютным показателям относятся жировая (ЖМТ) и безжировая (тощая) массы тела (БМТ, ТМ), активная клеточная (АКМ) и скелетно-мышечная массы (СММ), общая жидкость организма (ОЖ), клеточная и внеклеточная жидкости (КЖ, ВКЖ). Наряду с ними рассчитываются относительные (приведенные к массе тела, тощей массе или другим величинам) показатели состава тела. Предполагалось, что изучение компонентного состава тела женщин среднего возраста можно использовать в качестве контроля, позволяющего объективно судить о соотношении пластического и энергетического обмена, адаптации к физическим нагрузкам в процессе занятий оздоровительной физической культурой (ОФК).

*Цель исследования* заключалась в выявлении критериев эффективности занятий оздоровительной физической культурой женщин среднего возраста по уровню изменения компонентного состава тела занимающихся. Исследование было выполнено на базе научно-практического центра «Современные спортивные технологии» УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины». В исследовании принимало участие 12 женщин, в возрасте от 28 до 46 лет, занимающихся ОФК в коррекционно-консультативной физкультурно-оздоровительной группе. Для выявления особенностей динамики компонентного состава тела женщин осуществлялось биоимпедансное обследование с использованием прибора «АБС-01 Медасс».

Как показал анализ полученных данных, под влиянием занятий ОФК, которые проводились в течение 3 месяцев по 2 раза в неделю длительностью 60 минут каждое, у женщин, участвовавших в нашем эксперименте, были зафиксированы положительные изменения компонентного состава тела. Среднегрупповой показатель жирового компонента на начальном этапе исследования составил  $22,6 \pm 8,5$  кг (минимальное значение – 13,1 кг, максимальное – 39,1 кг). Процент жировой массы тела, в среднем по группе до начала эксперимента составил  $31,9 \pm 6,7$ . По окончании эксперимента, в среднем по группе, произошло снижение содержания жировой массы в организме с  $31,9 \pm 6,7$  % до  $30,5 \pm 6,2$  %. Величина жировой массы, нормированной по росту, в среднем по группе, составила  $21,2 \pm 8,0$  кг (минимальное и максимальное значения – 13,0 кг и 37,3 кг, соответственно).

У 91 % занимающихся наблюдалось снижение жировой массы, которое составило в среднем  $1,5 \pm 0,8$  кг. Это свидетельствует о положительном влиянии проводимых занятий, двигательная нагрузка на которых способствовала расщеплению жиров. В свою очередь, наблюдался прирост скелетно-мышечной ткани, который, в среднем по группе, составил 47,1 %. Можно отметить, что скелетно-мышечная масса является частью активной клеточной массы и важным компонентом тела, служащим мерой адаптационного резерва организма. По увеличению процента этого компонента и уменьшению жировой массы можно судить об эффективности процесса оздоровительно-тренировочных занятий, вследствие чего биоимпедансная оценка скелетно-мышечной массы может использоваться наряду с антропометрическими измерениями для характеристики физического развития человека.

В нашем исследовании среднегрупповой показатель АКМ до начала эксперимента составил  $24,6 \pm 2,2$  кг ( $53,1 \pm 2,0$  %), а максимальное значение этого показателя 28,4 кг (53,4 %), что говорит о достаточно хорошей выраженности белкового компонента организма. По окончании эксперимента показатель АКМ повысился, в среднем по группе, и составил  $25,6 \pm 2,6$  кг

(55,2±3,3 %): минимальное и максимальное значение данного показателя 21,2 кг (52,9 %) и 30,4 кг (61,5 %), соответственно.

Тощая масса (безжировая масса тела), характеризующая конституциональные особенности занимающихся, представляет собой массу, свободную от липидов, в которую входит вода, мышечная масса, соединительная ткань, масса скелета и другие компоненты. Данный показатель является необходимым для оценки основного обмена веществ и потребления энергии организмом [2, с. 451]. По окончании нашего исследования показатели тощей массы, в среднем, составили 47,6±4,3 кг (минимальное и максимальное значения – 42,1 кг и 54,3 кг соответственно). Наибольший прирост данного показателя в ходе эксперимента составил – 3,1 кг, а максимальная потеря – 1,4 кг.

Итоговые измерения показали, что у всех испытуемых произошло повышение значений обменных процессов в организме, что в среднем по группе составило 814,06±43,7 ккал/кв.м/сут. На начало эксперимента данный показатель составил 791,2±44,6 ккал/кв.м/сут. Наибольший прирост показателя составил 41,5 ккал/кв.м/сут.

По окончании эксперимента было зафиксировано как уменьшение обхватных размеров талии у 68 % занимающихся, от 1 до 3 см (с 76,6±8,1см до 74,9±8,8 см), так и определенное снижение окружности бедер у 83 %, от 1см до 4 см (со 106±7,8см до 102,7±7,9 см). Соответственно отмечено и снижение массы тела, в среднем, на 2,5±0,8 кг. Так, снижение массы тела было зафиксировано у 76 % испытуемых (от 0,2 кг до 3,9 кг). Следует подчеркнуть, что данная динамика служит доминирующим мотивационным фактором для женщин, так как одной из приоритетных целей, побуждающих их к регулярным оздоровительным занятиям, является уменьшение обхватных размеров тела.

По нашему мнению, произошедшие изменения объясняются тем, что занимающиеся стали избавляться от подкожных жировых отложений, а предложенный объем и интенсивность проводимых занятий позволили эффективно сжигать калории. Следует знать, что мышечные клетки потребляют больше калорий, чем жировые, в свою очередь, мышечная ткань имеет большую плотность, чем жировая и, следовательно, занимает меньший объем [3, с. 162].

Необходимо отметить, что стереотипная оценка состава тела необъективна. Исследуя динамику веса тела, в качестве контроля важно оценивать не уменьшение собственно веса, а изменение соотношения жировой и скелетно-мышечной массы при уменьшении доли жировой массы в организме, что далеко не всегда приводит к уменьшению веса, о чем свидетельствуют и наши наблюдения, которые согласуются с рядом других исследований [4, с. 326; 5; 6].

Таким образом, в результате регулярных занятий была обеспечена положительная динамика компонентного состава тела, показателей массы тела и обхватных размеров, а также наблюдалось улучшение состояния здоровья женщин. Предложенный подход к организации физкультурно-оздоровительных занятий и контроля за изменениями компонентного состава тела, где в качестве основного использовался биоимпедансный анализ, значительно повысил мотивацию женщин к регулярным занятиям физическими упражнениями. Анализ полученных данных биоимпедансных исследований позволил сформировать представление об оздоровительном влиянии физической активности на женский организм. Выбор темы исследования способствовал решению одной из важных проблем: внедрению современных форм контроля за изменениями, происходящими в организме занимающихся оздоровительной физической культурой.

