

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ, ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ
И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ,
ДОШКОЛЬНЫХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**



=====Мозырь=====

2011

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина»

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ, ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ
И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ
И ПРАКТИКИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ, ДОШКОЛЬНЫХ
И СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

Сборник научных трудов
преподавателей факультета дошкольного и начального
образования

Мозырь
2011

УДК 371.13:373
ББК 74.58+74.1+74.2+74.3
С57

Редакционная коллегия:

- Б. А. Крук** – декан факультета, кандидат филологических наук, доцент (ответственный редактор);
Т. А. Пазняк – заместитель декана по научной работе, старший преподаватель;
С. Н. Галенко – зав. кафедрой педагогики начального образования, кандидат педагогических наук, доцент;
Л. Н. Иванова – зав. кафедрой практической психологии и дефектологии, кандидат психологических наук, доцент;
Л. А. Лисовский – зав. кафедрой методики начального образования, кандидат педагогических наук, доцент;
О. Е. Борисенко – зав. кафедрой белорусского языка, кандидат филологических наук, доцент;
А. А. Ковалевская – зав. кафедрой музыки и методики преподавания музыки, кандидат педагогических наук, доцент

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой методики музыкального воспитания, теории музыки и игры на народных инструментах УО МГУ имени А. А. Кулешова

В. П. Рева;

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин УО МГУ имени А. Кулешова

И. В. Калачёва.

Печатается по решению редакционно-издательского совета
учреждения образования
«Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина»

Содержательные, процессуальные и лингвистические проблемы теории и практики подготовки специалистов для начальной школы, дошкольных и специальных учреждений : сб. науч. тр. преподавателей фак. дошкольного и начального образования / редкол.: Б. А. Крук (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2011. – 289 с.

ISBN 978-985-477-450-3.

Представленные в сборнике статьи посвящены актуальным проблемам подготовки конкурентоспособного специалиста, психологической и методической культуре современного педагога, а также различным аспектам профессиональной подготовки педагогов для начальной школы и дошкольных учреждений.

Материалы могут быть использованы студентами вузов, аспирантами, магистрантами, преподавателями педагогики, психологии и частных методик, педагогами-практиками.

Ответственность за содержание и стиль публикуемых материалов несут авторы.

УДК 371.13:373

ББК 74.58+74.1+74.2+74.3

© Коллектив авторов, 2011

© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2011

ISBN 978-985-477-450-3

Научное издание

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ, ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ
И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ
ШКОЛЫ, ДОШКОЛЬНЫХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Сборник научных трудов
преподавателей факультета дошкольного и начального
образования

Ответственный за выпуск С. С. Борисова
Технический редактор Н. В. Ропот
Оригинал-макет Л. И. Федула
Корректоры: Т. Н. Липская, М. М. Макаревич, Е. М. Мельченко

Подписано в печать 09.06.2011. Формат 60x90 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman. Ризография. Усл. печ. л. 36,13.
Тираж 100 экз. (1-й завод 1–50 экз.) Заказ 28.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина»
ЛИ № 02330/0549479 от 14 мая 2009 г.
247760, Мозырь, Гомельская обл., ул. Студенческая, 28
Тел. (0236) 32-46-29

ПРЕДИСЛОВИЕ

В данном сборнике научных и научно-методических трудов представлены результаты научно-исследовательской работы кафедр факультета, обобщен педагогический опыт внедрения традиционных и инновационных технологий в подготовке специалистов для системы дошкольного, начального и специального образования.

Отдельные статьи подготовлены совместно с педагогами-практиками, что отвечает необходимости создания непрерывного образовательного пространства и соответствует задаче современного общества – сформировать свободную саморазвивающуюся личность в соответствии со стандартами образования в системе дошкольного, общего и высшего образования.

В материалах с учетом передового педагогического опыта, повышения качества обучения и воспитания определены оптимальные пути подготовки студентов к преподаванию учебных дисциплин в общеобразовательной школе.

В первом разделе сборника «Содержательные и процессуальные аспекты формирования профессиональной культуры педагога» отражены различные аспекты повышения эффективности деятельности будущих специалистов системы образования.

Во втором разделе «Теория и практика преподавания учебных дисциплин в начальной школе» содержатся результаты исследований по повышению методической компетентности будущих учителей начальных классов.

В третьем разделе «Формирование профессиональной психологической культуры педагога в период обучения в вузе. Пути интеграции детей с особенностями психофизического развития в общество» рассматриваются актуальные вопросы теории и практики подготовки практических психологов, логопедов, учителей-дефектологов.

Четвертый раздел – «Творческое развитие школьников в результате музыкально-исполнительской деятельности» – посвящен анализу содержательных и процессуальных аспектов формирования музыкальной культуры и компетентности будущего учителя музыки и пения.

Завершает сборник раздел «Актуальные проблемы функционирования и развития лексикі беларускай мовы», где рассматриваются вопросы развития и обогащения речи школьников, методика лингвистической подготовки специалистов для системы образования.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

М. С. Андросова

ИННОВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека, и поэтому они становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации возникают в результате научных исследований, анализа и обобщения передового педагогического опыта. Процесс формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы будет тем эффективнее, чем более он направлен на создание в вузе, на факультетах и кафедрах инновационной среды, т. е. условий для постоянного поиска, обновления приемов и способов профессиональной деятельности.

В контексте инновационной стратегии учебно-воспитательного процесса существенно возрастает роль преподавателя вуза как непосредственного носителя новаторских идей. Инновационная деятельность становится обязательным компонентом личной педагогической системы. При всем многообразии технологий обучения (диалогические, компьютерные, проблемные, модульные и др.) ведущие педагогические функции осуществляет преподаватель. С внедрением в образовательный процесс современных технических средств обучения он выступает как консультант, советчик, аниматор, воспитатель. Это требует от него специальной педагогической подготовки, так как в профессиональной деятельности реализуются не только узкоспециальные, предметные, знания, но и знания в области педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания. На этой базе формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций.

Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическим процессам инновация – это введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, в организацию совместной деятельности преподавателей и студентов. Педагогическая инноватика сегодня выступает самостоятельной отраслью педагогической науки, учением о создании

педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом, применении их на практике.

Обобщая наметившиеся подходы к сущности инновационных процессов в педагогике, нетрудно заметить, что в их основе лежат две важнейшие проблемы педагогики – проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Одни исследователи инновационных процессов отдают приоритет изучению, обобщению и распространению педагогического опыта, другие – разработке и внедрению педагогических новшеств. Мы, однако, полагаем, что предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов лежат в плоскости объединения этих двух связанных между собой проблем, рассматриваемых до настоящего времени, к сожалению, изолированно. Их объективная взаимосвязь заключается в том, что изучение, обобщение и распространение опыта работы преподавателей имеет своей конечной целью внедрение нового, передового в массовую практику, чтобы сделать стиль деятельности и мышление участников образовательного процесса более прогрессивным.

Таким образом, результатом инноваций должно стать использование теоретических и практических новшеств в целостном педагогическом процессе. Все это позволяет нам рассматривать в качестве важнейшего условия формирования профессионально-педагогической культуры специально организованную деятельность преподавателя по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств.

Преподаватель вуза может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Он должен быть подготовлен к отбору, оценке и применению в своей деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей и методик, т. е. к педагогическому мониторингу.

Инновационная направленность формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза предполагает его включение в деятельность по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств в практике обучения и воспитания студентов, создание в вузе определенной инновационной среды. Потребность в инновационной направленности педагогической деятельности преподавателя вуза в современных условиях развития культуры и образования вызвана рядом обстоятельств. Происходящие социально-экономические преобразования обуславливают необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Вхождение высших учебных заведений в рыночные отношения,

возникновение новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, создают конкуренцию не только среди вузов, но и среди преподавателей. Если студент поставлен в ситуацию выбора альтернативного учебного курса, то преподавателю вуза совсем не безразлично, какому курсу, а, следовательно, и кому из педагогов он отдаст предпочтение.

Инновационная направленность формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики в сфере подготовки кадров высшей квалификации.

Усиление гуманитаризации высшего образования, непрерывное изменение объема и состава учебных дисциплин, введение новых специальностей и специализаций требуют обновления организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастают роль и авторитет педагогического знания в преподавательской среде.

Изменение отношения преподавателей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. При жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса преподаватель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых курсов, дисциплин, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к применению рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает избирательный исследовательский характер. Именно поэтому важным направлением в работе руководителей кафедр и факультетов становится анализ и оценка вводимых преподавателями педагогических инноваций, создание условий для их успешной разработки и осуществления.

Анализ структурных компонентов профессионально-педагогической культуры с точки зрения их инновационности выявляет:

- 1) наличие или отсутствие новизны;
- 2) повторяемость известного с несущественными изменениями;
- 3) конкретизацию уже известного;
- 4) дополнение известного существенными признаками, элементами;
- 5) создание качественно нового.

Данный алгоритм приложим и к оценке внедрения результатов научно-педагогических исследований, и к оценке передового педагогического опыта.

Включение преподавателя вуза в инновационный процесс при корректном, заинтересованном отношении со стороны специалистов кафедр педагогики и психологии, консультантов, руководителей кафедр и факультетов дает положительные результаты.

На наш взгляд, изучать и внедрять опыт отдельного преподавателя или любого вузовского подразделения, результаты научных исследований должны специальные лаборатории, группы подготовленных специалистов.

Существует несколько причин создания таких служб.

1. Автор педагогического новшества или какой-либо конструктивной педагогической идеи или технологии не всегда отдает себе отчет в их ценности и перспективности.

2. Автор новшества не всегда считает нужным заниматься внедрением своих идей, так как это требует дополнительного времени и т. п.

3. Новшество в изложении его автором не всегда получает обоснованную научную и методическую инструментовку.

4. При изложении автором своих инноваций и путей их внедрения со стороны слушателей-коллег может проявиться реакция «отторжения» в силу личностных особенностей обеих сторон.

5. Внедренческая служба способна взять на себя не только внедрение, но и последующий анализ и коррекцию как в отношении отдельного преподавателя, так и коллектива кафедры или факультета в целом.

6. Внедренческая служба осуществляет педагогический мониторинг – систематический отбор, отсеивание новых идей, технологий, концепций по материалам отечественной и зарубежной печати и опыту работы вузов.

Осуществление внедренческой деятельности специальной службой не исключает участия в такой работе самого автора, наоборот, создает условия для максимального использования и стимулирования его индивидуально-творческих возможностей.

Таким образом, в деятельности внедренческой службы объединяются усилия создателей и распространителей педагогических инноваций.

На практике характер инновационных процессов зависит от содержания полученных результатов, степени сложности и новизны внедряемых предложений, а также от уровня готовности преподавателей к инновационной деятельности. Процесс создания, освоения и внедрения педагогических инноваций предполагает использование определенных критериев, позволяющих судить об эффективности того или иного новшества. Обобщая имеющийся опыт методологических исследований, мы выделяем следующую совокупность критериев педагогических новшеств: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте [1]. Знание критериев и умение их использовать при оценке педагогических инноваций создают основу для развития педагогического творчества преподавателя, освоения профессионально-педагогической культуры

(от простого репродуцирования, введения в собственную педагогическую деятельность уже известных знаний, технологий, концепций до их эвристической, креативной разработки и внедрения).

Таким образом, в профессорско-преподавательской среде существует разное отношение к созданию, освоению и использованию педагогических инноваций; при этом 56% преподавателей участвуют в использовании и распространении педагогических нововведений и поддерживают их, а 44% выражают отрицательное отношение к ним, хотя и предпринимают попытки реализовать нововведения на практике в силу сложившегося общественного мнения, наличия нормативных документов.

Отношение преподавателей вузов к педагогическим инновациям свидетельствует об их готовности осуществлять инновационную деятельность, предполагающую творческую самореализацию личности, мерой которой и является педагогическая культура. Следовательно, одним из условий формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза выступает развитие действенно-ценностного отношения преподавателей к инновационной педагогической деятельности.

Технологически проблема создания, освоения и использования педагогических новшеств в деятельности преподавателей вузов может быть решена на основе концепции диагностического изучения педагогического опыта. Центральная идея концепции диагностического изучения состоит в том, что в опыте каждого преподавателя или коллектива кафедры присутствуют элементы как положительного, опережающего, так и отрицательного опыта, и для эффективности работы по формированию профессионально-педагогической культуры необходимо выявление конкретных положительных и отрицательных характеристик деятельности.

Диагностическая методика изучения инновационных процессов предусматривает: систематическое изучение профессиональных интересов, потребностей, ценностных ориентаций, формирующихся на основе реальных трудностей педагогической деятельности преподавателей вузов; поиск известных путей, концепций, технологий передового педагогического опыта вузов, направленных на удовлетворение интересов и потребностей преподавателей; выбор соответствующих особенностям личности преподавателя вуза видов освоения и внедрения педагогических инноваций (показ, описание, открытые занятия, изучение литературы, подготовка докладов, участие в экспериментальной работе и др.).

Практическая работа по диагностическому изучению педагогических инноваций включает несколько этапов. На первом этапе проводится анкетирование преподавателей, экспертиза анкет, уточнение данных анкет

в процессе индивидуального собеседования, анализ диагностических данных. На втором этапе организуется планирование и реализация планов работы по повышению уровня профессионально-педагогической культуры. На третьем этапе подводятся итоги и проходит повторное диагностирование. Опыт показывает, что такой диагностический подход позволяет по-новому вести работу по повышению уровня профессионально-педагогической культуры, влиять на устойчивость результатов работы.

Опыт показывает, что диагностический подход позволяет по-новому вести работу по повышению уровня профессионально-педагогической культуры, влиять на устойчивость результатов работы. Однако важно помнить, что успешное использование диагностической методики зависит от направленности преподавателей на инновационную деятельность, на развитие педагогического творчества и инициативы. Успешное внедрение педагогических инноваций в работе преподавателя требует моделирования и оптимизации процессов создания, освоения и внедрения новых идей и технологий.

Этап создания педагогических инноваций включает:

- определение нового в системе педагогических новшеств;
- описание, объяснение сущности педагогических нововведений;
- определение совокупности объективных и субъективных условий для оптимальной реализации новых идей и технологий;
- соотнесение предлагаемого нового с принятыми критериями педагогических инноваций;
- локальное использование педагогического новшества;
- экспертную оценку педагогической инновации.

На этапе освоения педагогических инноваций важно, чтобы педагогические новшества были осмыслены в категориях педагогической науки, использованы самим преподавателем и переданы другим.

Этап освоения предполагает:

- педагогический мониторинг (отслеживание, отбор) основных идей, концепций, технологий; обработку материала;
- разработку программы освоения новшеств на индивидуально-творческом уровне;
- систематизацию ранее накопленных фактов из собственного опыта и опыта использования новшеств другими преподавателями;
- практическое применение педагогических нововведений;
- анализ и обобщение полученных результатов использования педагогических новшеств;
- их сравнение и оценка с опытом предшествующей педагогической деятельности;

– соотнесение целей и результатов использования новшеств в педагогической деятельности преподавателя с критериями педагогических инноваций.

На этапе внедрения педагогических инноваций преподавателями вуза используются следующие формы работы:

1. Формы работы, не связанные со специальным письменным оформлением её хода и результатов (А. В. Барабанщиков, И. Ф. Кривонос, М. Н. Скаткин и др.):

– посещение открытой лекции преподавателя, использующего передовые технологии обучения, с последующим коллективным анализом;

– сообщение преподавателя о педагогических находках, новых приёмах и способах работы на заседании кафедры, методическом совете, совете психолого-педагогических кафедр или совете социально-гуманитарных кафедр;

– использование записанных на электронные носители лекций, семинарских или лабораторно-практических занятий (либо их фрагментов), проводимых преподавателями-инициаторами, внедрения нового в процессе обучения и воспитания специалистов;

– выступление преподавателя об опыте работы коллег на основе посещения занятий, бесед, наблюдений;

– шефство опытного преподавателя-инноватора над начинающими ассистентами.

2. Формы работы, связанные с письменным оформлением её хода и результатов:

– отражение педагогических новшеств в текстах лекций, обсуждаемых на кафедрах;

– организация выставок передового педагогического опыта преподавателей вуза;

– подготовка тезисов выступлений и докладов на научно-практических конференциях;

– написание научно-методических статей, отражающих педагогические новшества, введенные как непосредственно авторами, так и преподавателями-коллегами;

– работа над учебными пособиями, диссертациями, монографиями с анализом педагогических инноваций преподавателей высшей школы.

Определённый интерес представляет такая форма включения педагогов в инновационную деятельность, когда в течение длительного времени преподаватели кафедр вуза ведут целенаправленную работу по сбору, систематизации, оценке и внедрению педагогических инноваций, используемых в деятельности отдельных преподавателей их учебного заведения. Результатом такой коллективной работы может стать книга педагогических очерков об этих преподавателях. Её ценность состоит

в том, что в очерках будет представлен уникальный опыт педагогической деятельности лучших преподавателей вуза; авторы очерков могут погрузиться в творческую педагогическую лабораторию своих коллег, извлечь и раскрыть ведущие идеи, сделавшие работу новаторов эффективной, яркой, запоминающейся.

Важным способом поддержания инновационной среды в педагогическом сообществе мы считаем психолого-педагогическое самообразование, одним из показателей которого является изучение преподавателями вузов соответствующей литературы. Обращение к научно-методической литературе по педагогике и психологии даёт преподавателям возможность не только быть в курсе педагогических поисков, но и находить практические пути внедрения инноваций в собственную деятельность.

Результаты нашего исследования показывают, что самостоятельное изучение теоретических и прикладных вопросов педагогики и психологии высшей школы, направленное на повышение профессионально-педагогической культуры, не стало профессиональной нормой в жизни и деятельности преподавателей вузов. Очевидно, что в ситуации ограниченного педагогического информирования возрастает роль вузовских библиотек, психолого-педагогических кафедр, служб и лабораторий при отборе, рекомендации, мониторинге педагогической литературы.

Таким образом, успех формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы во многом определяется инновационной направленностью его педагогической деятельности, т. е. степенью включённости преподавателя в процесс создания, освоения и использования педагогических нововведений.

Литература

1. Лифинцева, Н. И. Формирование профессионально-педагогической культуры учителя / Н. И. Лифинцева. – М.: НИОП, 2006. – 180 с.

А. Н. Асташова

ИМИДЖ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА – ФАКТОР УСПЕШНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Во время интенсивных преобразований во всех сферах жизнедеятельности в центре общественного интереса находятся школа, образование, которые могут возродить веру в человека как творца развития цивилизации. С позиций ценности реформы образования в Республике Беларусь индивидуальный неповторимый уникальный стиль деятельности

учащихся является социальным заказом общества школе. Педагог, призванный выполнить этот заказ, должен сам обладать индивидуальным стилем. Безупречное владение своим ремеслом – это только первая ступень профессионализма, необходима и профессиональная культура педагога, а именно такое качество, как современный имидж (визуальный и внутренний образ, менталитет).

Рассмотрение имиджа современного педагога как компонента культуры и фактора успешной педагогической деятельности приводит к необходимости определения понятий «культура», «педагогическая культура», «культура педагогической деятельности». Все процессы, происходящие в обществе, оказываются, по мнению философов, феноменами культуры (П.А. Сорокин, Э.Б. Тайлор, Л.А. Уайт и др.).

Крупнейшие современные философы (С.С. Аверинцев, Ю.М. Лотман) развили идею о том, что культура имеет коммуникационную природу, это форма общения между людьми. Вступая в контакт с окружающими людьми, необходимо учитывать множество элементов: взгляд, зоны общения, умение вести разговор, создавая приятную и доброжелательную атмосферу [1, 10]. Культура – это освоенный и овеществленный опыт человеческой жизнедеятельности, уровень развития творческих сил и способностей человека, выраженный в способах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими ценностях. Опыт представляет собой закреплённое единство знаний и умений, которое переросло в модель определённых действий при любой ситуации.

Проблема профессиональной культуры педагога имеет свою историю теоретического освещения и практической реализации ее основных положений в сфере образования. Различные аспекты данной проблемы рассматривались в исследованиях И.Д. Багаева, Т.П. Зайцевой, Н.В. Кузьминой, Н.В. Кухарева, А.А. Леонтьева, В.С. Решетько, А.В. Торховой и других учёных.

Тема имиджа педагога активно обсуждается сегодня в научной психолого-педагогической литературе, даются различные определения этого понятия (от образа до оценки личности учителя, его профессионализма), но вместе с тем в существующих определениях можно выявить и общий признак: позитивно сформированный имидж является одним из основных факторов успешной педагогической деятельности.

Что же такое современный имидж?

«Имидж» – это понятие, которое появилось в нашем языке и стало предметом общественного внимания, научного анализа в конце XX столетия. В середине 90-х годов были представлены серьёзные разработки по имиджированию, которые посвящались психологическим аспектам формирования имиджей (Е.В. Гришунина, П.С. Гуревич, Ф.А. Кузин, Е.И. Манякина, Л.М. Митина, Г.И. Михалевская,

Н.В. Панфёрова, Е.А. Петрова, Р. Ф. Ромашкина, В.М. Шепель и др.). Слово «имидж» английского происхождения и обозначает «образ». Имидж – понятие, которое может применяться по отношению к человеку (персональный имидж), организации (корпоративный имидж), социальной позиции (имидж политического деятеля), профессии (имидж педагога), образования (имидж выпускника Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина), к вещам (коттедж – не просто дом). Многие думают, что имидж необходим только политикам и общественным деятелям, менеджерам и бизнесменам, артистам и депутатам. Однако наука о технологии личного обаяния – имиджелогия – считает, что имиджем необходимо заниматься всем, чья профессиональная деятельность связана со взаимодействием с людьми.

Так, в толковом словаре русского языка мы прочтем: «Имидж – представление о чьем-нибудь внутреннем облике, образе» [2, 245].

В большой современной энциклопедии подчеркивается, что имидж – стереотипизированный образ конкретного объекта, существующий в массовом сознании. Как правило, понятие имидж относится к конкретному человеку, но может также распространяться на определенный товар, организацию, профессию и т. д. [3, 187].

В педагогическом энциклопедическом словаре имидж рассматривается как целенаправленно формируемый образ (какого-либо лица, явления, предмета), призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие на кого-либо в целях популяризации, рекламы [4, 103]. Причём под образом нужно понимать и визуальный образ (костюм, причёска, пластика, мимика), и внутренний образ (голос, темперамент, настроение), и менталитет (интеллект, духовная практика), но и этого еще недостаточно. Это образ мышления, поступков, а также умение общаться, искусство говорить и слушать. В основе имиджа лежит формальная система ролей, которые человек играет в своей жизни, дополняющаяся чертами характера, интеллектуальными особенностями, внешними данными, одеждой. Имидж формируется на основе реального поведения человека и под влиянием оценок и мнений других людей. При формировании имиджа реальные качества человека тесно переплетаются с теми, которые приписываются ему окружающими.

В повседневной жизни слово имидж употребляется по отношению к человеку, как правило, в двух смыслах: как внешний вид человека и как его репутация. На самом же деле данные грани образа слиты. Так, мы наблюдаем внешний вид, а оцениваем репутацию. Таким образом, можно предположить, что имидж – это образ, включающий внутренние и внешние характеристики.

По мнению белорусского учёного С.А. Пуймана, приоритетными характеристиками для имиджа современного педагога являются:

человеческая привлекательность, личное обаяние, интеллигентность, впечатление здорового и счастливого человека, позитивное настроение, интерес к людям, желание помочь в решении их проблем, уверенность в себе, оптимизм, развитое чувство юмора, активность, индивидуальный стиль профессиональной деятельности и общения, ответственность [5, 27].

При организации экспериментальной работы по изучению роли имиджа нами был разработан тест «Определение места имиджа современного педагога в его профессионально значимых качествах». Преподавателям и учащимся предложен был список 30 качеств, из которых необходимо было выделить 10, наиболее значимых и существенных по мнению респондентов.

По результатам нашего исследования было выявлено противоречие в значимости личностного имиджа современного педагога для учащихся и учителей. В структуре профессионально значимых качеств педагога, по мнению учащихся, на первое место выходит любовь к детям, затем следует современный имидж. Соотнесение результатов показало, что современный имидж более предпочтителен для учащихся, чем для самих педагогов. Доминирующую роль для самих преподавателей играют следующие качества: авторитетность, владение дидактическими методами и приёмами, крепкое здоровье, любовь к детям, терпение, самокритичность, умение доходчиво излагать материал, быстрота реакций, современный имидж, оптимизм.

Как видим, педагоги, чья деятельность реализуется главным образом в общении с людьми, слишком занижают значение своего имиджа. Особенное отношение к имиджу у педагогов старшего поколения. Все разговоры про имидж современного учителя воспринимаются ими настороженно. Они признают приоритет внутреннего содержания над внешним, забывая при этом, что одним из результатов восприятия учителя учеником является формирование образа учителя. Имидж есть у каждого педагога вне зависимости от его личного отношения к нему. Процесс построения имиджа зависит как от самого учителя, так и от индивидуальных особенностей ученика, его пола, возраста, а также от знаний, опыта, национальности и ряда других факторов. Имидж учителя проявляется в некоторой обобщённой форме, которая содержит следующие структурные компоненты: индивидуальные и личностные качества, коммуникативные, особенности профессиональной деятельности и поведения.

В сознании людей существует, в первую очередь, имидж профессии учителя, который включает общие характеристики, свойственные разным педагогам, и закрепляет их в виде образа-стереотипа. Каждая профессия предъявляет специфические требования к личностным качествам потенциального работника, который должен осуществлять

профессиональную деятельность успешно. Но из поколения в поколение неизменными остаются такие качества идеального педагога, как любовь и уважение к личности ребёнка, искренность, доброта, понимание, умение общаться. К важнейшим качествам личности учителя нужно отнести готовность к эмпатии, т. е. к пониманию психического состояния учеников, сопереживанию, и потребность к социальному взаимодействию. Как показывает наука и практика, большое значение придаётся педагогическому такту, в проявлении которого выражается общая культура учителя и высокий профессионализм его педагогической деятельности.

Современный образ учителя определяется, на наш взгляд, не только набором качеств идеальной модели учителя в сознании ученика, но и новым коммуникативным имиджем современного педагога, который включает в себя вербальные и невербальные особенности общения учителя. Однако, если речь педагога является предметом его постоянного анализа, то визуально воспринимаемая информация часто остаётся в стороне его сознания. Очень важно учителю грамотно реализовать функцию самоподачи в педагогическом общении, особенно в момент формирования первого впечатления о себе, на основе которого нередко создаётся довольно устойчивый стереотип восприятия педагога. Феномен первого впечатления об учителе играет большую роль в определении дальнейшей динамики процесса взаимодействия с учащимися, коллегами и родителями.

Имидж – своеобразный инструмент, который помогает выстраивать отношения с окружающими. Исследование Н.В. Панфёрова показывает, что более 85% людей строят свое первое впечатление на основе внешних данных собеседника. Именно в первые двадцать секунд аудитория обращает внимание на внешний вид, обувь, причёску, осанку, смотрит на лицо, отмечает манеру держаться. Если внешность педагога привлекательна, то ему легче расположить к себе коллег, учащихся, родителей. Внешность является феноменом обыденного сознания, сложной когнитивно-эмоциональной структурой, совокупностью представлений и ассоциаций, исторически сложившихся и потому достаточно устойчивых, отражающих познавательный, социальный и культурный опыт национально-культурной общности, включая прагматическую, эмоциональную и эстетическую сферы и соответствующие оценки [6, 11]. Следующие двадцать секунд оценивается умение говорить и слушать, затем определяется коммуникабельность и только после этого окружающие обращают внимание на жесты.

К сожалению, для многих людей информация, которую они получают от зрительного и звукового образа, является единственным

основанием для выстраивания своего отношения к людям. И чем точнее создан образ современного педагога, тем легче собеседнику общаться с ним. Вместе с образованием, тактом, деловыми качествами внешность педагога является либо продолжением достоинств, либо отрицательной чертой, которая мешает карьере и образу жизни. Педагоги и родители часто теряют авторитет не потому, что им нечего сказать, а потому, что их не всегда интересно слушать. Если сегодня спросить у студента о том, какой учебный предмет был его самым любимым в школе, в большинстве ответов мы найдём определённое сходство: этот предмет стал любимым потому, что нравился учитель. Педагог, который занимается созданием собственного имиджа, не только лучше выглядит, чувствует, но и более уверен, а в итоге успешнее работает.

Сегодня можно говорить о том, что работа над имиджем – это творческий процесс. Имидж – это часть нашего «Я». Работу над своим имиджем надо начинать с позитивного отношения к жизни и умения радоваться каждому прожитому дню.

Анализ работ названных исследователей показывает, что имидж составляют природные и социальные качества, образованность, профессиональная компетентность, нравственные ценности, владение технологиями принятия решений. Основными компонентами имиджа современного педагога являются: визуальное (степень физической привлекательности; выразительность манер; запах; одежда; аксессуары; элегантность), интеллектуальное (личностные характеристики; качества, отражающие профессиональный портрет педагога) и статусное (оценка положения в обществе, профессия, должность) восприятия; социальный фон (семья, друзья, знакомые, коллеги; социальная группа, к которой он относится), а также влияние интерьера (качество, стиль; цветовое оформление и т. д.). Под имиджем понимается эмоционально окрашенный стереотип восприятия человека коллегами, социальным окружением, массовым сознанием.

Необходимость повышения роли имиджа современного педагога обуславливается тем, что в условиях реформирования системы профессиональной подготовки учителя видение образовательного процесса в вузе связывается с парадигмой лично ориентированного образования, в соответствии с которой будущий современный педагог является носителем профессиональной культуры. Ее приоритет составляют индивидуальный стиль деятельности, собственная уникальность, а также современный имидж педагога, который можно корректировать, улучшать, а значит, находить взаимопонимание с людьми (коллегами, учениками, администрацией), от которых зависит успех его дальнейшей профессиональной деятельности.

Литература

1. Энциклопедия современного учителя / Сост. Т.П. Зайцева. – М.: Астрель, 2000. – 336 с.
2. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
3. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современ. слово, 2005. – 720 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / редкол.: Б.М. Бим-Бад [и др.]. – М.: Большая Рос. энцикл., 2002. – 528 с.
5. Пуйман, С.А. Педагогика современной школы: ответы на экзаменационные вопросы / С.А. Пуйман. - Минск: Тетра-Системс, 2011. – 224 с.
6. Макита, Н.В. Изучаем фразеологию. Внешний облик человека в соматических фразеологизмах / Н.В. Макита // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2003. – № 6. – С. 11–16.

Ю. Г. Брынзарей

АНТОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В последние годы в изучении культуры как социального феномена проявляются две тенденции. Смысл первой тенденции состоит в исследовании отдельных сторон, направлений культуры. Вторая тенденция выражается в стремлении интегрировать различные стороны культуры, представить ее единым, целостным образованием. Исследование онтологических (сущностных) характеристик профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза предполагает сочетание двух указанных тенденций.

Для любого исследования прежде всего важна система исходных параметров, критериев, оценок. Культуру и механизм её функционирования можно рассматривать на четырех уровнях. На первом уровне культура выступает как диалектическое единство материальной и духовной культуры; на втором – как проявление профессиональной культуры отдельных групп людей; на третьем – как педагогическая культура, носителями которой являются люди, занимающиеся воспитательной практикой как на профессиональном, так и на непрофессиональном уровнях (учителя, родители и др.); на четвертом – как профессионально-педагогическая культура, т. е. конкретная педагогическая деятельность на профессиональном уровне.

Обратимся к анализу понятия профессиональная культура. Выделение профессиональной культуры как атрибутивного свойства профессиональной группы людей является результатом разделения труда,

вызывающего обособление видов специальной деятельности (И. В. Буян, И. И. Модель).

Профессия как социально-культурное явление обладает сложной структурой, включающей предмет, средства и результат профессиональной деятельности, цели, ценности, нормы, методы и методики, образцы и идеалы.

В процессе исторического развития общества изменяются и профессии. Так, для того, чтобы стать действительно культурной, педагогика должна обогатиться за счёт освоения новых знаний из области философии, психологии, антропологии, искусства, религии и др.

Высокий уровень профессиональной культуры специалиста характеризуется развитой способностью к решению профессиональных задач, т. е. развитым профессиональным мышлением и сознанием. Но любому профессиональному мышлению угрожает опасность догматизма, нарушающего целостность и всесторонность личности. В этом случае профессиональная культура становится средством, сдерживающим узкий профессионализм.

Выявление основ культуры и профессиональной культуры как научных категорий позволяет приблизиться к пониманию феномена педагогической культуры.

С понятием «педагогическая культура» мы впервые встречаемся в работах известного педагога В. А. Сухомлинского, особенно в его книге «Сердце отдаю детям». Он отмечает в числе наиболее значимых черт учителя привязанность к детям и считает, что основой высокой педагогической культуры является воспитание чувств учителя. Сухомлинский подчёркивает также важность другого элемента педагогической культуры – эмоциональной культуры учителя, проявляющейся при общении учителя с учеником. В другом случае он противопоставляет педагогическую культуру родителей, овладевающих необходимыми педагогическими знаниями, «педагогическому бескультурью». Предпосылки формирования педагогической культуры коллектива учителей, его руководителей В. А. Сухомлинский видит в создании условий для уютной, «семейной» атмосферы в школьном и классных коллективах. Таким образом, он рассматривает педагогическую культуру как личностную характеристику учителей, родителей и руководителей органов образования [2].

Частично проблема педагогической культуры нашла отражение в связи с анализом особенностей педагогической деятельности, изучением педагогических способностей, педагогического мастерства учителя, преподавателя вуза в работах А. А. Деркача, З. Ф. Есаревой, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластёнина, Н. Н. Тарасевич, Г. И. Хозяинова и др.

Особый вклад в исследование данной проблемы на вузовском уровне внесли А. В. Барабанщиков и С. С. Муцыхов, которые изучали педагогическую культуру преподавателя высшей военной школы, военных педагогов.

Всплеск исследований по данной проблематике приходится на 90-е годы XX столетия и начало XXI века. С началом активной разработки культурологического направления в философии, социологии, педагогике и психологии проведены исследования, посвящённые как общетеоретическим основам педагогической культуры (А. В. Барабанщиков, В. Л. Бенин, Е. В. Бондаревская, Н. Д. Никандров, В. А. Слостёнин, Г. И. Чижаква и др.), так и её отдельным аспектам: методологическому (В. А. Слостёнин, В. В. Краевский, А. Н. Ходусов); гуманитарному (Г. И. Гайсина, Е. Н. Шиянов); этнопедагогическому (В. А. Николаев, В. К. Шаповалов); политехническому (В. А. Комелина, В. Д. Симоненко); историко-педагогическому (А. К. Колесова, З. И. Равкин); нравственно-эстетическому (Е. Н. Богданов, Н. Б. Крылова); коммуникативному (В. С. Грехнев, Ш. А. Магомедов, А. В. Мудрик); технологическому (М. М. Левина, Н. Г. Руденко); духовному (Е. И. Артамонова, Н. Е. Щуркова, Е. Г. Силаева); физическому (М. Я. Виленский). В их работах педагогическая культура понимается как важная часть общей культуры учителя, выражающаяся в системе профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности.

Понятия «педагогическая культура» и «профессионально-педагогическая культура» длительное время описывались в педагогике в категориях обыденного сознания и не претендовали на строгое научное объяснение, предполагающее высокий уровень абстракции. Под «педагогической культурой» подразумевалась совокупность норм, правил поведения; проявление педагогического такта, педагогической техники и мастерства; педагогическая грамотность, образованность.

Обыденное понимание педагогической культуры, таким образом, затрагивало в основном её воспитательную функцию, направленную на формирование качеств личности, на оценку и регуляцию поведения.

Между тем педагогическая культура преподавателя вуза имеет свои существенные отличия. Проблема педагогической культуры преподавателя вуза впервые была поставлена в 1980-х годах А. В. Барабанщиковым. Под педагогической культурой преподавателя он понимает определённую степень овладения им педагогическим опытом человечества, степень его совершенства в педагогической деятельности, уровень развития его личности. Описывая слагаемые педагогической культуры преподавателя, исследователь выделяет тем самым и составляющие слагаемые педагогической культуры в целом: педагогическую направленность личности, психолого-педагогическую эрудицию и интеллигентность,

нравственную чистоту, гармонию рационального и эмоционального, педагогическое мастерство, умение сочетать педагогическую и научную деятельность, систему профессионально-педагогических качеств, педагогическое общение и поведение, требовательность, потребность в самосовершенствовании [1].

В дальнейших исследованиях (Е. Б. Гармаш, Т. В. Ивановой, Т. Ф. Рязановой и др.) содержание профессионально-педагогической культуры раскрывается как система индивидуально-профессиональных качеств, ведущих компонентов и функций. Педагогическая культура представлена как интегративное качество личности педагога-профессионала, условие и предпосылка эффективной педагогической деятельности, обобщенный показатель профессиональной компетентности преподавателя и цель профессионального самосовершенствования.

Таким образом, содержание профессионально-педагогической культуры раскрывается как система индивидуально-профессиональных качеств, ведущих компонентов и функций. Педагогическая культура представлена как интегративное качество личности педагога-профессионала, условие и предпосылка эффективной педагогической деятельности, обобщенный показатель профессиональной компетентности преподавателя и цель профессионального самосовершенствования.

Однако выявленные сущностные характеристики профессионально-педагогической культуры разобщены, нет единого основания в выделении структурных и функциональных компонентов. Всё это обуславливает необходимость разработки и обоснования теоретических основ построения модели формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы.

Теоретические обобщения вооружают специалиста новыми идеями, научно обоснованным, взвешенным подходом к актуальным проблемам современности. При этом исследование теоретико-методологических проблем не следует понимать как уход от практических вопросов – вопросы большой теории неразрывно связаны с практикой.

По-настоящему видеть крупные теоретические проблемы – это значит видеть их в соответствии с конкретными вопросами жизни. Такой подход позволяет оценивать и соответствующим образом интерпретировать имеющийся конкретный материал, переходить от феноменологического описания к построению научной теории.

Учёт указанных методологических оснований даёт возможность обосновать компоненты профессионально-педагогической культуры. Аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры – это совокупность педагогических ценностей. История школы и педагогической мысли – это процесс постоянной оценки,

переосмысления, установления ценностей, переноса известных идей и педагогических технологий в новые условия. Умение в старом, давно известном, увидеть новое, по достоинству его оценить составляет непреложный компонент педагогической культуры преподавателя.

Технологический компонент профессионально-педагогической культуры включает в себя способы и приёмы педагогической деятельности преподавателя.

Педагогическая деятельность по своей природе технологична. В связи с этим требуется операциональный анализ педагогической деятельности, позволяющий рассматривать технологию профессионально-педагогической культуры преподавателя как процесс решения многообразных педагогических задач (аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных, коррекционно-регулирующих). Таким образом, категория «педагогическая технология» раскрывает исторически меняющиеся способы и приёмы, объясняет направленность деятельности в зависимости от складывающихся в обществе отношений.

Личностно-творческий компонент профессионально-педагогической культуры подразумевает механизм овладения ею и её воплощения в творческом акте. Процесс присвоения преподавателем педагогических ценностей происходит на личностно-творческом уровне. Осваивая ценности педагогической культуры, преподаватель может преобразовывать, интерпретировать их, что определяется как его личностными особенностями, так и характером его научно-педагогической деятельности. Например, изучая какую-либо теорию, педагог или студент вскрывает метод её создателя, становясь как бы сотворцом ценностей. Педагогическое творчество требует от преподавателя наличия инициативы, способностей, индивидуальной свободы, самостоятельности и ответственности.

Становится очевидным, что педагогическая культура является сферой творческого приложения и реализации педагогических способностей личности. В педагогических ценностях личность опредмечивает свои индивидуальные силы и опосредует процесс присвоения нравственных, эстетических, правовых и других отношений, т. е., воздействуя на других, творит себя, определяет своё собственное развитие, реализуя себя в деятельности.