#### Список использованных источников

- 1 Мартиросов, Э. Г. Технологи и методы определения состава тела человека / Э. Г. Мартиросов, Д. В. Николаев, С. Г. Руднев. – М. : Наука, 2006. – 248 с.
- 2 Николаев, Д. В. Применение биоимпедансного мониторинга состава тела в процедурах коррекции фигуры / Д. В. Николаев, Е. С. Чедия, М. В. Гаврик, Р. В. Мойсенко // Диагностика и лечение нарушений регуляции сердечно-сосудистой системы : материалы 9-й науч.-практ. конф. – М., 2008. – С. 423–455.
- 3 Николаев, Д. В. Биоимпедансный анализ состава тела человека / Д. В. Николаев, А. В. Смирнов, И. Г. Бобринская, С. Г. Руднев. – М. : Наука, 2009. – 392 с.
- 4 Хрисанфова, Е. Н. Антропология / Е. Н. Хрисанфова, И. В. Перевозчиков. – М. : Наука, 2005. – 400 с.
- 5 Irwin, M. L. Effect of exercise on total and intraabdominal body fat in postmenopausal women: a randomized controlled trial / M. L. Irwin, Y. Yasui, C. M. Ulrich [et al.] // J. Amer. Med. Assoc. – 2003. – Vol. 289. – P. 323–330.
- 6 Lemura, L. M. Factors that alter body fat, body mass, and fat-free mass in pediatric obesity / L. M. Lemura, M. T. Mazeikas // Med. Sci. Sports Exerc. – 2002. – Vol. 34. – P. 487–496.

А. П. Маджаров, А. В. Юрошкевич, О. И. Беляк  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

## ДИНАМИКА ОБЩЕЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ГАНДБОЛИСТОК В ТЕЧЕНИЕ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОГО ПЕРИОДА

Динамика общей физической подготовленности представляет большой интерес для тренера, так как для эффективного управления тренировочным процессом необходимо знать, в каком состоянии находятся игроки на каждом этапе подготовки. Педагогический контроль за физической подготовленностью выступает как средство оперативного управления и заключается в периодическом сравнении полученных результатов с намеченными планами и последующей коррекцией процесса подготовки, и самих планов.

Достигнуть спортивных результатов в гандболе сегодня без высокого уровня общей специальной физической подготовленности невозможно. Проявление физических качеств быстроты, выносливости, скоростно-силовой подготовленности характерно для гандбола. От уровня их развития зависит и проявление других способностей, необходимых для достижения победы, в первую очередь, технического и тактического мастерства. Поэтому тренеру необходимо иметь представление, какие качества, в какой мере и в какой период спортивной тренировки имеют наибольший рост или отставание. Вопросы планирования спортивного совершенствования полностью зависят от наличия необходимой информации о течении тренировочного процесса.

Целью нашего исследования явилось изучение динамики общей и специальной физической подготовленности гандболисток команды гандбольного клуба «Гомель». В исследовании приняли участие 16 игроков команды. Для определения уровня общей и специальной физической подготовленности, согласно положения о национальном Чемпионате Республики Беларусь среди женских команд 2013–2014 года, в сентябре и январе месяце были проведены следующие педагогические тесты: бег 30 метров, прыжок в длину с места, тройной прыжок с места, «гандбольный челнок» – 100 метров и тест Купера.

Согласно календарю чемпионата структура соревновательного периода была неоднородной и характеризовалась различными временными интервалами между календарными играми. Соревнования проводились по принципу «разъездного» календаря с 1–2 матчами в неделю при интервалах между ними в одну или несколько недель. Соревновательный период подразделялся на две части – 1-ый соревновательный этап, начавшийся в сентябре, где все команды встречались в двух-круговом турнире с разъездами. Далее шел промежуточный этап и 2-ой соревновательный этап, где проходили игры первой четверки, который начался в январе.

При определении динамики общей и специальной физической подготовленности мы использовали t-критерий Стьюдента для сравнения показателей тестирования.

Таблица 1 – Показатели динамики общей и специальной физической подготовленности гандболисток в течение соревновательного периода

Показатели	сентябрь	январь	T–критерий	
	$X \pm \delta$	$X \pm \delta$	t	p
Бег 30 м., сек.	4,7±0,2	4,7±0,2	0,235	p>0,05
Прыжок с места, см	222±13,2	217±13,9	0,543	p>0,05
Тройной прыжок, см	642±40	635±43	1,987	p<0,05
Челночный бег 100м, сек.	23,9±1	23,8±0,9	0,384	p>0,05
Тест Купера, м	2749±116	2695±126	2,131	p<0,05

Анализ данных тестирования показал падение уровня общей и специальной физической подготовленности по всем исследуемым показателям, за исключением бега на 30 метров. Причем, рассматривая среднегрупповые изменения, можно отметить, что падение в показателях подготовленности гандболисток неравномерное. Так, статистически достоверные отличия наблюдаются в тройном прыжке, где были зафиксированы следующие результаты 642±40 в сентябре и 635±43 в январе, и тесте Купера, (2749±116 и 2695±126 соответственно). Среднегрупповые показатели в беге на 30 метров остались неизменными, а показатели в прыжке с места и челночном беге снизились, но оказались статистически не достоверны (P>0,05).

Анализируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что уровень общей и специальной физической подготовленности гандболисток команды ГК «Гомель» снижается в течение соревновательного периода, причем снижение в большей степени касается общей выносливости спортсменов. Как известно, одной из задач соревновательного периода является поддержание спортивной формы для успешного выступления в соревнованиях. Поэтому в тренировочном процессе, в течение соревновательного периода необходимо совершенствовать не только технико-тактические действия, а так же уделять время общей и специальной физической подготовке игроков.

**Ю. И. Соколов, А. В. Зацепин, И. М. Корниенко**  
г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

## **ПОДГОТОВКА БЕГУНОВ НА ВЫНОСЛИВОСТЬ В ВУЗАХ**

Ни для кого не секрет, что бег является одним из популярнейших занятий в мире. Нет, пожалуй, другого вида спорта, столь демократичного, как бег, который для большинства людей является символом высших физических и психологических возможностей. Популярность легкоатлетического спорта среди студенческой молодежи довольно высока. Из числа студентов вышло немало замечательных спортсменов, достигших побед на Чемпионатах Европы, Мира и Олимпийских Играх. Однако в высших учебных заведениях существует проблема с воспитанием бегунов на средние и длинные дистанции. По нашему мнению, подготовке бегунов в вузах мешает несколько причин. Главные из них: слабое привлечение молодежи к бегу на средние и длинные дистанции, разрыв тренировочного процесса, организация работы с бегунами без учета специфики занятий в вузах.

Чтобы устранить эти причины и добиться успеха в развитии бега на выносливость необходимо проведение отбора студентов, склонных к длительному бегу, и привлечение их к регулярным занятиям бегом. Этому способствует система соревнований. Важно регулярно проводить общеуниверситетские кроссы осенью и весной. Отдельно соревнования по кроссу для студентов первого курса. Осенью возможно проведение эстафет с этапами на средние дистанции (например, 4 x 1000 метров). Зимой в программу соревнований включить зимнее первенство по легкой атлетике, а весной – первенство университета для сборных команд факультетов. Также осенью и весной проводить многоборье «Здоровье». Все эти соревнования должны входить в календарь спортивно-массовых мероприятий университета и согласовываться с календарем городских и республиканских универсиад среди вузов. Соревнования позволяют заинтересовать студентов бегом и создать группы для дальнейшей с ними работы.