Выделенные и кратко охарактеризованные структурные компоненты специфически преломляются в функциональных компонентах: гносеологическом, гуманистическом, коммуникативном, образовательном, воспитательном, нормативном и информационном, образуя систему профессионально-педагогической культуры.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что профессионально-педагогическая культура преподавателя вуза – это мера и способ творческой самореализации его личности в разнообразных видах педагогической деятельности, направленной на освоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий.

Педагогическая культура как сфера творческой самореализации личности предполагает преодоление собственной «педагогичности», стереотипности в оценках поведения студентов и своего собственного поведения, переоценку собственной методики преподавания, варьирование приёмов педагогического общения. Данное противоречие проявляется, в частности, в приверженности преподавателя высшей школы к отдельным формам и методам работы, в признании их универсальности, которая обосновывается успешным предшествующим опытом. Такая позиция преподавателя обуславливает регрессивный вариант личностной самореализации, когда возникает иллюзия неисчерпаемости прошлого опыта.

Особенности профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, ее многоаспектность порождают противоречие между его научной и педагогической деятельностью. Понимая личностную самореализацию как опредмечивание преподавателем своих способностей (сущностных сил) в результатах научной и педагогической деятельности, мы подчёркиваем различие этих результатов и по природе, и по характеру, и по содержанию, и по способам их достижения. Это объясняет противоречие между научной и педагогической деятельностью преподавателя, определяющее проблему взаимодействия научного и педагогического творчества как форм существования его педагогической культуры.

Факт противоречивого единства научной и педагогической деятельности отмечался ещё М. В. Ломоносовым, Н. И. Пироговым, Т. Н. Грановским и др. Тем не менее проблема оптимального соотношения научной и педагогической деятельности в структуре профессиональной деятельности преподавателя остается во многом неисследованной.

Поиск путей становления профессионально-педагогической культуры преподавателя обнаруживает противоречие между педагогической информированностью, осведомлённостью и отсутствием глубоких и прочных научных психолого-педагогических знаний. Природа данного противоречия была тонко подмечена К. Д. Ушинским, когда он писал, что педагогическое дело кажется всем легким и знакомым, каждый считает себя специалистом в области воспитания, но по мере того, как человек погружается в глубины педагогического процесса, он признает его сложность и противоречивость, необходимость специальной профессиональной подготовки.

Понимание педагогики как дихотомии науки и искусства, в которой стремятся подчеркнуть роль искусства, создает иллюзию лёгкости решения педагогических задач.

Поверхностное, фрагментарное изучение педагогики и психологии высшей школы, знакомство с литературой, ориентированной на рецептурность педагогических действий, формирует упрощённое представление о целях, содержании, формах и методах педагогического процесса вообще и в высшей школе в частности. Выпускники педагогических университетов, изучавшие нормативные курсы психолого-педагогических дисциплин, используют полученные знания, но они, как правило, не дают ответов на проблемы вузовской педагогики.

В данном случае возникает необходимость изучения специфики педагогики и психологии высшей школы. Молодые преподаватели вузов, не получившие педагогической подготовки в студенческие годы, повышают профессионально-педагогическую культуру, прослушав пропедевтический курс педагогики и психологии высшей школы в годы учёбы в аспирантуре или в системе внутривузовского повышения квалификации.

Как отмечалось ранее, профессионально-педагогическая культура преподавателя вуза творчески перерабатывается и осваивается субъектом деятельности. В этом плане особую роль играет создание условий для разрешения противоречия между потребностью в творческой самореализации и возможностями её удовлетворения.

В процессе педагогического творческого самовыражения потребность в личностной самореализации постепенно становится доминирующей ценностной ориентацией. Профессиональная самореализация педагога – это всегда интегральная сумма того, что уже реализовано, и того, что может быть осуществлено потенциально.

Такое понимание самореализации приводит к выводу о том, что условиями удовлетворения этой потребности на уровне личности выступают: активно-положительное отношение к профессиональной деятельности, педагогические способности, профессиональная позиция, актуализированная потребность в постоянном профессиональном самосовершенствовании, развитое педагогическое мышление, рефлексия, гуманистическая направленность интеллекта.

Всё вышеизложенное даёт возможность вписать понятие профессионально-педагогической культуры в категориальный ряд: культура педагогической деятельности, культура педагогического общения, культура личности преподавателя вуза.

Профессионально-педагогическая культура преподавателя вуза предстает в качестве обобщённой характеристики разнообразных видов

его деятельности, предполагая развитие способностей, интересов, ценностных ориентаций, способностей личности.

Литература

1. Бенин, В.Л. Педагогическая культура: Философско-социологический анализ / В.Л. Бенин. – Уфа: Мир, 2007. – 246 с.
2. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1969.

С. Н. Галенко

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ЗА РУБЕЖОМ

Изучение и осмысление опыта зарубежной высшей школы выступают необходимыми условиями дальнейшего совершенствования подготовки педагогических кадров. Сравнительный анализ различных образовательных систем, их критическая оценка позволяют увидеть их общие и специфические черты.

Система высшего образования в развитых странах достаточно подвижна, мобильна, она оперативно реагирует на изменения, происходящие в экономике, науке, культуре. Наиболее характерными её чертами являются: довольно высокая открытость; высокий уровень получаемых знаний и профессионализма; взаимодействие вузов с наукой и промышленностью; ориентация на научно-технический прогресс.

Высшее образование стало необходимостью, оно всё более доступно для всех слоёв населения. Ведущие индустриальные страны (США, Япония, Германия) уже в течение многих лет увеличивают приём молодёжи в вузы. Если престижные частные университеты ведут отбор абитуриентов на конкурсной основе, то почти все местные колледжи, в частности в США, практикуют формы открытого приёма, что позволяет всем желающим получать высшее образование.

На улучшение качества знаний направлены внедрение новых технологий обучения, оптимальное использование современной вычислительной и обучающей техники, повышение роли самостоятельной, индивидуальной работы студентов. Установка на синергетическое развитие высшей школы и науки, т.е. на всё более активные кооперированные формы их взаимоотношения с промышленностью и производством, внесла принципиальные коррективы в организацию учебного процесса в вузах. По мнению специалистов, вузы становятся решающим фактором западной цивилизации.

Очевидно, что происходящие изменения в целях, задачах, содержании работы зарубежной высшей школы предъявляют всё более высокие требования к профессиональной деятельности преподавателя: готовность обучать не только самых способных, но и всех желающих; обеспечение индивидуальной направленности обучения; сочетание научной и педагогической деятельности, развитие демократических отношений со студентами и др.

В связи с этим целесообразно рассмотреть принципы формирования профессорско-преподавательского состава в зарубежных вузах.

В большинстве зарубежных стран отсутствует конкурсная система и назначение на преподавательскую должность осуществляется на контрактной основе. К примеру, в США при назначении преподавателя на любую педагогическую должность в вузе принимаются во внимание его педагогическая и научная квалификация (в том числе объем и содержание научных публикаций), наличие учёной степени, рекомендации отдельных специалистов и организаций. Преимуществом при занятии должности пользуются лица, имеющие учёную степень доктора наук. Для получения учёной степени доктора соискателю необходимо представить к защите диссертацию, содержащую результаты оригинального исследования. Процедура защиты достаточно упрощена: не требуются предварительные научные публикации, автореферат. Диссертация представляется на рассмотрение докторскому комитету кафедры или факультета, который принимает решение о присвоении ученой степени доктора наук.

Несколько иной механизм защиты диссертаций сложился в вузах Германии. После защиты первой докторской диссертации соискатель имеет право защищать вторую докторскую диссертацию, для того чтобы стать «полным» доктором. Защита проходит в виде публичного выступления, тему которого (одну из трёх, предложенных соискателем) определяют профессора этой специальности. После чтения лекции, выступления проводится дискуссия. Не позже чем через неделю совет профессоров принимает решение о присвоении соискателю научной степени.

Отметим интересную особенность: после защиты докторской диссертации соискатель может быть избран на должность профессора только в другом вузе, а не в том, где состоялась защита.

Системы аттестации научно-педагогических кадров в США и Германии свидетельствуют о разных подходах в оценке научной квалификации, но очевидно то, что по сравнению с нашей системой они более демократичны и краткосрочны, не требуют запредельного эмоционально-психологического и физического напряжения. Известно, что во многих странах используется американская система аттестации научных кадров.

Наличие в вузах достаточно большого числа профессоров разных специальностей создает атмосферу высокого интеллектуального напряжения, способствует интеграции научных интересов, развёртыванию оригинальных научно-исследовательских работ.

Докторская степень в США позволяет не только занимать преподавательские должности в вузах, но и открывает широкие возможности для приложения своих интеллектуальных сил и способностей в сфере бизнеса и производства. Очень многие перспективные молодые учёные из материальных соображений или в поисках лучшей исследовательской базы и оборудования предпочитают преподавательской деятельности научно-исследовательскую работу в промышленности. К сожалению, подобная ситуация наблюдается и в наших вузах: наиболее талантливые, перспективные молодые ученые уходят из высшей школы в сферу бизнеса и производства, реже в сферу академической науки.

Другая особенность преподавателей высшей школы США, особенно университетов, – совмещение научно-педагогической деятельности с работой в качестве научных консультантов в промышленных лабораториях, исследовательских центрах и советников при правительственных органах. Сначала ряд университетов даже обязывал преподавателей к такой работе, но позже повышенный интерес учёных к выгодным контрактам федерального правительства и частных фирм привел к тому, что работа по совместительству стала препятствием для выполнения ими своих прямых обязанностей.

Данная ситуация, по утверждению американских экспертов, ведёт к тому, что вузы, вовлечённые в обслуживание экономики и производства, не могут осуществлять свои функции обучения студентов и поддержания научных знаний на необходимом уровне. Для того, чтобы обеспечить учебный процесс преподавательскими кадрами, некоторые университеты США вынуждены были ограничивать работу по совместительству одним днём в неделю.

Итак, чрезмерное увлечение преподавателей высокооплачиваемой работой за пределами вуза отрицательно повлияло на организацию учебного процесса и на их профессионально-педагогическую деятельность. Факт весьма поучительный и для нашей системы высшего образования. Эта тенденция – отток квалифицированных преподавателей в другие сферы, увеличение доли совместительства, привлечение к педагогической деятельности людей, не имеющих достаточной научно-педагогической квалификации, – отчётливо проявляются и в жизни современных российских вузов.

Проблемы, возникшие в учебных заведениях на этапе внедрения рыночных отношений, могут быть преодолены только совместными усилиями вузов, государственных органов управления образованием

и правительства при решении социально-экономических, правовых, профессионально-нравственных задач.

Изучение специальной литературы приводит нас к выводу о том, что в зарубежных вузах важным средством стимулирования преподавателей к овладению ценностями и технологиями педагогической культуры выступает гибкая, динамичная система подготовки и аттестации научно-педагогических кадров. Западные специалисты настойчиво подчёркивают приоритетность подготовки и формирования преподавательского корпуса высшей школы, так как снижение его интеллектуального, нравственного потенциала ведёт к деградации общества, а экономия на образовании, на подготовке учёных и педагогов отрицательно сказывается во всех сферах жизни.

В ходе исследований формирования педагогической культуры преподавателя необходимо рассмотреть, на какой теоретической основе (прямо или косвенно) складывались представления об этом явлении. Предварительно отметим, что в современной зарубежной педагогике нет какой-то единой, завершённой педагогической теории, на базе которой изучались бы проблемы педагогической культуры.

Западноберлинская и кибернетическая школы, давшие научное описание образования и управления учебной деятельностью как целостной системы, подготовили почву для внедрения в учебный процесс программирования и компьютеризации, что потребовало от преподавателей овладения компьютерной, информационной культурой.

Психологическая школа рассматривает важный аспект педагогической культуры – проблему взаимодействия преподавателя и ученика, причём не на уровне упрощённого бихевиористического представления «стимул – реакция», а как последовательный и логичный переход от перцептивно-познавательных элементов и действий педагога к перцептивно-познавательным идеям и элементам действия учащихся. Эта школа стимулировала изучение коммуникативной культуры преподавателя.

Заметное оживление в теорию и практику вузовского и школьного обучения за рубежом внесли исследования в области гуманистической педагогики и психологии, получившие особое развитие в последние десятилетия. Основная причина актуальности подобных исследований кроется в неудовлетворённости растущей технократизацией общества, в негативном отношении к школьному и вузовскому образованию, направленному на подготовку «активного индустриала». Становление гуманистической педагогики отражает тяготение к более свободной, демократичной системе воспитания.

Так же как и психологическая школа в педагогике, гуманистическая педагогика объединяет в себе идеи различных направлений, течений, школ

(экзистенциализм, педоцентризм, педагогическая футурология и др.). Общим для её представителей является признание уникальности, неповторимости личности.

Анализируя проблемы современного высшего образования в Англии, известный педагог, заведующий кафедрой и директор Бристольского политехнического колледжа У. Берч заметил, что сейчас высшая школа должна формировать не только учёных-теоретиков, но и людей, способных к решению практических задач, поэтому необходимо более полное и гармоничное единство теоретической и практической подготовки профессорско-преподавательского состава. В связи с этим он обращается к проблеме профессиональной этики учёного-педагога высшей школы как совокупности представлений о ценностях профессиональной деятельности, определяющих его научно-исследовательский поиск и преподавание.

Таким образом, теория педагогики, разрабатывающая проблемы взаимосвязи культуры и педагогики, содержания образования на школьном и вузовском уровнях, внедрения кибернетических идей в обучение, психологического обоснования индивидуализации обучения, послужила основой для инновационного осмысления роли педагога в педагогическом процессе, содержания и путей обогащения его педагогической культуры.

Многообразие теоретических подходов обусловило широкий диапазон дидактических и методических поисков в прикладных исследованиях, которые привели к активизации процесса сбора, обработки и интерпретации эмпирического (социологического) материала; на основе идей кибернетики получили распространение работы по программированию, компьютеризации учебного процесса; идеи гуманистической педагогики оказали влияние на организацию воспитательной деятельности преподавателя, методику индивидуальной работы, развитие творческой индивидуальности личности.

Теоретические разработки по общей и вузовской педагогике внесли существенные изменения в систему педагогической подготовки преподавательских кадров вузов, повышения их квалификации, способствуя росту авторитета педагогических знаний.

Если до некоторого времени университетский диплом давал право заниматься преподавательской деятельностью в вузе, то сейчас в большинстве стран Запада для этого необходимо получить специальную педагогическую подготовку, подтвержденную соответствующим документом.

Преподаватели вузов, получившие педагогическую подготовку и работающие со студентами, имеют возможность по своему желанию в очном, заочном или полужаочном варианте повышать свою профессионально-педагогическую культуру. В зарубежных странах нет обязательной системы повышения квалификации, в нашем понимании и оно осуществляется по мере необходимости.

Главными факторами, стимулирующими преподавателей вузов к повышению педагогической культуры, служат: во-первых, осознание того, что лекции не должны являться для студентов основным источником информации, поиск методов квалифицированного отбора и трансляции материала лекции в интересной для будущих специалистов, оригинальной, профессионально-адаптированной форме; во-вторых, осознание потребности в установлении партнёрских отношений со студентами, в развитии культуры общения; в-третьих, личная ответственность за персональную профессиональную готовность студентов. Немаловажную роль в повышении педагогической культуры преподавателя играет контрактная система и профессиональная конкуренция, существующая в вузах.

Организаторами повышения педагогической подготовки в развитых странах выступают не только ведущие университеты, но и профессиональные ассоциации, объединения, фирмы, государственные организации и учреждения. Как отмечают специалисты – наблюдатели и эксперты – фирмы и корпорации отбирают кандидатов на преподавательские и другие должности еще со студенческой скамьи. Они берут на себя часть затрат на обучение студентов, а затем включают их в свои штаты с учётом полученной специализации.

Карьерный рост преподавателя вуза в США идёт примерно по такой схеме: к 27–30 годам преподаватель обычно становится инструктором, к 34–35 годам – ассистентом профессора и, достигнув немногим более 40 лет, он занимает должность полного профессора [1].

В современной зарубежной практике педагогического образования преподавателей вузов наряду с традиционными активно внедряются нетрадиционные формы обучения взрослых. Например, в ФРГ и Швеции получили распространение практикумы, на которых молодые преподаватели обучаются вместе с опытными, что создаёт условия для общения и передачи опыта.

Интересной формой овладения педагогической культурой в Германии являются курсы, основанные на методике наблюдения и анализа собственного педагогического опыта, в Новой Зеландии и Швейцарии популярностью пользуются методы «контент-анализа».

Кроме таких, относительно непродолжительных, курсов в вузах США, Великобритании и других стран вводятся дополнительные курсы педагогической направленности, дающие право на соискание учёной степени магистра или доктора гуманитарных наук или искусств.

Наиболее распространённой формой повышения педагогической квалификации является работа по индивидуальным планам, составляемым на основе уровня личной подготовленности преподавателя, особенностей

его индивидуально-психологического развития, профессиональных интересов и способностей.

Эффективной представляется такая организация работы по повышению педагогической культуры, как индивидуальное консультирование специалистами по вопросам педагогики и психологии. В вузах США для этой цели создаются небольшие подразделения из двух штатных консультантов и 15–20 специалистов разных областей, которые ведут квалифицированное консультирование по проблемам методов обучения, взаимоотношений со студентами и др.

Одной из форм повышения педагогической квалификации является создание на базе крупных университетов специализированных центров (Манчестерский в Англии, Массачусетский в США и др.), где даётся углублённая психолого-педагогическая подготовка преподавателей.

В содержательном плане формирование педагогической культуры преподавателей, готовящихся к педагогической деятельности в вузах, предусматривает овладение новыми технологиями учебного процесса. При университете Саррей (Великобритания) организованы педагогические курсы, на которых слушатели изучают методику чтения видеолекций.

В арсенале педагогических средств преподавателей зарубежных вузов кабельное телевидение, видеотелефоны, электронные доски, видеодиски и др.

Дифференциация и интеграция научных знаний повлекли за собой необходимость разработки в зарубежных вузах междисциплинарных программ и курсов, объединяющих несколько учебных дисциплин. Такие программы, методики, учебные пособия должны выходить за рамки сложившихся стереотипов преподавания, предусматривать новые формы общения со студентами и с коллегами.

Междисциплинарное обучение получило широкое развитие в последние годы, но психолого-педагогическая готовность преподавателей вузов к его реализации остаётся невысокой. Наиболее успешно осваивают и внедряют его учёные со здоровой профессиональной и личностной самооценкой. Таким образом, способность овладеть методикой междисциплинарного обучения выступает в качестве показателя профессионально-педагогической культуры преподавателя.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что формы и методы педагогической подготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы за рубежом сочетают в себе традиционный и нетрадиционный подходы, которые определяются соответствующими теориями, концепциями общей и вузовской педагогики.

Литература

1. Исаев, И.Ф. Преподаватель высшей школы США: профессионально-педагогическая подготовка / И. Ф. Исаев, Н. И. Костина. – М.: Наука, 2004. – 198 с.

Т. А. Пазняк, Е. С. Аршавская

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

В традиционной системе воспитания реакция педагогов на проблемы школьников имеет, в основном, стихийный, ситуативный характер. Учителя в большинстве случаев реагируют только на внешне проявляющиеся действия и поступки учеников.

Такого рода деятельность педагогов страдает односторонностью и, как правило, носит характер вмешательства. Форма помощи при этом не всегда адекватна намерениям, и часто превращается в назидание, приказ, угрозу, что может вызвать лишь ответную грубость, неподчинение или лень, апатию.

Помощь, проявляющаяся как вмешательство, исключает активное участие другого субъекта взаимодействия (ребенка) и потому непродуктивна. Внутренний конфликт, как правило, игнорируется педагогом. В результате у ребенка возникает потребность защититься от учителя, приспособиться к ситуации.

Вот почему педагогическая система, ориентированная на ребенка, имеет дело не только с внешними проявлениями, но и с его внутренними мотивами, устремлениями, потребностями. И задача педагога состоит в нахождении средств и способов, позволяющих ребенку раскрыть личностный потенциал, а для этого нужно понять проблемы ребенка, не навязывая ему своих стереотипов.

Мысли о необходимости поддержки растущего человека содержатся в трудах многих педагогов и психологов: К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, И.П. Иванов, Ш.А. Амонашвили, А.В. Мудрик, В.П. Бедерханова, А.А. Галицких, И.Д. Демакова, В.А. Караковский, С.Д. Поляков, А.Н. Тубельский, М.П. Черемных, В.Т. Кабуш и др. Выделение этой проблемы в особую сферу целенаправленной педагогической деятельности было осуществлено О.С. Газманом.

Под педагогической поддержкой понимается деятельность профессиональных педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных

с физическим и психическим здоровьем, общением, с успешным продвижением в обучении и, наконец, с жизненным и профессиональным самоопределением [1].

Уточняя и корректируя правила деятельности педагога в контексте педагогической поддержки, Н.Б. Крылова называет нормы поддержки, которые должны быть заложены в профессиональной позиции учителя (воспитателя). К ним она относит:

- любовь к ребенку, безусловное принятие его как личности, душевная теплота, отзывчивость, умение видеть и слышать, сопереживать, милосердие, терпимость и терпение, умение прощать;
- приверженность к диалоговым формам общения с детьми, умение говорить по-товарищески, умение слушать, слышать и услышать;
- уважение достоинства и доверие, вера в миссию каждого ребенка, понимание его интересов, ожиданий и устремлений;
- ожидание успеха в решении проблемы, готовность оказать содействие и прямую помощь при решении проблемы, отказ от субъективных оценок и выводов;
- признание права ребенка на свободу поступка, выбора, самовыражения; признание воли ребенка и его права на собственное волеизъявление (право «хочу» и «не хочу»);
- поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в его сильных сторонах, стимулирование самоанализа; признание равноправия ребенка в диалоге и решении собственной проблемы;
- умение быть товарищем для ребенка, готовность и способность быть на стороне ребенка (выступая в качестве символического защитника и адвоката), готовность ничего не требовать взамен;
- собственный самоанализ, постоянный самоконтроль и способность изменить позицию и оценку/самооценку.

Особое внимание на уровне законопроектных решений уделяется детям, подвергшимся насилию, небрежному обращению, неудовлетворению основных жизненных потребностей, а также детям-беженцам, детям – жертвам торговли людьми, сиротам и инвалидам. За последние годы увеличилось количество детей с заболеваниями нервной системы и психическими расстройствами во всех возрастных группах. У детей наблюдаются пограничные формы психических нарушений – агрессия, страхи, капризы, замкнутость, аутизм. Вместе с тем мы считаем необходимым акцентировать внимание на том, что все дети без исключения нуждаются в педагогической поддержке, независимо

от возраста, образовательного учреждения, в которых они находятся и от условий семейного воспитания.

Работа коллективов образовательных учреждений в этом направлении показывает, что решение индивидуальных проблем ребенка может осуществляться как непосредственно, так и опосредованно, иметь формы индивидуальной и групповой работы, носить превентивный и оперативный характер.

С целью анализа представлений и потребностей школьников в педагогической поддержке мы использовали анкету для выявления самочувствия ученика в коллективе, разработанную В.Т. Кабушем. Исследование было проведено 14.02.2010 г. на базе СОШ № 9 г. Мозыря, выборка составила 70 учащихся 5-х классов.

Учащиеся рассчитывают на поддержку учителя в следующих ситуациях: при изучении новой темы – 52%; при решении конфликтов со сверстниками – 44%; при ссорах с родителями – 4%. При выборе решения в сложных жизненных обстоятельствах обращаются за помощью: к родителям – 57%; к друзьям – 26%; к психологу – 6%; к учителю – 4%; к другим лицам – 1%; не знают, к кому обратиться за помощью, – 6% опрошенных. В первую очередь делятся успехами и неудачами в учебе подростки с: родителями – 43%; одноклассниками, сверстниками – 37%; учителями – 10%; другими лицами – 6%; с руководителем кружка – 1%; не знают, с кем поделиться, – 3% респондентов. Чаще обижают или неадекватно оценивают поведение: учителя – 43%; родители – 30%; сверстники – 20%; руководитель кружка – 3%; другие лица – 4%. По мнению учащихся, лучше всех к ним относятся и понимают: родители – 46%; прародители – 36%; учителя – 12%; друзья – 3%; другие лица – 3%.

Таким образом, подростки рассматривают учителя как важного субъекта их жизнедеятельности и ожидают от него помощи прежде всего в учебной деятельности, урегулировании взаимоотношений с одноклассниками и не считают целесообразным его вмешательство во внутрисемейные конфликты. Однако педагоги чаще являются и источником обид и незаслуженных замечаний в сравнении с родителями и даже сверстниками. Наблюдается парадоксальная ситуация: главным «обидчиком» учащихся является педагог, хотя именно он должен являться их защитником и сторонником в рамках гуманистической образовательной парадигмы. Обращает на себя внимание и тот факт, что безусловно принимают, понимают и поддерживают школьников их прародители. Настороженность педагогов и родителей должна вызвать пусть и относительно небольшая группа подростков, которые не знают, к кому обратиться в сложной ситуации, не могут назвать лиц, с которыми они могли бы разделить как успехи, так и неудачи.

В особой ситуации риска находятся младшие школьники, так как именно им необходимо быстро адаптироваться к сложным условиям школьной жизни при физически незрелом организме. Учебные нагрузки, несоответствие внешних требований психофизическим возможностям учащихся, низкий уровень психологической готовности к школе обуславливают пребывание учащихся в условиях стресса. Причинами эмоционального неблагополучия у младших школьников могут быть: срыв первичного стереотипа поведения, неправильное построение режима, неадекватные воспитательные приемы, отсутствие необходимых условий для игры и единства требований к ребенку, неспособность справиться с учебной нагрузкой, некорректное отношение учителя, непринятие детским коллективом. В этой ситуации все более осознается необходимость в педагогической поддержке учащихся начальной школы.

Успешность такого взаимодействия возможна при соблюдении следующих условий:

1. Согласие ученика на помощь и поддержку, т. е. школьник либо сам просит о помощи, либо не отвергает, когда предлагают. Здесь очень важно доверие ребенка к учителю. Между тем учителя начальных классов могут испытывать трудности в выражении любви к младшему школьнику. Так, у педагога может появиться иллюзия (неверная установка) «материнской любви» по отношению к младшему школьнику, когда учитель чрезмерно опекает своих подопечных, выискивает отрицательные качества (нежелание учиться, склонность нарушать дисциплину и т. п.). В результате такого отношения ребенок становится строптивым, теряет охоту учиться, у него вырабатывается неприязнь и враждебность, что в итоге и рождает нежелание получать какую-либо помощь от учителя. Только при полном доверии к взрослому помощь будет принята ребенком и, возможно, станет импульсом к активной внутренней работе.

2. Приоритет ребенка в решении собственных проблем, т. е. педагог помогает осознать суть проблемы, предлагает свою помощь в поисках ее решения или оказывает косвенное влияние на самостоятельные действия ученика.

3. Соблюдение принципа конфиденциальности крайне важно для доверительного общения с детьми, особенно при проведении диагностических методик и индивидуальных бесед.

4. Доброжелательность и безоценочность, т. е. педагог идет «от ребенка»: он не сравнивает его действия с действиями других учеников, а пытается понять и услышать голос каждого школьника, причины его трудностей и проблем. Оценка же учителем того или иного шага или поступка учащегося может восприниматься им как неприятие или критика, что, в свою очередь, может привести к закрытости.

5. Защита прав и интересов ученика на всем пространстве его жизни подразумевает, что учитель в любых обстоятельствах держит сторону ребенка. Даже когда тот нарушает общепринятые нормы, воспитатель ищет возможности смягчить наказание, имея в виду, что ребенок более, чем взрослый, имеет право на ошибку.

Педагогическая поддержка младшего школьника может иметь формы индивидуального и группового взаимодействия учителя и детей, носит превентивный (профилактический) и оперативный (срочный) характер. Стоит отметить, что общим для всех групп детей с эмоциональными нарушениями является то, что неадекватные реакции у каждого ребенка носят защитный, компенсаторный характер (И.В. Дубровина). При этом младший школьник находится в большой эмоциональной зависимости от учителя и других значимых взрослых, поэтому учителю начальных классов важно совместно с психологом и социальным педагогом выявлять причины эмоционального неблагополучия учеников, помнить о психологических особенностях этого возраста и способствовать его социализации.

6. Включение учащихся в коллективные творческие дела, в ходе которых может быть оказана разного рода поддержка в развитии способностей, интересов и склонностей.

Одной из наиболее распространенных и серьезных педагогических проблем в психологии является проблема неуравновешенности учащихся младших классов. Педагоги не всегда знают, как себя вести с чрезмерно упрямыми, обидчивыми, драчливыми школьниками или, например, с детьми, слишком болезненно переживающими любое замечание, плаксивыми и тревожными.

В этих ситуациях можно использовать индивидуальные формы педагогической поддержки: индивидуальные беседы, различные педагогические техники и приемы, направленные на коррекцию эмоционального состояния и поведения детей.

Важным моментом в учебно-воспитательном процессе в начальной школе, на наш взгляд, является реализация педагогических техник и приемов, которые помогают детям чувствовать себя комфортно в учебно-воспитательном процессе. Ниже приведем их примеры.

Техника создания у ребенка субъективного переживания успеха при выполнении учебного задания, формирования навыков поведения может включать следующие приемы: снятие страха («Ничего страшного...»); скрытая инструкция («Ты же помнишь, что...»); авансирование («У тебя получится»); персональная исключительность («Только у тебя и может получиться...»); усиление мотива («Нам это нужно для ...»); педагогическое внушение («Приступай же!»); высокая оценка детали («Вот эта часть у тебя получилась замечательно...»).

Техники экстренного педагогического воздействия в ситуации привлечения ребенком внимания учителя [2]:

1. Техника «Минимизация внимания». Приемы:
 - ✓ Игнорируйте демонстративное поведение.
 - ✓ Контакт глазами.
 - ✓ Становитесь рядом.
 - ✓ Вставляйте имя ученика в текст объяснения урока.
 - ✓ Посылайте секретный знак.
 - ✓ Посылайте письменные замечания.
2. Техника «Делайте неожиданности». Приемы:
 - ✓ Выключите свет.
 - ✓ Издайте музыкальный звук.
 - ✓ Говорите громким голосом.
 - ✓ Измените голос.
 - ✓ Говорите со стеной (или с портретом).
 - ✓ Временно прекратите вести урок.
3. Техника «Как помочь ученикам почувствовать свою интеллектуальную состоятельность». Приемы:
 - ✓ Делайте ошибки нормальным и нужным явлением.
 - ✓ Формируйте веру в успех.
 - ✓ Концентрируйте внимание на уже достигнутых в прошлом успехах.
 - ✓ Делайте процесс обучения осязаемым.
 - ✓ Отмечайте достижения.

Данные приемы помогут преодолеть трудности, возникающие у младших школьников, и будут способствовать продуктивному развитию личности.

Педагоги средней общей образовательной школы, на наш взгляд, не вполне готовы к выполнению функций педагогической поддержки ребенка, нуждающегося в ней. Идея, принципы и методы педагогической поддержки ребенка продолжают оставаться инновационной проблемой для учреждения образования, поэтому, актуальны задачи расширения разных форм подготовки и переподготовки педагогов на основе определения квалификационных требований к реализации данной технологии.

Литература

1. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – С. 61–68.
2. Хорова, О. Социально-педагогическая поддержка школьника в трудной ситуации / О. Хорова // Воспитание школьников. – 2005. – № 8. – С. 30–35.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. В. Дубровская

ОЦЕНКА И УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Для оценки эффективности разработанного автором спецкурса «Формирование нравственной культуры личности» был проведен педагогический эксперимент, который включал в себя два этапа: констатирующий и формирующий. В качестве методологических оснований была принята система оценочных критериев, которая предназначена для оценки эффективности педагогических проектов: новизна проектной идеи, актуальность проекта, его концептуальность, разработанность, системность, управляемость и эффективность.

На первом этапе был проведен констатирующий эксперимент, основной целью которого являлась оценка нравственного воспитания, проводимого среди студентов педагогического вуза.

Достижение обозначенной цели включало в себя замер следующих эмпирических индикаторов:

- 1) ранжирование нравственных качеств, которыми должен обладать современный учитель;
- 2) оценка студентами дисциплин, спецкурсов и семинаров, оказывающих влияние на формирование нравственных качеств педагога;
- 3) факторы, влияющие на нравственный выбор в поведении учителя;
- 4) формы внеаудиторной воспитательной работы, способствующие формированию нравственной культуры учителя;
- 5) степень включенности в общественно-полезную деятельность;
- 6) досуговые предпочтения респондентов;
- 7) оценка уровня речевой культуры современного педагога.

Всего в констатирующем эксперименте участвовало 24 человека, проходящие обучение в Мозырском пединституте, не имеющие стажа практической работы (95,8%), находящиеся в возрастном диапазоне от 17 до 25 лет.

Итак, по результатам констатирующего этапа эксперимента современный учитель, по мнению опрошенных, должен обладать, прежде

всего, такими качествами, как (в порядке убывания значимости): доброта, тактичность, сострадание, отзывчивость, справедливость, ответственность. В качестве наименее востребованных выступают: оптимизм, объективность, дисциплинированность, честность и воспитанность.

Среди дисциплин, оказывающих влияние на формирование нравственных качеств педагога, выделяются: педагогика, психология, этика, эстетика и культура речи (рисунок 1). Наименее полезными с точки зрения нравственного воспитания являются медицина, литература, история, музыка и эмоциональное развитие.

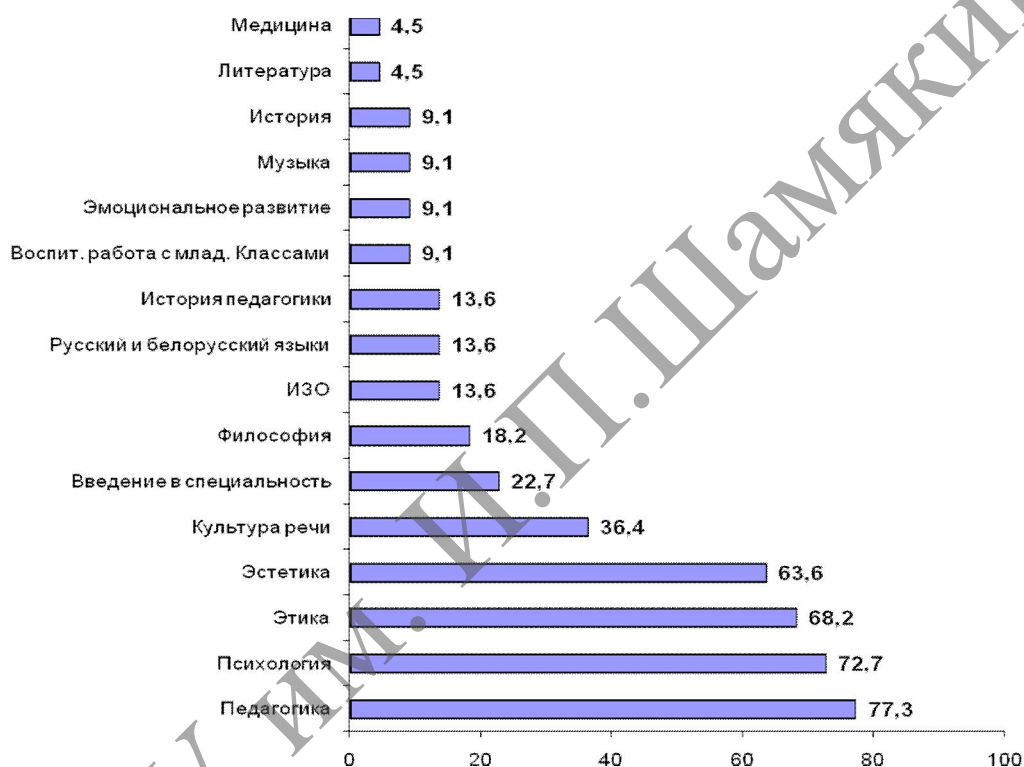


Рисунок 1 – Оценка респондентами дисциплин, оказывающих влияние на формирование нравственных качеств педагога, %

Среди различных спецкурсов, проводимых в вузе, затрагивают проблему нравственной культуры учителя только некоторые: развитие речи учащихся, этика, эстетика и культура речи. Что касается внеаудиторной воспитательной работы, то проводимые мероприятия – выставки, театры, встречи с интересными людьми, развлекательные формы и т. д. – в той или иной степени способствуют формированию нравственной культуры учителя.

В целом, результаты исследования свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности воспитательных мер по формированию нравственной культуры учителя. Так, во время обучения в вузе студенты вовлекаются в различные формы общественно-полезной

деятельности, прежде всего, участвуют в акциях милосердия, которые, по мнению опрошенных, в малой степени способствуют формированию нравственной культуры. Менее распространенными являются: изучение истории культуры, традиций родного края, помощь школьным и дошкольным учреждениям в проведении массовых мероприятий и др. (рисунок 2).



Рисунок 2 – Формы общественно-полезной деятельности, в которые вовлекаются студенты вузов, %

О достаточно низком уровне нравственного воспитания в педагогическом вузе свидетельствует и тот факт, что подавляющее большинство опрошенных (95,8%) оценивает уровень речевой культуры современного педагога как «средний».

Полученные в ходе исследования данные позволяют сделать вывод, что существующая система нравственного воспитания студентов педагогического вуза является явно недостаточной и не дает возможность сформировать «истинно» нравственного человека. Так, на вопрос «От чего зависит нравственный выбор в поведении учителя?» респонденты ответили: уровень общей культуры, традиции семейного воспитания и уровень образованности как три наиболее значимых (рисунок 3).

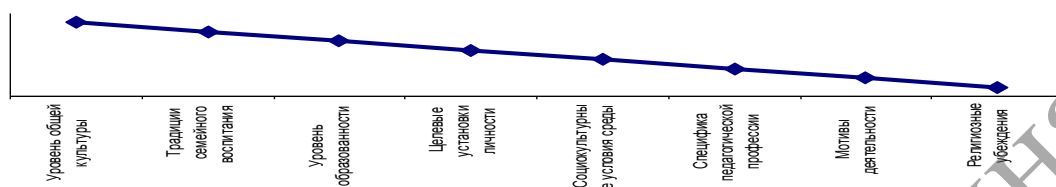


Рисунок 3 – Ранжирование факторов, оказывающих влияние на нравственный выбор учителя

Итак, существующая в педагогическом вузе система нравственного воспитания не дает возможность сформировать полноценную духовную культуру будущего учителя. Этот факт свидетельствует о необходимости разработки специального курса, посвященного данной проблеме. Разработанный автором курс «Формирование нравственной культуры личности» и предназначен для того, чтобы решать задачу «выращивания» индивидуальной нравственной позиции, системы ценностей каждого студента.

Для оценки эффективности разработанного спецкурса был проведен формирующий этап педагогического эксперимента.

Цель эксперимента: установление эффективности дидактической системы «Формирование нравственной культуры личности».

Основная гипотеза, подлежащая верификации в процессе эксперимента: экспериментальная переменная (спецкурс) обладает существенной силой влияния. Это влияние выражается в том, что в процессе освоения содержания спецкурса в деятельностном и культурологическом подходе формируется новый, более высокий уровень нравственной культуры студентов.

В качестве генеральной совокупности исследования выступали студенты Мозырского педагогического вуза. Определяем *характер выборки*. Для достижения целей данного исследования целесообразно использовать стратифицированную выборку. Данный способ строится на основе предварительного выделения в генеральной совокупности однородных частей, типических групп, называемых стратами. В каждой страте производится случайный отбор единиц наблюдения, как правило, пропорционально их доле в генеральной совокупности. Для определения *объема выборки* используем формулу:

$$N \times t^2 \times p \times q$$

$$n = \frac{N \times \Delta^2}{t^2 \times p \times q}, \text{ где}$$

n – объем выборочной совокупности;
 N – объем генеральной совокупности;
 Δ – предельная ошибка выборки;
 t – коэффициент доверия;
 p, q – выборочные доли.

Расчеты показывают, что объем выборочной совокупности составляет 90 человек. Эта выборка репрезентативна с 95% вероятностью.

Данные экспериментального исследования обрабатывались с использованием программы SPSS, предназначенной для анализа статистической информации.

Для того, чтобы принять либо отвергнуть выборочные данные, необходимо дать оценку их надежности, т. е. степени доверия к выборке. Для этого нужно вычислить среднюю и предельную ошибку выборки.

Для определения *средней ошибки* выборки используем формулу:

$$M = \sqrt{\frac{\delta^2}{n} \left[1 - \frac{n}{N} \right]}, \text{ где}$$

M – средняя ошибка выборки;
 δ^2 – генеральные среднее и дисперсия;
 n – объем выборочной совокупности;
 N – объем генеральной совокупности.

Статистические расчеты показывают, что данная величина равна 0,02 или 2% при уровне значимости (α), равном 0,05.

Предельная ошибка выборки рассчитывается по формуле:

$$\Delta = t M$$

t – коэффициент доверия;
 M – средняя ошибка выборки

Подставляя данные получаем: $\Delta = 0,01$ или 1%.

Таким образом, мы можем утверждать, что выборка репрезентативна с вероятностью 95%.

В качестве основного метода исследования использовался анкетный опрос, который представляет собой способ получения первичной информации, основанный на обращении к совокупности людей с вопросами, содержание которых представляет проблему исследования на

эмпирическом уровне. При составлении инструментария использовались разные типы вопросов: альтернативные, при ответе на которые предполагается только один вариант, и неальтернативные (несколько вариантов ответа); вопросы-диалоги, когда респонденту предлагается выбрать одно из противоположных высказываний; шкальные вопросы, когда опрашиваемые отмечают интенсивность какого-либо явления или мнения. Для проверки достоверности данных использовались контрольные вопросы.

Осуществив пилотажное исследование в двух студенческих группах на 1-ом курсе факультета педагогики и методики начального обучения в 1999 году и на 4-ом курсе в 2003 в тех же группах Мозырского государственного педагогического университета, мы пришли к выводу, что разработанный инструментарий:

- 1) обеспечивает получение искомой информации;
- 2) дает достоверную информацию;
- 3) дает устойчивые данные, то есть данные, воспроизводимые при повторении исследования в аналогичных условиях.

Итак, в описываемом эксперименте участвовала одна группа (30 человек), названная контрольная, и две экспериментальные группы (60 человек). В качестве зависимой переменной (экспериментальным фактором) выступал экспериментальный учебный курс «Формирование нравственной культуры личности». Средний возраст контрольной группы составил 21–22 года, экспериментальных – такой же. Участники эксперимента (как в контрольной, так и в экспериментальных группах) учатся на пятом курсе вуза. Кроме того, в описываемом процессе участвовали как мужчины, так и женщины при численном преимуществе представителей женского пола. Таким образом, по значимым социально-демографическим характеристикам контрольная и экспериментальные группы являются однородными, что свидетельствует о правильности построения экспериментальной ситуации. Следовательно, мы можем утверждать, что именно зависимая переменная повлияла на изменение уровня нравственной культуры студентов.

В данном исследовании замерялись следующие компоненты нравственной культуры личности:

- 1) *когнитивный*, включающий: знание нравственных принципов (норм морали); факторы, оказывающие то или иное влияние на нравственную сторону поступков; уровень представлений о «золотом правиле» нравственности;

2) *эмоционально-чувственный*: наиболее волнующие респондентов проблемы нравственного характера; представленность референтной по отношению к респондентам группы, то есть той, чье мнение и оценка является наиболее важной; ранжирование качеств, которые ценятся испытуемыми больше всего;

3) *деятельностный*, проявляющийся в реальном поведении респондентов. Речь идет, прежде всего, о том, каким нравственным принципом человек руководствуется в жизни и во взаимоотношениях с другими людьми; оценка необходимости быть добрым по отношению к другим людям. Помимо обозначенного респондентам предлагалась прожективная ситуация отрицательного поступка со стороны другого человека и ответных действий на нее опрашиваемого.

Оценим в первую очередь динамику изменения когнитивного компонента до и после эксперимента, то есть до и после прослушивания спецкурса. По данным проведенного исследования произошли значимые сдвиги в осведомленности студентов о нравственных принципах. Для определения статистической значимости использовался коэффициент корреляции Пирсона, который вычисляется по формуле:

$$r = \frac{n (\sum xy) - (\sum x) (\sum y)}{\sqrt{[n\sum x^2 - (\sum x)^2] [n\sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

где (x, y) – варианты (наблюдавшиеся значения признаков x и y);

n – объем выборки (сумма всех частот).

Обозначенный коэффициент находится в пределах от -1 до 1 . В случае $r = 1$ переменные являются полностью зависимыми; если $r = 0$, то зависимости вообще не существует; при $r = -1$ говорят о максимально разнонаправленной зависимости. В данном параграфе представлены только статистически значимые различия.

Итак, среди наиболее известных норм морали до эксперимента выделяются: доброта, сострадание, справедливость, честность, гуманизм и уважение (таблица 1).

Таблица 1 – Осведомленность испытуемых о нравственных принципах, %

	До эксперимента	После эксперимента
Честность	30,0	40,0
Не убей	13,3	33,3
Доброта, человечность	33,4	30,0
Не укради	13,3	26,7
Любовь	6,7	26,7
Патриотизм	10	13,3
Не прелюбодействуй	6,7	13,3
Нравственность	3,3	13,3
Сострадание, сопереживание	33,4	10,0
Справедливость	33,4	10,0
Открытость	6,7	10,0
Понимание	6,7	10,0
Помогай	3,3	10,0
Не клевети	3,3	10,0
Уважение	20,0	6,7
Отзывчивость	13,4	6,7
Не завидуй	13,3	6,7
Совесть	6,7	6,7
Дисциплинированность	3,3	6,7
Ответственность	3,3	6,7
Гуманизм	30,0	3,3
Золотое правило	3,3	3,3
Порядочность	3,3	3,3
Свобода	3,3	3,3
Тактичность	0	3,3
Честь и достоинство	0	3,3
Быть полезным обществу	6,7	0
Не суди и не судим будешь	3,3	0
Счастье	3,3	0

После проведения эксперимента иерархия «популярных» принципов несколько изменилась. Первые ранговые места занимают теперь: честность, «не убей», доброта, «не укради» и любовь. Иными словами студенты стали более осведомленными о духовно-нравственных нормах. Особенно это касается религиозных постулатов.

Одним из индикаторов информированности студентов служил вопрос «Слышали ли Вы о «золотом правиле» нравственности?». По результатам ответов наблюдается статистически значимая динамика. Так, до эксперимента об этом правиле слышали только 36,7% в отличие от тех, кто прослушал спецкурс – таких 80% (рисунок 4).

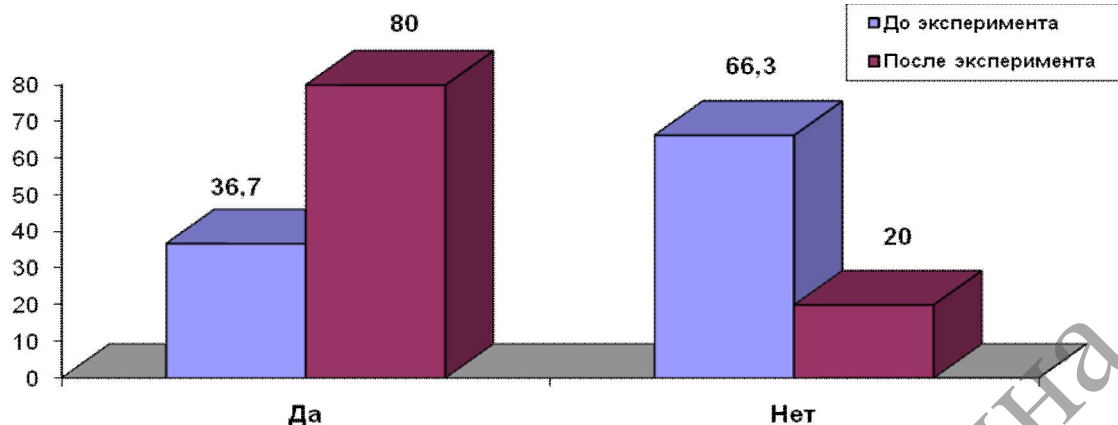


Рисунок 4 – Распределение ответов респондентов на вопрос «Слышали ли Вы о «золотом правиле» нравственности?», %

Кроме этого, респондентам предлагалось также сформулировать его. По результатам оказалось, что в процессе эксперимента значительно увеличился процент тех, кто смог написать его и уменьшилось число тех, кто не дал никакого ответа на данный вопрос (рисунок 5).

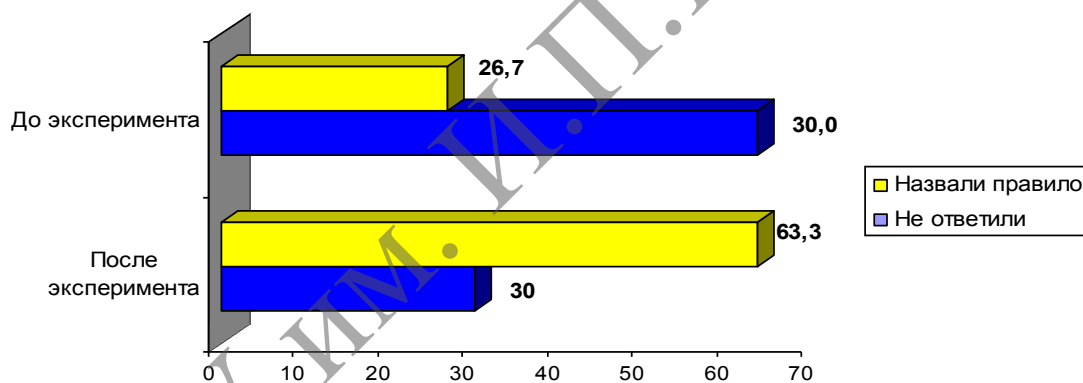


Рисунок 5 – Количество респондентов, сформулировавших «золотое правило» нравственности, %

Представленные данные свидетельствуют о том, что именно экспериментальный фактор повлиял на уровень осведомленности респондентов о нравственных нормах и принципах.

Итак, результаты педагогического эксперимента является достаточным фактологическим основанием для следующих выводов:

1. Содержание спецкурса «Формирование нравственной культуры личности», осваиваемое в деятельностном и культурологическом подходах, способствует развитию ценностного отношения выпускников педвуза к нормам морали и нравственности, укрепляется установка

студентов на осуществление и позитивное преобразование педагогической деятельности, а также на самоформирование.

2. В процессе обучения формируется адекватное современной образовательной парадигме представление о сущности, целях нравственной деятельности.

3. Формируется сознание и мышление, а вместе с ним – способность к рефлексии и коммуникации.

С. П. Злобина

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНАХ «ДЛИНА» И «ПЛОЩАДЬ» В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Величина является стержневой основой курса математики начальных классов, которая определяется последовательностью базисных понятий число – величина. Подавляющее большинство работ по методике математики в начальных классах посвящено разработке методов изучения чисел и решению задач. Некоторые аспекты методики изучения величин «длина» и «площадь» рассматривают при исследовании вопросов совершенствования содержания курса математики (методисты А.М. Пышкало, М.И. Моро, А.С. Пчелко и др.). Величины «длина» и «площадь» являются составной частью геометрического материала курса математики начальных классов.

В работах А.М. Пышкало, М.В. Богдановича впервые в методике начального обучения определены уровни развития учащихся и разработана методическая система обучения младших школьников элементам геометрии, исследованы вопросы об объёме геометрического материала, структуре содержания, возможности постепенного усложнения его в начальных классах. Анализ исследований показал, что не все вопросы, связанные с формированием представлений учащихся о величине, получили в них должную разработку. В частности, недостаточно решён вопрос о разработке методики формирования у учащихся чётких и осознанных представлений о величинах «длина» и «площадь», не раскрыты возможности изучения этих величин путём классификации геометрических объектов по свойству «быть носителем величины», не выявлена целесообразность использования приёмов сравнения для формирования умений учащихся дифференцировать величины «длина» и «площадь».

Анализ учебного процесса в начальных классах, наблюдения в период педагогических практик свидетельствуют о том, что

недостаточная теоретическая разработанность данной проблемы отрицательно сказывается на качестве знаний учащихся о величинах.

Пробелы в знаниях учеников при формировании представлений о величине в курсе математики начальных классов препятствуют осуществлению связи обучения с жизнью, не способствуют созданию прочной основы для изучения величин в систематическом курсе геометрии, тем самым снижают степень математической подготовки учащихся в целом. Эти ошибки сохраняются в среднем и старшем звеньях обучения, отрицательно влияют на усвоение многих вопросов курса математики. В то же время наличие типичных ошибок указывает на необходимость исследования, направленного на выяснение источников их появления, путей предупреждения и устранения.

В процессе исследования нами были решены следующие задачи:

1. Проанализировано состояние теории и практики формирования представлений о величинах «длина» и «площадь» в начальных классах;
2. Определены основные направления совершенствования системы изучения длины и площади в начальном курсе математики;
3. Рассмотрены научно-методические принципы формирования знаний и умений у учащихся о величинах;
4. Разработаны задания по изучению величин в начальных классах.

Как свидетельствуют результаты наблюдений на уроках в школах г. Мозыря, наряду с положительными изменениями в обучении элементам геометрии в начальной школе всё ещё обнаруживаются типичные недостатки в знаниях, умениях и навыках учащихся. К ним относятся неумение младших школьников дифференцировать величины «длина» и «площадь», единицы измерения этих величин, способы их вычисления и др. Учащиеся признают носителем длины, в основном, отрезок, а носителем площади прямоугольник (квадрат).

Анализ характера этих типичных ошибок показал, что причиной их является акцентирование внимания учащихся на вопросах измерения величин. Изучение длины и площади через их измерение даёт ограниченные знания о величине.

Известно, что величины не существуют сами по себе, как некоторые субстанции, они тесно связаны с материальными объектами и их свойствами. Эта взаимосвязь между величинами и их носителями предопределяет необходимость изучения геометрических объектов как носителей величин и лишь затем их измерение. Поэтому изучение геометрических объектов как носителей величин целесообразно организовать таким образом, чтобы учащиеся каждую известную им геометрическую фигуру смогли соотнести с одним из классов: классом, объекты которого являются носителями длины, или классом, объекты

которого являются носителями площади. Такая классификация геометрических объектов служит пропедевтикой дальнейшего разграничения учащимися носителей величин и самих величин, а также способствует систематизации геометрического материала, изучаемого в курсе математики начальных классов.

Высокая степень обобщения, способствующая классификации объектов по свойству «быть носителем величины», является основной для сравнения как объектов, относящихся к одному и тому же классу, так и объектов, относящихся к различным классам.

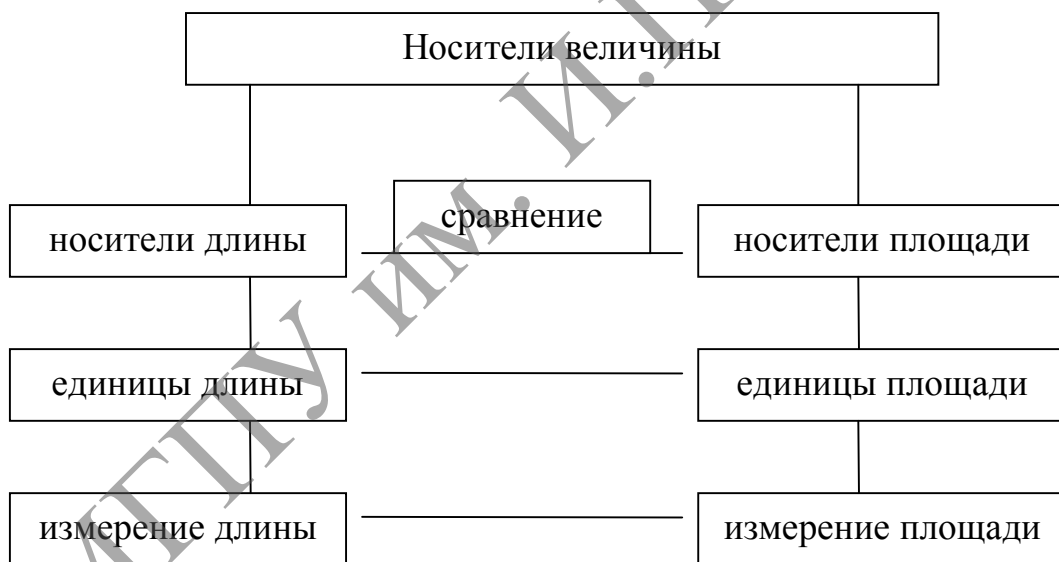
Методисты начальной школы придают большое значение сравнению как одному из приёмов развития мышления. Н.А. Менчинской разработаны три вида сравнения: 1) одновременное, 2) последовательное, когда новое понятие изучается в сравнении с уже усвоенным, 3) отсроченное сравнение, когда достаточно усвоены оба понятия. Анализ действующих учебников и методических пособий показал, что в них по отношению к величинам осуществляется, в основном, третий вид сравнения и оно приходится к моменту косвенного измерения величин. Сравнение длин, периметров и площадей геометрических фигур в момент их косвенного измерения является недостаточным для раскрытия перед учащимися наиболее существенных различий между величинами. Поэтому для формирования умений младших школьников дифференцировать величины «длина» и «площадь», на наш взгляд, целесообразно использовать все три вышеуказанных вида сравнения. Понятие величины складывается у учащихся из следующих представлений: объекты – носители данной величины; единицы измерения; измерение величины. Следовательно, систематическое сравнение величин «длина» и «площадь» будет включать в себя сравнение: а) объектов – носителей величин; б) единиц измерения величин; в) способов измерения величин.

В действующих учебниках представлены некоторые упражнения на сравнение длины и площади, но они носят эпизодический характер. Систематическое сравнение величин способствует: 1) формированию умений младших школьников отличать плоскую фигуру от её граничной линии. При этом учащиеся подводятся к пониманию того, что носители длины обладают свойством протяжённости, а носители площади – свойством занимать определённую часть плоскости; 2) осознанию учащимися того, что единицами длины являются некоторые отрезки (объекты класса – носители длины), а единицами площади – квадраты (объекты класса – носители площади); 3) раскрытию перед учащимися сущности измерения каждой из величин (при измерении длины единичные отрезки укладывают по линии, а при измерении площади данная фигура покрывается единичными квадратами).

Выполняя сравнение длины и площади, ученики устанавливают различия между этими величинами. Длина и площадь, являясь аддитивно-скалярными величинами, обладают множеством общих свойств: аддитивности, инвариантности и др. Рассмотрение на чувственно наглядной основе некоторых из этих свойств даёт возможность учащимся соотнести понятие длины и площади в один и тот же класс, познать сущность этих понятий. Полученные при этом представления учащихся будут служить основой для изучения этих свойств в систематическом курсе геометрии.

Изложенные выше положения явились теоретической основой нашей методики. Известно, что изучение математики в начальных классах носит преимущественно индуктивный характер. Поэтому формирование у учащихся знаний о величинах, измерительных умений и навыков осуществляется в процессе выполнения упражнений. При отборе учебного материала для заданий мы руководствовались следующими принципами:

1. Принцип систематичности. Систематизация учебного материала основана нами на операциях классификации и сравнения. Рассматривая возможности применения этих операций при изучении длины и площади, мы пришли к целесообразности использования схемы.



Следовательно, учебный материал подобран таким образом, чтобы способствовать постепенной систематизации знаний учащихся о величинах на протяжении всех лет обучения в начальной школе.

2. Принцип наглядности. Чёткости представлений о длине и площади можно добиться, рационально используя наглядность. Система упражнений составлялась на основе использования двух видов наглядности: предметной и иллюстративной. Характерной чертой восприятия предметной наглядности является выделение в ней наиболее

типичного, выразительного. Иллюстративная наглядность отличается схематизмом, с её помощью подчёркиваются одни свойства изучаемого объекта и абстрагируются другие. Следовательно, эти два вида наглядности существенно отличаются друг от друга, и переход от одного вида наглядности к другому представляет для младших школьников большие трудности. В связи с этим в составленной нами системе упражнений предусмотрены задания, являющиеся промежуточными при переходе от одного вида наглядности к другому и предназначенные также для одновременного использования обоих видов наглядности.

С целью включения предлагаемых заданий в общий процесс обучения младших школьников был составлен план формирования представлений о длине и площади в сочетании с изучением основного материала по математике в начальных классах. В соответствии с этим планом и разработанными принципами приводятся задания, которые делятся на следующие типы: изучение объектов – носителей величин; сравнение (измерение) величин; сопоставление и противопоставление величин «длина» и «площадь».

Так, в первом классе ученики знакомятся с такими геометрическими фигурами, как круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, прямая, отрезок, ломаная, кривая. Поэтому уже на этом этапе обучения можно формировать представление младших школьников о длине и площади, умение сравнивать эти величины. Мы предлагаем задания, в ходе выполнения которых ученики учатся различать фигуры не только по цвету, форме и размеру, но и по свойствам: «иметь протяжённость» (фигуры, у которых можно обвести контур) и «занимать какое-то место» (фигуры, у которых можно обвести контур и закрасить внутреннюю область). Такие задания, на наш взгляд, помогут учащимся во втором и третьем классе легче воспринимать понятие «площадь» и её нахождение (рисунки 1–4).

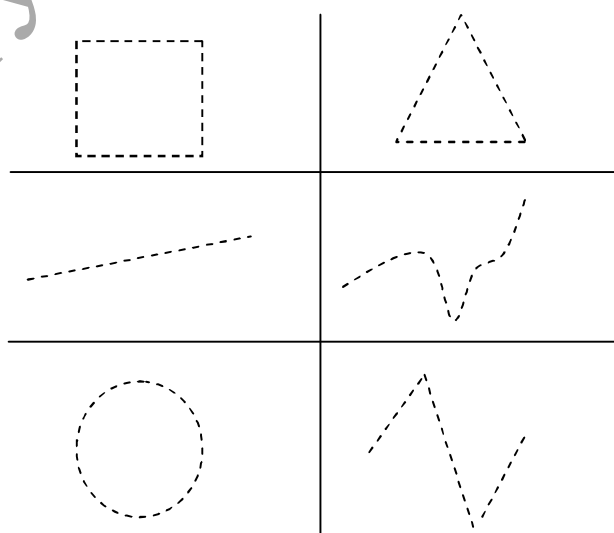


Рисунок 1

Цель: Формирование у учеников умения выделять из множества фигур ту, которая отличается от других одним свойством.

Задание: Нарисуйте в первом ряду две фигуры: фигуры, которые можно закрасить. Во втором ряду – две фигуры, которые не имеют внутреннюю область. В третьем ряду – фигуру с контуром, который можно закрасить, и фигуру, которая имеет только контур. Какие фигуры в первом столбце? Какие фигуры во втором столбце? Есть ли лишние фигуры в первом ряду? Во втором ряду? Назовите их.

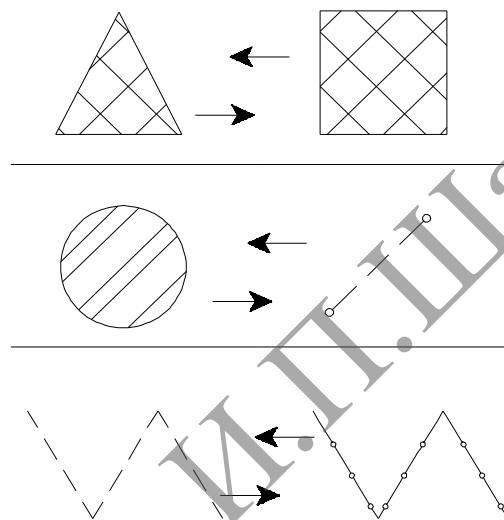


Рисунок 2

Цель: Учить отличать фигуры по форме, цвету, свойству «занимать место» (фигуры, которые можно обвести по контуру и закрасить) и свойству «иметь протяжённость» (фигуры, которые можно только обвести по контуру).

Задание: Назовите свойства фигур, размещённых в первом ряду. Какие свойства у этих фигур одинаковые, а какие разные? Определите, сколько фигур во втором ряду, назовите их. В чём их сходство и различие? Почему «дружат» фигуры третьего ряда? Могут ли они «поссориться»? Почему?

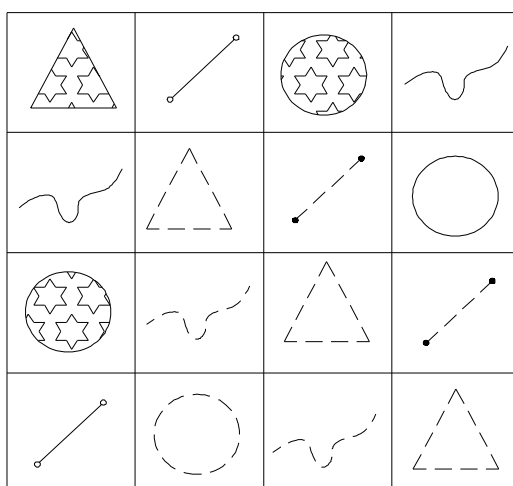


Рисунок 3

Цель: Учить классифицировать фигуры по свойству «иметь протяжённость» и «занимать место».

Задание: Назовите фигуры первого ряда и первого столбика. Во втором, третьем и четвёртом рядах должны быть фигуры той же формы. Какие фигуры не положили во второй, третий и четвёртый ряды? Нарисуйте их. Сколько всего фигур вы нарисовали? Какие из них обладают свойством «иметь протяжённость»? (Обведите контур этих фигур синим карандашом). Какие фигуры имеют свойство «занимать какое-то место»? (Обведите и закрасьте их внутреннюю область красным цветом). Сколько всего фигур мы имеем? Сравните количество фигур синего и красного цвета.

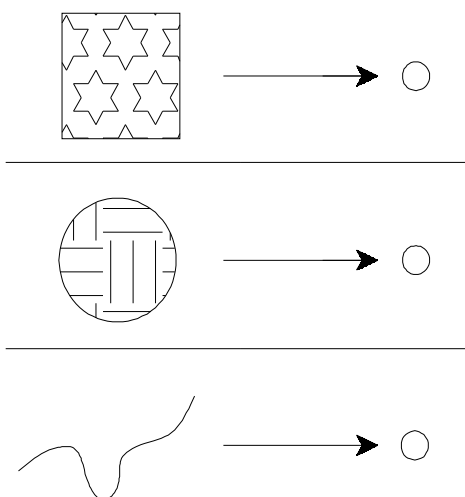


Рисунок 4

Цель: Учить сравнивать свойства фигур, выявляя сходство и отличие.

Задание: Каких «друзей» можно подобрать квадрату? (Круг, прямоугольник, треугольник, четырёхугольник, овал). Положите одну из этих фигур на место точки в первом ряду. С кем не может «дружить» круг? (С отрезком, ломаной, кривой, прямой). Может ли кривая линия «дружить» с треугольником? Почему? А какие фигуры могут быть «друзьями» кривой линии? Посчитай, с каким количеством геометрических фигур мы играли.

В результате работы по предложенным заданиям у учащихся были сформированы знания сущности процесса измерения, чёткие представления о величинах «длина» и «площадь», умения выделять величину как свойство некоторых объектов; представления об объектах, носителях величин, умение классифицировать эти объекты по данному свойству, более точные измерительные навыки. Систематические наблюдения за работой учащихся на уроках математики, анализ результатов опросов и бесед с учителями и учащимися позволили сделать вывод, что предлагаемые задания способствуют формированию чётких и осознанных представлений младших школьников о длине и площади.

На основании проведённого исследования мы пришли к следующим результатам:

1. Выявлены ошибки и недочёты в знаниях, умениях и навыках учащихся о величинах «длина» и «площадь».

2. Определены направления совершенствования содержания заданий по изучению величин в начальных классах, которые включают изучение геометрических фигур как носителей величин, раскрытие сущности процесса измерения и выделение общего и различного в величинах «длина» и «площадь».

3. Разработаны задания и установлено их место в курсе математики начальных классов.

4. Экспериментально проверено и доказано, что предложенные задания являются эффективным средством формирования чётких и осознанных представлений младших школьников о длине и площади фигуры, способствуют созданию прочной основы для изучения соответствующих вопросов в систематическом курсе геометрии.

5. В процессе исследования подтверждено выдвинутое предположение о том, что изучение геометрических фигур как носителей величин с последующей классификацией их по этому свойству, раскрытие сущности процесса измерения величин, изучение некоторых свойств величин способствует формированию у младших школьников чётких и осознанных представлений о них.

Таким образом, результаты нашего исследования подтверждают, что классификация геометрических объектов и выполнение таких систематических сравнений способствуют систематизации геометрического материала, предотвращают ошибки смешивания учащимися длины и площади, носителей величин от самих величин и единиц их измерения, а, следовательно, содействуют формированию осознанных представлений о каждой из этих величин.

В. Б. Качалко

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОПОРНЫХ И ИТогоВЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ, СОСТАВЛЕНИЕ ТЕСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ НА ОСНОВЕ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

В начале XX века известный учёный-реформатор С.И. Шохор-Троцкий предложил начальное обучение математике строить преимущественно на решении целесообразных задач. Этому мнению придерживаются некоторые современные педагоги и методисты, уточняя, что обучение должно строиться на поиске общих способов решения не только практических, но и учебных задач. Такие задачи при этом развивают не только мышление, но и личность обучаемого [1], [2], [3], [4], [5].

Исходя из идеи Л.С. Выготского о двух зонах развития личности, самостоятельный поиск решения учебных задач целесообразно осуществлять не в зоне актуального развития ребёнка, а в зоне его ближайшего развития. В этом случае он в состоянии преодолеть учебные трудности только с внешней помощью (учителя, родителей и т. п.), в том числе с применением приёмов, методов, планов поиска и эвристических подсказок, получаемых извне, например, с помощью ЭВМ.

Известный тестолог М.Б. Чельшкова отмечает важность определения границ зон развития ребёнка путём *сопоставления диапазона трудности заданий с длиной той или иной зоны*. Однако решение вопроса осложняется многообразием факторов, влияющих на эти границы [4].

Обучение на высоком уровне трудности является основным принципом в концепции Л.В. Занкова. Так как мера трудности индивидуальна для каждого обучаемого, превышение её приводит к отказу вести поиск решения задачи и даже к непониманию содержания задачи некоторыми обучаемыми. Мера трудности учителем устанавливается интуитивно.

На наш взгляд, оптимальные зоны трудности испытуемых можно установить с помощью тестирования репрезентативной выборки учащихся, учитывая два параметра: уровень подготовки обучаемого (θ) и трудность заданий теста (β). Успех в решении учебных задач зависит от подготовки к ним и меры их трудности, различных для каждого обучаемого. Значения параметров *уровня подготовки обучаемого (θ) и трудности заданий теста (β)* при этом должны быть выражены в шкале логитов. Такой подход разрабатывается *современной теорией создания тестов (IRT)*, в которой *устанавливается связь между латентными (скрытыми) параметрами обучаемых и наблюдаемыми результатами выполнения заданий теста*. Для этого вводится понятие разности между значениями параметров $|\theta_i - \beta_j|$ – абсолютной величины разности, характеризующей уровень подготовки обучаемого и трудности заданий теста.

Идея введения логистической функции для установления соответствия успешности выполнения заданий теста обучаемыми и разности параметров, выраженных в шкале логитов, была предложена математиком Г. Рашем в виде формул

$$P_j(\theta) = e^{1,7(\theta - \beta_j)} : (1 + e^{1,7(\theta - \beta_j)}),$$

$$P_i(\beta) = e^{1,7(\theta_i - \beta)} : (1 + e^{1,7(\theta_i - \beta)}) [5],$$

где θ_i и β_j – значения и параметры уровня подготовки и трудности заданий, а P_{ij} – вероятность выполнения задания, которая стремится к 1, когда разность $\theta_i - \beta_j$ намного больше нуля, стремится к нулю, если $\theta_i - \beta_j$ меньше нуля. Точнее, если разность велика и отрицательна, то задания теста слишком трудны для имеющейся подготовки обучаемого; большие положительные значения разности показывают, что задания легко выполнимы и принесут малую пользу для развития обучаемого. Более тщательный анализ возможных значений разности параметров позволяет сделать выводы и наметить пути отбора заданий, соответствующих по трудности той или иной зоне развития: *если уровень знаний обучаемого намного больше трудности задания, то это задание можно отнести к зоне актуального развития обучаемого; если разность отрицательная и не слишком мала, то знаний у обучаемого явно недостаточно для самостоятельного выполнения задания; если вероятность выполнения задания стремится к нулю, то задания относят к зоне ближайшего развития обучаемого*.

При создании поисково-исследовательской технологии обучения возникла проблема разработки эффективных средств осуществления мониторинга на основе тестирования, так как «тесты представляют собой особую совокупность заданий, которые позволяют дать объективную, сопоставимую и даже количественную оценку качества подготовки обучаемого, приоткрывают широчайшие возможности для управления

учебным процессом – от корректировки содержания до совершенствования методов преподавания» [4, 324].

По-прежнему была и остается актуальной проблема выявления уровня подготовки и развития школьника. Наиболее подходящими для этого являются тесты, которые могут успешно применяться для выявления опорных и текущих знаний для изучения новой темы (*входные тесты, формирующие тесты*), для итоговой проверки усвоения всего материала темы (*итоговые тесты*). Тесты можно заложить в память ЭВМ [7].

Для создания проекта инновационной технологии обучения, прежде всего, устанавливается, какими теоретическими сведениями о решении задач учебного характера обладают и должны обладать учащиеся при изучении определённого материала [4], [5].

Покажем это на примере обучения задач на движение, приняв обозначения: s – расстояние, v – скорость, t – время движения.

*если находят расстояние, то скорость умножают на время: $s = v * t$;*

если находят скорость, то расстояние делят на время: $v = s : t$;

если находят время, то расстояние делят на скорость: $t = s : v$.

Задачи на сближение двух тел при движении навстречу друг другу.

При решении таких задач может понадобиться скорость сближения двух объектов, о которых говорится в условии. Так как объекты движутся навстречу, они сближаются друг с другом со скоростью, равной сумме скоростей каждого: $V_{\text{сбл.}} = V_1 + V_2$.

Задачи на сближение двух тел при движении в одном направлении.

При решении этих задач может понадобиться скорость сближения двух объектов, о которых говорится в условии. Так как объекты движутся в одном направлении (один догоняет другой), они сближаются друг с другом со скоростью, равной разности их скоростей: $V_{\text{сбл.}} = V_1 - V_2$.

Задачи на удаление двух тел друг от друга при движении в противоположных направлениях.

При решении таких задач может понадобиться скорость удаления двух объектов, о которых говорится в условии. Так как объекты движутся в противоположные стороны, они удаляются друг от друга со скоростью, равной сумме скоростей каждого: $V_{\text{уд.}} = V_1 + V_2$.

Задачи на движение по реке.

При решении таких задач нужно учитывать, что при движении по течению к собственной скорости катера (лодки и т. п.) добавляется скорость течения реки, а при движении против течения от собственной скорости катера отнимается скорость течения реки: $V_{\text{по теч.}} = V_{\text{с.}} + V_{\text{р.}}$, а также против течения $V_{\text{пр. теч.}} = V_{\text{с.}} - V_{\text{р.}}$.

Входные знания. Для плодотворного поиска решающий должен **знать:** алгоритмы выполнения арифметических действий над отвлечёнными и именованными числами, зависимости между скоростью,

временем и расстоянием; отношения одновременно, навстречу друг другу, в одном направлении, в противоположных направлениях; структурные элементы текстовой задачи: условие и вопрос, величины и их значения, отношения и зависимости, решение, проверка решения, приёмы и планы поисковой деятельности.

Поиск будет успешным при владении учащимися **входными умениями**:

- 1) решение простых задач на нахождение при постоянной третьей величине скорости по расстоянию и времени, времени по расстоянию и времени, расстояния по скорости и времени.
- 2) решение простых задач с величинами скорость, время и расстояние.
- 3) моделирование отрезками пройденного расстояния, стрелочками – скоростей и направлений движения, флажком – место встречи.

При установлении целей обучения самостоятельному поиску решения задач на движение учитель должен чётко спланировать, какими знаниями и умениями должны в итоге овладеть обучаемые.

К ним относятся **итоговые знания**:

- 1) выделение из текста задачи её сюжетного содержания и величин, отношений; условия и вопроса (требования) задачи;
- 2) приёмы поиска решения задач на движение;
- 3) способы решения всех видов задач на движение.

Учащиеся должны овладеть **итоговыми умениями**:

- 1) моделировать отрезками и графами все виды задач на движение;
- 2) вести разбор задачи: от вопроса к данным задачи; от данных к вопросу;
- 3) составлять планы решения задачи: по действиям и составлением выражения;
- 4) оформлять решение задачи по действиям и составление выражения;
- 5) проверять решение всех видов задач на движение;
- 6) выбирать рациональный способ решения;
- 7) переносить решение в знакомую ситуацию, преобразовывать решение задач из одного вида задач в другой;
- 8) переносить способ решения в нестандартную ситуацию, например, на движение по течению и против течения реки.

Для мониторинга процесса поиска решения учебных задач на движение нужны также тесты разного вида.

ВХОДНЫЕ ТЕСТЫ служат выявлению опорных, исходных знаний.

№ 1. Отметь стрелочкой правильные ответы на вопросы:

Пройденное расстояние в тексте задачи всегда обозначается наименованиями: а) километрами, б) метрами, в) сантиметрами;

г) аршинами, д) парсеками.

№ 2. *Скорость* в тексте задачи обозначается наименованиями:

- 1) километрами в час; 2) километрами в минуту;
- 3) метрами в минуту; 4) милями в час.

№ 3. *Время* в тексте задачи выражается наименованиями:

- 1) в часах; 2) в минутах; 3) в секундах; 4) в годах.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ТЕСТЫ служат для выявления трудностей в поиске решения задач на движение.

№ 1. Соедини стрелочкой величины с формулами для их вычисления:

а) скорость,

г) $S=v*t$,

б) время,

д) $v= S : t$,

в) расстояние,

е) $t = S : v$.

№ 2. Дополни предложение словом:

Если расстояние разделить на скорость, то получится...

Если скорость умножить на время, то получится....

Если расстояние разделить на скорость, то получится....

ФОРМИРУЮЩИЕ ТЕСТЫ требуются для проверки знаний и умений обучаемых поиску решения задач на движение.

№ 1. Соедини словосочетания и слова стрелочками.

При одновременном движении в обозначенном направлении их скорости:

а) навстречу друг другу,

г) вычитаются,

б) в одном направлении,

д) складываются.

в) в противоположных направлениях

№ 2. При поиске решения задач на движение использовались *актуализирующие/преобразующие* приёмы ПДУ: 1) краткая запись задачи; 2) чертёж; 3) схема; 4) определение скорости.

ИТОГОВЫЕ ТЕСТЫ служат для проверки знаний и умений обучаемых поиску решения задач на движение. Выбери номера правильных ответов.

№ 1. При решении задач на движение в *противоположных направлениях/в* одном направлении используется: 1) сложение скоростей; 2) вычитание скоростей; 3) сложение расстояний; 4) вычитание расстояний.

Для выявления эффективности опытной проверки разработанных материалов был применен статистический критерий Стьюдента для специально отобранных из контрольного и опытного классов на основе попарного сравнения баллов входного тестирования опытной и контрольной групп.

В опытном классе обучение решению задач велось по инновационной технологии, в контрольном классе учащиеся решали задачи на основе объяснения с последующим закреплением.