При работе со студентами необходимо составлять план подготовки на курс обучения, учитывая индивидуальные функциональные возможности каждого занимающегося. В этом плане достижение высоких результатов предусматривается, в зависимости от одаренности или довузовской подготовки спортсмена, лишь на старших курсах. Практика показывает, что форсирование на первых курсах нередко приводит к затяжным явлениям перетренировки и отрицательно влияет на учебу спортсмена. Бывает и так, что временное снижение результатов легкоатлет начинает приписывать к перегрузке в учебе. В связи с этим может возникнуть мысль о несовместимости спорта с обучением в вузе. Но это объясняется тем, что первые годы обучения в университете у студента происходит коренная ломка старых жизненных ритмов, изменяются условия быта, учебы. Все это неизбежно сказывается на функциональном состоянии организма, снижая его возможности.

Планируя спортивную подготовку студентов необходимо придерживаться некоторых основных принципов и осуществлять тесную связь тренировочного и учебного процесса, строго учитывать общую физиологическую нагрузку на организм каждого занимающегося. Непременным условием планирования считается круглогодичность тренировочного процесса, обеспечение большого объема и значительной интенсивности беговой подготовки.

В высших учебных заведениях принят сокращенный годичный цикл тренировки, который даже для спортсменов высших разрядов продолжается не более девяти месяцев. Как правило, на период зачетных сессий и в каникулярное время тренировки прекращаются, что фактически приводит к потере достигнутого уровня подготовленности, а затем к затрате времени на его восстановление. Поэтому в группах повышения спортивного мастерства тренировка

должна планироваться на весь год. При невозможности контролировать тренировочный процесс студента преподавателем в каникулярное время, необходимо давать задание с дальнейшим периодическим контролем и корректировкой выполняемой нагрузки. Здесь, конечно, вступает в силу самосознание студента, его уровень привязанности к избранному виду спорта, который требует огромной воли и терпения преодолевать большие объемы беговой нагрузки, а они могут достигают до 6000 километров в год.

Начинать спортивный отбор в беге на выносливость необходимо в юношеском возрасте, но не поздно и в молодежном. При правильном подходе к тренировочному процессу возможно достичь очень высоких спортивных результатов, включая и достижения на Олимпийских Играх. Пример этому – выпускник ГГУ имени Ф. Скорины Николай Иванович Киров – бронзовый призер Олимпийских Игр в Москве в беге на 800 метров.

Таким образом, необходимо активно приобщать молодежь к бегу на выносливость, а также проводить отбор среди студентов, склонных к длительному бегу и привлекать их к регулярным занятиям. Важно обеспечивать неразрывность тренировочного процесса на период зачетных сессий и в каникулярное время. Организовывать работу с бегунами на средние и длинные дистанции, учитывая специфику и расписание учебных занятий в вузе. Регулярно участвовать в соревнованиях различного уровня.

**В. Н. Старченко**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

#### **ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО ПЕДАГОГА**

Качественная подготовка (переподготовка) профессиональных кадров для отрасли «Физическая культура, спорт и туризм» предполагает умение диагностировать уровень сформированности профессиональной культуры физкультурно-спортивного педагога (ФСП). Структура профессиональной культуры ФСП включает в себя следующие элементы: профессиональное мышление, потребностно-мотивационно-ценностную сферу, профессиональные знания, профессиональные умения и навыки, профессиональную физическую подготовленность [1; 2]. Очевидно, что диагностика профессиональной культуры ФСП в целом предполагает разработку методик диагностики каждого из элементов исследуемой культуры. В нашей работе мы попытались разработать методику диагностики уровня сформированности профессиональных умений ФСП. Мы исходили из того, что профессиональные умения и навыки – это выработанные в процессе деятельности и доведенные до разной степени автоматизма способы осуществления профессиональной деятельности или ее отдельных фрагментов [3].

Разработка методики диагностики профессиональных умений ФСП потребовала предъявления структуры и содержания профессиональных умений. Разрабатывая структуру профессиональных умений ФСП, мы обратились к теоретической модели профессиональной деятельности педагога [4]. В соответствии с ней в профессиональной педагогической деятельности ФСП осуществляет следующие виды деятельности:

- демонстрацию образцов деятельности (физкультурных знаний и мышления, двигательных умений и навыков, физической подготовленности);
- контроль параметров деятельности учащихся (контроль параметров учебной деятельности учащихся, контроль внутренних педагогических условий учебной деятельности);
- коррекцию параметров учебной деятельности учащихся и коррекцию параметров внутренних педагогических условий учебной деятельности;
- создание оптимальных условий учебной деятельности учащихся (создание системы искусственных мотивов учебной деятельности учащихся, предоставление учащимся учебно-методического обеспечения учебной деятельности, оптимальных материально-технических, гигиенических и организационно-управленческих условий учебной деятельности);
- организацию и поддержание коммуникации в системе «педагог – учащиеся».

Исходя из структуры профессиональной деятельности педагога, структура его профессиональных умений включает умения практические и интеллектуальные. *Практические профессиональные умения* ФСП формируются в процессе практической деятельности и проявляются во внешних действиях, которые можно непосредственно наблюдать, к ним относятся:

умения демонстрации подлежащих копированию образцов деятельности; организационно-управленческие умения (умения осуществления педагогического контроля над деятельностью учащихся; умения коррекции параметров учебной деятельности учащихся, умения создания оптимальных условий учебной деятельности учащихся и др.); коммуникативные умения. *Интеллектуальные профессиональные умения* ФСП формируются в процессе профессиональной мыследеятельности и включают в себя аналитические, проективные и рефлексивные умения. В содержательном отношении профессиональные умения ФСП описаны нами в работе [5].

Исходя из структуры и содержания профессиональных умений и навыков ФСП, нами была разработана методика их диагностики. Поскольку профессиональные умения манифестируются в профессиональной деятельности, методика предполагает организацию педагогического наблюдения за оной. Так как основной формой физического воспитания является занятие (урок), то методика предполагает организацию педагогического наблюдения за профессиональной деятельностью ФСП на уроке (занятии).

Целью проведения диагностики является определение уровня сформированности профессиональных умений ФСП. Объект диагностики – ФСП обоих полов. Предмет диагностики – профессиональные умения ФСП. Средства диагностики – протокол педагогического наблюдения. Методы диагностики: педагогическое наблюдение, экспертная оценка.