Приводим сравнение результатов *опытной и контрольной групп по итоговому тесту*, где:

X и Y – баллы соответственно контрольной и опытной группы;
 \bar{X} и \bar{Y} – средние арифметические баллов соответственно контрольной и опытной группы; $X_i - \bar{X}$ и $(X_i - \bar{X})^2$ – отклонения от среднего арифметического и квадраты этих отклонений в контрольной группе;
 $Y - \bar{Y}$ и $(Y - \bar{Y})^2$ – отклонения от среднего арифметического и квадраты этих отклонений в опытной группе.

X_i	Y_i	$X_i - \bar{X}$	$Y_i - \bar{Y}$	$(X_i - \bar{X})^2$	$(Y_i - \bar{Y})^2$	<p>Средние арифм. баллов в контрольной $X = 6,4$ и в опытной группе $Y = 7,4$. Дисперсии: соответственно $\sigma^2 = 1,13$; $\sigma^2 = 1,15$. Степеней свободы: $20 + 20 - 2 + 2 = 38$ Критические значения для достоверности различия 95%- 2,04- и 99%-2,75. Коэффициент Стьюдента $t = \frac{\bar{y} - \bar{x}}{\sqrt{\frac{\sigma_x^2}{n} + \frac{\sigma_y^2}{n}}}$ $\frac{7,4 - 6,4}{\sqrt{\frac{1,13}{19} + \frac{1,15}{19}}} \approx 10$ больше табличного 2,75, что гарантирует различие в баллах между опытной и контрольной группой с достоверностью большей чем 99%</p>
6	7	-0,4	-0,4	0,16	0,16	
5	6	-1,4	-1,4	1,96	1,96	
7	8	+0,6	+0,6	0,36	0,36	
7	8	+0,6	+0,6	0,36	0,36	
6	7	-0,4	-0,4	0,16	0,16	
6	8	-0,4	+0,6	0,16	0,36	
4	6	-1,4	-1,4	1,96	1,96	
6	7	-0,4	-0,4	0,16	0,16	
6	8	-0,4	+0,6	0,16	0,36	
9	9	+2,6	+1,6	6,76	2,56	
7	6	+1,4	-1,4	0,16	1,96	
6	7	-0,4	-0,4	0,16	0,16	
6	7	-0,4	-0,4	0,16	0,16	
5	6	-1,4	-1,4	1,96	1,96	
6	7	-0,4	-0,4	0,16	0,16	
6	7	-0,4	+0,4	0,16	0,16	
8	9	+1,6	+1,6	2,56	2,56	
8	9	+1,6	-1,6	2,56	2,56	
7	9	+0,6	+1,6	0,36	2,56	
$\frac{121}{19} = 6,4$	$\frac{141}{19} = 7,4$			$\frac{20,44}{18} = 1,13$	$\frac{20,64}{18} = 1,15$	

Из таблицы видно, что опытная проверка обучения решению задач на основе поиска, исследования и путём объяснения решения задачи с его последующим закреплением показала более высокую эффективность при использовании поисково-исследовательской технологии обучения.

Требуется совершенствование организации начального обучения на уроках математики по этой инновационной технологии. Положение становится более обнадеживающим в связи с плановым внедрением в начальные классы персональных компьютеров в планшетном исполнении с их большими объёмами памяти и скоростями переработки информации. Получается возможность загружать эти ЭВМ банками разного вида разноуровневых тестов для мониторинга поиска и исследования решения классов постепенно усложняющихся задач с тремя и больше уровнями трудности. К каждому классу задач следует также разработать наборы эвристических средств оказания помощи младшим школьникам в поиске и исследовании способов их решения с учётом индивидуальных возможностей каждого [1], [2], [3], [4], [5], [7].

Литература

1. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – Москва: Издательский центр «Академия». – 2001. – 198 с.
2. Калмыкова, З.И. Продуктивное обучение как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 237 с.
3. Качалко, В.Б. Методы активного обучения математике в начальных классах / В.Б. Качалко. – Минск: Минский госпединститут им. М. Горького, 1989. – 57 с.
4. Чельшкова, М.Б. Разработка педагогических тестов на основе современных математических моделей / М.Б. Чельшкова. – М.: Педагогика, 1995. – 348 с.
5. Качалко, В. Б. Поисково-исследовательская технология начального обучения математике / В.Б. Качалко. – Мозырь: УО МГПУ им. И.П. Шамякина. – 2008. – 142 с.
6. Rasch G. Probabilistic Model for Some Intelligence and Attainment Tests. Chicago Univ. Of Cicago Press, 1989. – 463 с.
7. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Ростов н/Д. – 2005. – 198 с.

В. Б. Качалко, Н. А. Лисовская, Л. Н. Щур

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ НА ОСНОВЕ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

В начальных классах всё большее значение придаётся самостоятельному поиску решения задач и обучению через задачи [1].

В процессе решения целесообразно подобранных задач у школьников происходит формирование умений находить способы их решения и осознанных и прочных знаний, умений и навыков учащихся по всему начальному курсу математики [2], [3], [4], [5].

Текстовые задачи, решаемые на основе поиска и исследования решения, обладают огромным потенциалом для формирования научного мировоззрения [1], являются мощнейшим средством умственного развития учащихся [2].

В процессе их решения требуется выполнение таких умственных операций, как анализ и синтез, конкретизация и абстрагирование, сравнение и обобщение. Так, при решении любой задачи школьник выполняет анализ: отделяет вопрос от условия, выделяет данные и искомые; намечая план решения, он выполняет синтез, пользуясь при этом конкретизацией (мысленно воспроизводит условие задачи), а затем абстрагированием (отвлекаясь от ситуации, строит модель задачи) [2].

В процессе решения задачи учащиеся учатся планировать и контролировать свою деятельность, овладевать приёмами самоконтроля, у них воспитывается настойчивость, воля и другие качества личности [3], [4].

В курсе математики все текстовые задачи делятся на две большие группы: простые и составные. Именно простые задачи определяют фундамент составных задач. Решение простых задач раскрывает смысл арифметических действий, связи между компонентами и результатами арифметических действий, зависимость между величинами. В ходе решения простых задач раскрывается смысл понятия «задача» (определённые условия с вопросом). Простые задачи являются частями составных задач, а следовательно, фундаментом, на котором строятся умения решать составные задачи.

Среди всех задач выделяются учебные задачи, которые служат не только для формирования необходимых математических знаний, умений и навыков, но и направлены на изменение личности обучаемого (не знал – знаю, не умел – умею и т. п.) [2].

Математические задачи, в которых есть хотя бы один объект, являющийся реальным предметом, принято называть текстовыми (*сюжетными, практическими, арифметическими* и т. д.) [2, 5–6].

«Текстовой задачей будем называть описание некоторой ситуации (явления, процесса) на естественном и (или) математическом языке с требованием дать количественную характеристику какого-то компонента этой ситуации, либо установить наличие или отсутствие некоторого отношения между её компонентами или определить вид этого отношения, либо найти последовательность этих действий» [2, 8]. Такие задачи обычно содержат условие или вопрос (требование).

«Решить задачу в широком смысле этого слова) – раскрыть связи между данными и искомыми, заданные условием задачи, определить последовательность применения общих положений математики (правил, законов, формул и т. п.), выполнить действия над данными задачи, используя найденные общие положения, и получить ответ на требование задачи или доказать невозможность его (требования) выполнения» [2, 417].

Выделяются следующие методы решения: арифметический, алгебраический, геометрический, логический и практический, которые применялись на практике. Все они пригодны для поисково-исследовательской технологии обучения решению задач [1], [3], [4].

Решить задачу арифметическим методом – это значит найти ответ на требование задачи посредством выполнения арифметических действий над числами. Одну и ту же задачу можно решить различными арифметическими способами. Задача считается решённой различными способами, если её решения отличаются связями между данными и искомыми, положенными в основу решений, или последовательностью использования этих связей.

На этапе поиска решения обычно используются приёмы поисковой деятельности учащихся:

- 1) представление жизненной ситуации, описанной в задаче;
- 2) постановка вопросов: что дано, что нужно найти и т. п.;
- 3) формулировка задачи в форме, удобной для решения;
- 4) разбор: от вопроса к данным или от данных к вопросу задач;
- 5) разбор задачи по модели с её анализом либо синтезом;
- 6) разбиение задачи на смысловые части – простые задачи;
- 7) семантический анализ задачи с записью решения по действиям или в виде выражения с записью пояснений или без них [2].

Решить задачу алгебраическим методом – это значит найти ответ на требования задачи, составив и решив уравнение. Одну и ту же задачу можно решить разными алгебраическими способами. Задача считается

решённой различными способами, если для её решения составлены различные уравнения. Затем находят их решения, их соответствие требованию задачи [3].

Решить задачу геометрическим методом – это значит найти ответ на требования задачи, используя геометрические построения или свойства геометрических фигур. Одну и ту же задачу можно решить разными геометрическими способами. Задача считается решённой различными способами, если для её решения используются различные построения и свойства геометрических фигур. При этом ответы на требования задачи считываются с чертежа или находятся путём рассуждений с использованием при этом графико-вычислительных приёмов [3].

Решить задачу логическим методом – это значит найти ответ на требования задачи, не выполняя, как правило, вычислений, а используя только логические рассуждения. При этом строится алгоритм нахождения ответа на требование задачи, который может быть представлен в любой форме: словесно, в виде блок-схемы [2].

Решить задачу практическим методом – это значит найти ответ на требования задачи, выполнив практические действия с предметами или их копиями (моделями на отрезках, прямоугольниках, графах и т. п.). Не всякая задача решается практически. Задачи на движение транспорта трудно воспроизвести практически, а на чертежах это сделать легче. Задачи на взвешивание, переливание и пересыпание, на переправы решаются этим методом [2], [3].

Важной для поисково-исследовательской технологии начального обучения является проверка решения задачи следующими способами.

1. Установление соответствия между числами, полученными в результате решения задачи, и данными в условии задачи.

Проверка заключается том, что полученные числовые данные в ответе вводятся в текст задачи и устанавливаются, не возникает ли при этом противоречие. Выполняются арифметические действия с числовыми значениями величин, которые заданы в условии задачи. Если при этом получаются числовые данные условия задачи, то делается заключение о верном решении задачи [3].

2. Составление и решение задачи, обратной данной.

После решения задачи составляется и решается задача, обратная данной. Если при её решении получится значение величины, которое дано в условии задачи, то можно считать, что она решена верно [3].

3. Решение задачи различными способами.

Решение задачи другим способом, если её решения отличаются связями между данными и искомыми, положенными в основу решений,

или последовательностью этих связей. Получив один и тот же результат, делают вывод о том, что задача решена верно [3].

4. Решение задачи различными методами.

Решив задачу различными методами (алгебраическим, геометрическим и др.), в том случае, если получен один и тот же результат, то делается вывод, что задача решена верно [2].

5. Решение с прикидкой (грубой проверкой) [3].

Суть этого способа состоит в установлении границ искомого числа по условию задачи. Этим способом можно грубо оценить результат.

Таким образом, функции текстовых задач в начальных классах многообразны.

В последнее время всё большее внимание учёных-методистов привлекает обучение решению учебных задач не как цель, а как средство для создания инновационных технологий обучения. Такая попытка была сделана и нами для разработки поисково-исследовательской технологии начального обучения математике [4], [5].

Прежде всего, потребовалась разработка способов преобразования и моделирования текстов задач как для поиска способов их решения, так и для исследования новых способов решения уже после преобразования задач. Покажем на примере задачи из учебника математики:

У Миши, Алеся и Лёни 27 тетрадей. У Миши на 3 тетради больше, чем у Алеся, и это на 3 тетради меньше, чем у Лёни. Нельзя ли узнать, сколько тетрадей у каждого ученика? [3].

1. Переформулировка задачи

У Миши, Алеся и Лёни 27 тетрадей. У Миши на 3 тетради больше, чем у Алеся. У Лёни на 3 тетради больше, чем у Миши. Сколько тетрадей у каждого ученика? Переформулировка текста задачи из косвенной формы в прямую даёт возможность сделать задачу более понятной.

А. _____ ? т.
М. – ? т, на 3 т. больше
Л. – ? т. на 3 т. больше

2. Краткая запись

хорошо показывает разностные отношения количеств тетрадей каждого из учащихся.

А. _____
М. _____ 3 т.
Л. _____ 3 т.

3. Чертёж

наглядно показывает, на сколько тетрадей больше у каждого ученика.

Учащиеся	У каждого	
Алесь	? т.	27 т.
Миша	? т. на 3 т. б	
Лёня	? т. на 3 т. больше	

4. Таблица

наглядно показывает, на сколько тетрадей больше у каждого ученика, а также соотношение целого и части.

5. Схема

$$\left. \begin{array}{l} \text{А. } \underline{\hspace{2cm}} \\ \text{М. } \underline{\hspace{2cm}} + 3 \\ \text{Л. } (\underline{\hspace{2cm}} + 3) + 3 \end{array} \right\} 27 \text{ т.}$$

наглядно подсказывает последовательность выполнения арифметических действий.

6. Способы оформления решения задач

6.1. Запись решения задачи по действиям без пояснения:

Например, 1) $3 + 3 + 3 = 9$ (т.); 2) $27 - 9 = 18$ (т.); 3) $18 : 3 = 6$ (т.); 4) $6 + 3 = 9$ (т.); 5) $9 + 3 = 12$ (т.). Ответ: Всего тетрадей: у Алесья – 6, у Миши – 9, у Лёни – 12.

6.2. Решение задачи по действиям с записью пояснений:

- 1) $27 : 3 = 9$ (т.) – было тетрадей у Миши.
- 2) $9 + 3 = 12$ (т.) – было тетрадей у Лёни.
- 3) $9 - 3 = 6$ (т.) – было тетрадей у Алесья

6.3. Решение задачи по действиям с записью вопросов:

- 1) Сколько тетрадей было у Миши? $27 : 3 = 9$ (т.)
- 2) Сколько тетрадей было у Алесья? $9 - 3 = 6$ (т.)
- 3) Сколько тетрадей было у Лёни? $9 + 3 = 12$ (т.).

6.4. Решение задачи с записью выражений и пояснениями:

- 1) $27 : 3$ – было тетрадей у Миши.
- 2) $(27 : 3) + 3$ – было тетрадей у Лёни.
- 3) $(27 : 3) - 3$ – было тетрадей у Алесья.

6.5. Решение задачи по действиям с частичными пояснениями:

- 1) $3 + 3 + 3 = 9$ (т.)
- 2) $27 + 9 = 36$ (т.).
- 3) $36 : 3 = 12$ (т.) – было тетрадей у Лёни.
- 4) $12 - 3 = 9$ (т.) – было тетрадей у Миши.
- 5) $9 - 3 = 6$ (т.) – было тетрадей у Алесья.

7. Алгебраический способ решения задачи

Используя чертёж задачи, составим уравнение:

X – количество тетрадей у Алесья,

$X + 3$ – количество тетрадей у Миши,

$(X + 3) + 3$ – количество тетрадей у Лёни.

Уравнение: $X + (X + 3) + (X + 3) + 3 = 27$.

Используя переместительное и сочетательное свойства сложения, запишем уравнение: $(X + X + X) + (3 + 3 + 3) = 27$.

Заменяя сложение умножением, запишем уравнение: $X \cdot 3 + 3 \cdot 3 = 27$.

Решаем уравнение: $X \cdot 3 + 9 = 27$. Откуда $X = 12$.

Ответ: было тетрадей: у Алеся – 6, у Миши – 9, у Лёни – 12.

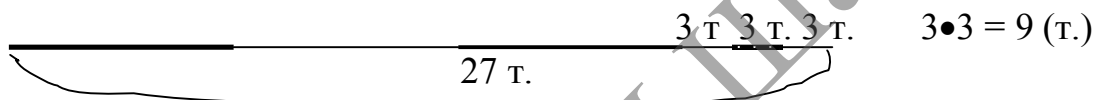
8. Геометрический способ решения задачи.

Используя чертёж, найдём сумму отрезков:

А.		} 27 т.	1) $(27-9):3=6$ (т.) – у Алеся.
М.			2) $6+3=9$ (т.) – у Миши.
Л.			3) $9+3=12$ (т.) – у Лёни.



Перенесём три длинных и три коротких отрезка в один отрезок:



Как известно, один маленький отрезок моделирует 3 тетради, а 3 таких же отрезка $3 \cdot 3 = 9$ (т.), три больших отрезка моделируют $27 - 9 = 18$ (т.). Один большой отрезок моделирует $18 : 3 = 6$ (т.) – количество тетрадей у Алеся. У Миши тетрадей $6 + 3 = 9$ (т.), а у Лёни $-9 + 3 = 12$ (т.).

9. Способы дополнительной исследовательской работы над исходной задачей или над задачей с изменённым текстом после её решения [1].

9.1. Выбор наиболее рационального способа решения. После анализа способов решения задачи предлагается выбрать рациональный.

9.2. Объяснение выражений, составленных по условию задачи. Часто возникают трудности в пояснении выражений: $27 - 9$; $27 + 9$.

9.3. Выбор модели к задаче. Модель должна полностью представлять все данные, отношения и зависимости задачи, подчёркивая их структуру.

9.4. Изменение текста задачи, чтобы исследователь увидел, к какому решению это приведёт.

9.4.1. Изменение одного из данных. Так, вначале был значительно изменён текст задачи, сделали его удобным к пониманию. Ученики убеждаются, что замена отношений на 3 больше отношениями на 2, 4, 5, 6 больше приводит к другим ответам задачи.

9.4.2. Изменение зависимости между данными и искомым.

– Что надо изменить в тексте задачи, чтобы одно из её арифметических действий было: а) умножением, б) делением?

9.4.3. Изменение вопроса задачи так, чтобы уменьшить количество действий. Как изменить главный вопрос задачи, чтобы она решалась:

а) на одно действие; б) на два действия.

9.4.4. Введение в текст задачи дополнительных данных типа:

Каждый из мальчиков отдал по одной тетради учительнице для контрольных работ. Как изменится решение задачи?

10. Составление и решение задач, обратных данной. К предложенной задаче можно составить ещё три обратных задачи.

11. Использование свойств арифметических действий. Например, как это было сделано для составления уравнения по нашей задаче.

12. Пояснение способов решения с применением граф-схем поиска решения задачи: а) от вопроса к данным; б) от данных к вопросу.

Для проверки эффективности предложенных инноваций были отобраны приблизительно одинаковые по успеваемости опытный и контрольный классы. Затем на основе входного тестирования из каждого классов были отобраны пары учеников с одинаковыми баллами. Из пар были составлены опытная и контрольная группы, результаты тестирования которых занесены в таблицу. Сравнение итоговых результатов опытной группы, в классе которой применялась инновационная технология, и контрольной группы, в которой задачи решались по традиционной методике, представлены в следующей таблице. В таблице под символами X и Y \bar{X} и \bar{Y} понимаются баллы и средние арифметические и отклонения от них; линейные – $X_i - \bar{X}$ и $(Y - \bar{Y})$ и квадратичные – $(X_i - \bar{X})^2$ и $(Y - \bar{Y})^2$, полученные за итоговый тест в контрольной и опытной группах.

Таблица 1 – Сравнение итоговых результатов опытной группы

X_i	Y_i	$X_i - \bar{X}$	$Y - \bar{Y}$	$(X - \bar{X})^2$	$(Y_i - \bar{Y})^2$
6	8	-0,2	+0,9	0,04	0,81
5	6	-1,2	-1,1	1,44	1,21
7	7	+0,8	-0,1	0,64	0,01
7	8	+0,8	+0,9	0,64	0,81
6	7	-0,2	-0,1	0,04	0,01
6	8	-0,2	+0,9	0,04	0,81
4	7	-2,2	-0,1	3,24	0,01
6	8	-0,2	+0,9	0,04	0,81
6	5	-0,2	-2,1	0,04	4,41
8	8	+1,8	+0,9	3,24	0,81
6	6	+0,2	-1,1	0,04	1,21
6	6	-0,2	-1,1	0,04	1,21
6	6	-0,2	-1,1	0,04	1,21

Продолжение таблицы

5	7	-1,2	-0,1	1,44	0,01
6	7	-0,2	-0,1	0,04	0,01
6	8	-0,2	+0,9	0,04	0,81
7	8	+0,8	+0,9	0,64	0,81
8	7	+1,8	-0,1	3,24	0,01
7	8	+0,8	+0,9	0,64	0,81
118:19 = = 6,2	135:19 = = 7,1			15,56:18 = = 0,86	15,79:18 = = 0,88

Итоговые средние арифметические баллы $X = 6,2$ – контрольной и опытной группы $Y = 7,1$. Дисперсии соответственно равны: $\sigma^2 = 0,86$ и $\sigma^2 = 0,88$. Степеней свободы: $20 + 20 - 2 + 2 = 38$.

Критическое значение для достоверности различия 99%, что составляет 2,75 Коэффициент Стьюдента.

$$t = \frac{\bar{y} - \bar{x}}{\sqrt{\frac{\sigma_x^2}{n} + \frac{\sigma_y^2}{n}}} = \frac{7,1 - 6,2}{\sqrt{\frac{0,86}{19} + \frac{0,88}{19}}} \approx 3 \text{ больше табличного } 2,75. \text{ Имеется}$$

существенное различие достоверностью 99%.

Исследование показало, что использование приёмов поиска и исследования решения задач с применением мониторинга решения позволяет не только повысить результативность поиска решения задач, но и провести сопоставление процесса и результатов исходной и преобразованной задачи и по их результатам – небольшое исследование [1], [2], [3], [5].

Поисково-исследовательская технология проходит период становления и требует своего развития и совершенствования по многим направлениям.

В дальнейшем ставится задача конструирования диагностических тестов для выявления пяти уровней подготовки к самостоятельному поиску и исследованию решения задач по программе математики каждого из младших школьников в зоне его ближайшего развития.

Предполагается также разработка серий разноуровневых задач с постепенно нарастающей трудностью для поиска и исследования их решения, в том числе с использованием планируемых для внедрения в учебный процесс начальной школы простейших ЭВМ в планшетном исполнении.

Литература

1. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – Москва: Академия. – 2001. – 198 с.
2. Тонких, А.П. Математика: учебное пособие для студентов факультетов подготовки учителей начальных классов: в 2-х кн. Кн. 1. / А.П. Тонких. – М: Книжный дом «Университет», 2002. – 530 с.

3. Качалко, В. Б. Поисково-исследовательская технология начального обучения математике / В.Б. Качалко. – Мозырь: УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2008. – 124 с.

4. Качалко, В.Б. Методы активного обучения математике в начальных классах / В.Б. Качалко. – Минск МГПИ им А. Горького, 1984. – 74 с.

5. Качалко, В.Б. Поисково-исследовательская технология обучения решению задач в прямой и косвенной форме / В.Б. Качалко. – Вестник МГПУ им. И.П. Шамякина. – 2009, № 3(44). – С. 48–53.

Б. А. Крук

НАВУЧАННЕ АКЦЭНТУАЦЫІ БУДУЧАГА НАСТАЎНІКА ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ

Выніковасць педагогічнай дзейнасці прадвызначаюць шматлікія фактары, сярод якіх важнае месца займае камунікатыўная культура настаўніка. Педагогамі і вучонымі-метадыстамі паняцце “камунікатыўная культура настаўніка” падаецца па-рознаму. Так, Н. В. Саўчанка адзначае, што камунікатыўная культура настаўніка сінтэзуе розныя грані асобы педагога. На першы план даследчыца ставіць “культуру вуснай педагогічнай мовы, якая мае на мэце развіццё складаючых яе камунікатыўных якасцей і валоданне сродкамі тэхнічнай, лагічнай і эмацыянальна-вобразнай выразнасці моўнай дзейнасці” [1, 3–4].

Камунікатыўная накіраванасць навучання беларускай мове дае магчымасць вучням авалодаць неабходнымі камунікатыўна-маўленчымі ўменнямі. Аднак аб эфектыўнасці працы настаўніка ў такім выпадку можна гаварыць не толькі тады, калі ён умее арганізаваць зносіны, але калі яго мова вызначаецца і камунікатыўнай дасканаласцю. Будучы настаўнік павінен авалодаць сістэмай лінгвістычных ведаў, неабходных для забеспячэння вучэбнага працэсу і паўнацэнных зносін.

Аналіз недакладнасцей у вусным маўленні студэнтаў-практыкантаў, будучых настаўнікаў пачатковых класаў, аналіз праведзеных на працягу апошніх трох гадоў на 4 курсе кантрольных работ паказваюць, што шматлікую групу памылак утвараюць акцэнтацыйныя. Да тыповых акцэнтацыйных памылак у мове студэнтаў можна аднесці:

а) парушэнне нормы акцэнтацыі назоўніка: *агрэст* (тут і далей у словах выдзелена месца націску), *алфавіт*, *валёнкі*, *краніва*, *каледж*,

каршун, цэнтнер, інсцэніраванне, цяжкаатлет, эксперт, фарфор, цэмент, спіна, сталяр, пасяджэнне, садавіна, сантыметр і інш.;

б) парушэнне нормы акцэнтацыі прыметніка: *гліняны, стары, шарсцяны, шкляны, саламяны (не саломенны), слабы, маленькі, малы, бульбяны, крамяны, прадзедаўскі, супавы (набор)* і інш.;

в) парушэнне нормы акцэнтацыі дзеяслова: *жылі-былі, вудзіць, прэміраваць (прэмірую, прэміруеш, прэміруюць), фарміраваць, пльвяце (плыць), ідзяце, жывяце* і інш.;

г) парушэнне нормы акцэнтацыі лічэбніка: *адзінаццаць, чатырнаццаць* і інш.

Трэба заўважыць, што акцэнталагічныя недакладнасці сустракаюцца і ў мове дыктараў на радыё і тэлебачанні. Можна пачуць: *падпісаны, запісаны, цэнтнер, цяжкаатлет* і інш., што стварае часам парадаксальныя сітуацыі: на занятках студэнт чуе *каледж*, а вечарам ад дыктара – *коледж*.

Вядома, што ў чэшскай мове націск падае на першы склад, у польскай – на перадапошні, у французскай – на апошні. Націск у беларускай мове не фіксаваны, а рознамясцовы, свабодны і рухомы, таму засвоіць пэўныя нормы нялёгка. Так, увага студэнтаў акцэнтуецца пры вывучэнні тэмы “Методыка вывучэння часцін мовы” на асаблівасці націску ў некаторых спалучэннях “лічэбнік + назоўнік”. Напрыклад: *востраў*, мн. лік: *астравы (астравоў, астравам)*, а з лічэбнікамі: *два (тры) востравы; трактар*, мн. лік: *трактары (трактароў, трактарам)*, а з лічэбнікамі: *два (тры) трактары*. Разглядаючы асноўныя прыёмы працы з арфаграфічным правілам (раздзел “Выпрацоўка арфаграфічных уменняў і навыкаў”) увага студэнтаў звяртаецца на нормы акцэнтацыі імёнаў: *Уладзімір (Уладзіміравіч, Уладзіміраўна), Здзіслаў (Здзіслававіч, Здзіславаўна), Эдмунд (Эдмундавіч, Эдмундаўна)* [2] і інш.

Шматлікія памылкі ўзнікаюць і ў тых выпадках, дзе націск не супадае ў рускай і беларускай мовах. Арганізаваць працу з такімі словамі можа настаўнік, які сам ведае іх. Напрыклад: *на смерць (насмерть), наспех (наспех), параліч (паралич), крапіва (крапива), пароўну (поровну), прасека (просека), пятля (петля), развесці (развести), везці (везти), абводзіць (обводит), абгрэбці (огрести)* і інш.

Засваенню акцэнтацыйнай нормы будуць спрыяць шматразовыя практыкаванні ў выкарыстанні такіх слоў у вусным і пісьмовым маўленні. Намі падрыхтаваны навучальныя і кантрольна-трэніровачныя заданні, якія могуць быць выкарыстаны як студэнтамі для самастойнай працы, так і выкладчыкамі для бягучага і выніковага кантролю на занятках па метадыцы выкладання беларускай мовы і літаратурнага чытання.

Вось некаторыя з іх:

а) прачытайце словы, запішыце іх і абазначце націск: *кветнік, садавіна, бульбяны, чайная, шклянны, шарсцяны*;

б) запішыце словы, пастаўце націск: *алфавіт, трыпціх, цэнтнер, рэмень, маленькі, адзінаццаць, кулінарыя*;

в) складзіце сказы са словамі *фарфор, агрэст, аржаны, чатырнаццаць*;

г) пастаўце дзеясловы *жыву, нясу, іду, вяду, бяру, плыву* ў 1 і 2 асобах множнага ліку;

д) да назоўнікаў *эксперт, цэмент, сталяр, каледж* падбярыце прыметнікі, прачытайце словазлучэнні;

е) пастаўце назоўнікі *буран, вецер, герб, востраў* у множным ліку, прачытайце іх;

ж) праскланяйце назоўнікі *жнівень, кветнік*;

з) абазначце націск у выдзеленых словах і растлумачце іх значэнне:

Барсукі ў глыб *нары*,

Баючыся *кары*,

Нацягалі шмат *кары*

І зрабілі *нары*.

• Н. Гілевіч

і) размяжуйце наступныя акцэнтныя варыянты паводле “адпаведнасці – неадпаведнасці” літаратурнай норме, праверце сябе па слоўніках [3; 4]: *жыхар – жыхар, знахар – знахар, стары – стары, слабы – слабы, крыху – крыху, алфавіт – алфавіт, цэмент – цэмент, асноўны – аснаўны*;

к) абазначце націск у словах *арышт, дэфіс, інструмент, кулінарыя, статуя, цыган*; пастаўце іх у М. скл., ужываючы патрэбны прыназоўнік;

л) адкажыце, якія формы слоў адрознівае націск у наступных парах: *склікаць – склікаць, вучыць – вучыць, заўважаць – заўважыць*;

м) перакладзіце словы на беларускую мову, абазначце націск: *пасланец, каменны, ласковы, месці, стары, окунь, малы, доска*.

Станоўча ўплывае на мову студэнтаў слуханне літаратурных твораў у выкананні майстроў слова. Гэта асабліва карысна на занятках па выразным чытанні, навучанні маўленчаму этыкету, на практычных і лабараторных занятках па методыцы выкладання беларускай мовы. Выпрацоўцы трывалых акцэнтацыйных уменняў студэнтаў факультэта дашкольнай і пачатковай адукацыі садзейнічае мэтанакіраваная, карпатлівая праца ў сістэме выкладання курсаў беларускай мовы, методыкі выкладання беларускай мовы і літаратурнага чытання, іншых спецыяльных дысцыплін (гл. схему 1).



Схема 1 – Сістэма моўна-метадычных дысцыплін

У мове настаўніка пачатковых класаў надзвычай часта ўжываюцца словы і словазлучэнні *алфавіт, заданне на дом, падкрэсліць (выказнік) дзвюма лініямі, падкрэсліць хвалістай лініяй, (ён) выпіша, выбера, жылі-былі, інсцэніраванне, сярэдзіна, (радка, шыйтка), адзінаццаць* і інш., якія абавязкова павінны засвоіць усе студэнты, будучыя настаўнікі, яшчэ да педагагічнай практыкі.

Трэба адразу адзначыць, што пры паведамленні студэнтам акцэнтацыйнай нормы асобныя словы выклікаюць у іх “эфект здзіўлення”. Да іх адносяцца: *вяха, індустрыя, каўчук, кветнік, кулінарыя, пасланец, садавіна, спіна, трыціх, чайная, бульбяны, шарсыяны* і інш. Прычыны гэтых памылак розныя, але “эфект здзіўлення” сведчыць аб тым, што студэнты яшчэ ў час навучання ў школе – і ад настаўніка пачатковых класаў, і ад настаўніка-моваведа – чулі “іншую акцэнтацыйную норму”. Недастатковая моўная падрыхтоўка настаўніка – прычына многіх моўных памылак у мове вучняў і студэнтаў.

Назіранні паказваюць, што акцэнтацыйныя памылкі сустракаюцца ў мове студэнтаў і ў словах, дзе націск – паказчык значэння слова. Напр.: а) *іменны* – *іменнае словазлучэнне* (мае адносіны да скланяльных часцін мовы); *імянны* – *імянная стыпендыя* (імя каго-небудзь), *імянны гадзіннік* (з указаннем імя ўладальніка); б) *хлапец* (*хлопчык, хлапчук*) – падлетак мужчынскага полу, рус.: мальчик; *хлопец* – малады чалавек, юнак, рус.:

юноша; в) *пікіраваць* – самалёт пікіруе (зніжаецца на вялікай хуткасці); *пікіраваць* – перасаджваць маладыя расліны; г) *буйны* – моцны, нястрыманы: буйны вецер; *буйны* – *вялікі на плошчы (на памерах)*: буйны горад, буйная гаспадарка [5].

Ужыванне такіх слоў патрабуе асэнсавання іх семантыкі ў кантэксце. Засвоіць значэнне слова і дакладна ўжываць яго ў маўленні дапаможа як аналіз практыкаванняў, так і падбор правільнага варыянта з прапанаваных прыкладаў. Напр.: *Аб дзяцінстве нагадалі бацькаўскія грыбныя мясціны (бацькаўскія – якія звязаны з радзімай, бацькаўшчынай). Бацькоўскі сход скончыўся позна (бацькоўскі – які складаецца з бацькоў, зыходзіць ад бацькоў).*

Важным у падрыхтоўцы настаўнікаў пачатковых класаў з’яўляецца і аспект развіцця дакладнасці і трапнасці словаўжывання і разумення стылістычнай сумяшчальнасці моўных сродкаў. Прынцып жанрава-стылістычнай арыентацыі пры вывучэнні роднай мовы, які рэалізуецца ў сучаснай школе, патрабуе ад настаўніка адпаведнай падрыхтоўкі па арганізацыі і забеспячэнні прапедэўтычнага навучання, улічваючы стылістычную і жанравую прыналежнасць тэксту, яго структурна-моўную арганізацыю. Таму варта акцэнтаваць увагу студэнтаў на асаблівасці ўжывання моўных сродкаў у залежнасці ад зместу і ўмоў, у якіх адбываецца маўленне. Напр.: *тварэц і творца, уночы і ўначы, мяшчак і мяшэчак, удалечыню і ўдалычынь, загадзя і загадзя, зярнятка і зернетка, рэмень і рамень* і інш. Пры вывучэнні тэмы “Дзеяслоў” падкрэсліваецца варыянтнасць націску ў дзеясловах на *-ць*. Напрыклад: *узлілі – узлілі, паднялі – паднялі, пачалі – пачалі* і інш. [6, 32]. Дакладнасць, яснасць, аргументаванасць, чысціня мовы настаўніка – тыя якасці, якія забяспечваюцца як уменнем выбіраць неабходныя моўныя сродкі, так і выразнасцю мовы [7, 73].

Мову настаўніка, як вядома, імкнучца пераймаць вучні. Асабліва гэта адносіцца да настаўніка пачатковых класаў, дзе, па-першае, аўтарытэт настаўніка ў вачах дзяцей надзвычай вялікі і дзе, па-другое, значнае месца займае праца над вымаўленчай культурай вучняў – такая спецыфіка праграмы пачатковага навучання мове. Таму веданне акцэнтацыйных нормаў мовы і іх захаванне настаўнікам у сваёй маўленчай практыцы будзе спрыяць выхаванню вымаўленчых навыкаў вучняў, бо ўзорнае маўленне настаўніка ў тэорыі і практыцы вызначаецца як асноўная метадычная ўмова паспяховага развіцця маўлення вучняў. А ў мовазнаўстве ўнармаванасць разглядаецца як важнейшая якасць, без якой “мова не можа выконваць тыя функцыі, якія пакуль што выконвае” [8, 32].

З мэтай выяўлення ўзроўню акцэнтацыйнай падрыхтоўкі студэнтаў-выпускнікоў факультэта дашкольнай і пачатковай адукацыі (усяго 33

студэнты спецыяльнасцей “Пачатковая адукацыя. Практычная псіхалогія”, “Пачатковая адукацыя. Музычнае мастацтва”) намі былі праведзены зрэзы па трох рознапланавых заданнях. Іх вынікі можна адлюстраваць у наступнай табліцы:

Табліца 1 – Вынікі зрэзаў

№ п/п	Характар задання	Адзнакі ў балах									
		10 %	9 %	8 %	7 %	6 %	5 %	4 %	3 %	2 %	1 %
1	Перакласці з рускай мовы на беларускую, абазначыць націск (25 слоў)	1 (3%)	10 (30%)	4 (12%)	16 (49%)	2 (6%)	-	-	-	-	-
2	Абазначыць націск у словах (20 слоў)	2 (6%)	8 (24%)	7 (21%)	10 (31%)	5 (15%)	1 (3%)	-	-	-	-
3	Выправіць памылкі ва ўжыванні дзеясловаў (14 сказаў)	-	8 (24%)	4 (12%)	12 (37%)	6 (18%)	3 (9%)	-	-	-	-

Вынікі кантрольных зрэзаў сведчаць аб тым, што будучыя настаўнікі пачатковых класаў набылі дастаткова трывалыя веды па акцэнталогіі і авалодалі важнейшымі нормамаі беларускага літаратурнага вымаўлення.

Такім чынам, прафесійны ўзровень будучага настаўніка складаецца з многіх кампанентаў. Надзвычай важным з’яўляецца ўзровень яго камунікатыўных навыкаў, бо менавіта настаўніку патрэбна ўмець “арганізаваць на ўроках спецыяльную работу, накіраваную на паўнацэннае ўспрыманне вучнямі вучэбнага тэксту і слова педагога, якія з’яўляюцца не толькі асноўнымі крыніцамі інфармацыі, але і ўзорамі правільна аформленага маўлення” [9, 4].

А. К. Малюк і У. Ц. Піскун адзначаюць, што “засваенне акцэнталагічных нормаў роднай мовы павінна пачынацца з самага ранняга перыяду: сям’я, дзіцячыя яслі, сад” [10, 114]. З гэтым тэзісам нельга не пагадзіцца, бо ўжо ў пачатковай школе настаўніку прыходзіцца “выпраўляць памылкі ў націску”.

Выпрацоўка акцэнтацыйных нормаў – працэс доўгі і бесперапынны, бо патрабуе пастаяннай ўвагі да слова, няспынай працы па ўдасканаленні мовы. Вялікую карысць мае праца са слоўнікамі (арфаграфічнымі, энцыклапедычнымі, перакладнымі і інш.), дзе падаюцца акцэнталагічныя нормы.

У выпрацоўцы трывалых акцэнтацыйных уменняў важная роля належыць курсам беларускай мовы і метадыкі выкладання беларускай

мовы і літаратурнага чытання, а таксама спецкурсам “Беларускае слова і яго значэнне ў мове і маўленні”, “Беларускі лінгвістычны краязнаўчы матэрыял”, “Пазакласная праца па роднай мове”, “Навучанне маўленчаму этыкету”, вывучэнне якіх забяспечваецца на факультэце дашкольнай і пачатковай адукацыі УА “Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна” ў ходзе падрыхтоўкі будучых настаўнікаў пачатковых класаў. Асновай, стрыжнем гэтай сістэмы з’яўляецца, бясспрэчна, беларуская мова і методыка яе выкладання. Без тэарэтычна-практычнага засваення гэтых дысцыплін моўная падрыхтоўка будучых настаўнікаў пачатковых класаў не можа быць поўнай і сістэмнай. Фарміраванне акцэнтацыйных навыкаў павінна весціся паралельна з вывучэннем праграмага матэрыялу па беларускай мове і ў курсе методыкі выкладання беларускай мовы і літаратурнага чытання. Арганізаваць мэтанакіраваную працу па развіцці маўлення вучняў, і ў прыватнасці авалоданне імі пэўнымі нормаў акцэнтацыі, змога настаўнік, які сам умела карыстаецца ў штодзённым жыцці літаратурнай мовай як інфарматыўным і перцептыўным сродкам, бо здольнасць пераконваць (сугестыўнасць) – важная якасць для настаўніка пачатковых класаў.

Літаратура

1. Савченко, Н. В. Основы коммуникативной культуры учителя начальных классов: прогр. спецкурса / Сост. Н. В. Савченко. – Минск: БГПУ, 2003. – 16 с.
2. Станкевіч, А. А. Слоўнік-даведнік асабовых імён / А. А. Станкевіч, Н.І. Фралова. – Гомель, 2001. – 236 с.
3. Бірыла, М. В. Слоўнік націску ў беларускай мове / М. В. Бірыла. – Мінск: Народная асвета, 1992. – 143 с.
4. Беларуская-рускі слоўнік: звыш 15000 слоў / уклад. І. Л. Капылоў, І. У. Ялынцава. – Мінск: Современная школа, 2011. – 400 с.
5. Арашонкава, Г. У. Слоўнік цяжкасцей беларускай мовы. Правапіс. Вымаўленне. Націск. Словазмяненне. Словаўжыванне / аўт.-склад. Г. У. Арашонкава, В. П. Лемцогова. – Мінск: ПУП “РАДЫЁЛАплюс”, 2005. – 448 с.
6. Бірыла, М. В. Аб некаторых выпадках няўстойлівасці націску ў беларускай літаратурнай мове / Беларуская мова: хрэстаматыя: вучэбны дапаможнік / аўт.-склад. З. І. Бадзевіч [і інш.]. – Мінск: ПУП “Изд-во Юнипресс”, 2005. – С. 30–33.
7. Пегина, Т. П. О речевой культуре студентов / Т. П. Пегина // Начальная школа. – 2003. – № 8. – С. 73–77.
8. Падлужны, А. І. Праблемы варыянтнасці беларускай літаратурнай мовы / Беларуская мова ў другой палове ХХ стагоддзя: Матэр. Міжнар. навук. канф. (Мінск, 22–24 кастр. 1997). – С. 28–32.
9. Інструкцыя аб парадку фарміравання культуры вуснага і пісьмовага маўлення ў агульнаадукацыйных установах Рэспублікі Беларусь // Пачатковае навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа. – 2010. – № 9. – С. 3–11.

10. Малюк, А. К. Некаторыя пытанні вывучэння націску ў школе / А. К. Малюк, У. Ц. Піскун // Матэрыялы юбілейнай навук.-практ. канф. (15–17 сакавіка 1994). – Мазыр: Ратапрынт Мазырскага дзяржпедінстытута, 1994. – 288 с.

Л. А. Лисовский, О. В. Лещинская

ИЗУЧЕНИЕ РЕДКИХ И ОХРАНЯЕМЫХ ВИДОВ РАСТЕНИЙ МОЗЫРСКОГО ПОЛЕСЬЯ

Проблема изучения редких и охраняемых видов растений связана с антропогенным воздействием на природные комплексы Мозырского Полесья и Беларуси в целом, а также с возрастающим потреблением природных ресурсов, что приводит к резкому сокращению численности или даже к полному уничтожению популяции редких видов растений. Растительность Беларуси изучается студентами на занятиях по «Естествознанию», а также во время учебно-полевой практики по краеведению.

По геоботаническому районированию Мозырское Полесье относится к Полесско-Приднепровскому округу подзоны широколистно-сосновых лесов. По физико-географическому районированию Мозырское Полесье включает в себя Мозырско-Лельчицкую и Хойникско-Брагинскую возвышенные равнины. Большая часть территории загрязнена радионуклидами цезия – 137 от 1 до 40 и более Ки/км².

Мозырское Полесье занимает территорию юга Гомельской области, на правом берегу реки Припять, площадью 2,7 тыс. км². В него входит часть территории Мозырского, Ельского, Наровлянского и Лельчицкого районов. В тектонических отношениях она приурочена к Припятскому прогину. Современный рельеф образовался в эпоху Днепровского оледенения. Большая часть – плосковолнистая вторичная водно-ледниковая равнина. В междуречье рек Уборть, Ботывля и Чертьень – плоская озерно-аллювиальная равнина. На севере выделяется Мозырская конечно-моренная гряда с отметкой 221 м. На заболоченных низинах Ботывли и Славечны встречаются черноольховые и березовые леса, местами – дубравы.

На данной территории находятся ландшафтные заказники республиканского значения – «Мозырские овраги» и «Стрельский», ботанический заказник – «Букчанский», а на юго-востоке – Полесский государственный радиационно-экологический заповедник.

После катастрофы на Чернобыльской АЭС (1986) Постановлением Совета Министров БССР от 18 июля 1988 года на площади 131,3 тыс. га на

территории белорусского сектора 30-километровой зоны Чернобыльской АЭС был создан Полесский государственный радиационно-экологический заповедник (ПГРЭЗ). Позже территорию заповедника увеличили до 216,2 тыс. га в связи с отселением населения и образованием зоны отчуждения. Заповедник включает в себя южную и юго-восточную части Наровлянского района, южную часть Хойникского, западную и юго-западную части Брагинского районов Гомельской области [1, 61].

Со стороны Украины к данной территории примыкает северная часть Житомирского и Киевского Полесья. На территории Житомирского Полесья в междуречье Уборти и притока Болотницы образован Полесский природный заповедник (1968 г.), на территории Киевского Полесья, на севере, находится украинская зона отчуждения.

Климатические условия, природная растительность, почвы и животный мир, в основном, одинаковые, что способствовало проживанию и распространению одинаковых представителей животного и растительного мира Белорусского и части Украинского Полесья.

Естественный растительный покров представлен лесами, лугами, растительностью болот.

На территории Беларуси произрастает около 12 тыс. видов растений и грибов, из них около 2,1 тыс. высших (цветковых) и более 9 тыс. низших растений (водорослей, мхов, лишайников). Среди сосудистых растений преобладают травянистые – более 1,5 тыс. видов. Из 107 дикорастущих видов 28 – деревья, остальные – кустарники, полукустарники и кустарнички. Ежегодно выявляется ряд новых видов, ранее не встречавшихся или не установленных. Естественный растительный покров Беларуси занимает 67% территории страны и представлен лесами (7,8 млн. га), лугами (3,3 млн. га), растительностью болот (0,92 млн. га), кустарниками (0,49 млн. га) и растительностью вод (0,48 млн. га).

Природная растительность является ценным источником пищевого и лекарственного сырья. Полезными свойствами обладают более 500 видов растений. Общий биологический запас сырья этих растений в Беларуси составляет около 1 млн. тонн, реально используется 1–2%. Значительные запасы на Полесье дубильного сырья: коры дуба, крушины, ивы и др. Важное значение имеют смолоносные сосна и ель; волокнистые растения: осоки, вейники, крапива, тростник и др.

Население в лесах собирает грибы, ягодные культуры: клюкву, голубику, чернику, бруснику, лекарственные травы.

Под воздействием антропогенных факторов с территории исчезли такие растения, как лён жёлтый, шпажник болотный, гроздовик простой, адонис весенний и др., некоторые виды растений находятся на грани исчезновения.

Опасность для местной природной флоры представляют заносные виды растений, количество которых с каждым годом увеличивается. Это борщевик Сосновского, клен ясенелистный, ирга круглолистная и др.

Разнообразие лесов в Беларуси характеризуется 136 типами аборигенных лесообразующих пород. Это 13 типов сосновых лесов, 12 типов ельников. Широколиственные леса представлены в основном пойменными дубравами, количество площадей которых сокращается, и различными видами ясенников.

Сосна обыкновенная занимает более 50% общей площади лесов. Более 70% всех лесных сообществ произрастает в форме смешанных из двух и более пород. Это обеспечивает большую устойчивость против вредителей, более высокую продуктивность. Состояние сосны на территории Полесья, как и в Республике, не вызывает тревоги.

Но в связи с изменением климата, проведением мелиорации и снижением уровня грунтовых вод увеличивается доля усохших деревьев дуба, а в дубравах Полесья произрастает значительное количество исчезающих видов растений.

Некоторые площади лесов подвергаются воздействию всеми основными категориями насекомых-вредителей: хвоегрызущими, листогрызущими, а также прочими вредителями. Незначительная часть древостоев погибает в результате их подтопления и затопления рекой Припятью и её притоками.

На состояние лесов, сохранение редких и исчезающих видов растений серьёзное влияние оказывают пожары, ураганы и смерчи.

Лесные пожары возникают из-за нарушения населением мер пожарной безопасности при обращении с огнём в местах труда и отдыха, а также в результате использования в лесу неисправной техники. Бывают случаи, когда лес загорается от ударов молнии во время грозы.

По характеру пожары подразделяются на низовые, подземные и верховые. Чаще всего происходят низовые пожары – до 90% от общего количества. В этом случае огонь распространяется только по почвенному покрову, охватывая нижние части деревьев, траву и выступающие корни. Например, ущерб от лесных пожаров в 2007 году составил более 280 млн. рублей. Всего в лесном фонде Республики Беларусь произошло 1079 лесных пожаров на общей площади около 760 га. Наибольшая горимость отмечалась в лесах Гомельского государственного производственного лесохозяйственного объединения – 49,1% от общей площади по Министерству лесного хозяйства. Наименьшая – в лесах Брестской области (3,2%).

Самый крупный пожар произошёл в Ельском лесхозе Гомельской области, где огонь распространился на площади 173 га, в результате чего погибло значительное количество редких и исчезающих видов растений.

На протяжении последнего десятилетия на лесопокрытой территории произошло более 22 тыс. пожаров на площади свыше 40 тыс. га, после которых образовались значительные площади горельников и гарей, требующие проведения лесохозяйственных мероприятий.

На основании многолетних исследований ученых Беларуси учреждена Красная книга БССР (1979). В первое её издание (1981 г.) было включено 80 видов животных и 85 видов растений. Во второе издание Красной книги (1993 г.) было включено 182 вида животных, 180 – растений, 17 – грибов и 17 видов лишайников. Во второе издание были дополнительно включены 109 видов растений и в тоже время исключены 14 видов. Третье издание Национальной Красной книги (2005 г.) подготовлено с использованием международных критериев. В новую Красную книгу включено 274 вида дикорастущих растений [2, 12].

В Беларуси произрастает 39 видов растений, охраняемых в Европе, в том числе 25 видов сосудистых растений, 6 – мохообразных, 2 вида лишайников и 6 видов грибов. С каждым годом увеличивается использование дикорастущих растений, особенно ягодных: черники, клюквы, голубики, брусники и др. [2, 13].

К редким растениям Мозырского Полесья относятся такие виды, как ликоподиелла заливаемая, гроздовник многораздельный, сальвиния плавающая, кувшинка белая, клопогон европейский, ломонос прямой, крапива киевская, зверобой горный, фиалка топяная, ива черничная, рододендрон желтый, воечник боровой, лапчатка белая, дрок германский, водяной орех или чилим, воробейник лекарственный, кадило сарматское, колокольчик сибирский, ромашник щитковый, лилия кудреватая, касатик сибирский, порелла плосколистная, дикранум зеленый, хенотека зеленоватая, цитрелия цетрариевидная, спарассис курчавый и др.

Особый интерес вызывает венерин башмачок настоящий (народные названия: адамова голова, Марьин башмачок, сапожок Богородицы и др.), который взят под охрану во всех странах Европы. Встречается также в Восточной Европе и Сибири. Растение зацветает только на 15–18 год жизни. Наибольшее произрастание его наблюдается на территории республиканского заказника «Стрельский» в Мозырском районе.

В ПГРЭЗ к охраняемым видам растений, произрастающим на его территории, относятся: ятрышник шлемоносный, молодило русское (I категория), ятрышник мужской, кубышка малая (II категория), астра степная, венерин башмачок, водяной орех плавающий (чилим), гвоздика армериевидная, дремлик тёмно-красный, кувшинка белая, Любка зеленоцветковая, наяда большая, пыльцеголовник длиннолистный и красный, росянка промежуточная (III категория), а также более 15 видов растений IV категории [3].

1 категория (CR) – категория наивысшей национальной природоохранной значимости. Включает таксоны, имеющие очень низкую или быстро сокращающуюся численность, вследствие чего они могут исчезнуть в ближайшее время. Их спасение невозможно без осуществления комплекса специальных мер.

2 категория (EN) включает таксоны, имеющие низкую численность, тенденцию к неуклонному сокращению численности и (или) ареала, а также прогнозируемое в ближайшем будущем ухудшение статуса. При правильно организованной охране еще могут сохраняться в естественных местах обитания.

3 категория (VU) включает таксоны, не находящиеся под прямой угрозой исчезновения, но подверженные риску вымирания в перспективе, если факторы, вызывающие сокращение их численности, будут продолжать действовать. К этой категории относятся таксоны, у которых численность растений всех или большей части популяций уже заметно уменьшилась вследствие чрезмерной эксплуатации или нарушения их мест обитания. Часть таксонов данной группы подвержена риску вымирания в силу морфофизиологических особенностей, делающих их уязвимыми при любых, даже незначительных изменениях окружающей среды.

4 категория объединяет таксоны с невысокой степенью риска исчезновения, имеющие неблагоприятные тенденции на окружающих территориях, сокращающуюся (в отдельных местах обитания) численность, но при правильно организованной охране способны к её восстановлению до уровня, не вызывающего опасений.

Вид растений

Дается русское или латинское название вида растения. Дополняется цветным рисунком.

Место произрастания и наблюдения

Указываются места нахождения и распространения видов, номера кварталов лесничеств, окрестности бывших населенных пунктов с приведением, по возможности, координат произрастания каждого вида.

Меры охраны

Дается краткая информация для принятия необходимых мер защиты каждого редкого вида. Одним из ключевых направлений в дальнейшей работе по сохранению биоразнообразия является не только охрана редких и исчезающих видов растений, но и постоянный мониторинг флористического состава растительных сообществ, создание условий для их устойчивого произрастания, а также организация целенаправленного поиска новых местонахождений в сходных местах обитания. Для растений, имеющих лекарственное значение и обладающих декоративными качествами, рекомендуется их широкое применение. Для ряда редких видов (особенно редких и исключительно редких) необходимо принятие

мер для искусственного заселения их по территории заповедника в подходящие природные биотопы, культивирование в научной части в бывшем населенном пункте Бабчин.

В ПГРЭЗ к охраняемым видам растений произрастающим на его территории, относятся: ятрышник шлемоносный, молодило русское (1 категория), ятрышник мужской, кубышка малая (2 категория), астра степная, венерин башмачок, водяной орех плавающий (чилима), гвоздика армериевидная, дремлик темно-красный, кувшинка белая, любка зеленоцветковая, наяда большая, пыльцеголовник длиннолистный и красный, расянка промежуточная (3 категория), а также более 15 видов 4 категории.

Полесский государственный радиационно-экологический заповедник решает комплекс задач, направленных на преодоление последствий катастрофы на ЧАЭС:

1. Контроль изменения радиационной обстановки и реализация мероприятий по предотвращению вторичного загрязнения близлежащих территорий;

2. Обеспечение охраны заповедной территории и расположенных на ней объектов;

3. Защита лесов и других территорий от пожаров, вредителей и болезней леса;

4. Радиационно-экологический мониторинг почвы, воздуха, воды, флоры и фауны;

5. Обеспечение естественного многообразия развития живой природы, проведение мер по увеличению численности редких видов растений и животных;

6. Осуществление планомерных научных исследований по оценке влияния радиоактивного загрязнения на растительный и животный мир, инвентаризации природных ресурсов территории;

7. Проведение радиобиологических исследований и опытно-экспериментальных работ с целью разработки технологий реабилитации земель, загрязненных радионуклидами;

8. Проведение мероприятий по поддержанию гидрологического равновесия;

9. Облесение земель, в первую очередь подверженных ветровой и водной эрозии.

Важнейшей задачей заповедника является обеспечение экологической безопасности и устойчивого развития природного комплекса ПГРЭЗ. После снятия прежней значительной антропогенной нагрузки на территории ПГРЭЗ происходит трансформация нарушенных природных комплексов и изменение всей экосистемы в целом.

Обеспечение экологической безопасности и особенно устойчивого развития природного комплекса теснейшим образом связаны с задачей сохранения биоразнообразия, включая охраняемые и уникальные виды. Прекращение значительного антропогенного вмешательства на территорию заповедника после катастрофы на ЧАЭС способствует сохранению и увлечению аборигенного биоразнообразия на данной территории уникального природного комплекса Восточного Полесья.

Мероприятия, выполняемые для обеспечения содержания территории заповедника:

- Реализуются направленные на естественное развитие экосистем, облесение земель, подвергающихся водной и ветровой эрозии, сохранение биологического разнообразия животного и растительного мира.
- Осуществляется контроль радиационной обстановки и проводятся научные исследования по радиационно-экологическому мониторингу природной среды, растительного и животного мира.
- Проводятся минимально необходимые мероприятия по поддержанию гидрологического режима на ранее осушенных землях.
- Ведется борьба с лесными пожарами. Это устройство полос по квартальным просекам, опашка отселенных деревень, поддержание в рабочем состоянии пожарных водоемов, дорог, ведущих в наиболее пожароопасные участки зоны.
- Обеспечение охранно-режимных территорий осуществляется проведением систематического патрулирования, функционированием контрольно-пропускных пунктов, применением охранно-режимных сооружений и знаков.

Успешному сохранению растительности Беларуси способствуют мероприятия по естественному возобновлению леса, включение в состав лесного фонда земель после разработки нерудных полезных ископаемых, что будет также способствовать сохранению редких растений.

Вместе с тем наблюдаются изменения в древостое сосны, ухудшается состояние березы и осины. Продолжается рост очагов и болезней лесов от насекомых-вредителей. На состояние лесов серьезное влияние оказывают пожары. Например, пожары на территории ПГРЭЗ (2003), Ельского лесхоза (2007).

Студенты, осуществляя экскурсии в республиканские заказники «Мозырские овраги» и «Стрельский», составляют гербарий, определяют места произрастания редких растений, составляют картосхемы, выпускают стенгазету «Они не должны исчезнуть» и т. д. Ими составлен полный перечень представителей флоры и фауны Мозырского Полесья, занесенных в Красную книгу Беларуси. На практических занятиях выполняются различные задания, способствующие сохранению редких и охраняемых видов растений, и предлагаются меры по их охране.

Таким образом, проникшись ответственностью за природу родного края, студенты приобретают научные и практические знания, которые передают школьникам.

Литература

1. Лисовский, Л. А. Природа родного края / Л. А. Лисовский. – Мозырь: Белый ветер. – 2004. – 172 с.
2. Красная книга РБ: Редкие и находящиеся под угрозой исчезновения виды дикорастущих растений. Гл. редкол.: Л. И. Хоружик (пред.), Л. М. Сушеня, В. И. Парфенов и др. – Минск: Бел. Эн. 2005. – 456 с.
3. Охраняемая флора Полесского государственного радиационно-экологического заповедника. Методическое пособие. Матусов Г. Д. [и др.]. – Гомель: РНИУП «Институт радиологии». – 2008. – 72 с.

Л. А. Лисовский, Н. А. Лисовская

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Предмет «Человек и мир» в начальной школе занимает одно из ведущих мест среди учебных дисциплин начальной образовательной ступени. При изучении данного предмета формируются представления о том, что человек – часть природы, и его здоровье и жизнь в значительной степени зависят от состояния окружающей среды. В курсе приобретаются первоначальные знания о природе, обществе и человеке, *основы экологической культуры* и здорового образа жизни, осуществляется гражданское воспитание младших школьников.

Экологическое воспитание – составная часть воспитания, направленная на формирование у граждан экологического сознания, один из главных путей гармонизации взаимоотношений общества и природы, направленный на последовательное развитие у подрастающего поколения и всего населения высокой экологической культуры, включающей в себя гуманное отношение к природе.

В настоящее время содержание курса представлено тремя образовательными компонентами: «Природа и человек», «Человек и его здоровье», «Человек и общество», учебный материал которых способствует осознанию детьми того, что природа и люди – одно целое, природа – наш дом, она ждёт помощи от человека, забота об окружающей среде – долг и обязанность каждого. Поэтому одна из важнейших задач – *формирование у младших школьников экологической культуры*, что предусматривает усвоение детьми определённых экологических знаний,

умений, формирование ответственного отношения к природе и своему организму.

Экологическим образованием называют непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение человека к окружающей социально-природной среде [1, 23].

Экологическое воспитание и образование становятся стержнем современного образования, которое должно начинаться с самого раннего детства. Именно в эту пору следует закладывать нравственные основы, развивать чувство прекрасного и умение видеть красоту природы. Необходимо, чтобы в этом возрасте рядом с ребёнком находился умный, грамотный учитель, способный развивать в нём начала экологической культуры.

В процессе изучения предмета «Человек и мир» в начальной школе учащимся необходимо получить определенную сумму знаний, умений и навыков. В соответствии с новым образовательным стандартом в Республике Беларусь для начальной школы курс «Человек и мир» входит в единый блок «Естествознание», куда включены география, химия, биология, физика и астрономия. В образовательном стандарте определены знания, которыми должны овладеть учащиеся по окончании изучения пропедевтического курса «Человек и мир».

При проведении учебных занятий по курсу «Человек и мир» используется различное оборудование, которое основывается на принципе наглядности. Все наглядные пособия делятся на три группы: натуральные объекты живой и неживой природы, иллюстративные (картины, таблицы, модели и др.) и вспомогательные (лабораторное оборудование и приборы). Особое место занимают мультимедийные средства обучения.

Натуральные объекты живой природы – это горные породы и минералы, полезные ископаемые, почвенные разрезы. Они представлены в виде коллекций: «Гранит и его составные части», «Коллекция минералов и горных пород», «Известняк» и др. Нами собран материал о песке и его использовании в хозяйстве. Для изучения видов топлива используем образцы торфа, каменного и бурого угля, нефти, а также образцы продуктов переработки нефти: вазелин, пластмассы, машинное масло и др.

В программе значительное внимание уделяется изучению живых организмов. Чаще всего это растения (дикорастущие, культурные и комнатные), но иногда используются и животные. Широко используем на уроках комнатные растения: бегонию вечноцветущую, бальзамин, гортензию, фиалки, кактусы и т. д.

В живом виде учащиеся наблюдают некоторых млекопитающих – кошек, собак, мышей, кроликов, а также птиц. В уголке живой природы

содержим аквариумных рыб. На отдельных уроках используются чучела животных и птиц. Значительное внимание уделяем раздаточному материалу, собранному во время учебных и внеклассных экскурсий: плоды и семена, колосья, травянистые растения, ветки деревьев и т. др. Используются на занятиях также глобусы, карты, таблицы, картины, фотографии.

В учебном пособии «Человек и мир» для 1-го класса на уроках по изучению живой и неживой природы, изменения в жизни растений осенью, здоровья человека, осенних плодов – источника здоровья, домашних и диких животных, изменения в неживой природе и жизни растений зимой, жизнь диких животных зимой, комнатных растений, изменения в жизни насекомых и других животных весной. Младшие школьники получают конкретные знания о растениях и животных ближайшего окружения [2]. Школьники учатся составлять описание одного из животных по плану, отвечают на вопросы: «Какие изменения в жизни домашних животных происходят осенью?», «Почему птицы улетаю в тёплые края?», «Почему некоторые звери впадают в спячку?» и т. д. Школьники убеждаются в том, что в природе всё взаимосвязано. Они знакомятся с изменениями в жизни растений и животных, с приспособлением их к условиям существования и изменениям в неживой природе.

Приводим фрагменты уроков в 1 классе по теме «Изменения в неживой природе и жизнь растений летом».

Во введении сообщаем тему урока, начинаем говорить о самой любимой нами поре года – лете. Работаем с природным материалом:

- По каким признакам вы определяете, что наступило лето?
- Какие вы знаете летние месяцы?
- Сколько дней в июне, июле, августе?
- Какой летний день самый длинный, а ночь самая короткая?

Каждый летний месяц, как и остальные месяцы года, имеет своё название в народном календаре. Он имеет свой характер, который проявляется в изменениях живой и неживой природы и выражается в названии месяца. Большинство народных названий месяцев очень точно указывают на изменения в природе.

Июнь – скопидом, хлеборост.

Июль – страдник, сенозарник, макушка лета.

Август – разносол, густоед.

– Попробуйте объяснить эти названия.

Проводится игра «С какой ветки «детки»».

На уроке показываем различные плоды и листья, а дети должны угадать, как они называются.

Приводится рассказ учителя с использованием различных картинок с изображением цветов.

Первый месяц – июнь – месяц цветов. Столько растений цветёт в это время, что не пересчитаешь. В самом начале июня зацветает красный клевер, а чуть позже распускаются сине-фиолетовые цветочки мышиного горошка. И клевер, и горошек цветут всё лето до осени. По откосам оврагов, на сухих луговинах цветёт липкая красная смолка. Качаются от ветра лиловые колокольчики. Везде по открытым местам пестрит траву поповник. Все знают это растение, а скажешь «поповник», никто не понимает. Дело простое: поповник привыкли называть ромашкой.

Целыми луговинами растёт по опушкам и лесным сечам жёлто-фиолетовая иван-да марья. Цветок у ивана-да марьи и правда жёлтый, а фиолетовые у неё не цветки, а прицветники – листочки, которые сидят под цветком. Осенью цветков уже нет, остаются лишь фиолетовые листочки.

В середине июня начинают краснеть первые ягодки земляники, а малина только зацветает. Горькая калина тоже торопится цвести, и теперь только распускаются её кремово-белые цветки.

Приводим интересные данные для учеников.

А знаете ли вы, что некоторые растения предсказывают погоду? Жимолость, или волчьи ягоды могут служить барометром. Перед ненастьем цветки усиленно выделяют нектар и тем самым приманивают насекомых. А вот другой барометр – папоротник-орляк «работает» совсем иначе. Его большие пёристые листья действуют как стрелки. Закруглились листья вниз – «стрелки указывают на «ясно», «солнечно». Поднялись листья вверх – к дождю.

«Барометр» этот никогда не портится, и пользоваться им можно всё лето. Надо только разыскать в лесу папоротник, а он растёт в низинах, в тенистых, сырых местах.

Проводится работа с учебником.

Казалось бы, в лесу и на лугу столько много растений, что можно рвать их целыми охапками и ничего с ними не случится. Однако очень много красивых растений Беларуси близки к вымиранию. Ведь человек распоряжается природой по своему усмотрению, часто не задумывается о том, что растениям и так очень трудно выживать в таких тяжёлых условиях, когда человек вырубает леса, осушает болота, распахивает луга.

Проводится физкультминутка (под музыку песни «Вот оно какое, наше лето...»).

Приводятся примеры из народного календаря.

Если летом ночью не было росы, днём будет дождь.

Если при ясной погоде летом отдалённые предметы не ясны, как бы в тумане – будет дождь.

Если воздух над лесом посинеет – будет тепло.

Если петух запел летом раньше девяти часов вечера – к дождю.

Первый туман лета – верная грибная примета.
Если летом совсем пауков незаметно – неминуемо будет дождь.
Если пауков видно много – надо ждать хорошей погоды.
Вороны часто кричат – к дождю или бурной погоде.
Когда муравьи летом наносят большие муравьиные кучи, то ожидай ранней и холодной зимы.

– О каких приметах ещё вам говорили бабушки или родители?

Проводится закрепление материала.

– Найдите лишний предмет и объясните почему он лишний.

Берёза, клён, шиповник, липа (кустарник).

Таким образом, уже с 1-го класса у школьников формируются первоначальные элементы экологических знаний.

Во втором классе в разделах «Растения и человек», «Животные и человек» элементарные знания о растительном и животном мире служат для формирования таких понятий, как «растения и животные – живые организмы», «условия, необходимые для жизни растений и животных», «значение охраны растений» и др. [3].

При проведении урока «Природа вокруг тебя» ставим цель занятия по формированию представлений о значении природы в жизни людей, об охране природы и воспитываем у школьников желание охранять природу.

В начале занятия подводятся итоги наблюдений в природе. Затем учитель задаёт ученикам вопросы: «Мы уже много знаем о природе. А как вы думаете, могли бы люди жить без природы?».

Получает ответы «Человек не может жить без воздуха и воды, а воздух и вода – часть природы». «Человек не может жить без пищи, а пищу дают нам растения и животные».

Далее спрашиваем: «Почему мы часто говорим: солнце, воздух и вода – наши лучшие друзья?». Учащиеся рассказывают то, что они знают о закаливании, играх на свежем воздухе, об отдыхе у реки, в лесу.

Затем представляется мир без деревьев, цветов, птиц, бабочек – всюду только асфальт, дома, заводы и машины. Человек в таком мире не сможет жить. Люди не будут чувствовать себя счастливыми, если не смогут любоваться красотой природы. Природа воспитывает в людях качество, без которого они не были бы людьми, – доброту. В природе всё интересно: от маленького жука до солнца.

Зачитываются отдельные короткие выдержки из книг, доказывающие удивительность природы. Что говорит о том, что законы нашей страны предусматривают борьбу за чистоту воздуха и воды, требуют бережного отношения к растительному и животному миру.

После этого проводится учебная прогулка (на пришкольный участок, в лес, сад, парк), во время которой обсуждаются правила поведения. И в городе, и в сельской местности нужно бережно относиться ко всем

растениям, к насекомым (муравьям, бабочкам, стрекозам), птицам (не ловить их, не разорять гнёзда), к лесным зверькам (ёжикам, белкам, зайцам).

Важно довести до сознания школьников, что они сами не должны причинять вред природе и разрешать делать это другим. Необходимо напоминать детям, что не следует брать в рот, собирать незнакомые ягоды и грибы.

В заключение учащиеся делают вывод, что без природы люди не смогли бы жить, так как сами являются частью природы.

Школьники получают знания об особенностях внешнего вида и поведения отдельных животных в различных условиях жизни, изучают насекомых, рыб, лягушек, змей, птиц и зверей. Особое внимание на уроках уделяется образу жизни животных, что способствует пониманию школьниками вопроса о единстве животных и природы. При объяснении материала о том, как животные заботятся о своих детёнышах, у школьников формируется доброе, гуманное отношение ко всему живому. В разделе «Неживая природа и человек» при изучении тем «Воздух и его охрана», «Вода в природе, свойства воды», «Почва. Охрана почв» рассматриваются экологические проблемы, способствующие экологической подготовке младших школьников к практической деятельности.

В учебном пособии «Человек и мир» знания о компонентах неживой и живой природы расширяются на уроках в разделах: «Земля на глобусе и картах», «Моя страна», «Разнообразие природы на Земле», «Человек – часть природы» [4].

На уроках по разделу «Моя страна» большое внимание уделяется формированию у младших школьников таких экологических понятий, как «использование полезных ископаемых», «природное равновесие», «экология», «пищевая цепь», «природные сообщества», «среда обитания», «связь животных и растений с природной средой» и т. д. Уроки о растительном и животном мире помогают уяснить, что все обитатели леса, болота, водоёма, связаны с друг другом прямыми и косвенными связями. И используя разнообразные формы работы: экскурсии на природу, уроки-игры, целевые прогулки, уроки-праздники, уроки-устные журналы, а также внеклассную работу, мы убеждаем учащихся в том, насколько важно знать эти взаимосвязи, чтобы не нанести вред природе, и её обитателям.

Таким образом, в нынешних условиях жёсткого экологического кризиса основой нравственного воспитания и образования человека становится, прежде всего, *разработка принципов взаимоотношений человека и природы*, которая закладывается в начальной школе по предмету «Человек и мир» и является пропедевтической основой для дальнейшего усвоения и формирования экологической культуры

у школьников в общеобразовательной школе и в подготовке будущих учителей начальной школы по естествознанию. При его изучении закладываются основы понимания и познаваемости мира, взаимосвязи явлений, способствующие усилению эмоционального восприятия учебного материала и вызывающие у учащихся действовать в соответствии с экологическими законами и этическими нормами во взаимодействии с миром природы.

Литература

1. Методика обучения естествознанию и экологическое воспитание в начальной школе / Р. А. Петросова [и др.]. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.
2. Вдовиченко, В. М. Человек и мир: учеб. пособие для 1-го кл. / В. М. Вдовиченко, Л. И. Дурейко. – Минск: Нар. асвета, 2006. – 95 с.
3. Вдовиченко, В. М. Человек и мир: учеб. пособие для 2-го кл. / В. М. Вдовиченко [и др.]. – Минск: Нар. асвета, 2005. – 127 с.
4. Вдовиченко, В. М. Человек и мир: учеб. пособие для 3-го кл. / В. М. Вдовиченко [и др.]. – Минск: Нар. асвета, 2006. – 135 с.
5. Учебные программы для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения I–IV классы, 2009. – Минск: НИО, 2009. – 264 с.

Н. П. Мишкевич

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗНОСТИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема развития образности речи находится в центре внимания многих исследователей детской речи. В их трудах отмечается, что свои мысли ребенок передает с помощью слова, а свое внутреннее состояние, чувства, отношения выражает с помощью языка, который имеет особенную интонацию, звучание, образность. Чтобы выразить с помощью речи конкретные чувства, которые возникли у младшего школьника в процессе познания действительности, ему необходимо владеть первоначальными знаниями о выразительных особенностях и возможностях языковых единиц и их функциональном употреблении. Анализ детской речи позволил ученым обнаружить, что младшие школьники не только ориентируются в богатых и разнообразных средствах языка, но и умело употребляют их в реальных жизненных ситуациях с учётом задач и обстоятельств речевых отношений, которые лежат в основе возникновения и развития речевой деятельности.

Сторонники различных концепций образности речи сходятся во мнении, что выразительность и изобразительность необходимо

рассматривать как средства создания единого художественного образа. Это объясняется тем, что функции выражения и отражения часто совпадают, а их носителями оказываются одни и те же средства языка. Структура образной речи, «воздействуя на сознание (или выражая его), формирует конкретно-чувственные представления о действительности» [1, 28]. Используя подход Б.Н. Головина, можно было бы охарактеризовать выразительность как качество, возникшее в результате реализации заложенных в языке выразительных возможностей и обеспечивающее поддержание внимания к речи. Д.Н. Шмелев отмечает, что образность речи иногда понимают как синоним выражения «языковое богатство», которое постигается не столько путем лингвистического анализа текста, сколько через его эмоциональное восприятие. В других случаях образность определяется наличием образных выражений, тропов и других средств художественной выразительности. Выразительность соотносится с образностью и изобразительностью. Иногда названные понятия рассматриваются как синонимы. Как считает Б.Н. Головин, выразительная речь построена так, что «самим подбором и размещением средств языка, знаковой структурой воздействует не только на ум, но и на эмоциональную область сознания, поддерживает внимание и интерес слушателя и читателя» [1, 27]. По мнению А. И. Ефимова, образность речи – это одно из средств порождения сопереживания. Конкретная чувственность, присущая всякому образу, является источником эмоциональности [2].

При рассмотрении понятия образности необходимо остановиться на тесно связанных с ним категориях: эмоциональности, оценочности и экспрессивности. «Эмоциональность языковых средств означает способность выражать чувственные реакции на стимулы из внешней среды» [3, 104]. С понятием эмоциональности тесно связано понятие оценочности. Тесная связь эмоции и оценки объясняется тем, «что одной из функций эмоций является оценка, а сама эмоция есть особая форма оценки ... Человек оценивает что-либо через призму тех нравственных, эстетических, интеллектуальных, профессиональных и других норм, которые он усвоил в социальной среде, в процессе общения» [4, 21]. По мнению О.И. Ревуцкого, «экспрессивным в языке является все, что представляет собой отступление от привычного, не вписывается в стандарты и воспринимается как свежее, яркое, необычное» [3, 104].

Одним из источников образности речи служит лексика, так как ее выразительные возможности связаны с семантикой слова, которая вызывает определенные ассоциации в контексте в виде определённых мыслей и настроений. По мнению Д.Н. Шмелёва, «любое из свойств слова как единицы лексической системы языка может быть использовано художником как средство изобразительности, как форма эстетического

содержания» [5]. Именно лексические средства художественной выразительности в форме тропов помогают более точно определить особенности явления или предмета. Речь становится образной благодаря не только использованию различных тропов, но и отбору частей речи, которые позволяют вызвать наглядное представление об описываемом состоянии и действии. Говоря об изобразительных возможностях частей речи, важно отметить, что эстетическая значимость в художественном тексте может быть связана с любой из морфологических характеристик слова, а также с их категориальным значением как частей речи. Например, при обилии прилагательных текст становится описательно-повествовательным, при насыщении его глаголами создаются большая выразительность, динамизм повествования. «Экспрессия разных частей речи связана прежде всего с категориями, имеющими прямое или косвенное отношение к лицу. И это вполне закономерно, так как важной стороной художественного отражения действительности является индивидуализированность изображения» [6, 79]. В зависимости от темы высказывания младшие школьники учатся уместно употреблять отдельные слова и словосочетания, соотносить их с явлениями действительности, создавать образы, что делает речь образной и выразительной.

У детей слово непосредственно связано с яркими образами и представлениями. Термин «образ» многоаспектный, поскольку в разных видах художественной деятельности называемое им понятие имеет свою специфику. Система литературных образов произведения, как утверждают Б.Н. Головин, А.И. Ефимов и другие исследователи, определяется основной идеей произведения, которая передается с помощью языковых средств. Такое понимание роли языка в создании художественного образа представляется нам наиболее приемлемым, так как позволяет раскрыть собственную художественную сущность образного содержания. Главными отличительными особенностями образов являются: сочетание их конкретности и свойств, влияющих на слушателей эмоционально; способность вызывать различные ассоциации или возможность сопоставления предметов и явлений, которые создают общее образное представление. Образы-представления и образы-восприятия рассматриваются как чувственная основа слова, значимая для процессов формирования предметной номинации и абстрактных понятий, овладения мыслительными операциями, понимания в целом. Предметно-образная сфера становится основой развития всех составляющих семантики слова – предметной соотнесенности, значения, смысла (А. Потебня) [7].

Согласно утверждению А.В. Запорожца, дети могут глубоко воспринимать выразительный язык произведений художественной литературы, отличать их художественную образность и действенность, замечать и выделять средства художественной выразительности. Однако

для того, чтобы правильно понять художественное произведение, ребенок должен отнестись к нему как к образу [8]. Создание образа уже на уровне чувственного восприятия осуществляется в ходе активной преобразующей деятельности субъекта, в которую вовлечены различные психические процессы. Развитие образа происходит не само по себе, а вследствие его связи со знаковой системой речи. Именно благодаря появлению слова возникает динамика сенсорно-перцептивных процессов, представления становятся обобщенными и устойчивыми, мышление начинает оперировать понятиями (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский). Известный психолог С. Л. Рубинштейн писал, что образ, как и слово, имеет определенную семантику и выполняет существенные функции в мыслительном процессе, так как он «является не замкнутой в себе данностью сознания, а семантическим образованием, обозначающим предмет, ...семантическое содержание является общим знаменателем для образа и слова-понятия...» [9, 166].

Вместе с тем, согласно А.А. Люблинской, чем большей осознанностью и разнообразностью определяются те ассоциации, что лежат в основе усвоенных детьми понятий, тем большим богатством характеризуется словарь, который ими используется, тем более связанной становится их речь. Восприятие художественного слова предполагает наличие широкого круга ассоциаций, возникающих на основе опыта, и это слово помогает детям обобщить все свои впечатления. В их памяти откладываются художественные образы, там они перерабатываются и могут быть использованы в творческой деятельности [10, 432].

Для нас очень важно осознать тот факт, что в процессе познания внешнего мира первостепенным оказывается зрительное восприятие предметов. Поэтому при работе с детьми младшего школьного возраста подбираются слова и выражения, которые вызывают яркие зрительные представления. Следует отметить, что образ любого типа основывается на сосуществовании абстрактного и конкретного: «одно лишь чувственно-конкретное восприятие без одновременной соотнесённости с абстракцией лишено образности» [11, 81].

Следовательно, понятие художественного образа тесно связано с понятием образности. Способность слова создавать наглядно-чувственные образы предметов и явлений окружающего мира принято называть образностью [12, 84].

На современном этапе исследования проблемы выразительной и образной речи учащихся младшего школьного возраста проводятся преимущественно в функциональном направлении. Наибольшую значимость для нашего исследования представляют те научные труды, где раскрываются особенности развития образной и выразительной речи.