Протокол педагогического наблюдения (таблица) разработан нами в соответствии со структурой и содержанием профессиональных умений ФСП. В первой графе протокола (предметы наблюдения и оценивания) приведен перечень основных умений педагога. Вторая графа предназначена для оценивания предметов наблюдения. При анализе умений педагога составлять план-конспект урока (занятия) оцениваются его проективные умения. При наблюдении двигательных умений оцениваются умения педагога демонстрировать технику физических упражнений. Словесные умения оцениваются при объяснении педагогом учебного материала, при контроле и коррекции учебной деятельности учащихся, при организации и управлении учебной деятельностью учащихся, при мотивировании учебной деятельности учащихся. Умения контроля и коррекции оцениваются при контроле и коррекции педагогом учебной деятельности учащихся и условий их учебной деятельности. При наблюдении умений педагога создавать оптимальные условия учебной деятельности учащихся оцениваются его умения мотивировать учебную деятельность учащихся, умения предоставлять учащимся учебно-методическое обеспечение учебной деятельности, умения организовывать и управлять деятельностью учащихся. При анализе и рефлексии педагогом своих видов деятельности оцениваются его аналитические и рефлексивные умения.

Качественное итоговое оценивание профессиональных умений ФСП может быть осуществлено следующим образом. Каждый частный предмет наблюдения оценивается экспертом с использованием ранговой шкалы от «0» до «3». При этом отметка «0» означает, что умения не сформированы в данном виде деятельности, «1» означает удовлетворительный уровень сформированности умений, «2» – хороший уровень сформированности умений, «3» – отличный уровень сформированности умений. Медиана полученных значений дает качественную оценку каждого из определенных нами основных предметов наблюдения. В свою очередь, медиана медиан дает качественную итоговую оценку уровня сформированности профессиональных умений ФСП. (Медиана – центральный элемент упорядоченного ряда значений. Например, в ряде: 1,5; 1,5; 2; 2; 2,5 медиана = 2).

Протокол педагогического наблюдения диагностики профессиональных умений ФСП (с примером заполнения) представлен в таблице 1. Диагностика профессиональных умений ФСП включает *четыре* этапа.

На *первом* этапе эксперт проводит анализ составленного педагогом плана-конспекта предстоящего занятия (урока) как в формальном, так и в сущностном отношении. При этом эксперт оценивает проективные умения педагога и в протоколе наблюдения, в соответствующей графе, ставит отметку, характеризующую уровень сформированности проективных умений. На *втором* этапе эксперт непосредственно осуществляет наблюдение за профессиональной деятельностью педагога (в соответствии с составленным планом-конспектом урока или занятия), оценивает весь спектр предметов наблюдения, а результаты оценивания заносит в протокол.

*Третий* этап характеризуется тем, что эксперт предлагает педагогу провести самооценку основных видов своей деятельности, осуществленных на проведенном им уроке (занятии). В результате чего оцениваются аналитико-рефлексивные умения педагога. *Четвертый* этап является завершающим. На этом этапе эксперт выводит итоговую отметку, характеризующую

уровень сформированности профессиональных умений ФСП в целом (используется медиана медиан). Интерпретация полученного значения медианы медиан следующая: 0 – отсутствие профессиональных умений; 0,5 – неудовлетворительный уровень сформированности профессиональных умений; 1 – удовлетворительный уровень сформированности профессиональных умений; 1,5 – почти хороший уровень сформированности профессиональных умений; 2 – хороший уровень сформированности профессиональных умений; 2,5 – очень хороший уровень сформированности профессиональных умений; 3 – отличный уровень сформированности профессиональных умений.

Практическое проведение диагностики требует некоторых пояснений. Оценивать приведенные в протоколе наблюдения профессиональные умения следует в том случае, если их применение было необходимо в сложившейся педагогической ситуации. Отсутствие действий со стороны педагога в случае, когда в этом нет необходимости, может быть оценено как хороший уровень соответствующего умения.

Таблица 1 – Протокол педагогического наблюдения диагностики профессиональных умений физкультурно-спортивного педагога (с примером заполнения)

<u>Протокол педагогического наблюдения</u> <u>диагностики профессиональных умений физкультурно-спортивного педагога</u>		
Урок (занятие) провел: <i>Станибула Ю. А.</i>	Профессиональный стаж: <i>7 лет</i>	Отметка (0...3)
Категория: <i>1</i>	Возраст: <i>32 года</i>	
Место проведения занятия: <i>спортивный зал ГУО «СШ?»</i>	Дата проведения: <i>23.11.2014 г.</i>	
<u>Предметы наблюдения и оценивания</u>		
<i>Интеллектуальные профессиональные умения</i>		
<i>1 Проективные умения:</i>		
Умение составлять план-конспект занятия (урока) в формальном отношении (соответствие задач урока (занятия) документам планирования, грамотность написания и опрятность оформления)	2	2
Умение составлять план-конспект занятия (урока) в сущностном отношении (соответствие запланированных учебных заданий задачам урока, возможность их решения посредством этих учебных заданий, методическая грамотность)	2	
<i>2 Аналитические и рефлексивные умения:</i>		
Умения педагога анализировать и рефлексировать свою деятельность (самоанализ, рефлексия проведенного занятия)	2	2
<i>Практические профессиональные умения</i>		
<i>3 Умения демонстрировать подлежащие копированию образцы деятельности:</i>		
Умения демонстрации образцов двигательной деятельности (техники физических упражнений) (частота и качество демонстрации)	2	1,5
Умения словесной демонстрации (частота и качество словесной демонстрации при объяснении учебного материала, при коррекции учебной деятельности, при управлении занимающимися...)	1	
<i>4 Организационно-управленческие умения:</i>		
Умения создавать, контролировать и корректировать параметры учебной деятельности (перманентный контроль и коррекция копировочной деятельности учащихся)	2	1,5
Умения создавать, контролировать и корректировать параметры условий учебной деятельности (предоставлять учащимся учебно-методическое и материально-техническое обеспечение учебной деятельности)	1	
Умения мотивировать (активизировать) учебную деятельность занимающихся	2	
<i>5 Коммуникативные умения:</i>		
Умение поддерживать вербальную и невербальную коммуникацию на занятии	2	2,5
Умение придерживаться педагогического такта	3	
<u>Итоговая оценка профессиональных умений (медиана медиан):</u>		
2		
<u>Заключение:</u>		
Уровень сформированности проективных умений: <i>хороший.</i>		
Уровень сформированности аналитических и рефлексивных умений: <i>хороший.</i>		
Уровень сформированности умений демонстрировать образцы деятельности: <i>почти хороший.</i>		
Уровень сформированности организационно-управленческих умений: <i>почти хороший.</i>		
Уровень сформированности коммуникативных умений: <i>почти отличный.</i>		
Уровень сформированности профессиональных умений в целом: <i>хороший.</i>		
Наблюдение и экспертную оценку провел: <i>Иванов С. А.</i>		

Безусловно, что представленная нами методика диагностики профессиональных умений ФСП не претендует на завершенность и всеохватность. Возможно, она потребует доработки как с методологических, так и метрологических позиций. Вместе с тем она апробирована на практике и показала свою работоспособность. Логическая информативность диагностики высокая. Что касается надежности (согласованности) диагностики, то ее можно повысить путем увеличения числа экспертов. Практическое применение методика диагностики профессиональных умений ФСП может найти как при проведении научных исследований, так и при присвоении квалификационной категории ФСП.