Предметом изучения Д.Н. Дубининой является проблема развития выразительной речи старших дошкольников в условиях билингвизма. Речь становится выразительной и образной в том случае, когда у детей воспитывается интерес к языковому богатству, развивается умение употреблять в своей речи выразительные средства [13].

В работах В. И. Казаковой определены условия, способствующие первоначальному развитию выразительности речи младших школьников. В связи с этим необходима целенаправленная работа по обогащению знаний о средствах выразительности речи, основанная на осознанном усвоении детьми основных компонентов – интонационного и лексического, без которых значительно ограничиваются возможности детей в усвоении конкретных способов культуры речи [14].

Одним из эффективных способов развития образной речи учащихся начальной школы является работа над метафоричностью. В исследованиях О.Н. Шумкиной она изучается как качество, в котором проявляется умение ребенка употреблять в речи слова в прямом и переносном значениях, его способность воспринимать и оценивать изобразительно-выразительный аспект речевого высказывания, понимать особенности художественного стиля, чувствовать эмоционально-оценочные коннотации слов [15].

В настоящее время в качестве основополагающего выступает психолингвистический подход к изучению детской речи, при котором развитие речи рассматривается как процесс овладения ребенком средствами и способами речевой деятельности. При этом речевое развитие исследуется в контексте его интеллектуального и психологического развития, умственного, во взаимосвязи с обогащением предметно-практического опыта.

Речь – это деятельность общения, выражения, воздействия и сообщения посредством языка; это язык в действии, функционирующий в контексте индивидуального сознания (С.Л. Рубинштейн). Однако, по мнению А.А. Леонтьева, речь – «это не замкнутый акт деятельности, а совокупность речевых действий, имеющих собственную промежуточную цель, подчиненную цели деятельности как таковой» [16, 25]. Речевая деятельность является разновидностью интеллектуального акта, так как предполагает постановку целей планирования и достижение результата.

Однако речь выражает не только мысли, но и чувства людей, те состояния сознания, которые можно определить как эстетические переживания. Вследствие этого, как заметил психолог Г.Г. Шпет, «дети впитывают культуру только в процессе переживания, то есть не любое общение, не любая передача фактов, но только та, которая может вызвать эмоциональный отклик детей, способствует их развитию и усвоению новых знаний» [17, 255].

Согласно Л.С. Выготскому, «общие свойства интеллектуального и познавательного процессов выражаются в образном слове, которое возникает под влиянием определенного внутреннего состояния и соответствующих ему чувств в момент переживания ребёнком этих свойств» [18, 31]. Закон развития значений слов, употребляемых в общении, заключается в их обогащении смыслом. Сам же смысл в данном случае понимается как совокупность всевозможных ассоциаций. Значение в свою очередь есть та часть смысла, которую приобретает слово в контексте речевого высказывания. В результате такой операции значение слова расширяется разнообразными когнитивными эмоциями и другими ассоциациями.

Вместе с тем психологи отмечают, что развитие образности речи в младшем школьном возрасте имеет свои особенности. Различные возрастные периоды развития ребенка характеризуются неодинаковой степенью проявления образности речи. У дошкольника она является ситуативной, а ситуативная речь всегда выразительна и эмоциональна. Однако с момента прихода ребенка в школу названные речевые качества «пропадают». Учащиеся приобретают, по выражению Н.И. Жинкина, «ученическую» интонацию. При сравнении темпов формирования речи дошкольника и младшего школьника возникает парадокс: в школьном возрасте речь как бы замедляет свое развитие, хотя и не достигает совершенства. По всей вероятности, существующая система обучения не мобилизует речевых потенций актуализации практического дошкольного речевого опыта [19]. Существует проблема несоответствия между способностью учеников воспринимать образный строй художественной речи и умением образно передавать собственные взгляды, впечатления, переживания. К начальной школе у них развиваются осмысленное восприятие, умение выделять и находить средства художественной выразительности, но, однако, умение выражать эмоциональное отношение формируется позже. Исследователи отмечают, что образность речи младших школьников носит переменчивый характер – эмоциональная и экспрессивная в дошкольном возрасте, она становится маловыразительной в младшем школьном возрасте. Поэтому для развития у детей этой возрастной категории данного качества необходима систематическая и целенаправленная работа, в основе которой должно лежать «понимание и употребление в речи изобразительно-выразительных средств, которые раскрывают внутренний смысл высказывания» [20, 481]. Образность речи, которую приобретает школьник, базируется на более глубоком и точном понимании смысла, а также на овладении средствами и приемами выразительности не только логически правильной, но и эмоционально воздействующей речи. На наш взгляд, осознание учащимися различных образных средств будет способствовать пониманию

художественных произведений, которые важно не только понять, но и почувствовать.

В формировании образности речи младших школьников значительную роль психологи отводят самостоятельному употреблению речевых средств и осознанию их отличительной и насыщенной семантики. В исследованиях Л.И. Айдаровой подчеркиваются особенности понимания детьми семантики слова, подчеркиваются особенности осмысления ими некоторых семантических отношений. Свободное обращение к переносным значениям, активное использование многозначных слов обуславливает достаточно высокое речевое развитие субъекта. Вместе с тем, чтобы выразить свое эмоциональное отношение к высказываемому, необходимо вырабатывать умение «раскрыть скрытую семантику эмоционально-выразительного подтекста и самому адекватно пользоваться более или менее тонкими нюансами его», и это является в действительности «существенной стороной полноценного речевого развития» [21, 130].

При изучении процесса формирования образности речи у младших школьников следует учитывать индивидуальный характер речи. По мнению М.М. Бахтина, «нейтральные словарные значения слов языка обеспечивают его общность и взаимопонимание всех говорящих на данном языке, но использование слов в живом речевом общении всегда носит индивидуально-контекстуальный характер» [22, 283]. Проникаясь экспрессией говорящего, слово выступает как выражение некоторой оценивающей позиции индивида; речевой опыт человека формируется в постоянном взаимодействии с высказываниями других людей.

Таким образом, подходы к определению сущности понятия «образность» позволили нам разносторонне оценить значение данной категории и выделить существенные её признаки: богатство (разнообразие используемых образных средств), метафоричность, адекватность выбора выразительных средств, индивидуальность речи. Место образности в системе речевой культуры младших школьников подтверждается её отличительными особенностями, которые определяют подбор слов, предложений, интонаций в конкретной ситуации, и при этом воздействуют не только на логическую, но и на эмоциональную сферу сознания. В исследованиях как педагогов, так и психологов отмечается, что младшие школьники располагают большими возможностями в овладении образностью речи, раскрытии механизмов такого сложного процесса. Учёные также отмечают, что учащиеся начальных классов осознанно воспринимают художественные тексты разных стилей, которые обладают большими возможностями для понимания младшими школьниками целостности и связности текста, уместного использования тех или иных

изобразительно-выразительных средств, а также в формировании наглядно-образного мышления, которое благоприятно влияет на образность речи младших школьников.

Работа над образностью речи учеников представляется эффективной, если она опирается на эмоционально-образный характер восприятия окружающего мира, учитывает возрастные особенности, если в процессе обучения реализуются условия, способствующие активизации мыслительной и речевой деятельности учащихся (то есть при использовании деятельностного подхода).

Литература

1. Головин Б.Н. Основы культуры речи: учеб. пособие / Б.Н. Головин. – Минск: Высш. шк., 1989. – 319 с.
2. Ефимов, А.И. Стилистика художественной речи / А.И. Ефимов. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1961. – 519 с.
3. Ревуцкий, О.И. Анализ художественного текста на дискурсивной основе: монография / О.И. Ревуцкий. – Мозырь: УО МГПУ, 2004. – 208 с.
4. Маслова, В.А. Лингвистический анализ экспрессивности художественного текста: учеб. пособие / В.А. Маслова. – Минск: Высш. шк., 1997. – 156 с.
5. Шмелев, Д.Н. Слово и образ / Д.Н. Шмелев. – М.: Наука, 1964. – 120 с.
6. Ревуцкий, О.И. Лингвистический анализ художественного текста: учеб. пособие / О.И. Ревуцкий. – Минск: НМЦентр, 1998. – 192 с.
7. Потехня, А.А. Эстетика и поэтика / А.А. Потехня. – М.: Искусство, 1976. – 195 с.
8. Запорожец, А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения / А.В. Запорожец // Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию / подгот. к печати О.А. Фролова [и др.]. – М.: Учпедгиз, 1949. – С. 234–247.
9. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1973. – 433с.
10. Люблинская, А.Н. Очерки психического развития ребёнка / А.Н. Люблинская. – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 546 с.
11. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 471 с.
12. Михайлов, М.М. Образность как одно из качеств хорошей речи / М.М. Михайлов // Русский язык в школе, 1991. – № 1. – С. 83–86.
13. Дубініна, Д.М. Беларускі фальклор як сродак развіцця выразнага маўлення старэйшых дашкольнікаў ва ўмовах блізкароднаснага білінгвізму: аўтарэф. дыс. ... канд. пед. навук: 13.00.07 / Д.М. Дубініна; Беларус. дзярж. ун-т. – Мінск, 1997. – 20 с.
14. Казакова, В.И. Развитие выразительности речи младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В.И. Казакова; Урал. гос. пед. ин-т. – Екатеринбург, 1998. – 18 с.

15. Шумкина, О.Н. Работа над метафоричностью речи младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02 / О.Н. Шумкина; Моск. пед. ун-т. – М., 2000. – 18 с.
16. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
17. Марцинковская, Т.Д. История детской психологии / Т.Д. Марцинковская. – М.: Владос, 1998. – 271 с.
18. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1981. – 320 с.
19. Жинкин, Н.И. Психологические основы развития речи / Н.И. Жинкин / В защиту живого слова: сб. ст. / сост. В.Я. Коровина. – М.: Просвещение, 1966. – С. 5–25.
20. Развитие речи и речевое общение / под ред. О.С. Ушаковой. – М.: Рос. акад. образования, 1995. – 152 с.
21. Айдарова, А.И. Психологические проблемы обучения младших школьников языку / А.И. Айдарова. – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.
22. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

Ю. А. Паўлючэнка

ФАРМІРАВАННЕ І РАЗВІЦЦЁ ПАЗНАВАЛЬнай АКТЫЎНАСЦІ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ СРОДКАМІ ЗАЙМАЛЬНАСЦІ НА ўРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

Эфектыўнасць навучання, у тым ліку і беларускай мове, як адзначаюць вучоныя, знаходзіцца ў прамой залежнасці ад узроўню актыўнасці вучня ў гэтым працэсе. Пазнавальная актыўнасць разглядаецца імі як «якасць дзейнасці вучня, якая (якасць) праяўляецца ў яго адносінах да зместу і працэсу навучання, у імкненні да эфектыўнага авалодання ведамі і спосабамі дзейнасці за аптымальны час, у мабілізацыі маральна-валявога напружання на дасягненне навучальна-пазнавальнай мэты» [6, 5].

Паняцце «актыўнасць» блізкае да паняцця «дзеясць», аднак дзейнасць з'яўляецца вышэйшай, уласцівай толькі чалавеку формай актыўнасці. Актыўнасць асобы, у тым ліку і вучня, знаходзіць сваё выяўленне ў шматлікай і шматграннай дзейнасці. Таму паняцці «пазнавальная актыўнасць» і «пазнавальная дзейнасць» разглядаюцца дыдактамі як вельмі блізкія [2, 3].

Пазнавальная актыўнасць школьнікаў уяўляецца складаным структурным утварэннем, аснову якога, паводле Т. П. Міхневіч, складаюць

ўзаемазвязаныя і ўзаемазалежныя кампаненты: змястоўны, працэсуальны, матывацыйны, эмацыянальны [2].

Практыка паказвае, што ў працэсе актывізацыі вылучаецца некалькі ўзроўняў развіцця пазнавальнай актыўнасці вучняў: рэпрадуктыўны, прадуктыўны і творчы. Пры рэпрадуктыўнай актыўнасці вучань не цікавіцца вучэбным матэрыялам, вучэбныя заданні выконвае па ўзоры або з дапамогай сяброў ці настаўніка, не валодае навыкамі кантролю і самакантролю. Пры прадуктыўнай актыўнасці ён праяўляе эпізядычную цікавасць да вучэбнага прадмета, умее выконваць нескладаныя заданні, здольны да параўнання і абагульнення матэрыялу, выдзялення асноўных ідэй і паняццяў, набывае часткова развітыя навыкі кантролю (напрыклад, здольны ацаніць і пракаменціраваць адказ сябра). На найбольш высокім ўзроўні актыўнасці – творчым – вучань цікавіцца прадметам не толькі на ўроку, але і ў пазаўрочны час, праяўляе ўпартасць і настойлівасць у авалоданні ведамі, валодае не толькі кантролем, але і самакантролем, можа ажыццяўляць перанос ведаў у новую невядомую сітуацыю [2].

Фарміраванне і развіццё пазнавальнай актыўнасці малодшых школьнікаў у працэсе навучання беларускай мове з'яўляецца адной з самых складаных праблем сучаснай школы: падае цікавасць вучняў да засваення мовы, у выніку парушаецца правільнасць, дакладнасць і лагічнасць маўлення, зніжаецца пісьменнасць. Таму вырашэнне гэтай праблемы – неадкладная задача сучаснай дыдактыкі.

Працэс фарміравання і развіцця ў малодшых школьнікаў пазнавальнай актыўнасці дастаткова складаны і доўгі. Яго эфектыўнасць у многім залежыць ад ведання структуры пазнавальнай актыўнасці, паколькі гэта дазваляе кіраваць працэсам актывізацыі, вызначаць яго найбольш аптымальныя педагагічныя ўмовы.

Да сродкаў актывізацыі навучання школьнікаў дыдакты адносяць «навучальны змест, метады і прыёмы навучання, формы арганізацыі навучання» [6, 74].

Змест навучальнага матэрыялу садзейнічае абагачэнню і пашырэнню ведаў вучняў, набыццю імі вопыту, развіццю кругагляду. Аднак не ўсё ў змесце навучання прыцягвае школьнікаў. Таму перад настаўнікам паўстае задача – зацікавіць дзяцей.

Адным са сродкаў фарміравання і развіцця пазнавальнага інтарэсу з'яўляецца займальны матэрыял. У «Тлумачальным слоўніку беларускай мовы» слова *займальнасць* падаецца са значэннем 'уласціваць займальнага', а *займальны* – 'які выклікае цікавасць; забаўны' [3, 317]. Вядомы псіхолаг Г. І. Шчукіна сцвярджае: «Калі нечаканыя займальныя прыёмы ствараюць сітуацыю, якая ўражвае вучняў, прымушае імгненна зразумець сутнасць ведаў, трывала замацаваць у эмацыянальнай памяці

дадзены факт, дадзеную падзею, займальнасць службыць абагачэнню сапраўднага ўстойлівага інтарэсу” [7, 25].

Аб вялікай ролі займальнасці ў навучальным працэсе гаварыў К. Д. Ушынскі. Ён падзяляў яе на знешнюю і ўнутраную. “Самы незаймальны ўрок, – пісаў ён, – можна зрабіць для дзяцей займальным знешнімі сродкамі, якія не адносяцца да зместу ўрока... Унутраная займальнасць выкладання заснавана на тым законе, што мы ўважлівыя да ўсяго таго, што 1) з’яўляецца новым для нас, але не настолькі новым, каб быць зусім незнаёмым; новае павінна дапаўняць, развіваць або супярэчыць старому, словам, быць цікавым, дзякуючы чаму яно можа ўвайсці ў любую асацыяцыю з тым, што ўжо вядома; 2) абуджаць і даваць задавальненне абуджанаму ўнутранаму пачуццю. Чым старэйшы становіцца вучань, тым больш унутраная займальнасць павінна выцясняць сабой знешнюю” [5, 405–406].

Выкарыстанне займальнага матэрыялу на ўроках беларускай мовы ўносіць разнастайнасць у навучальную дзейнасць, садзейнічае засваенню ведаў не па неабходнасці, а па жаданні саміх вучняў, павышае пазнавальны інтарэс да прадмета, дае магчымасць вучням ацаніць сябе на фоне іншых. Захапіўшыся, дзеці не заўважаюць, што вучацца: яны лёгка спазнаюць, запамінаюць новае, арыентуюцца ў незвычайных сітуацыях, папаўняюць запас уяўленняў, паняццяў, развіваюць фантазію.

Ярка, эмацыянальная форма вучэбнага матэрыялу дапамагае настаўніку актывізаваць працэс навучання. Механізм гэтай з’явы заключаецца ў тым, што “займальнасць абуджае цікаўнасць, цікаўнасць пераходзіць у дапытлівасць і абуджае інтарэс да прадмета, што ў сваю чаргу нараджае патрэбнасць у глыбокім авалоданні ведамі і вядзе да раскрыцця і развіцця патэнцыяльных задаткаў і здольнасцей” [1, 12].

Калі пры знаёмстве з новай тэмай на ўроку выкарыстоўваецца прынцып займальнасці і разнастайныя гульнёвыя моманты, якія выклікаюць ў вучняў станоўчую матывацыю да вывучэння роднай мовы, то нават цяжкі матэрыял засвойваецца лягчэй. Апорныя схемы, табліцы, праблемныя пытанні, займальныя гісторыі, казкі, загадкі, рыфмаванкі, жарты станоўча ўплываюць на адносіны вучняў да роднай мовы як да навучальнага прадмета, спрыяюць развіццю ў іх назіральнасці, фантазіі, зрокавай памяці.

Навуковасць і глыбіня тэарэтычнага матэрыялу, што выкладаецца на ўроках, паказ яго практычнай значнасці не могуць быць адарванымі ад займальнай формы падачы гэтага матэрыялу, эмацыянальнасці і жывасці выкладання. Займальнасць, выступаючы першапачатковым штуршком у праяўленні пазнавальнай цікавасці, з’яўляецца сродкам стварэння станоўчага фону ўсяго ўрока, апорай для развіцця прафесійнай памяці.

Трэба мець на ўвазе, што займальнасць выкладання заключаецца не толькі ў пацешных і жартаўлівых прыёмах гульнёвай працы, але

і ў нападзенні зместу выкладання навуковым і ў той жа час цікавым для вучняў моўным матэрыялам. Толькі разумнае спалучэнне формы і зместу выклікае ў вучняў глыбокую цікавасць да вывучэння роднай мовы, да фактаў і заканамернасцей яе развіцця. «Аднак не ўсякая займальнасць, – падкрэслівае А. В. Солахаў, – накіравана на выхаванне сапраўднага інтарэсу да вывучэння прадмета. Калі займальнасць выступае на ўроку як самамэта, калі яна не звязана з пазнавальным, навуковым зместам урока, яна ніколі не пасее ў душы школьніка ўсходаў сапраўднага пазнавальнага інтарэсу. Выкарыстанне займальнага матэрыялу апраўдваецца толькі тады, калі ён цесна звязаны з тэмай урока і накіраваны на яе больш глыбокае раскрыццё, дапамагае знайсці рашэнне навуковай праблемы, садзейнічае творчай актыўнасці вучняў» [4, 115].

Асноўнымі шляхамі выкарыстання займальнага матэрыялу на ўроках беларускай мовы з’яўляюцца:

- 1) арыгінальная структура ўрока;
- 2) выкарыстанне спецыяльна распрацаваных займальных заданняў і дыдактычных гульняў;
- 3) самастойнае выкананне вучнямі творчых заданняў з далейшым іх выкарыстаннем у працы з іншымі вучнямі.

Займальнасць адносіцца не столькі да псіхічнага стану чалавека, колькі да якасці рэчаў, прадметаў, з’яў, якія ўздзейнічаюць на інтарэс. Уласцівае гэтыя выяўляюцца ў навізне, нечаканасці, дзівацтве, неадпаведнасці з тым, як матэрыял падаваўся раней.

Займальнымі з’яўляюцца дзелавыя і арганізацыйна-дзейнасныя гульні, праблемныя сітуацыі, пытанні-жарты, конкурсы, фізкультмінуткі, звязаныя з тэмай урока, моўна-рухомыя спаборніцтвы, рыфмаванкі, лінгвістычныя казкі, загадкі, шарады, кур’ёзы і г. д.

Так, напрыклад, пры вывучэнні тэмы “Прыметнік як часціна мовы” можна выкарыстаць практыкаванні займальнага характару “**Пабудзем следчымі**”, “Адгадай прадмет па прыметах”, “Ручаёк”, “Прадоўжы рад”, “Пятае – лішняе”, “Хто больш?”, лінгвістычную эстафету і інш.

Пабудзем следчымі

Што ў сваім вершы ахарактарызаваў Пімен Панчанка, выкарыстаўшы амаль адны прыметнікі.

Льняная і жытнёвая, сялянская,

Баравае ў казачнай красе,

Старажытнейшая,

Самая славянская,

Светлая, як травы ў расе,

Вобразная, вольная, пявучая

... беларуская мая.

(Мова.)

Адгадай прадмет па прыметах

Адзін з вучняў выходзіць з класа. Астатнія ў гэты час прыдумваюць які-небудзь прадмет (напрыклад, *яблык*). Вучань, які павінен адгадаць слова, вяртаецца ў клас і падыходзіць па чарзе да сваіх аднакласнікаў.

Кожны з іх павінен назваць прыметнік, які указвае на якую-небудзь прымету задуманага слова (*круглы, чырвоны, салодкі, сакавіты* і інш.).

Ручаёк

Настаўнік прапануе вучням назоўнік, да якога патрэбна падабраць прыметнікі. Вучні, перадаючы мяч адзін аднаму, называюць прыметнік, які б характарызаваў гэты назоўнік. Хто паўторыцца або затрымаецца з адказам, выходзіць з гульні.

Словы для гульні: Радзіма, дарога, поле.

Прадоўжы рад

Прадоўжы рад прыметнікаў (на выбар), якія даюць характарыстыку чалавеку, жывёле або прадмету. У каго гэты рад атрымаецца даўжэйшы, той і пераможа.

Дзяўчынка – добразычлівая,

Вучань – старанны,

Надвор'е – цёплае,

Кніга – цікавая,

Мядзведзь – вялікі,

Пятае – лішняе

Што нельга сказаць пра прадмет адначасова?

Груша – спелая, сакавітая, жоўтая, зялёная, духмяная.

Дзень – сонечны, цёплы, ціхі, летні, халодны.

Галінка – зялёная, доўгая, тоўстая, тонкая, маладая.

Які ты чалавек?

Складзі праўдзівы ланцужок прыметнікаў, якія б характарызавалі цябе. У каго ланцужок атрымаецца даўжэйшы, той і перамагае.

Я – ...

Хто больш?

Мама ў нас якая? (*Прыгожая, непаўторная, добрая, маладая, клапацлівая, вясёлая, любімая, найлепшая* і г. д.).

Прырода вакол нас якая? (*Непаўторная, прыгожая, экзатычная, цудоўная, цікавая, маляўнічая, жывая* і г. д.).

Надвор'е можа быць якім? (*Сонечным, дажджлівым, цёплым, ветраным, халодным, жудасным, непрыемным, марозным* і г. д.).

Сябар твой які? (*Клапатлівы, добры, добразычлівы, разумны, прыгожы, ветлівы, кемлівы, найлепшы, сумны* і г. д.).

Лінгвістычная эстафета

Вучні адной каманды падбіраюць прыметнікі да назоўніка *снег*, другой – да назоўніка *кветка*, трэцяй – да назоўніка *сонца*. Па адным яны бягуць з лініі старта да дошкі і запісваюць патрэбнае слова. Эстафетнай палачкай служыць кавалачак крэйды.

Конкурс матэматыкаў

Настаўнік чытае ўголос тэкст, а вучні выпісваюць у сшытак прыметнікі ў пачатковай форме і падлічваюць іх (тое самае слова 2 разы не выпісваць).

*Моцна скаваў мароз голую зямлю, зрабіў яе **цвёрдай**. Вымерзлі лужыны, высахла гразь. **Халодная ледзяная** кара пакрыла рэкі і азёры. **Цвёрдую** пасцель падрыхтаваў мароз для **белага** снегу. Вось падзьмуў сівер. Папаўзлі па небе **снежавыя** хмары. Яны завалаклі ўсё неба.*

Паводле Якуба Коласа.

Адказ: голы, цвёрды, халодны, ледзяны, белы, снежавы – 6 прыметнікаў.

Рэдактар

Замяніце словазлучэнні “назоўнік + назоўнік” словазлучэннямі “прыметнік + назоўнік”.

Талерка з гліны, завушніцы з золата, школа ў горадзе, дзень летам, дапаможнік для вучэння, стол бацькі, пісьмо брата, творы Коласа, бярлога мядзведзя, падручнік Дзімы.

Адказ: гліняная талерка, залатыя завушніцы, гарадская школа, летні дзень, вучэбны дапаможнік, бацькаў стол, братава пісьмо, Коласавы творы, мядзведжая бярлога, Дзімаў падручнік.

Конкурс майстроў слова

Замест шматкроп’я ў вершы ўстаўце прапанаваныя прыметнікі. Хто зробіць гэта правільна і хутчэй, той і пераможа.

Восень залатая

Восень, восень ...

Сее радасць на зямлі.

Хмарка ў ... небе тае.

Мкнуць у вырай жураўлі.

Не чуваць у лесе птушак,

... гоман сціх і шум.

Матылькоў няма і мушак –

Луг ахутаў ... сум.

Ніткай ... навуцінне

Ў косах сонейка блішчыць.

Што за ... зіхценне!

Што за ціш вакол стаіць!

Я іду ... сцежкай,

Як па ... дыване.

Восень з ... усмешкай

На спатканне выйшла мне.

Ярка, хораша прыбрала

Ўсюды дрэвы і кусты

І зямлю памалявала

Ў колер С. Новік-Пяюн

Словы для даведак: срэбнай, цуднае, лясною, мяккім, ветлівай, жоўта-залаты, мілы, летні, сінім, залатая.

Конкурс перакладчыкаў

Хто правільна і хутчэй за іншых перакладзе словазлучэнні “прыметнік + назоўнік” з рускай мовы на беларускую, той і пераможа.

1. *Металлическая пуговица.* (Металічны гузік.)
2. *Нестерпимая боль.* (Няцярпны боль.)
3. *Мягкий ковёр.* (Мяккі дыван.)
4. *Художественное произведение.* (Мастацкі твор.)
5. *Красивые обои.* (Прыгожыя шпалеры.)
6. *Беличьи запасы.* (Вавёрчыны запасы.)
7. *Деревянный ящик.* (Драўляная скрыня.)
8. *Умный ребёнок.* (Разумнае дзіця.)
9. *Буслиное гнездо.* (Буслава гняздо.)
10. *Серебряные изделия.* (Срэбныя вырабы.)
11. *Интересная книга.* (Цікавая кніга.)
12. *Городской парк.* (Гарадскі парк.)
13. *Волчий след.* (Воўчы след.)
14. *Вкусный ужин.* (Смачная вячэра.)

Займальны матэрыял стварае станоўчы эмацыянальны фон дзейнасці, развівае творчыя здольнасці вучняў, выклікае ў іх жаданне выканаць тыя заданні, якія лічацца цяжкімі.

Методыка працы з займальным матэрыялам разнастайная. Ён выкарыстоўваецца на розных этапах урока: пры тлумачэнні новага матэрыялу і яго замацаванні, пры праверцы хатніх заданняў, паўтарэнні, у пазакласнай рабоце. Багаты і разнастайны займальны матэрыял накіраваны на развіццё маўленчых здольнасцей вучняў, на актывізацыю іх мыслення, на асэнсаванне багацця беларускай мовы, яе выразнасці і дакладнасці, пывучасці і дасканаласці.

Такім чынам, каб сфарміраваць пазнавальную актыўнасць малодшых школьнікаў да вывучэння беларускай мовы, захаваць і развіваць іх пазнавальны інтарэс да яе, настаўнік пры арганізацыі працэсу навучання павінен улічваць структурныя кампаненты, узроўні і сродкі павышэння пазнавальнай актыўнасці. Выкарыстанне займальнага матэрыялу на ўроках беларускай мовы спрыяе фарміраванню і развіццю пазнавальнай актыўнасці вучняў, садзейнічае глыбокаму разуменню і павышэнню якасці засваення новага матэрыялу. Ужыванне розных прыёмаў правядзення ўрока, выкарыстанне гульняў і іх элементаў, конкурсаў, спаборніцтваў робіць навучальны працэс цікавейшым, дзецці стабільна выяўляюць актыўнасць, кемлівасць і дабіваюцца высокіх вынікаў.

Літаратура

1. Бондаревский, В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: кн. для учителя / В.Б. Бондаревский. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
2. Міхневіч, Т.П. Фарміраванне пазнавальнай актыўнасці навучэнцаў: метадычны дапаможнік / Т.П. Міхневіч. – Мінск: Беларус. дзярж. універсітэт, 1993. – 12 с.
3. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы: у 5 т. – Мінск: Гал. рэд. БелСЭ, 1978. – Т. 2: Г–К / рэд. тома А.Я. Баханькоў. – 768 с.
4. Солахаў, А.В. Займальнасць на ўроках беларускай мовы / А. В. Солахаў // Весці Гомельскага ўніверсітэта імя Ф. Скарыны. – 2000. – № 2 (25): Беларуская мова. – С. 115–120.
5. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 6 / сост. С. Ф. Егоров. – 528 с.
6. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.
7. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

Н. И. Семененко

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДИСЦИПЛИН МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА ПО ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ АЛГОРИТМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Из множества теоретических знаний, практических умений и навыков, формируемых в курсе дисциплин математического цикла, выделим то подмножество, которое способствует совершенствованию подготовки будущих учителей начальных классов к формированию основ алгоритмической культуры младших школьников. Важное место здесь занимает дисциплина «Математика», которая осуществляет формирование у студентов важнейших понятий (множество, высказывание, предикат, отношение, число и др.), составляющих теоретическую основу школьного курса математики начальных классов.

Изучение в первой главе теоретико-множественных понятий позволяет систематизировать различный материал. Прежде всего, этому содействует определение способов задания множеств: перечисление всех его элементов и указание характеристических свойств элементов данного множества. Важно умение переходить от одного способа задания множества к другому, что позволяет вырабатывать навык проведения анализа информации и разбивать элементы на совокупности

в соответствии с характеристическим свойством. Взаимосвязи между множествами определяют отношения: равенства, включения, пересечения и не пересечения, что дает возможность смотреть на множества с единой точки зрения их характеристических свойств. Образование новых множеств определяется следующими операциями: пересечения, объединения, вычитания и дополнения. «Понятия множества и операции над множествами» позволяют уточнить наше представление о классификации действий распределения объектов по классам.

Классификация необходима в формировании основ алгоритмической культуры для того, чтобы с единой математической точки зрения систематизировать накопленный материал об исследуемом объекте.

Человек, изучая реальные процессы, описывает их при помощи предложений. Но, чтобы знания об их были достоверными, эти предложения должны быть истинными. Но как узнать, истинное или ложное знание заключено в том или ином предложении? На этот и другие вопросы, с ним связанные, студенты получают ответ при изучении главы «Элементы математической логики». Определение истинности или ложности предложения приводит к понятию высказывания. Предложение, о котором можно сказать истинно или ложно, при подстановке конкретного значения дает представление о предикате, области его определения и множестве истинности. Образование составных предикатов приводит к переосмысливанию значения слов «и», «или», «если ..., то ...», «тогда и только тогда, когда», «неверно, что», также частицы «не» и определению операций: конъюнкции, дизъюнкции, импликации и эквиваленции. Особое внимание обращаем на те предикаты, которые преобразуются в высказывания с помощью постановки перед ними слов: «существует» и «все», т. е. на кванторы существования и общности. Часто вместо слова «существует», употребляем обороты «найдется», «хотя бы один», а вместо слова «все» используем слова «каждый», «любой», «всякий». Однако бывают предложения, в которых кванторы только подразумеваются. Поэтому обращаем внимание на распознавание предиката и логическую структуру.

Таким образом, выработанные навыки определения истинности высказываний и предикатов мы используем для правильного, чёткого и однозначного отбора объектов с целью определения закономерности их появления (составление математической модели).

Заметим, что в главе «Приложения теории множеств и логики к определению понятий школьного курса математики» Л.П. Стойлова отмечает, что «Математические понятия обладают рядом особенностей. Главная заключается в том, что математические объекты, о которых необходимо составить понятие, в реальности не существуют. Математические объекты созданы умом человека. Это идеальные объекты,

отражающие реальные предметы или явления» [4, 42]. Изучая понятия, будущие учителя начальных классов узнают об объеме и содержании понятия, отношении между понятиями.

В логике «понятия» рассматривается форма мысли, отражающая объекты (предметы или явления) в их существенных и общих свойствах. Оно является одним из основных показателей абстрактного мышления. Определяя понятие объекта, обучаемый учится, выделяет не только его существенные свойства, достаточные для распознавания, но и анализирует их, отвлекаясь от несущественного, случайного, что позволяет глубже проникать в действительность, отображать ее с большей полнотой.

А.П. Тонких делает вывод: «Именно понятия составляют основу построения других форм абстрактного мышления – суждений и умозаключений» [5, 70].

Изучая главу «Отношения», студенты рассматривают не только объекты, но и связи между ними. Эти связи называют зависимостями, соответствиями, отношениями, функциями. Для нашего исследования имеет существенное значение определение функциональной зависимости, так как результаты об объектах мы записываем в виде таблиц, и устанавливаем соответствия между элементами этих множеств, что определяет математическую модель, по которой составляется алгоритм её реализации между исследуемыми объектами.

Глава «Геометрические преобразования» позволяет вносить определенное разнообразие в учебную деятельность и формирует понятия о геометрических фигурах и их свойствах.

При выполнении задач на геометрические преобразования у студентов формируются общие схемы (памятки):

- 1) выделить условие и заключение задачи;
- 2) вспомнить определения и свойства геометрического преобразования, о которых идёт речь в задаче;
- 3) построить чертёж;
- 4) из условия задачи сделать логические выводы, стремясь получить её заключение.

Полученные знания развивают способность к логическому мышлению, к анализу и синтезу, к обобщению, сравнению, классификации и др. [6, 194].

Таким образом, проводится дальнейшее совершенствование знаний студентов по формированию основ алгоритмической культуры у младших школьников.

В главе «Целые неотрицательные числа» представлены исторические сведения о возникновении понятия натурального числа и нуля, системах счисления и истории возникновения слова алгоритм, его современного значения. Студенты знакомятся со свойствами алгоритма и способами его

задания. Они познают, что запись алгоритмов должна производиться в наглядной и компактной форме, удобной для практического использования. Распространенными формами записи алгоритмов являются: словесная, графическая (блок-схемы) и на алгоритмическом языке.

Особо четко представлены алгоритмы (правила), связанные с выполнением арифметических операций, определением отношений между числами, нахождением наибольшего общего делителя и наименьшего общего кратного двух чисел. Это позволяет студентам на практике прочувствовать исполнение свойств алгоритмов и определить их типы.

Содержание главы «Расширение понятия о числе. Величины и их измерения» совершенствует знания студентов по использованию алгоритмов в выполнении арифметических операций на множестве рациональных и действительных чисел, а также раскрывает связь между измерением длины отрезка и множеством действительных чисел.

Отметим, что при изучении дисциплины «Математика» у студентов формируются следующие специфические умения и навыки, связанные с понятием алгоритма и формами его записи:

- 1) понимание сущности алгоритма и его свойств;
- 2) использование основных конструкций, с помощью которых можно составить алгоритмы;
- 3) умение записать алгоритм с помощью определенных форм.

Таким образом, в результате теоретической и практической деятельности при изучении дисциплины «Математика» по основам алгоритмической культуры будущие учителя начальных классов овладевают определением истинности высказываний и предикатов; значением и историей возникновения слова алгоритм, его свойствами; использованием алгоритмов и их составлением по аналогии.

Вузская дисциплина «Основы информационных технологий» дает студентам основные понятия: информация, информатика, компьютер и т. д., а также представления о передаче и обработке информации человеком и человеком с использованием компьютера.

Изучая данную дисциплину, будущие учителя начальных классов овладевают компьютером как техническим средством, так как они производят обработку графической и текстовой информации, электронных таблиц, формируют базу данных и готовят презентации. В основе их изучения лежат соответствующие алгоритмы выполнения практических заданий на компьютере.

Точное и систематическое исполнение алгоритмов по обработке графической и текстовой информации на компьютере позволяет студентам осознать принцип автоматизации производства на основе использования алгоритмов.

Очевидно, что программа дисциплины «Основы информационных технологий» ориентирована на развитие алгоритмического мышления. Даже не акцентируя внимания на материале, легко заметить элементы алгоритмизации в каждом разделе дисциплины (от графических или текстовых редакторов до создания и редактирования структуры таблиц). Это способствует формированию у обучающихся следующих умений, навыков и умственных операций:

- 1) планировать структуру действий, необходимых для достижения заданной цели при помощи фиксированного набора средств;
- 2) организовать поиск информации, необходимой для решения поставленной задачи;
- 3) правильно, чётко и однозначно формулировать мысль в понятной собеседнику форме и понимать текстовое сообщение;
- 4) своевременно обращаться к компьютеру при решении задач любой области;
- 5) технические умения взаимодействия с компьютером.

Заметим, что указанные умения, навыки и умственные операции необходимы для эффективного использования ЭВТ. Систематическое обращение с ЭВТ вырабатывает общекультурную, общеобразовательную, общечеловеческую ценность.

В содержании этой общенаучной и общепрофессиональной дисциплины можно выделить три самостоятельные части:

1. Применение идей и методов информатики при изучении других дисциплин в вузе, а также в различных отраслях человеческой деятельности.

2. Комплекс знаний об информационных системах, о некоторых логических и физических принципах работы компьютера, что необходимо для общей ориентации в возможностях современной и перспективной ЭВТ.

3. Система основных положений информатики как научной дисциплины, которые можно формировать у младших школьников.

Изучение будущими учителями начальных классов дисциплины «Методика преподавания математики и практикум по решению задач» способствует усвоению определенной системы знаний, умений и навыков в области начального обучения математике, а также по воспитанию и развитию детей. Психологи (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.) доказали, что возрастной период 6–10 лет наиболее важный в формировании структуры мышления детей. Поэтому задача методики состоит в обеспечении высокого развивающего эффекта обучения, интенсивного его влияния на умственное развитие детей [2, 263].

Особое значение для совершенствования методики начальной математики на современном этапе имеют обучающие игры. Так,

«Игра с обручами» развивает такие мыслительные операции, как анализ через синтез, сравнение, аналогия, обобщение, классификация. Игра «Выращивание дерева» знакомит с условно записанными правилами (алгоритмами), предписывающими выполнение определенной последовательности практических действий. Большое значение имеют игры «Вычислительные машины», с их помощью производится обучение счету и знакомство с основными видами (типами) алгоритмов (линейный, разветвленный и циклический). Существует игра «Чудо-мешочек», в процессе которой формируются представления о случайных и достоверных событиях. Есть игра «Цепочки фигур», которая подготавливает к дедуктивным рассуждениям с помощью конструирования цепочек фигур по заданному началу и правилам образования. Имеются и другие обучающие игры [3, 42–50].

Изучение алгебраического материала способствует обобщению понятий о числе, отношениях между числами, об арифметических действиях, готовит младших школьников к решению элементарных уравнений и уравнений, состоящих из двух простых уравнений.

В нашем исследовании по решению уравнений описывается работа по введению элементарных уравнений, которая начинается с формирования понятий равенства и неравенства чисел, а также по использованию примеров с «окошками», которые решаются способом подбора.

Полученный опыт нахождения неизвестных компонентов при сложении и вычитании, умножении и делении дает возможность раскрыть связи между результатом и неизвестным компонентом. Это является необходимой базой подготовки учащихся к решению элементарных уравнений на основе алгоритмов: чтение уравнения, нахождение неизвестного компонента, решение и проверка решения [9], а также к использованию их для составления алгоритма решения уравнения, состоящего из двух элементарных [8]. Описанная технология решения элементарных уравнений и уравнений, состоящих из двух простых уравнений, позволяет целенаправленно обучать студентов педагогической деятельности по формированию основ алгоритмической культуры.