#### Список использованных источников

- 1 Старчанка, У. М. Структура і змест прафесійнай культуры спартыўнага педагога / У. М. Старчанка // Управление развитием образования в русле акмеологии : материалы междунар. науч.-практ. конф. : в 4 ч. / редкол. : Н. В. Кухарев (отв. ред.). – Гомель : ГУО «ГОИРО», 2009. – Вып. 11. – Ч. 4. – С. 45.
- 2 Старчанка, У. М. Тэарэтычная мадэль прафесійнай культуры фізкультурна-спартыўнага педагога / У. М. Старчанка // Проблемы физической культуры населения, проживающего в условиях неблагоприятных факторов окружающей среды : материалы IX междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. / редкол. : О. М. Демиденко [и др.]. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2011. – Ч. 1. – С. 107.
- 3 Старченко, В. Н. Классификация профессиональных умений педагога / В. Н. Старченко // Актуальные проблемы физического воспитания, спорта и туризма : материалы V междунар. науч.-практ. конф., Мозырь, 9–11 окт. 2014 г. / редкол. : С. М. Блоцкий (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь : УО МГПУ имени И. П. Шамякина, 2014. – С. 135.
- 4 Старченко, В. Н. Сущность, структура и содержание профессиональной полидеятельности современного педагога / В. Н. Старченко // Взаимодействие науки и практики в развитии инновационных процессов системы образования : материалы респ. науч.-практ. конф., Гомель, 28 ноября 2014 г. / редкол. : В. Л. Акуленко (отв. ред.) [и др.]. – Гомель : ГУО «ГОИРО», 2014. – С. 362.
- 5 Старченко, В. Н. Структура и содержание профессиональных умений физкультурно-спортивного педагога / В. Н. Старченко, А. Н. Метелица // Актуальные вопросы научно-методической и учебно-организационной работы: подготовка специалиста в контексте современных тенденций в сфере высшего образования : материалы респ. науч.-метод. конф., Гомель, 13–14 марта 2014 г. : в 4 ч. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2013. – Ч. 1. – С. 54.

**В. Н. Старченко**

г. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины

#### СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ИДЕАЛА

Одним из элементов физической культуры личности является физкультурный идеал. Поэтому формирование физической культуры связано с необходимостью решения задачи формирования физкультурного идеала. Однако успешное решение этой задачи требует разработки структурно-содержательной модели упомянутого идеала, определения его онтологии и функции. К сожалению, до настоящего времени подобная методологическая работа не была проведена. Актуальность нашего теоретического исследования определяется необходимостью устранения этого досадного недочета.

В философской литературе идеал обычно трактуется как наилучшее, завершенное состояние какого-либо явления, как индивидуально принятый стандарт, как признаваемый образец чего-либо. Разрабатывая онтологию физкультурного идеала, мы использовали деятельностный подход. В рамках этого подхода человек рассматривается в качестве агента деятельности (деятеля), материализатора идей, для чего ему необходима культура – способ осуществления деятельности (рисунок 1а). Соответственно физически культурный человек является агентом физкультурной деятельности, материализатором физкультурных идей, носителем физической культуры (рисунок 1б). Таким образом, физкультурный идеал может быть представлен как совершенный агент физкультурной деятельности, индивидуально или социально признаваемый за образец для подражания.

Поскольку деятельностный подход рассматривает явления в их развитии, то физкультурный идеал предстает как лабильный исторически обусловленный феномен. Обобщая сказанное, можно дать следующую формулировку физкультурного идеала: *физкультурный идеал* – это исторически обусловленный идеализированный образ носителя физической (двигательной) культуры, образ агента физкультурной деятельности на которого стремится походить человек.

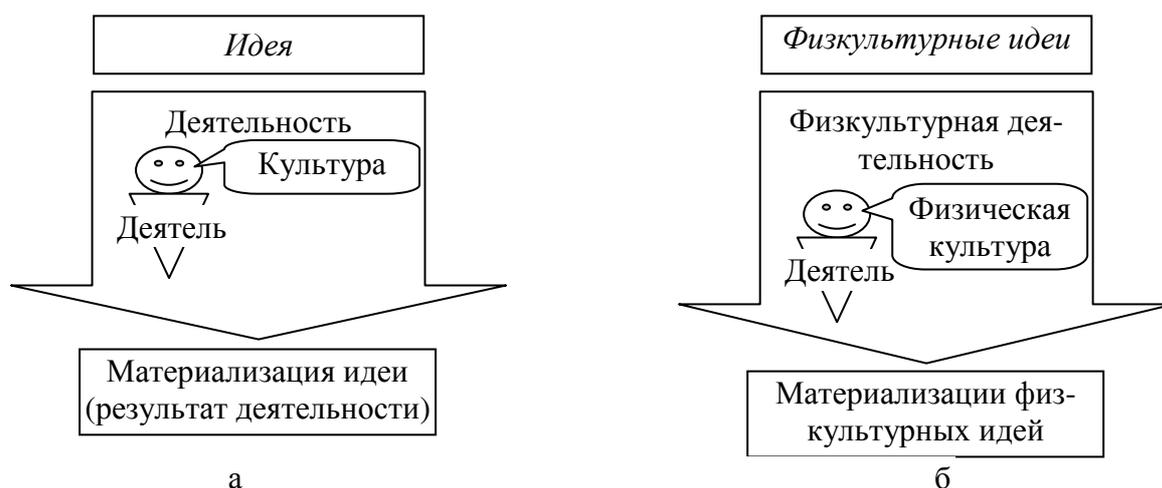


Рисунок 1 – Человек как агент деятельности, материализатор идей, носитель культуры (а), физически культурный человек как агент физкультурной деятельности, материализатор физкультурных идей, носитель физической культуры (б).

В структурном отношении физкультурный идеал как образ физически культурного человека (агента физкультурной деятельности) состоит из компонентов: идейного, исполнительного, достиженьческого (рисунок 2).