В начальной школе проводится практическое ознакомление учащихся с геометрическими фигурами. Из всех геометрических понятий, изучаемых в начальных классах, определяемыми являются понятия прямоугольник и квадрат. Остальные понятия вводятся без определения, их свойства устанавливаются опытным путем [3, 222].

Геометрические фигуры используются как счетный материал при введении чисел первого десятка. Применяя их от урока к уроку, следует варьировать по количеству углов (сторон или вершин), что позволит научить детей выделять существенные признаки фигур и разбивать их на

подмножества (треугольников, четырехугольников, пятиугольников и др.). Познакомив с понятием «прямой угол», обращаем внимание на то, что множество треугольников можно разбить еще на виды: прямоугольные, тупоугольные и остроугольные, а среди четырехугольников по свойству «все углы прямые» выделяют подмножества: прямоугольников и фигур, не являющихся прямоугольниками. Сравнивая длину сторон прямоугольника, можно выделить свойство «иметь стороны одинаковой длины». Это свойство дает возможность проводить разбиение множества прямоугольников на два непересекающихся подмножества: квадратов и прямоугольников, не являющихся квадратами [3, 220–221].

Таким образом, совершенствуются навыки выявления свойств определенного множества фигур и разбиения их на классы.

В начальных классах учащиеся получают представление о величинах (длина, масса, площадь, время и др.), о единицах их измерения.

Изучение величин рассматривается в тесной связи с изучением чисел и геометрических фигур. Так, обучение измерению длины связывается с обучением счету; новые единицы измерения вводятся вслед за введением соответствующих счетных единиц; образование, запись и чтение именованных чисел изучается параллельно с нумерацией отвлеченных чисел; арифметические действия выполняются над именованными числами по уточненным алгоритмам для отвлеченных чисел [6, 232].

Следовательно, у школьников формируется представление о каждой из изучаемых величин как о некотором свойстве предметов и явлений окружающей нас жизни, они усваивают, что:

- 1) по инструкции (алгоритму) к измерительному прибору можно измерять им соответствующую величину;
- 2) между единицами измерения, величинами одного и того же рода существует определенная зависимость, знания о которой необходимы для выполнения преобразования величин;
- 3) величины одного и того же рода можно складывать и вычитать, умножать и делить по определенным правилам (алгоритмам).

Очевидно, что данный материал позволяет совершенствовать знание об алгоритме и его свойствах.

Завершающей частью в математической подготовке учителей начальной школы является «Практикум по решению задач». Данная часть предусматривает следующую цель: расширить представления студентов-выпускников о распространенных подходах к решению текстовых арифметических задач, совершенствовать умение использовать основные способы решения задач, умение выбирать среди них наиболее оптимальный и организовать работу по его применению на практике.

В соответствии с этим «Практикум по решению задач» включает в себя рассмотрение следующих этапов работы над составной задачей:

«разбор условия задачи, интерпретация условия, поиск решения, составление плана решения, запись решения, истолкование результата (соотнесение результата с искомым), проверка решения, творческая работа над решенной задачей».

Под этапом «разбор условия задачи» мы понимаем анализ условия задачи с использованием его краткой записи и установление в ней существенных связей между данными и искомым. Краткую запись условия используем как средство для более глубокого осмысления ее условия и интерпретации в виде символических и схематических моделей [1, 34].

Основным элементом процесса решения задачи является поиск. По существу он начинается при разборе её условия и не заканчивается даже тогда, когда ответ получен и проверен, так как может появиться идея нового способа решения [3, 167].

Следует отметить, что студенты-выпускники в поиске решения осуществляют движение мысли в двух противоположных направлениях – от искомого к данным и от данных к искомому. Эти направления поиска решения задачи характеризуются такими логическими приемами, как анализ и синтез. Благодаря им осуществляется целенаправленная актуализация знаний обучаемого и он может различить в зависимости от уровня подготовки, является задача стандартной или нестандартной. Если для него задача стандартная, то он знает определённый алгоритм решения (алгоритмически разрешимые задачи). Может быть так, что к моменту решения стандартной задачи общий метод её решения не известен обучаемому, тогда задача для него является нестандартной. Следовательно, необходимо применить аналитический, синтетический или аналитико-синтетический метод для обнаружения общего решения или составить план решения конкретной задачи. Поиск решения задачи будет результативен, если обучаемый составит алгоритм (план) её решения.

Владение приемами составления алгоритмов (планов) позволяет достаточно наглядно записывать решения текстовых арифметических задач в виде граф-схем. Такая запись делает решение задачи более простым для восприятия, позволяет совершенствовать навыки использования вычислительных алгоритмов [7, 10].

Этапы истолкования результата (соотнесение результата с искомым), проверка решения, творческая работа над решенной задачей – всё это можно констатировать как виды дополнительной работы над уже решенной задачей. Дополнительная работа дает возможность обучаемым закрепить смысл арифметической операции, обнаружить ошибку в решении задачи, выявить особенности способа решения задач определенного вида, обучить элементам исследования. К элементам исследования относятся: постановка вопросов, ответы на которые ещё

можно найти по данному условию; сравнение содержания данной задачи и её решения с содержанием и решением другой задачи; определение количества способов решения задачи; определение наиболее целесообразных приемов для поиска решения задачи и др.

Систематическое обучение студентов решению арифметических задач позволяет формировать общий план (алгоритм) работы над задачей.

Подводя итог анализа дисциплин математического цикла, изучаемых будущими учителями начальных классов, нами установлено, что студенты могут определять истинность высказываний и предикатов, проводить разбиение множеств на классы, отличать алгоритмы от планов, составлять алгоритмы по аналогии и реализовать их. Поэтому мы рассматриваем дисциплины математического цикла как основу фундаментальной подготовки будущих учителей начальных классов в системе по формированию основ алгоритмической культуры младших школьников, а также – это рабочий инструмент, позволяющий каждому человеку оперативно получать информацию, быстро меняющуюся в мире, через сеть Интернет.

Литература

1. Дрозд, В.Л. Научись решать задачи!: 300 текстовых арифметических задач с решениями / В.Л. Дрозд, А.А. Ефимчик. – Минск.: Ред. науч.-метод. журн. «Пачатковая школа», 2004. – 256 с.
2. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Н.Б. Истомина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 288 с.
3. Методика начального обучения математике: учеб. пособие для пед. ин-тов / В.Л. Дрозд, [и др.]; под общ. ред. А.А. Столяра и В.Л. Дрозда. – Минск: Выш. шк., 1988. – 254 с.
4. Стойлова, Л.П. Математика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л.П. Стойлова. – М.: Издат. центр «Академия», 1999. – 424 с.
5. Тонких, А.П. Математика: учеб. пособие для студентов фак. подготовки учит. нач. кл.: В 2-х книгах. Кн. 1. / А.П. Тонких. – М.: Книжный дом «Университет», 2002. – 530 с.
6. Тонких, А.П. Математика: учеб. пособие для студентов фак. подготовки учит. нач. кл.: в 2-х кн. Кн. 2. / А.П. Тонких. – М.: Книжный дом «Университет», 2002. – 372 с.
7. Семяненка, М.І. Алгарытмы пры рашэнні тэкставых арыфметычных задач / М.І. Семяненка, С.М. Худзенка // Пачатковая школа – 1996. – № 12. – С. 18–21.
8. Семяненка, М.І. Выкарыстанне алгарытму пры рашэнні ўраўненняў, якія складаюцца з двух элементарных / М.І. Семяненка, П.М. Шапка // Пачатковая школа. – 2002. – № 6. – С. 41–42.

9. Семяненка, М.І. Выкарыстанне алгарытмаў пры рашэнні элементарных ураўненняў / М.І. Семяненка // Пачатковая школа – 2004. – № 7. – С. 35–37.

10. Семяненка, М.І. Матэматыка ў пачатковых класах. Рашэнне нестандартных тэкставых арыфметычных задач метадам дапушчэння / М.І. Семяненка // Пачатковая школа. – 2007. – № 4. – С. 38–39.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ. ПУТИ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОБЩЕСТВО

А. А. Зубрицкая

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной компетентности в единстве социальной и личностной детерминант; анализируются факторы, определяющие профессиональные намерения будущих педагогов; определяется понятие «профессионально-личностная позиция».

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная позиция, социальная и личностная детерминанты, паритет.

На современном этапе развития нашего общества решающее значение для успешного осуществления стоящих перед школой задач имеет целенаправленный отбор, подготовка и воспитание будущих педагогов. Формирование профессиональной компетентности специалистов – принципиально важный аспект функционирования педагогического вуза, связанный с перестройкой его деятельности. В вузе сосредоточены научно-педагогические кадры разных специальностей, имеется возможность широкого выхода в социальную практику и влияния на образ жизни разных групп населения. Опора на анализ структуры социальных требований к профессии весьма часто отображается в рассмотрении состава профессиональной компетентности педагога через

выделение отдельных видов его труда и их функциональное наполнение.

Профессиональная компетентность будущего педагога, рассматриваемая через идею имитационного моделирования заданной структуры деятельности, определяется как мера результативности деятельности обучаемого при решении педагогических задач [1]. Данный подход характеризуется рядом положительных особенностей. Во-первых, определение профессиональной компетентности через меру результативности его деятельности позволяет подойти к ней как к многоуровневому явлению. Во-вторых, разнообразие педагогических задач, решаемых в образовательном процессе, и сложная структура деятельности свидетельствуют о многократном, многофункциональном характере профессиональной компетентности. В-третьих, практическая деятельность педагога реализуется в системе педагогических задач. Формой предъявления такого рода задач выступает имитация разнообразных педагогических ситуаций, в которых студент, работая с материалом своего предмета, должен выполнить различные действия. Прежде всего, это действия по целеполаганию и проектированию фрагментов образовательного процесса, выявлению мотивационного потенциала учащихся, проведению диагностирования личности школьника.

Такая имитация моделирует ситуации реальной педагогической практики и, благодаря этому, вовлекает студентов в процесс решения усложняющихся педагогических задач, вооружает их первоначальным опытом практических отношений в сфере избранной профессии [2]. Решение типовых задач, характерных для конкретного профиля специалиста, позволяет студенту мысленно ставить себя в ту или иную профессиональную ситуацию, выявлять благоприятные обстоятельства, при которых наиболее результативно может протекать предполагаемая деятельность, достигаются планируемые цели и результаты. Такой подход предполагает создание условий, в которых студенты получили бы возможность анализировать изучаемые явления и педагогические процессы, устанавливать связи между явлениями, педагогическим воздействием и ответной реакцией, осознавать логику, последовательность педагогических действий при решении задач, сопоставлять ранее изученное с новыми знаниями и использовать их при анализе педагогических ситуаций. Успех подготовки специалиста к профессиональной деятельности обуславливается прежде всего тем, как относится к ней личность, то есть от профессиональной ориентации будущего специалиста, от его установок на эту деятельность, от осознания им общественной и личностной значимости профессии, понимания её жизненной необходимости для себя.

С целью выявления уровня профессионального самоопределения был проведен опрос студентов-первокурсников факультета дошкольного и начального образования УО МГПУ имени И. П. Шамякина. Нас интересовали вопросы, касающиеся особенностей проявления субъективного отношения студентов к своей будущей профессиональной деятельности. Программные вопросы диагностировали мотивы поступления в вуз, представления студентов о характере будущей профессиональной педагогической деятельности, профессиональные и личностные качества, необходимые, по мнению студентов, педагогу, представления о профессиональной педагогической компетентности.

Среди основных факторов выбора педагогической профессии студентами в первую очередь были отмечены: интерес к работе с детьми (17%), получение высшего образования (59%), советы родителей, учителей школы (18%), желание подражать педагогу (6%).

Анализ факторов профессионального самоопределения позволил условно разделить опрошенных студентов на 3 группы. К первой группе мы отнесли студентов, профессиональные намерения которых формировались вследствие воздействия позитивного опыта обучения в общеобразовательной школе. Изначально эта группа студентов в большей степени была предрасположена к осмысленному восприятию учебного плана педагогических специальностей. Вторая группа студентов, проявившая интерес к педагогической деятельности, основным фактором возникновения интересов к педагогической профессии определила интерес к работе с детьми. Третья – достаточно значительная группа студентов – в качестве мотивов профессиональных намерений избрала необходимость получения высшего образования. В качестве факторов выбора профессии у этой группы преобладали советы родителей, собственное желание получения высшего образования [3].

В ходе экспериментальной работы было выявлено существенное противоречие в профессиональной ориентации студентов, заключающееся в подмене педагогической ориентации на общеучебную (получение высшего образования).

Основываясь на результатах проведенных психолого-педагогических исследований, под профессиональной компетентностью мы понимаем системную многокомпонентную характеристику специалиста, отражающую психологическую и практическую готовность, опыт профессиональной деятельности и обеспечивающую мобильность профессиональных функций в определенной области деятельности. Что касается личностных характеристик специалиста, то они рассматриваются в качестве необходимых в ракурсе успешности профессиональной деятельности.

По мнению Е.Г. Юдиной, такой тип анализа содержит как минимум два неявных допущения: во-первых, что нам известна структура эффективной профессиональной деятельности учителя и, во-вторых, что личность учителя выступает в качестве одного из средств такой деятельности. Тем не менее важно помнить, что сама категория «личность» не допускает употребления этого понятия в функции средства: личность (или в терминах работ последнего десятилетия – субъектность) возникает лишь там и тогда, где и когда человек сам определяет свои цели и смыслы. Что же касается особенностей педагогической деятельности, то они «в большой степени зависят как от поставленных целей, так и от личности педагога, которая оказывается не сводимой к набору самых лучших качеств» [4, 92].

Данным утверждением не отрицается роль социальных детерминант профессиональной компетентности педагога. Их значение нельзя не учитывать. Обращая внимание на этот факт, некоторые авторы включают анализируемое понятие в ещё более широкое социальное поле. Так, Н.С. Розов, И.П. Савицкий, А.К. Маркова выделяют компетентность профессиональную и общекультурную. При этом область проявления общекультурной компетентности выходит за пределы профессиональной сферы деятельности личности. Понятие общекультурной компетентности включает в себя несколько сфер. Эти сферы предлагается классифицировать и выделять по различным основаниям: соответствующим дисциплинам и областям знаний, задействованным ценностям, обеспечивающим их социальным институтам и пр. Исследователи считают оптимальной классификацию сфер по относительной автономии групп культурных образцов, значимых для компетентности в каждой сфере, и соответственно, выделяют экологическую, социальную, гуманитарную, эстетическую, коммуникативную, хозяйственную, рекреативную компетентности.

Педагогическая деятельность представляет собой одну из отраслей нормативно регулируемой социальной практики. С этой точки зрения, профессия педагога социальна по своему характеру. Социальное видение профессиональной компетентности предполагает четкое и полное представление педагога о многоцелевом, полифункциональном характере педагогического труда и регулирует этот труд в нормативном отношении. Конкретными проявлениями данного параметра компетентности являются: умение осмысливать место своих действий, своего «включённого» труда в целостной системе деятельности педагогического коллектива; способность оценивать принимаемые решения как акт, выражающий отношение не только к учащимся, но и к коллегам по работе; умение видеть в успехах учащихся по своему предмету результаты труда других учителей; способность учитывать соотношение официальных и неофициальных

норм, регламентирующих совместную педагогическую деятельность; понимание условий, обеспечивающих сотрудничество ученического и педагогического коллективов.

Таким образом, социальный характер обусловленности состава профессиональной компетентности педагога вполне очевиден, правомерен и не должен сбрасываться со счетов. Вместе с тем, нельзя исходить только из социальных детерминант оценки педагогического профессионализма. В таком случае в расчет принимается и становится приоритетным лишь один из трех возможных типов отношений человека с социумом, а именно – сфера зависимости личности от внешних (социальных) обстоятельств. Нельзя оставлять без внимания зоны личностной автономии и приоритета личности над социальными нормами (в том числе и нормами профессиональной деятельности). В картине профессиональной компетентности сферы необходимости и свободы должны быть представлены на паритетных началах.

Для того чтобы уточнить данное положение, можно воспользоваться логикой потенциальных направлений развития отношений между двумя противоположными сущностями (по аналогии с оппозицией «традиция – инновация»). В её рамках выделяется семь возможных типов взаимосвязей: ассимиляция, экспансия, обобщение, творение, обмен, повтор и аннигиляция. В произведенном нами обзоре исследовательских позиций представлены два из названных способов взаимодействия в диаде социальных и личностных детерминант рассмотрения профессиональной компетентности педагога. Во-первых, встречается ситуация ассимиляции, т. е. полного поглощения личностных факторов социальными (теоретическая модель А.И. Жука, Н.Н. Кашель и др.). Во-вторых, остальная часть приведенных взглядов в картине профессиональной компетентности педагога воплощает отношения обмена, т. е. простого суммирования личностных качеств и социальных требований как ведущих в диаде.

Приоритетность социальных требований, вероятно, составляет пока очень устойчивую традицию отечественных психолого-педагогических исследований. Этим обстоятельством объясняется отсутствие теоретических моделей, в которых напротив, приоритет отдавался бы личностной детерминанте, т. е. отражающих случай экспансии личностных факторов. Данный вариант отношений между изучаемыми реальностями не может отвечать ни требованиям объективности, ни задачам нашего исследования.

К числу нежелательных, с точки зрения как теории, так и практики образования, однозначно следует отнести и ситуации аннигиляции и повтора. В первом случае речь идет о взаимоуничтожении

несовместимых по характеру, разнонаправленных социальных интересов, с одной стороны, и личностного потенциала и устремлений, с другой. Подобного рода отношения характеризуют ситуацию аннигиляции, или взаимоуничтожения, а значит, никак не могут являться плодотворным выходом из конфликта. Во втором случае имеет место взаимное неприятие, когда обе «непримиримые стороны», порождаемые внешними и внутренними факторами, при соприкосновении лишь еще более размежевываются, укрепляясь в своем своеобразии, т. е. осуществляя повтор самих себя. Отношения такого рода бесконечно конфликтны, а значит – нежелательны.

Модель взаимодействия во многом разнонаправленных социальных и личностных факторов, определяющих картину профессиональной компетентности педагога, должна строиться с учётом возможности ещё одного непродуктивного типа их отношений. Дело в том, что оба феномена могут не вписываться в изменяющуюся, неопределённую глобальную общественно-политическую ситуацию. В этом случае обе детерминанты этой ситуацией отвергаются, в результате чего становится востребованным творение новации, т. е. других, качественно новых по содержанию социальных и личностных смыслов, соответствующих требованиям времени.

Если данное условие соблюдено, можно надеяться на установление искомого типа взаимодействия социально и личностно обусловленных компонентов профессиональной компетентности педагога – обобщение, или развитие. Это – отношения паритета, характеризующиеся согласованием социального и личностного в общей рамке и образованием новой целостности.

Пользуясь теоретическими положениями о возможных механизмах гармонизации бинарных оппозиций в педагогике, искомый тип отношений можно конкретизировать. Согласно мнению Ш.А. Амонашвили и В.И. Загвязинского, паритет может быть достигнут на основе использования одного из четырех механизмов гармонизации: взаимодополнения, продуктивного доминантного преобразования, опосредования либо продуктивно-творческой интеграции. При этом авторы отмечают необходимость именно паритетного подхода к рассмотрению интересующей нас оппозиции интересов личности и общества. Механизмы взаимодополнения и доминантного преобразования предполагают все же подспудное выделение одной из составляющих оппозиции в качестве ведущей.

Идеальный вариант представляет собой четвертый механизм, обозначенный авторами как продуктивно-творческая интеграция, которая «исходит из приоритетности, первичности целого по отношению к своим

частям, его принципиальной несводимости к последним» [5, 16]. На наш взгляд, именно она может служить искомым механизмом развития (или обобщения) социально и личностно детерминированных компонентов профессиональной компетентности педагогов.

Первичной целостностью, обобщающей и синтезирующей, т. е. способной воплотить идею паритетного развития социально и личностно детерминированных компонентов профессионализма педагога, может, по нашему мнению, выступать понятие «педагогическая позиция». Большинство ученых утверждает, что введение в психолого-педагогическую теорию этого понятия позволяет объединить разрозненные представления о типах деятельности и стилях общения педагога, что именно позиция является определяющей для построения смысла деятельности.

Использование в исследовании понятия «позиция» позволило переместить акцент с сугубо социального контекста рассмотрения профессиональной компетентности педагога на сферу возможности его самоопределения в профессиональном поле.

Профессионально-личностная позиция педагога отражает его представления о сущности своей профессии, ее общественной миссии в ряду других профессиональных занятий, о самом себе как о профессионале, личности и гражданине. С этой точки зрения, к профессиональной педагогической позиции могут быть отнесены основные закономерности становления и развития мировоззрения. При таком подходе педагогическая позиция:

- не транслируется и не усваивается в готовом виде;
- формируется личностью с помощью теоретического мышления и рефлексии;
- отражается в ценностных ориентациях, смысловых установках и мотивах учителя на основе сопоставления социальных ожиданий со своим индивидуальным призванием;
- носит индивидуально-творческий характер;
- рождается и развивается при условии наличия потребности в самоопределении;
- требует личностной рефлексии профессиональной деятельности, творчества и наличия мировоззренческих установок.

Обобщение данных характеристик позволило сделать вывод, что профессионально-личностная позиция педагога – это система его отношений к окружающему миру, выступающая как результат самоопределения в социокультурных идеалах, ценностях и нормах, мировоззренческих вопросах, в профессиональном, гражданском и нравственном самосознании. Становление и развитие позиции педагога

носит характер творческой деятельности, условиями, адекватными для становления позиции будущего педагога, следует считать проблемные ситуации, при решении которых специалист определяет свое индивидуальное профессиональное кредо.

Таким образом, обеспечение паритета социальных и личностных смыслов в профессиональном сознании педагога означает стремление к гармоничности его развития как личности и специалиста. Модель взаимодействия социальных и личностных факторов должна строиться с учётом качественно новых по содержанию социальных и личностных смыслов, соответствующих требованиям времени, и отношений паритета. Механизмом построения модели выступает продуктивно-творческая интеграция, которая исходит из обобщения социально и личностно детерминированных компонентов профессиональной компетентности педагогов.

Формирование профессиональной компетентности – целостный процесс, эффективность которого обеспечивается наличием познавательной активности, имеющей педагогическую направленность; развитого научного мышления, характеризующегося критичностью, гибкостью ума, конкретностью и быстротой мысли, самостоятельностью в решении неординарных задач процесса обучения, умениями осуществлять анализ фактов, явлений и целостного педагогического процесса; самообразования будущего учителя по овладению культурой общества, мировой педагогической культурой, совершенствования своих педагогических способностей и педагогической рефлексии.

Литература

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 204 с.
2. Адольф, В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В. А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.
3. Зубрицкая, А.А. Факторы профессионального самоопределения будущих педагогов / А.А. Зубрицкая // Психолого-педагогическое образование в системе высшей школы: материалы респ. науч.-практ. конф., г. Могилев, 18 марта 2009 г. / УО МГУ им. А.А. Кулешова. – Могилев, 2009. – С. 297–300.
4. Юдина, С.Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании / С.Г. Юдина // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 1. – С. 89–100.
5. Амонашвили, Ш.А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования / Ш.А. Амонашвили, В.И. Загвязинский // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 11–16.

Л. Н. Иванова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты вузовского этапа процесса формирования профессиональной культуры педагогов-психологов.

Ключевые слова: общая психологическая культура, профессионально-психологическая культура, модель деятельности специалиста, модель личности специалиста.

Современный этап развития высшего педагогического образования предполагает переосмысление профессиональной подготовки практических психологов. В работах последних лет выдвигается проблема формирования профессиональной психологической культуры специалистов.

Содержание понятия «психологическая культура» рассматривается в исследованиях по психологическому самоопределению личности (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская), в работах по формированию отдельных профессиональных качеств (Е.А. Климов, Л.М. Митина), реализации творческих возможностей, развитию способностей (А.Э. Симановский, С.Н. Щербакова), в качестве критерия по определению уровня развития профессионала (А.А. Деркач). Весомый вклад в осмысление данного понятия сделан Я.Л. Коломинским, по мнению которого психологическая культура существует в нескольких аспектах, таких как общая психологическая культура, с фоновыми знаниями в области психологии, которые есть у любого человека, а также профессионально-психологическая культура, специфичная для каждой профессии [2].

Формирование общей психологической культуры как совокупности умений и навыков самопознания, самообладания, психогигиены и межличностного общения начинается в дошкольном и школьном возрасте. Вузовский период психологического образования строится как продолжение и расширение общей психологической культуры, как начало развития профессиональной психологической культуры, ее углубления в период профессиональной деятельности специалиста.

Рассматривая вузовский этап процесса формирования профессиональной культуры педагогов-психологов, можно выделить два основных взаимосвязанных направления этой работы: формирование у студентов профессиональных знаний, умений и формирование профессионально значимых качеств личности. Данный подход согласуется

с моделью специалиста, предложенной А.К. Марковой, которая включает в ее структуру модель деятельности специалиста и модель личности специалиста [3]. Возникает необходимость определения содержательных характеристик профессиональной деятельности и профессионально значимых качеств личности, согласующихся с моделью специалиста в области практической психологии образования.

Основными сферами деятельности практического психолога являются диагностическая, консультативная и коррекционно-развивающая работа. Кроме того, существуют дополнительные виды работ педагога-психолога, в частности, социально-диспетчерская, психологическое просвещение, психологическая профилактика. Проводимые на кафедре практической психологии и дефектологии исследования позволили определить следующие направления работы по формированию у студентов умений и навыков, соотносимых с моделью профессиональной деятельности практических психологов:

- проведение диагностики и аутодиагностики интереса студентов к учебным предметам и процессу обучения, мотивов учения (методическим воплощением данного направления являются разработанные спецкурсы «Введение в специальность», «Психологическая готовность к профессиональной деятельности»);

- использование в учебном процессе активных методов обучения: тренинговых, игровых, диалоговых, проблемных (на занятиях по курсам «Теория и методика психологического тренинга», «Методика преподавания психологии», «Психологическое консультирование»);

- проведение отдельных видов занятий на базе учреждений образования (по дисциплинам «Организация психологической службы», «Психологическая диагностика и коррекция»);

- организация волонтерской работы с трудными подростками (участие в реализации комплексной программы «Перекресток»).

В силу специфики профессии особую значимость имеет вопрос соответствия личностных качеств у студентов-психологов с моделью личности специалиста. Чтобы получить «личностный профиль специалиста» в области практической психологии образования, можно с помощью тестов выделить наиболее выраженные по разным шкалам качества успешно работающих педагогов-психологов и сопоставить с этими параметрами показатели тестирования студентов-психологов по аналогичным шкалам. Можно пойти от «противного», то есть выделить качества, являющиеся противопоказаниями для профессиональной деятельности. Так, для работы в качестве психолога называются нелюбовь к людям, психическое нездоровье, неумение общаться. Применительно

к студентам-психологам выделяются такие нежелательные качества, как лень, безынициативность, а также пассивная установка на то, что преподаватели должны преподносить профессиональные знания и умения. Но усилия педагогов не приведут студента к личностному росту, если студент не активен, не движется сам. Тем более явным это становится, когда формальное обучение закончено. Истинное развитие личности – это, прежде всего, саморазвитие, которое определяется внутренней позицией самого человека.

Цель нашего исследования – определить уровень самоактуализации и психологической зрелости студентов. В качестве измерительного инструмента использовался вопросник Э. Шострем в адаптации А.В. Лазукина «Самоактуализационный тест» (САМОАЛ). Опросник диагностирует 11 факторов. В качестве испытуемых выступили студенты старшего курса, обучающиеся по специальности «Практическая психология» (№ = 140). Охарактеризуем показатели средних значений по шкалам опросника:

1) *ориентация во времени* (40%) – результат ниже среднего значения показывает повышенный уровень невротизации студентов, вызванной противоречием между завышенными стремлениями к достижениям и неуверенностью в себе;

2) *ценности* (50%) – среднее значение по шкале говорит о том, что студентам-психологам близки такие ценности самоактуализирующейся личности, как истина, красота, добро, справедливость, порядок, совершенство;

3) *взгляд на природу человека* (20%) – является скорее негативным, поскольку результат свидетельствует о недоверии к людям;

4) *потребность в познании* (41%) – говорит о том, что познавательная потребность у студентов носит прагматичный характер и связана, в первую очередь, с удовлетворением потребностей престижа, социального статуса;

5) *креативность* (61%) – показывает наличие творческого потенциала у значительного числа опрошенных студентов-психологов;

6) *автономность* (40%) – свидетельствует, что студентам недостает внутренней свободы;

7) *спонтанность* (41%) – результат говорит о том, что студентам недостает уверенности в себе и доверия к окружающему миру;

8) *самопонимание* (31%) – ориентация на мнение окружающих приводит студентов к необходимости прибегать к психологическим защитами;

9) *аутосимпатия* (43%) – показатель свидетельствует о неустойчивости самосознания;

10) *контактность* (45%) – при наличии предрасположенности к взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми, студенты не способны к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими;

11) *гибкость в общении* (46%) – соотносится с наличием у студентов-психологов социальных стереотипов, что приводит к смещению в общении самораскрытия личности с самопредъявлением для произведения нужного впечатления.

Признавая важность саморазвития, самоактуализации, студенты-психологи обладают рядом личностных характеристик, которые не позволяют наиболее полно реализовать свои возможности: низкий уровень доверия, предвзятое отношение к людям, неуверенность, склонность подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами («ориентированность извне»). Активизация стремления будущих педагогов-психологов к саморазвитию возможна, если создать в учебном процессе определенные условия. Для решения данной задачи как нельзя более подходят идеи развивающего образования (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). Основные составляющие этой теории: содержание обучения – теоретические знания; метод – организация совместной деятельности; развитие – не простое прибавление знаний и умений, а особый процесс изменения всей личности [4].

Теоретические знания в вузе являются преобладающими. Ведущей формой профессиональной подготовки специалистов высшей квалификации выступает лекция. Несмотря на то, что в последнее время эффективность лекционной формы обучения ставится под сомнение, развивающие возможности лекции далеко не исчерпаны, если в ходе решения методических задач обеспечивается учет психологических факторов усвоения (таблица).

ЭТАПЫ ЛЕКЦИИ	МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ				
Начало лекции	Сообщение темы, плана лекции, литературы Полезно показать, как новый материал связан с другими предметами, практикой будущей работы	Мотивация (смысл, то, ради чего изучает) Осознание студентами личностного смысла в приобретении знаний в данной области науки. (Этот момент наступает тогда, когда студент понял полезность преподаваемых лектором знаний лично для себя)				
	Знакомство с основной литературой – на вводной лекции, а с дополнительной – в процессе чтения информационной лекции	Мотивация (интерес к самим знаниям) Неудовлетворенная в полном объеме познавательная потребность студента на лекции стимулирует его внутреннюю активность в процессе самостоятельной работы				
	Напомнить содержание предыдущей лекции, связать его с новым материалом. (Для этого можно задать вопросы студентам или самому преподавателю сделать обзор предыдущего материала)	Закон забывания Забывание особенно интенсивно протекает сразу после запоминания, а затем замедляется. (Информация теряется быстрее всего, около 65% от перво-начальных 100%, в первые 9–10 часов после ее усвоения, а затем в течение последующих 7 дней потери не превышают 20%) Повторение способствует сохранению информации в долговременной памяти и системному восприятию учебного курса				
Основная часть лекции	Организация материала: <i>Содержательная сторона</i> – наличие текста лекции с фактическим материалом, определения понятий, схемы, таблицы, примеры); <i>Перцептивная сторона</i> – сочетание вербальной и визуальной демонстрации материала. Стиль изложения – устное предъявление материала с управлением процессом конспектирования основных тезисов, идей, определений. Средства, помогающие конспектированию – акцентированное изложение материала лекции, то есть выделение темпом, голосом, интонацией, повторение наиболее важной, существенной информации, использование пауз, записи на доске, наглядных пособий, ТСО. Использование методов и приемов управления вниманием, восприятием, закрепления, осмысления, заучивания, усвоения	Восприятие Лучше всего запоминается информация, расположенная на доске в правом верхнем углу. Ей принадлежит 33% внимания. Затем идут левый верхний угол доски (28%), правый нижний (23%) и левый нижний углы (16%) <table border="1" data-bbox="1023 1603 1390 1671"> <tr> <td>28%</td> <td>33%</td> </tr> <tr> <td>16%</td> <td>23%</td> </tr> </table> Осмысление 48% людей мыслят логическим путем, 52% – образным. Первые лучше перерабатывают понятия, определения, выводы; вторые – конкретные факты, описания, примеры. Запоминание Через зрительную систему запоминание идет на трех уровнях (ощущение, восприятие	28%	33%	16%	23%
28%	33%					
16%	23%					

		<p>и представление), а через слуховую – на одном уровне: через представление. Это значит, что визуальная информация запоминается лучше (25%), чем слуховая (15%).</p> <p>Сохранение Комбинированное воздействие визуальной и аудиоинформации дает наилучшие результаты. Если оба эти способа передачи информации используются одновременно, человек может воспринять до 50% содержания этой информации.</p> <p>Заучивание Закон эмоциональной окраски – материал, вызывающий определенные чувства и переживания, заучивается легче, чем безразличный и скучный.</p> <p>Усвоение Использование методов и приемов активного обучения повышает уровень обученности.</p>
Окончание лекции	<ul style="list-style-type: none"> – Повторить основные моменты лекции – Поставить несколько вопросов по содержанию или ответы на вопросы – Несколько слов о следующей теме 	<p>Объем информации Перегрузка теоретическими сведениями снижает эффективность лекции. Поэтому стремление к раскрытию в лекции всего материала темы нежелательно.</p>

Студент должен усвоить основные положения науки, чтобы научиться решать проблемы будущей профессиональной деятельности. Поэтому методы и приемы обучения должны стимулировать активную познавательную деятельность обучаемых. Контроль хода обучения и оценка его результатов должны проводиться не по таким формальным и случайным показателям, как умение обучаемого воспроизводить те или иные научные знания, а по более существенным – умению использовать знание при анализе и оценке реальных явлений, объяснению которых служат знания. Любая самая отвлеченная теория служит практике, поэтому если студент не знает, каково практическое приложение изученной им теории, не будет подлинного усвоения.

Теоретические знания лучше усваиваются, когда работа преподавателя организуется как совместная деятельность обучающего и обучаемых. Обучение не должно сводиться к сообщению научных знаний в готовых формулировках для пассивного восприятия и непосредственного запоминания. Попытки совершенствования методов преподавания, активизирующих мыслительную деятельность студентов, привели

к распространению интерактивных методов обучения, которые основываются на психологии человеческих отношений и взаимодействий. В практике преподавания они выступают не в чистом виде, а как элементы в разных формах занятий. Создают обстановку, в которой взаимоотношения придают учебным занятиям активный характер.

Одной из технологий, позволяющих стать студенту субъектом процесса обучения, является коллективный способ обучения (КСО), подробно описанный в литературе и широко используемый в образовательной практике. Сущность КСО заключается в такой его организации, при которой обучение студентов осуществляется путем их общения в динамических парах, когда каждый учит каждого. Студенты объединяются в подгруппы (оптимально 4 подгруппы), каждая из которых работает над своим вопросом, статьей, члены подгруппы устанавливают, что из вопроса, статьи следует выбрать для преподавания и как это сделать для наиболее эффективного усвоения материала участниками других подгрупп. После этого студенты работают в парах сменного состава, где каждый студент рассказывает свою часть информации и сам получает новую информацию. Когда все члены группы завершают преподавание своей части и изучение материала других участников занятия, проводится устный опрос студентов для оценки качества и результатов работы, рефлексии собственного самоизменения.

Приведем некоторые оценочные суждения студентов относительно эффективности интерактивной технологии КСО: «Лучше разобралась в идеях развивающего образования. Понравилось нестандартное проведение занятия». «На таких занятиях материал усваивается осмысленно, а не автоматически». «Хотелось бы чаще проведения такого рода занятий. И, по моему мнению, я усвоила намного больше, чем обычно». Применение методов преподавания, стимулирующих социальную и познавательную активность студентов, позволяет студентам самостоятельно приобретать новые знания, контролировать и оценивать результаты самоизменения в учебно-профессиональной деятельности.

К моменту поступления в вуз еще не исчерпаны возрастные проблемы личностного становления. Интерес к познанию своей личности обусловлен особенностями юношеского возраста. В то же время, содержание учебных программ по дисциплинам психологического цикла не всегда в достаточной мере содержит информацию, необходимую студентам в повседневной жизни. Возникает необходимость дополнения и подкрепления знаний, полученных студентами на занятиях по психологии, практическими умениями и навыками, применяемыми в реальной жизни.

Оптимальной формой популяризации психологических знаний является работа студенческого психологического клуба «Психея». Заседания клуба – это комплексные занятия, которые сочетают различные активные формы и методы представления материала, содержащего практически ориентированные психологические знания. Студенты приобретают опыт социального взаимодействия в групповых дискуссиях, ролевых играх, повышают компетенцию в работе с психологической информацией, формируют навыки их использования в повседневной жизни. Деятельность студенческого психологического клуба стимулирует социальную и познавательную активность студентов, активизирует процессы развития и саморазвития, способствует личностному росту будущих педагогов-психологов.

Формирование психологической культуры будущих педагогов-психологов предъявляет особые требования к преподаванию дисциплин психологического цикла. У преподавателя, который видит смысл обучения психологии в передаче научных знаний, необходимых человеку с высшим образованием, преобладающим становится методический аспект работы. В том случае, когда преподаватель ориентирован на внутренний мир студента, обучение нацелено на развитие самосознания будущих специалистов. В целом, в процессе вузовской подготовки должны быть сбалансированы методический аспект работы, направленный на формирование системы профессиональных знаний умений и навыков, и психологический, сосредоточенный на развитии личности педагогов-психологов.

Литература

1. Иванова, Л.Н. Студент-психолог как личность / Л.Н. Иванова // Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы развития личности в изменчивом мире: материалы международной научной конференции. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2010. – С. 350–354.
2. Коломинский, Я.Л. Психологическая культура – условие и цель деятельности психолога / Я.Л. Коломинский // Социальная психология школьного класса. – Минск: ООО «ФУ Аинформ», 2003. – С. 1–223.
3. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 215 с.
4. Теоретические проблемы развивающего образования: сб. ст. / науч. ред. Т.М. Савельева. – Минск: ПК ООО «Полибиг», 2002. – 224 с.

Л. А. Калач

СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Развитие личности педагога-психолога как специалиста происходит и совершенствуется в студенческие годы. Сегодня на достижениях современной профессиографии развивается акмеографический подход, который позволяет представить труд педагога-психолога как целостный феномен, включающий в себя определенную совокупность компонентов объективного и субъективного характера.

Неотъемлемыми компонентами профессиональной психологической культуры будущего педагога-психолога, наряду со множеством других, являются, на наш взгляд, эмоциональная устойчивость и ценностно-смысловой компонент, профессиональная направленность.

Эмоциональная устойчивость помогает сохранять работоспособность, эффективно взаимодействовать с учениками и коллегами, получать удовлетворенность от работы, поддерживать и сохранять хорошую физическую и психологическую форму, избегать преждевременного профессионального «выгорания».

Ценностно-смысловой компонент представлен в структуре личности сформированностью научного мировоззрения, навыков развития и сохранения психологической культуры и психологического здоровья.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, ценностно-смысловой компонент, профессиональная направленность, психологическое здоровье, тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность, научное мировоззрение, психологическая культура.