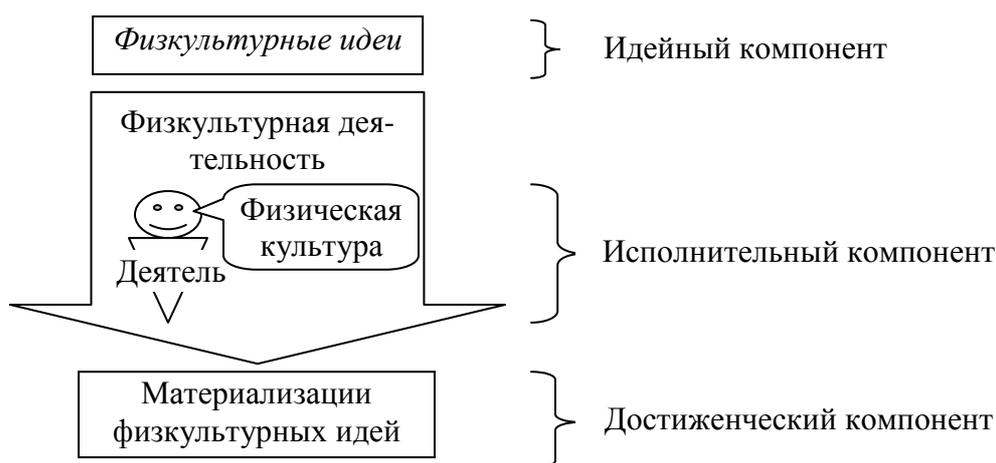


Рисунок 2 – Структура физкультурного идеала

Структурно-содержательная модель физкультурного идеала представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Структурно-содержательная модель физкультурного идеала

Компоненты физкультурного идеала							
Идейный (физкультурные идеи)		Исполнительный (интеллектуально-двигательные способности, антропометрические и эстетические характеристики)				Достиженьческий (физкультурные достижения человека)	
Теоретико-методико-организационные идеи	Двигательные идеи	Интеллектуальные способности (знания, интеллектуальные умения и навыки)	Двигательные способности человека (двигательные умения и навыки, физическая подготовленность)	Антропометрические характеристики тела (рост, вес и др.)	Эстетические характеристики тела (пропорциональность, красота и др.)	Теоретико-методико-организационные достижения	Двигательные достижения

*Идейный компонент* включает в себя совокупность физкультурных идей, носителем которых является человек. В своей основе это двигательные идеи, осуществлением которых занимается физкультурный человек-идеал. Но это могут быть и идеи в области теории, методики физкультурной деятельности, идеи организационные или даже идеи литературно-художественного свойства. Например, у физкультурного идеала спортсмена по определению основная двигательная идея – это идея установления спортивного рекорда, идея чемпионства. У идеала теоретика физической культуры – идея построения непротиворечивой теории двигательной деятельности, теории двигательной культуры.

*Исполнительный компонент* физкультурного идеала включает в себя интеллектуально-двигательные способности, антропометрические и эстетические характеристики агента физкультурной деятельности. К интеллектуальным способностям идеала относятся его способности, связанные с осуществлением физкультурной мыследеятельности, для чего у него должны быть физкультурные знания и он должен владеть интеллектуальными умениями и навыками. К двигательным способностям идеала относятся его способности, связанные с осуществлением двигательной деятельности, для чего у него должны быть двигательные умения и навыки и достаточная физическая подготовленность. Двигательная составляющая физкультурного идеала включает в себя способность человека в различных движениях проявлять силу, выносливость, быстроту, гибкость, его способность управлять опорно-двигательным аппаратом. Антропометрические характеристики физкультурного идеала включают в себя его рост, вес, тип телосложения, пропорциональность, периметры, объемы сегментов тела. Телесная составляющая идеала имеет большое значение, ибо тело используется человеком, как инструмент (средство) осуществления физкультурной (двигательной) деятельности. Эстетические характеристики физкультурного идеала непосредственно связаны с антропометрическими и являются их качественными оценками с позиций представлений о красоте.

*Достиженческий компонент* физкультурного идеала включает в себя физкультурные достижения как в теоретико-методико-организационной деятельности, так и в двигательной деятельности. Этот компонент включает двигательные достижения человека (личные и социально значимые рекорды), а также его достижения в области физкультурной теории, методической и организационной деятельности.

В функциональном отношении физкультурный идеал выполняет функцию аттрактора. Он является предметом сравнения параметров собственной физической культуры с параметрами образцовой. Результаты такого сравнения порождают мотивы совершенствования. Если мальчик считает, что его руки недостаточно сильные и записывается в секцию пауэрлифтинга, то это потому, что у его идеала руки явно сильнее. Если девочка считает, что у нее избыточный вес тела и ей следует похудеть, то это потому, что у ее идеала вес тела заметно меньше. Если мальчик недоволен своим результатом в беге на 60 метров, то это потому, что у его идеала результат выше. Если девочка недовольна своим уровнем развития гибкости, то это потому, что у ее идеала параметры гибкости выше.

Формируется физкультурный идеал в настоящее время преимущественно средствами массовой информации. Хотя некоторую роль в формировании физкультурного идеала по-прежнему играют образцы, наблюдаемые детьми в семье, школе, спортивной секции, во дворе, в рекреативной и трудовой деятельности. Наблюдаемые детьми в раннем, дошкольном, школьном, подростковом, юношеском возрасте разнообразные поведенческие образцы физкультурной деятельности, осуществляемой носителями физической культуры, воспринимаются, усредняются, запечатливаются и откладываются на подсознательном уровне и, как правило, не осознаются, но сопровождают человека всю его жизнь. Естественно, что в процессе взросления и особенно старения физкультурный идеал человека подвергается корректировке, но основа этого идеала, заложенная в раннем возрасте, практически остается неизменной.

Следует подчеркнуть, что физкультурный идеал – это исторически обусловленный образ физически культурного человека, образ, неотделимый от культурно-исторического контекста, в котором он сформировался. Физкультурные идеалы древних греков, евреев и римлян заметно разнятся, как разнятся физкультурные идеалы древних и современных британцев, современных бедуинов и белорусов. К примеру, бедуинский физкультурный идеал не обязан уметь плавать, а белорусский обязан. В тоже время белорусский физкультурный идеал не обязан уметь управляться с верблюдом, а бедуинский обязан.

Наблюдается половая и социальная дифференциация физкультурного идеала. Женский и мужской физкультурные идеалы не совпадают, да и не могут совпадать (пока есть мужчины

и женщины). Физкультурные идеалы рабочего, крестьянина, менеджера, спортсмена, военнослужащего не могут совпадать (пока существуют эти социальные роли-позиции). Даже внутри одной социальной роли-позиции физкультурные идеалы заметно разнятся. Очевидно, что физкультурные идеалы легкоатлета, борца и футболиста не совпадают. Конечно глобализация, поглощение народов, стран и континентов единым информационным пространством неизбежно приводит к нивелированию, усреднению физкультурного идеала.

Тем не менее, можно утверждать, что сохраняя свою онтологическую структуру в содержательном отношении, физкультурный идеал весьма лабилен и разнообразен, имеет тенденцию к индивидуализации. Вместе с тем за тысячелетия человеческой истории возникли и транслируются из поколения в поколение архетипы физкультурного идеала, получившие воплощение в мифологических и былинных персонажах. Геркулес, Ахилл, Одиссей, Ясон, Илья Муромец, Добрыня Никитич, Алеша Попович – вот некоторые представители архетипических персонажей, актуально существующих в современной культуре. В настоящее время некоторую конкуренцию им составляют современные литературно-киношные персонажи: Д'Артаньян, Конон, Рокки, Бетмен и др. Но только время покажет их истинное значение для человеческой культуры.

Подводя черту сказанному, отметим, что серьезная методологическая разработка понятия физкультурный идеал – это актуальная задача современной теории физкультурной науки. Нашу задачу мы видели в том, что бы в этой небольшой работе пунктирно обозначить проблемное поле и задать методологическую рамку будущих исследований. В практическом отношении представленная нами структурно-содержательная модель физкультурного идеала может служить моделью-конфигуратором таких исследований. Кроме того она может быть использована для разработки диагностического инструментария для исследования физкультурного идеала.



## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

<b>Абедковская И. Ю., Митерева Г. В.</b> Взаимодействие куратора и студентов курируемой группы при проведении праздничного мероприятия.....	3
<b>Айзенштадт А. Л.</b> Современные образовательные технологии в преподавании социально-гуманитарных дисциплин.....	5
<b>Барковская Л. С., Станишевская Л. В.</b> Формирование гражданской позиции, чувства национально-культурной идентичности и патриотизма у студентов в современных условиях...	9
<b>Бейзеров В. А.</b> К вопросу о механизмах реализации Концепции развития национальной системы непрерывного педагогического образования.....	9
<b>Боброва Е. П.</b> Феномен общего недоразвития речи и его влияние на процесс социализации....	12
<b>Бысенкова М. А.</b> Планирование карьеры старшеклассников в системе психолого-педагогического консалтинга.....	15
<b>Вальченко С. А.</b> Из истории исследования нравственного сознания личности.....	17
<b>Воронова С. В.</b> Профессиональная готовность педагога к работе в условиях внедрения Государственного стандарта образования.....	20
<b>Гавкалова Н. Л., Шумская А. Н.</b> Прикладные аспекты внедрения современных информационных технологий в учебный процесс высшей школы при преподавании экономических дисциплин.....	23
<b>Гапанович-Кайдалова Е. В.</b> Использование активных методов обучения при организации самостоятельной работы слушателей ИПК и ПК на лекции.....	25
<b>Глазырина Л. Д.</b> Обучение детей дошкольного возраста элементам начальной спортивной деятельности в условиях социальной фасилитации.....	27
<b>Гончарова Е. П., Чичиков С. В.</b> Акустико-физиологические характеристики музыкотерапии в высшей школе.....	29
<b>Горленко В. П.</b> Научные исследования кафедры педагогики в области формирования социальной компетентности учащейся и студенческой молодежи.....	31
<b>Городецкая Л. Н.</b> Проблема нарциссизма как личностного феномена.....	34
<b>Дворак В. Н.</b> Методические аспекты работы с модулем биологической обратной связи «EmWave-2».....	37
<b>Дудаль Н. Н.</b> Особенности духовно-нравственной самореализации педагогов в досуговой сфере жизни.....	40
<b>Ермаков В. Г.</b> Топология «предметного тела» науки и топология учебной деятельности.....	42
<b>Ермакова Л. Д.</b> Университетская лекция в современном образовательной контексте.....	44
<b>Жеребцов С. Н.</b> Миф как средство переживания античного человека.....	47
<b>Журавлева А. Е.</b> Психологическая безопасность студентов.....	51
<b>Зайцева И. Т.</b> Социально-педагогическая коррекция педагогической запущенности подростков.....	53
<b>Кадол Ф. В.</b> Системный подход к нравственному воспитанию обучающихся в практике работы классного руководителя и куратора учебной группы.....	56
<b>Капустин А. Г.</b> Адаптация первокурсников к учебному процессу высшей школы.....	59
<b>Колтышева Н. И.</b> Воспитание личности студента посредством организации культурного досуга.....	60
<b>Кондрашова Г. А.</b> Усиление доминирующих реакций учащихся средней школы при организации процесса физического воспитания.....	62
<b>Кошман Д. М.</b> Образовательный потенциал акмеологии в системе подготовки педагогических кадров.....	65
<b>Кошман М. Г., Кошман Е. Е.</b> Игропедагог – профессия будущего.....	67
<b>Кравченко Ю. В.</b> О системе дополнительного образования взрослых в Гомельском государственном университете имени Франциска Скорины.....	71
<b>Мазурок И. А.</b> Дополнительное образование взрослых как один из аспектов непрерывного образования.....	73
<b>Маркевич О. В., Музыка Е. Г.</b> Психологическая характеристика субкультуры компьютерных игроков в младшем подростковом возрасте.....	75
<b>Мельникова О. Н.</b> Экзаменационный стресс: причины и проявления.....	78

<b>Морозова А. В.</b> Особенности влияния Интернет-зависимости на социализацию личности в подростковом и юношеском возрасте.....	81
<b>Муха Ф. Ф.</b> Формирование у учащихся ответственного отношения к учебной деятельности.....	83
<b>Недюрмагомедов Г. Г.</b> Формирование универсальных учебных действий школьников в процессе учебной деятельности.....	86
<b>Новак Н. Г.</b> Основные направления деятельности психолога со студентами в кризисной ситуации.....	89
<b>Потросов А. Э.</b> Государственная молодежная политика в сфере образования как средство формирования нравственно-политической культуры студентов.....	91
<b>Приходько Е. В.</b> Стратегии профилактики виктимизации в школе.....	93
<b>Пылишева И. А.</b> Работа педагога-психолога по психологической коррекции агрессивного поведения в младшем школьном возрасте.....	96
<b>Радзимовская О. В.</b> Презентация авторской методики «Профессиональная идентичность учащихся профессионально-технических учебных заведений».....	98
<b>Радионова В. И.</b> Ведущие подходы к обучению детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.....	99
<b>Ракицкая А. В.</b> О программе по профилактике синдрома эмоционального выгорания у педагогов.....	102
<b>Рыбалка В. В.</b> К вопросу об уточнении времени появления и значения понятия «психология»...	103
<b>Сапего Е. И.</b> Роль образовательной среды в профилактике профессиональных деформаций педагогов.....	106
<b>Селиванова Л. И.</b> Студенческая научно-исследовательская лаборатория «Социально-педагогический проект»: направления и содержание деятельности.....	109
<b>Серыкаў Р. У., Кузьміч Л. П.</b> Нейралінгвістычныя прыёмы актывізацыі ўвагі навучэнцыў....	112
<b>Сильченко И. В.</b> История и современное развитие проблемы осознания и переживания межличностных отношений в отечественной психологической науке.....	114
<b>Slavyanska V.</b> Strategies and methods for project team motivation.....	117
<b>Соколова К. Л.</b> Классификация моделей этнокультурной компетентности.....	119
<b>Соколова Э. А.</b> Представленность симптомов в зарубежных теориях личности и психологическая проблема.....	122
<b>Станкевич Н. Л.</b> Характеристики самоконтроля обучающихся ПТУЗов, ССУЗов и основные способы их развития.....	125
<b>Трифонов Ю. А.</b> Особенности формирования личности футбольных болельщиков в условиях околоспортивной субкультуры.....	126
<b>Фомченко О. Ф.</b> Некоторые аспекты духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи.....	129
<b>Шаньгина Н. А.</b> Управление профессиональной мотивацией.....	132
<b>Шатюк Т. Г.</b> Олимпиада учащихся по специальным предметам как метод профориентации....	134
<b>Шевцова Ю. А.</b> Исследование гендерных стереотипов и ролей в современной семье в условиях кризиса семейных ценностей.....	138
<b>Шоцкий П. П.</b> Основные типы педагогических задач в рамках формирования профессиональной подготовки будущих учителей.....	139
<b>Щекудова С. С.</b> Технология портфолио как форма самостоятельной работы студентов.....	140

## ФИЛОЛОГИЯ

<b>Авдонина Т. В., Королёва Е. А.</b> Память о войне (по пьесам Г. Марчука «Певчие 41-го года» и С. Бартоховой «Такая долгая гроза...»).....	143
<b>Александрук И. В.</b> Проблема категоризации и концептуализации возможного мира (на материале произведений современных американских и британских авторов).....	146
<b>Афанасьев И. Н.</b> Когда Победа – наша... Память о Великой Отечественной войне в научно-педагогической работе.....	147
<b>Багамольнікава Н. А.</b> Мікрагідранімія Нараўляншчыны на лексіка-семантычным узроўні.....	150
<b>Бароўская І. А.</b> Славуцья выпускнікі ГДУ (Эдуард Акулін).....	153
<b>Бобрык У. А., Хазанова К. Л.</b> Краішанкі, пісанкі і маляванкі ў народным календары ўсходніх славян.....	155
<b>Воінава А. М.</b> Лексіка каляндарна-абрадавага летняга цыклу на тэрыторыі Гомельскага рэгіёна.....	158
<b>Гардзей Н. М.</b> Род назоўніка як фактар вакалізацыі субстантыўнай асновы ў парадымме словазмянення.....	161

Демідзенка Л. П. Абстрактныя назоўнікі з суфіксам <i>-асьць</i> ў мове твораў Уладзіміра Жылкі....	164
Евтухова И. Г., Азарова И. Б. Функционирование цветowych прилагательных в любовных и семейно-бытовых заговорах (на примере русского и белорусского языков).....	166
Ермакова А. М. Эўфемізмы ў сродках масавай інфармацыі.....	168
Зайналова Л. А. Работа по предупреждению интерферентных синтаксических ошибок при обучении развитию речи учащихся-билинггов.....	170
Казимирский Г. Л., Авдонина Т. В. «Поэзия – это чтобы тебя услышали...» (о стихотворении Евгения Хаванского «Бабочка»).....	172
Карніеўская Т. А. Беларускі іменаслоў XVIII – пачатку XX стагоддзя.....	175
Кушнарова К. В. Час і прастора як чыннікі мастацкага свету твора.....	178
Ляшчынская В. А. Сімвальнасць фразеалагізмаў з кампанентам-найменнем колеру ў беларускай мове.....	180
Мельнікава А. М. Гомельская школе ў беларускім літаратуразнаўстве.....	183
Мельникова О. Н. <i>Долг</i> и <i>обязанность</i> в русской языковой картине мира.....	186
Мінакова Л. М. Сістэмныя адносіны ў тэрміналогіі на ўзроўні парадыгматыкі і сінтагматыкі..	189
Новак В. С. Фальклорна-этнаграфічная спадчына беларусаў у сучасных палявых даследаваннях.....	192
Палуян А. М. Сістэмнасць тэрміналогіі прыродазнаўства.....	195
Паплаўная Л. В. Лексіка абмежаванага ўжытку ў паэтычнай мове Міхася Скоблы.....	198
Пятроўская Т. М. Асаблівасці адлюстравання гендерных стэрэатыпаў у сучаснай дзіцячай літаратуры.....	201
Солодкая О. И. Отражение духовной культуры славян сквозь призму антропонимов с формантом <i>-ай</i> .....	204
Станкевіч А. А. Моўныя выяўленча-выразныя сродкі публіцыстычнага дыскурсу: параўнанне і перыфраза.....	207
Стрижак А. Л. Семантические инновации в газетных текстах начала XXI века: разновидности, функции, прагматический потенциал.....	210
Суслова Н. В. Феномен поэзии «прямого действия» в литературном процессе новейшего периода.....	214
Усольцева Т. Н. Специфика реализации оппозиции «мужское – женское» в прозе Н. С. Лескова.....	217
Цімашэнка Н. П. Сказ як двухбаковая сінтаксічная адзінка.....	219
Штэйнер І. Ф. Almamater: роля ГДУ імя Ф. Скарыны ў станаўленні нацыянальнай літаратуры і культуры.....	221

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Агневич Л. В., Тозик О. В., Даниленко О. С. Роль физического воспитания в формировании здорового образа жизни учащихся учреждений дополнительного образования.....	226
Бондаренко К. К., Бондаренко А. Е., Чахов К. В. Развитие анаэробной системы энергообеспечения организма юных футболистов различного амплуа.....	228
Бондаренко А. Е., Ворочай Т. А. Кинезитерапия в комплексном лечении остеохондроза позвоночника.....	231
Врублевский Е. П. Сравнительная динамика двигательных способностей школьников, занимающихся и не занимающихся спортом.....	234
Зайко Е. Н., Ковалева О. А., Мельников С. В. Влияние упражнений дыхательной гимнастики на функциональное состояние внешнего дыхания учащихся старшего школьного возраста.....	237
Иванов С. А., Маркова И. А. Междисциплинарный подход трансляции олимпийских знаний.	240
Кожедуб М. С., Нарскин Г. И., Ковалева О. А. Новые подходы к исследованию критериев эффективности занятий оздоровительной физической культурой.....	241
Маджаров А. П., Юрошкевич А. В., Беляк О. И. Динамика общей и специальной физической подготовленности гандболистов в течение соревновательного периода.....	244
Соколов Ю. И., Зацепин А. В., Корниенко И. М. Подготовка бегунов на выносливость в вузах.....	245
Старченко В. Н. Диагностика уровня сформированности профессиональных умений физкультурно-спортивного педагога.....	246
Старченко В. Н. Структурно-содержательная модель физкультурного идеала.....	249

*Научное издание*

**ЮБИЛЕЙНАЯ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ,  
посвященная 85-летию  
Гомельского государственного университета  
имени Франциска Скорины**

(Гомель, 17 июня 2015 года)

Материалы

В четырех частях

Часть 1

Главный редактор О. М. Демиденко  
Компьютерная верстка С. Н. Седяровой

Подписано в печать 10.09.2015.  
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Ризография.  
Усл. печ. л. 29,8. Уч.-изд. л. 25,9.  
Тираж 8 экз. Заказ 525.

Издатель и полиграфическое исполнение:  
учреждение образования  
«Гомельский государственный  
университет имени Франциска Скорины».  
Свидетельство о государственной регистрации издателя,  
изготовителя, распространителя печатных изданий  
№ 1/87 от 18.11.2013.  
Специальное разрешение (лицензия) № 02330/450 от 18.12.2013.  
Ул. Советская, 104, 246019, Гомель.