Введение. В психолого-педагогических исследованиях неоднократно поднимался вопрос о психолого-педагогической готовности работников системы образования к педагогической деятельности. В частности, в работах А.Г. Асмолова, О.С. Газмана, В.П. Зинченко, А.В. Петровского, Н. В. Кузьминой и других психологов сделаны выводы о необходимости для педагогической деятельности не только устойчивого мировоззрения, социальных и нравственных убеждений, но и высокого уровня коммуникативной компетентности и внутреннего динамического равновесия. Причем, индивидуальная психологическая культура всегда рассматривалась в контексте той культуры, в которой человек вырос и живет [1].

На значение психологической культуры указывают известные отечественные психологи Я.Л. Коломинский, Л.С. Колмагорова, Л. А. Кандыбович, Л. В. Орлова и др.

Я.Л. Коломинский первым осуществил анализ структуры психологической культуры, которая включает в себя два основных компонента, два основных блока. Один блок теоретический и теоретико-концептуальный, а второй – практический, или «психологическая деятельность». Очень часто на этом останавливаются и говорят, что психологическая культура – это теория познания человеком самого себя.

Но этого мало. О.С. Газман определяет культуру личности как «гармонию культуры знаний, культуры творческого взаимодействия и культуры чувства и общения...». Л.С. Колмагорова рассматривает понятие «базисной психологической культуры» как системного многокомпонентного образования и раскрывает её с точки зрения следующих основных аспектов: гносеологического, процессуально-деятельностного, субъективно-личностного. Из этого следует, что подавляющее большинство исследований посвящены изучению процесса формирования и развития психологической культуры вне связи со становлением отдельных компонентов культуры личности и особенностями психолого-педагогического процесса [2].

Нам импонирует точка зрения российского психолога О.И. Моткова о том, что для успешного решения комплекса задач развития личностных и профессиональных составляющих будущих педагогов-психологов целесообразно исходить из следующих принципиальных позиций:

- психологическая культура у будущего педагога-психолога должна основываться на постулатах нравственности, славянской ментальности, профессиональной педагогической компетентности;

- в основу формирования психологической культуры педагога-психолога должны быть положены общие и специальные педагогические способности, акмеограмма специалиста и разноуровневые характеристики психологической готовности к профессиональной деятельности;

- с указанных позиций необходимо пересмотреть содержание современной профессиональной подготовки педагога-психолога, в первую очередь психолого-педагогический блок дисциплин;

- при подготовке будущего педагога-психолога следует обратить особое внимание на формирование его коммуникативной культуры как основного средства психолого-педагогического взаимодействия;

- при организации учебной деятельности студентов следует отдавать приоритет личностно ориентированным технологиям обучения, предполагающим развитие студента как субъекта деятельности, общения, научного поиска и профессионального самоопределения;

- в целях сопровождения процесса формирования психологической культуры педагога-психолога следует вести специальную работу по адаптации первокурсников к специфике вузовского обучения и выработке

индивидуальных маршрутов обучения, учитывать влияние различных внешних и внутренних факторов на данный процесс.

– Психологическая культура высокого уровня включает в себя комплекс осознанно развиваемых специальных стремлений (тенденций, потребностей, ориентаций), изначально присущих человеку, и обеспечивающих реализацию природных способностей; набор соответствующих этим стремлениям и способностям развитых умений и устойчиво и ежедневно проявляющихся видов поведения [3].

Успешная подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности предъявляет повышенные требования и к уровню физического и психического здоровья. Здоровый и духовно развитый педагог-психолог получает удовлетворение от своей работы, обладает высоким уровнем работоспособности, активности, творчества, стремится к совершенствованию. Однако у современных педагогов отмечается состояние эмоциональной напряженности в профессиональной деятельности, которое проявляется в снижении устойчивости психических функций и понижении работоспособности.

Особенно велико влияние эмоциональной напряженности на деятельность молодых педагогов. Постоянное действие напряженных факторов профессионального труда вызывает у них ухудшение результатов деятельности, снижение работоспособности, появление нехарактерных ошибок, снижение показателей психических процессов (памяти, мышления, внимания). Профессия педагога-психолога предъявляет серьезные требования к эмоциональной стороне личности. По выражению В.А. Сухомлинского, это «работа сердца и нервов», где требуется буквально ежедневное и ежечасное расходование огромных душевных сил.

Эмоциональная устойчивость помогает сохранять работоспособность, избегать преждевременного профессионального «выгорания».

Эмоциональная устойчивость и ценностно-смысловой компонент явились, таким образом, предметом нашего исследования.

Цель исследования – определение наличия и уровня проявления таких показателей эмоциональной устойчивости, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность, а также выявление идеалов, наличия близкой и далёкой мечты, перспектив и направленности будущего специалиста.

Контингент исследуемых составили студенты 2 курса факультета дошкольного и начального образования УО «МГПУ им. И.П. Шамякина», обучающиеся по специальности «Начальное образование. Практическая психология». В исследовании приняли участие 28 человек: девушки в возрасте от 18 до 20 лет (4 человека) и девушки в возрасте 20–21 год (24 человека).

Для осуществления поставленных целей нами были использованы «Тест самооценки психических состояний», разработанный Г. Айзенком

[4], Висбаденский опросник, упражнение «Декларация моей самооценки».

С помощью «Теста самооценки психических состояний», предполагается определение таких психических свойств, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность.

«Тест самооценки психических состояний» состоит из 40 высказываний, сгруппированных в четыре блока. Каждый из блоков соответствует одному из четырёх определяемых психических состояний (тревожности, фрустрации, агрессивности, ригидности). Инструкция предлагает один ответ из трёх: подходит; подходит, но не очень; не подходит. Выявляемые особенности характеризуются следующим образом:

- **тревожность** представляет собой индивидуальную психическую особенность, проявляющуюся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге её возникновения. Здесь тревога выступает как переживание эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей или кажущейся таковой опасности;

- **фрустрация** – это психическое состояние, вызванное неуспехом в удовлетворении потребности, желания. Проявляется в отрицательных переживаниях: разочаровании, раздражении, тревоге, отчаянии;

- **агрессивность** – это не вызванная объективными обстоятельствами неспровоцированная враждебность человека по отношению к людям, окружающему миру. Проявляется в тенденции нападать, причинять неприятности, наносить вред людям, животным, окружающему миру. Иногда проявляется в форме демонстрации превосходства в силе по отношению к другому человеку или иному социальному объекту;

- **ригидность** – это затруднённая (вплоть до полной неспособности) изменения намеченной субъектом программы деятельности в условиях, объективно требующих её перестройки.

Полученные данные в процентном отношении выглядят следующим образом: тревожность проявляется у 56% опрошенных от общего числа испытуемых на среднем, допустимом уровне, у 12 человек, что составляет 44%, тревожность отсутствует; фрустрация имеет место и проявляется на среднем уровне у 15 человек, что составляет 53% от общего числа испытуемых, у 13 человек, что составляет 47% от общего числа исследуемых, фрустрация отсутствует. Это свидетельствует о высокой самооценке будущих педагогов-психологов и об их устойчивости к неудачам и к трудностям.

Агрессивность проявляется на среднем, допустимом уровне у 20 человек, в процентном соотношении это составляет 71%; 8 человек не

проявляют агрессии, что свидетельствует об их спокойствии и сдержанности. Ригидность проявляется следующим образом: у 24 исследуемых, что составляет 89% от общего числа исследуемых, имеется средний уровень ригидности, у 4 человек – это 11% от числа исследуемых, ригидности нет, имеется лёгкая переключаемость.

Различные подходы к изучению жизненной перспективы представлены в работах К.А. Абульхановой-Славской, В.Г. Асеева, Я.В. Васильева, М.Р. Гинзбурга, Е.И. Головахи, А.А. Кроника, Л.Ю. Кублицкене, В.Ф. Серенковой, Н.Н. Толстых, Р. Кастенбаума, Т. Коттле, Ж. Нюттена, А. Рабина и др.

Один из интересных взглядов на понятие субъективной картины жизненного пути предложено А.А. Кроником. Он рассматривает субъективную картину жизни как «психический образ, в котором отражены социально обусловленные пространственно-временные характеристики жизненного пути (прошлого, настоящего и будущего, его этапы, события и их взаимосвязи)».

Структура субъективной картины жизненного пути включает образ прошлого, настоящего и будущего, в ее исследовании выделяется два аспекта. Первый отражает идею изучения субъективной картины с точки зрения субъективного восприятия личностью времени собственной жизни, под которым понимается система представлений человека о собственном прошлом, настоящем и будущем (В.И. Ковалев, Л.Ю. Кублицкене, В.Ф. Серенкова). Данная позиция важна тем, что отражает ценностный аспект времени жизни как отдельной сущности, позволяет выявить его индивидуальное качественное своеобразие, определить роль прошлого, настоящего и будущего в жизни отдельного индивида. В рамках этого подхода можно ответить на вопрос о причинах устремленности личности в будущее, объяснить специфику планирования жизненной перспективы в условиях современной социальной ситуации.

Второй аспект акцентирует в исследовании субъективной картины жизненного пути причинно-целевой компонент (Е.И. Головаха, А.А. Кроник). Такой подход позволяет выявить спектр конкретных жизненных событий, наполняющих образ прошлого, настоящего, будущего и межсобытийные взаимосвязи. Внимание концентрируется на конкретном событийном содержании субъективной картины жизни и позволяет фиксировать причинно-следственные и инструментально-целевые связи между событиями и тем самым говорить о мере целостности восприятия человеком собственной жизни. Субъективная картина жизни может исследоваться и интерпретироваться не только с указанных позиций в отдельности, но с точки зрения их интеграции.

Таким образом, рассматривая жизненную перспективу как неотъемлемую часть самосознания, непосредственно влияющую на

становление индивидуальной и социальной субъектности, в этом смысле ее можно оценивать как важнейшую детерминанту психологического здоровья личности, и как фактор «снятия» сопротивления (т. е. защитных механизмов). Формирование жизненной перспективы, адекватной жизненным силам есть способ «продвижения» личности к самоактуализации, сохранению и развитию психологического здоровья.

Обобщая взгляды авторов, можно отметить, что жизненная перспектива понимается большинством из них как целостная картина будущего, включающая ряд возможных (планируемых и ожидаемых) событий, находящихся в многосторонней, порой неоднозначной взаимосвязи друг с другом.

Построение жизненной перспективы подразумевает составление жизненных планов, которые предполагают выдвижение этапных целей, разработку путей их достижения, а также рефлексию смысла реализации поставленных целей. Планирование жизненного пути можно рассматривать под разным углом зрения. Планирование личностью своего будущего предполагает определенную структуру. Один из вариантов ее предложен А.Г. Шмеляевым, И.А. Деминой. Так, структура целевого планирования жизненной перспективы включает планирование ближней жизненной перспективы, средней и дальней. При этом планирование ближней жизненной перспективы включает представление путей достижения целей, средней – постановку самих жизненных целей, а дальней – более удаленные и глобальные жизненные цели, возникающие на основе осознания ценностно-смысловых аспектов реализации уже поставленных жизненных целей. При рассмотрении целей по срочности, средств по легкости, а мотивов по важности, появляется возможность оценивать субъективную вероятность реализации спланированного, а значит есть возможность корректировать содержательный и временной контекст реализации жизненной перспективы в течение всего жизненного пути. В этой связи речь может идти о своеобразии жизненной перспективы на каждом этапе жизненного пути, которая базируется на субъективных представлениях личности о нем [5]. Например, на время и во время учёбы в университете, при получении будущей профессии. В частности, при получении профессии педагог-психолог.

На выявление жизненной перспективы, наличие близкой и далекой мечты, идеалов, и направленности будущего педагога-психолога направлен используемый нами Висбаденский опросник.

Исследование проводилось в группе будущих педагогов-психологов – студентов четвёртого курса, девушек. Возраст исследуемых 21–22 года.

Выявлены следующие преобладающие качества:

1. Пунктуальность, точность.

2. Правдивость, откровенность, добросовестность.

3. Принципиальность, совершенство.

4. Бережливость.

5. Терпение, умение ждать.

6. Оптимизм, ориентация на будущее. Данные качества, на наш взгляд, являются основополагающими в профессии психолога.

К. Роджерс в своих работах утверждает, что принятие собственной «самости» – предпосылка к более полному восприятию других людей, и наоборот – принятие личности другими людьми в группе обычно повышает уровень ее собственной самооценки, является источником внутренней собственной активности, стремления к росту, прогрессу, более полной реализации своих потенциалов, «личностному росту», «снятию» психологических защит.

Ему удалось выделить условия, стимулирующие личностный рост, которые могут быть созданы как самой личностью, так и с помощью психолога – это конгруэнтность, безусловное принятие другого человека, сопереживание (эмпатия), организмическое доверие, эмпирическая свобода, креативность.

Возможности личностного роста неисчерпаемые, и достичь успеха в этом может каждый человек. Определение уровня и адекватности самости – один из ориентиров выбора направления на пути движения саморазвития к самосовершенству, к реализации потребности «быть личностью» и самоактуализации.

Реализация возможностной индивидуальной и социальной субъектности является одной из важных составляющих психологической культуры и психологического здоровья личности, что и осуществляется посредством формирования соответствующей жизненной перспективы. Предлагаем одно из эффективных и успешно используемых нами в работе со студентами вузов упражнение «Декларация моей самооценки». Данная Декларация принята Международной ассоциацией гуманистической психологии. Как показала практика, очень полезно ежедневно (несколько раз в день, но наиболее эффективно – утром и вечером) повторять позиции этой декларации. Позиции можно использовать все вместе, можно – отдельные из них, направленные на те стороны личности, которые кажутся наиболее уязвимыми. Предварительно, перед выполнением упражнения необходимо занять удобную позу, расслабиться, постараться отключиться от мирских забот. Итак, «Декларация моей самооценки» содержит следующие позиции:

– Я – это Я.

– Во всем мире нет никого в точности такого же, как Я.

– Есть люди, чем-то похожие на меня, но нет никого в точности такого же, как Я.

– Поэтому все, что исходит от меня, – это подлинно мое, потому что только Я выбрал это.

– Мне принадлежит все, что есть во мне: мое тело, включая все, что оно делает; мое сознание, включая все мои мысли и планы; мои глаза, включая все образы, которые они могут видеть; мои чувства, какими бы они ни были, – тревога, удовольствие, напряжение, любовь, раздражение, радость; мой рот и все мои слова, которые он может произносить, – вежливые, ласковые или грубые, правильные или неправильные; мой голос, громкий или тихий, и все мои мечты, все мои надежды и мои страхи.

– Мне принадлежат все мои фантазии, мои мечты, все мои надежды и мои страхи.

– Мне принадлежат все мои победы и успехи. Все мои поражения и ошибки. Все это принадлежит мне. И поэтому Я могу очень близко познакомиться с самим собой. Я могу полюбить себя и подружиться с каждой частью себя. Я могу сделать так, чтобы все во мне содействовало моим интересам.

– Я знаю, что кое-что во мне озадачивает меня, и есть во мне что-то такое, чего Я не знаю. Но поскольку Я подружился с собой и полюбил себя, Я могу осторожно и терпеливо открывать в себе источники того, что озадачивает меня, и узнавать все больше разных вещей обо мне самом.

– Все, что Я вижу и ощущаю, все, что Я говорю и что делаю, что Я думаю и чувствую в данный момент – это мое. И это в точности позволяет мне узнать, где Я и кто Я в данный момент.

– Когда Я вглядываюсь в свое прошлое, смотрю на то, что Я видел и ощущал, что Я говорил и что делал, как Я думал и как Я чувствовал, Я вижу, что некоторые части меня не вполне мне подходят. Я могу отказаться от того, что кажется мне неподходящим во мне, и сохранить то, что кажется во мне очень нужным, и открыть что-то новое в себе самом.

– Я могу видеть, слышать, чувствовать, думать, говорить и действовать. – Я имею все, чтобы быть близким с другими людьми, чтобы быть продуктивным, чтобы вносить смысл и порядок в мир вещей и людей вокруг меня.

– Я принадлежу себе, и поэтому Я могу строить себя.

– Я – это Я, и Я – это замечательно [5].

Выводы. Первостепенной задачей в подготовке будущих педагогов-психологов является развитие у них навыков самооценки психических состояний и приобретение соответствующих знаний и умений профилактики, предотвращения и снятия эмоциональной напряженности, приобретения эмоциональной устойчивости. В процессе учебных и специально организованных занятий студенты смогут приобрести знания о теоретических подходах к восприятию и регуляции эмоционального

благополучия, психологическом здоровье, психологической культуре, о механизмах их формирования и проявления, умения и навыки регулировать своё эмоциональное состояние, принимать взвешенные решения и воспринимать мир с радостью и оптимизмом.

Литература

1. Калач, Л.А. Некоторые аспекты формирования психологических знаний и развитие психологической культуры у будущего педагога // Наука, образование и культура: состояние и перспективы инновационного развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Мозырь, 27–28 марта 2008 г.: в 2 ч. / УО МГПУ им. И. П. Шамякина; редкол.: В.В. Валетов (гл. ред.) [и др.]. – Мозырь, 2008. – Ч. 2. – С. 145–147

2. Калач, Л.А. Эмоциональная устойчивость – важнейшее качество профессионального благополучия будущего педагога // Психологические проблемы профессионального развития и профессионального образования личности: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Мозырь, 1–10 мая 2010 г.

3. Батаршев, А.В. Психология индивидуальных различий: от темперамента – к характеру и типологии личности // А.В. Батаршев. – М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2002. – 256 с.

4. Мотков, О.И. Психология самопознания личности: практ. пособие // О.И. Мотков. – М., 1993.

5. Демина, Л.Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности // Л.Д. Демина, И.А. Ральникова. – Издатель: Изд-во Алтайского государственного университета. – 2000. – 123 с.

И. А. Карпович

ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Суицидальное поведение непосредственно связано с психологическим кризисом. Кризис в юношеском возрасте вызывается депривацией и фрустрацией важнейших потребностей в безопасности, принадлежности, достижениях, автономии, понимании.

Повышенный риск суицида в юношеском возрасте характерен для дисгармоничных личностей, при этом личностная дисгармония может быть вызвана как утрированным развитием отдельных интеллектуальных, эмоциональных и волевых характеристик, так и их недостаточной выраженностью. Знание особенностей суицидального поведения у лиц юношеского возраста необходимо для раннего выявления и предотвращения суицидов. Эффективность профилактических

мероприятий может быть обеспечена только при комплексном психолого-педагогическом подходе.

Ключевые слова: суицид, суицидальное поведение, психопатологическая концепция, психологическая концепция, социологическая концепция, суицидальные действия, суицидальная попытка, суицидальные проявления, пресуицид, факторы суицидального поведения, профилактика суицида.

Суицидальное поведение представляет собой одну из самых актуальных проблем современного общества. По данным Всемирной организации здравоохранения, в большинстве экономически развитых стран мира самоубийство входит в первую десятку причин смерти. Самоубийство как причина смерти занимает второе место после дорожно-транспортных происшествий в возрастном диапазоне 15–35 лет в Европе. Ежегодно в мире совершается один миллион самоубийств и примерно в десять раз больше суицидальных попыток. Среднемировой уровень суицидов составляет около 14–16 случаев на 100 тысяч населения в год.

В истории мировой цивилизации проблема суицида выступает как религиозная, юридическая, морально-этическая – проблема последнего выбора, свободы, предельных состояний и самораскрытия личности. Один из первых крупных трудов по суицидологии – монография Э. Дюркгейма «Самоубийство» (1912). Основные выводы Э. Дюркгейма прямо или косвенно подтверждались и иллюстрировались последующими исследованиями. Проблема суицида разрабатывалась в трудах таких зарубежных учёных, как Т. Парсонс, Дж. Вудс.

В России исследования в области суицидологии проводились Ф.К. Тереховко, В.А. Бернацким, С.С. Корсаковым, И.А. Сикорским, М.Я. Феноменовым, А.М. Коровиным. В Республике Беларусь проблема суицида разрабатывается И.А. Погодиным, Д.В. Костенко, Е.А. Олешкевич.

Самоубийство, суицид, суицидальное поведение (от лат. *sui* – себя, *caedere* – убивать) – намеренное лишение себя жизни. Термин «суицидальное поведение» объединяет все проявления суицидальной активности. Это и мысли, намерения, высказывания, угрозы, попытки, покушения.

Период от возникновения суицидальных мыслей до попыток их реализации называется пресуицидом. Длительность может исчисляться минутами (острый пресуицид) или месяцами (хронический пресуицид).

В настоящее время нет единой концепции, объясняющей природу суицида. Среди множества концепций выделяют три основных: психопатологическую, психологическую, социальную. Психопатологическая концепция исходит из предположения о том, что самоубийцы – душевнобольные люди, а суицидальные действия есть проявление психических расстройств [1, 58].

Согласно психологической концепции в формировании суицидальных тенденций личности ведущее место занимает психологический фактор.

Социологическая концепция исходит из того, что в основе суицидального поведения лежит снижение и неустойчивость социальной интеграции, а частота самоубийств зависит от того, в какой степени индивиды интегрированы в обществе.

Личностные и характерологические особенности часто играют ведущую роль в формировании суицидального поведения. Поиски связей между отдельными чертами личности и готовностью к суицидальному реагированию, как и попытки создания однозначного «психологического портрета суицидента», не дали результатов. Решающими в плане повышения суицидального риска являются не конкретные характеристики личности, а степень целостности структуры личности, «сбалансированности» её отдельных черт, а также содержание морально-нравственных установок и представлений. Проблема мотивации и причинной обусловленности суицидального поведения тесно связана с вопросом о факторах, лежащих в основе такого поведения. Факторы повышенного суицидального риска можно разделить на экстра- и интроперсональные.

1. К экстраперсональным факторам следует отнести:

- психозы и пограничные психические расстройства;
- суицидальные высказывания, повторные суицидальные действия, постсуицид;
- подростковый возраст;
- экстремальные, особенно так называемые маргинальные условия жизнедеятельности;
- утрату престижа;
- конфликтную психотравмирующую ситуацию;
- пьянство, употребление наркотиков.

2. Среди интроперсональных факторов можно выделить:

- особенности характера;
- сниженную толерантность к эмоциональным нагрузкам и фрустрирующим факторам;
- неполноценность коммуникативных систем;
- неадекватную (завышенную, заниженную или неустойчивую) самооценку;
- отсутствие или утрату целевых установок или ценностей, лежащих в основе жизни и т. д.

Выявлен ряд предрасполагающих психолого-психиатрических факторов суицидального поведения, к которым относятся следующие:

- повышенная напряжённость потребностей, стремление к эмоциональной близости, низкая способность к формированию психологических защитных механизмов, неумение ослабить фрустрацию;
- импульсивность, эксплозивность и эмоциональная неустойчивость, повышенная внушаемость, бескомпромиссность и отсутствие жизненного опыта;
- чувство вины и низкая самооценка;
- гипореактивный эмоциональный фон в период конфликтов, затруднение в перестройке ценностных ориентаций.

Вероятность аутоагрессивного поведения в значительной мере зависит от типа акцентуации характера.

– Циклоидный тип. Суицидальные действия обычно совершаются в субдепрессивной фазе на высоте аффекта. Потенцируют суицид публично нанесённая обида, унижение, цепь неудач, что наталкивает молодого человека на мысли о собственной никчёмности, ненужности, неполноценности.

– Эмоционально-лабильный тип. Суицидальные действия совершаются в период острых аффективных реакций интрапунитивного типа. Суицидальное поведение аффективно, принятие решения и его исполнение осуществляются быстро, как правило, в тот же день.

– Эпилептоидный тип. Суицидальные действия совершаются в период аффективных реакций, которые чаще бывают экстрапунитивными (агрессивными), но могут трансформироваться в демонстративное суицидальное поведение.

– Истероидный тип. Характерны демонстративные и демонстративно-шантажные суицидальные попытки.

К индивидуальным факторам суицидального риска также следует отнести и содержание морально-этических норм, которыми личность руководствуется. Высокая частота суицидальных поступков наблюдается в тех социальных группах, где существующие моральные нормы допускают, оправдывают или поощряют самоубийство при определённых обстоятельствах (суицидальное поведение в молодёжной субкультуре как доказательство преданности и мужества, среди определённой категории лиц по мотивам защиты чести и т. п.)

Суицидальный акт рассматривается как результат взаимодействия многочисленных «базовых» факторов риска друг с другом и с «триггерными» (пусковыми) факторами, связанными с кризисной ситуацией и субъективной переработкой индивидом её значимости для него. К «базовым» факторам риска относят множество показателей социального, демографического, религиозного, этнического, психологического, семейного и биологического

характера. Тем не менее, базовые факторы носят лишь вероятностный характер; принадлежность к группе риска не обозначает обязательного «вердикта» суицида [2, 102].

Относительные факторы риска суицидального поведения представляют собой лишь факторы predispositions. Они описывают «почву», принадлежность к группе риска, что указывает лишь на базовые предпосылки и увеличивает вероятность того, что у данного индивида определённый специфичный триггер может вызвать дезадаптацию, которая может закончиться суицидальным актом.

В отличие от факторов predispositions, факторы текущего состояния описывают актуальное поведение и психический статус человека и непосредственно указывают на степень суицидального риска. Следующие факторы представляются наиболее важными при оценке риска суицида в юношеском возрасте:

- суицидальные интенции (намерения);
- тяжесть психического расстройства / психопатологического синдрома;
- степень безнадежности и импульсивности;
- тяжесть психосоциального стрессора (триггера) и способность справиться с ним;
- качество социальной поддержки;
- желание пациента принимать помощь.

Считается, что риск значительно увеличивается при интеграции нескольких факторов риска и коморбидности ряда психических и тяжёлых соматических заболеваний. Но для «запуска» суицидальных действий необходим триггерный фактор, которым, как правило, является конфликт или психологический кризис. Обычно внутренней составляющей этого кризиса является утрата (или возможность утраты) значимого объекта (объекта эмоциональной привязанности). В качестве объекта привязанности могут выступать как близкие люди и другие живые существа, так и социальные роли, физические и психические функции, личностные качества, идеологические и религиозные убеждения, материальные и нематериальные ценности.

Мы провели диагностику риска суицидального поведения студентов 3–4 курса факультета ДиНО Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина. Выборка составила 50 человек юношеского возраста (19–22 года). Также мы ознакомились с документацией Мозырского психоневрологического диспансера (историями болезней, медицинскими картами, протоколами диагностических исследований 30 человек юношеского возраста (от 18 до 24 лет), совершивших попытку суицида.

На основании изучения медицинской документации, бесед с психиатрами, медицинским статистом, психологом Мозырского психоневрологического диспансера мы выявили факторы суицидального поведения пациентов юношеского возраста, совершивших попытку самоубийства:

Таблица 1 – Факторы, опосредующие попытки суицида, в юношеском возрасте

Провоцирующий фактор	Количество человек	%
алкогольное опьянение	15	50
наркотическое опьянение	2	6
психическое расстройство	1	3
конфликтная ситуация дома	9	27
конфликтная ситуация с коллегами по работе	15	50
расстройство адаптации	4	12
депрессивное расстройство	8	24
стрессовая ситуация	4	13

По результатам исследования выявлено, что для лиц юношеского возраста многочисленные ситуации межличностных взаимодействий и конфликтов являются источниками дезадаптирующих эмоций страха, вины, стыда, обиды и симптомокомплекса депрессии, которые, как правило, лежат в основе суицидальных мотиваций.

На субъективном уровне «предсуицидальное» состояние воспринимается через призму беспомощности, безнадежности и невозможности альтернативного выхода. Когнитивная составляющая суицидального восприятия ситуации характеризуется также когнитивным сужением («никого выхода нет») и дихотомическим мышлением. Так как для лиц юношеского возраста характерны такие личностные особенности как импульсивность, максимализм и другие, важно оценить тяжесть психосоциального стрессора и способность с ним справиться. Под психосоциальными стрессорами понимается широкий круг событий, которые значительно нарушают удовлетворение базовых потребностей индивида и вызывают дезадаптацию. Реакция на такое воздействие зависит как от тяжести самого кризисного события, так и от способности человека справиться с его эмоциональными, физическими и социальными последствиями.

Самоубийство рассматривают в одном ряду с понятиями смысла жизни и свободы человека. Анализ **теста осмысленности жизни**, проведенный со студентами факультета ДиНО, показал, что для большинства испытуемых характерен высокий уровень осмысленности жизни, есть определённые жизненные цели, что снижает вероятность совершения суицидальных действий.

Таблица 2 – Результаты диагностики степени осмысленности жизни

степень осмысленности жизни	количество человек	%
40–49%	1	2
50–59%	13	26
60–69%	15	30
70–79%	11	22
80–89%	9	18
90%	1	2

Результаты теста осмысленности жизни можно наглядно представить в виде диаграммы.

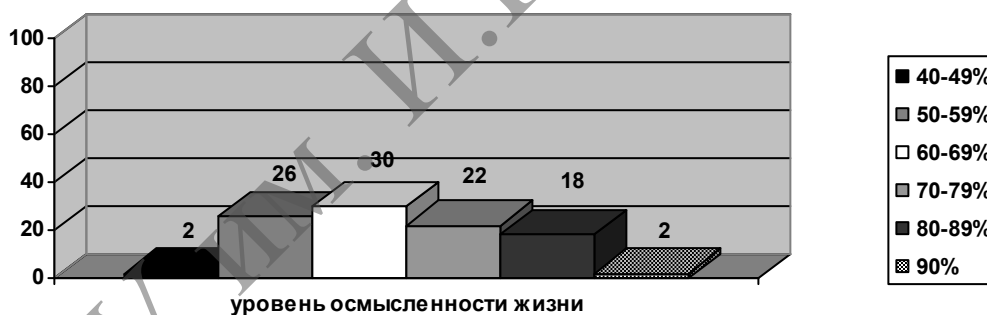


Рисунок 1 – Результаты теста осмысленности жизни

Лица юношеского возраста, которым свойственна осмысленность существования, легче переносят поражения и страдания, с которыми они сталкиваются в жизни. Молодые люди не приходят к самоубийству, как способу решения проблем, а способны найти альтернативные способы переживания неудач.

Профилактика суицидального поведения в юношеском возрасте должна осуществляться по следующим направлениям:

– своевременное выявление лиц юношеского возраста с суицидальными тенденциями и действиями;

– проведение мероприятий по устранению причин и условий, способствующих возникновению состояний социально-психологической дезадаптации, приводящих к развитию суицидального поведения;

– развитие личности молодых людей, формирование их психологической устойчивости к различного рода стрессовым ситуациям.

Рекомендуется обращать внимание на следующие факты:

– необычное для данного индивида или социального контекста поведение; смена стереотипа поведения;

– признаки «прощания»: раздача долгов, подарков, написание завещания, прощальных писем;

– фантазии и мысли о смерти, самоповреждении, самоубийстве;

– суицидальные угрозы.

Нередко высказывания носят прямой характер («Я покончу с собой»), но чаще суицидальные тенденции проявляются в косвенных угрозах: «Не хочу быть больше обузой...», «Лучше не жить, чем так страдать...», «Теперь я больше никого не побеспокою!...», «Я вам больше не помешаю...», «Вы меня больше не увидите...» и т. п. Кроме того, косвенные угрозы могут быть выражены в символической невербальной форме;

– суицидальные попытки ранее: количество, тяжесть, триггерная ситуация. Количество и тяжесть парасуицидов являются относительным предиктором дальнейшего суицидального поведения. Триггеры (например, конфликты с родными) часто носят стереотипный характер, что облегчает прогнозирование риска;

– степень планирования суицида. Чёткие представления индивида о времени, месте и способе суицидальных действий связаны с большим риском их реализации;

– наличие средств суицида (накапливание медикаментов, наличие огнестрельного оружия, ядохимикатов и пр.). Риск увеличивается при совпадении средств, имеющих в наличии, с теми, которые присутствуют в планах и фантазиях человека.

Современные подходы к оценке суицидального риска и профилактике суицидальных действий базируются на модели суицидального процесса. Знание особенностей суицидального поведения у лиц юношеского возраста необходимо для раннего выявления и предотвращения суицидов. Нужно помнить о том, что эффективность профилактических мероприятий может быть обеспечена только при комплексном подходе. Поэтому следует объединить усилия разных специалистов (психологов, педагогов, медиков). В юношеском возрасте наличие поддержки со стороны родных, партнёров, друзей, сослуживцев, социальных служб является протективным фактором.

К антисуицидальным факторам в юношеском возрасте можно отнести: выраженную эмоциональную привязанность, родственные обязанности, чувство долга, понятие о чести, наличие планов, определяющих цель в жизни, представления о неиспользованных возможностях, экзистенциальное осмысление конфликта, веру в свои силы.

Литература

1. Погодин, И.А. Психология суицидального поведения: пособие для студентов вузов / И.А. Погодин. – Минск: Тесей, 2005. – 208 с.
2. Ласый, Е.В. Клиническая оценка суицидального риска и этапы кризисного вмешательства / Е.В. Ласый / Психиатрия. – 2009. – № 3. – С. 98–107.
3. Карпович, И.А. Профилактика суицида / И.А. Карпович // Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы развития личности в изменчивом мире. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2010. – С. 257–260.

А. В. Качалко

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье предложен теоретический анализ системы формирования психологической готовности к профессиональной деятельности. Указаны признаки этой системы. Описаны формы, методы и средства, являющиеся целесообразными при формировании психологической готовности.

Ключевые слова: психологическая готовность к профессиональной деятельности, ситуация, методы активного обучения, тренинг, субъект формирования, объект воздействия.

Проблема формирования психологической готовности к профессиональной деятельности на сегодняшний день является одной из наиболее актуальных в психологии, поскольку в современном обществе существует острая социально-экономическая необходимость в наличии специалистов, способных активно и творчески решать профессиональные задачи, эффективно исполнять профессиональные функции, с успехом преодолевая внешние и внутренние трудности. Наличием именно таких специалистов во многом определяется способность конкретного государства к быстрому росту и развитию в научно-технической, экономической, культурной и других сферах общественной жизни, к преодолению возникающих кризисов. Качественное исполнение работником своих профессиональных обязанностей возможно при

соответствующем владении им знаниями, умениями и навыками данной профессии, что является операциональным компонентом готовности к деятельности. Формирование данного компонента является основной целью профессионального образования. Однако не менее важным является наличие комплекса психологических особенностей, позволяющих в полной мере соответствовать многочисленным требованиям профессии. Совокупность данных особенностей выражается в состоянии психологической готовности к данной деятельности. При низкой замотивированности, слабой способности к мобилизации для реализации возникающих в процессе профессиональной деятельности задач, при неуверенности в своих силах специалист не способен соответствовать множественным требованиям профессии, что может в итоге привести к отказу работать по специальности, таким образом, усилия всей системы высшего образования окажутся нивелированы. Поэтому в современных условиях социально-экономического развития нашей страны к эффективности функционирования системы профессионального образования предъявляются повышенные требования в плане целостной всесторонней подготовки специалистов к предстоящей деятельности. Всё это определяет значимость разработки системы формирования состояния психологической готовности к профессиональной деятельности.

Состояние психологической готовности к профессиональной деятельности выступает как система, функциональная структура которой представлена определенными компонентами (мотивационным, ориентационным, оценочным, волевым, мобилизационно-настроечным, направленностью на саморазвитие). По мнению А.О. Прохорова, существует широкое многообразие причин, вызывающих психические состояния, однако понятием, наиболее ёмко отражающим это многообразие обстоятельств, внешних и внутренних причин, является «ситуация». Ситуация – это система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность [1, 323]. По мнению Б.Ф. Ломова, ситуация есть система событий, то есть её необходимо понимать как целое, между элементами которого существует определённая связь [1]. Таким образом, состояние психологической готовности к профессиональной деятельности может возникнуть лишь при создании соответствующей ситуации. Этого возможно достичь лишь при использовании системы методов, реализующих данное состояние.

Н.К. Степаненков считает, что структура формирования профессиональной готовности содержит профессиональное просвещение, профессиональное убеждение, практическую подготовку учащихся к труду и выбору профессии, а также корректирующий этап, требующий дифференцированной работы в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей личности. Каждый из названных этапов

выполняет определённые функции, которые реализуются соответствующими формами и методами учебной и воспитательной работы [2, 19]. Однако представленная автором система, на наш взгляд, определяет личность, прежде всего, как объект формирования психологической готовности к профессиональной деятельности. Следует отметить, что состояние психологической готовности во многом связано с саморегуляцией, саморазвитием человека, поэтому является целесообразной ориентация системы формирования на субъектность.

В своём исследовании А.В. Самойлик предложила систему формирования психологической готовности сотрудников ОВД к профессиональной деятельности по пресечению преступлений террористического характера. К основным элементам данной модели автор относит

1. Обоснование квалификационных требований при помощи профессиографических исследований.

2. Профессиональный психологический отбор.

3. Профессиональную психологическую подготовку, организуемую и осуществляемую с целью ускоренного принятия обучающимися профессиональных навыков и знаний, необходимых для выполнения работ. Данный элемент представлен следующими этапами:

а) ознакомление сотрудников с экстремальными ситуациями и факторами;

б) моделирование экстремальных ситуаций и факторов;

в) формирование навыков и умений, необходимых для действий по пресечению преступлений террористического характера;

г) развитие профессионально важных качеств сотрудника;

д) формирование умения управлять своим состоянием и поведением;

е) морально психологическая подготовка.

4. Психологическую поддержку и реабилитацию сотрудников ОВД [3, 12–19].

В предложенной модели процесс непосредственного формирования психологической готовности происходит лишь на этапе профессиональной психологической подготовки. Предыдущие этапы подготавливают его. Мы согласны с исследователем, что профессиональный психологический отбор крайне важен и обеспечивает более благоприятные возможности для формирования психологической готовности, поскольку абитуриент уже имеет некоторые особенности, требуемые профессией. Таким образом, процесс формирования, по возможности, должен быть подготовлен предыдущей работой. В предложенной А.В. Самойлик системе мероприятий личность рассматривается не только как объект формирования психологической готовности, но и как активный субъект

развития. В частности, автором указано на существенную роль формирования умения управлять своим состоянием и поведением.

Кроме наличной ситуации, возникновение психических состояний обусловлено личностными особенностями, составляющими «совокупность внутренних условий» самого субъекта [1]. Они представляют своеобразную целостность. По мнению Б.Г. Ананьева, сохранению целостности способствуют те коррелятивные связи, которые соответствуют внешним условиям существования [1]. Поэтому для определённых изменений в личностном плане субъекта и изменения состояния необходимо создать обстоятельства жизнедеятельности субъекта, рассогласованные с его нынешним уровнем возможностей. Согласно взглядам П.К. Анохина, «система «стремится» получить запрограммированный результат и ради результата может пойти на самые большие возмущения во взаимодействиях своих компонентов... Именно результат при затруднённом его получении может привести всю систему в крайнее беспокойство и отнюдь не устойчивое состояние» [13, 31]. Выходит, что реакция функциональной системы направлена не только на сохранение её устойчивости, но и на изменение с целью адаптации к новым условиям существования. По мнению А.О. Прохорова, «изменение среды, изменение ситуации приводит к изменению психического состояния» [1].

В этой связи формирование и изменение состояния психологической готовности к профессиональной деятельности становится возможным лишь при создании ситуации, активизирующей, стимулирующей самопознание, анализ своих сильных и слабых сторон как профессионала, что возможно сделать лишь при активном участии личности в формировании собственной психологической готовности к профессиональной деятельности. При этом значительную роль в данном процессе начинают приобретать навыки саморегуляции, рефлексии. Рефлексия в структуре психологической готовности играет роль элемента, обеспечивающего обратную связь о состоянии каждого из остальных элементов, рассматривается как обращённость сознания человека на ход своей деятельности, на психические состояния и качества, проявляющиеся в ней, на свой внутренний мир. Рефлексия понимается как процесс критического осмысления текущей деятельности, умение выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия как процесс обоснования необходимости внесения коррективы в ход деятельности, предпринять новую деятельность. По мнению Д. Сьюпера, индивидуальные профессиональные предпочтения и типы карьер можно рассматривать как попытки человека осуществлять Я-концепцию. Я-концепция представлена всеми теми утверждениями, которые личность желает сказать о себе. Все те утверждения, которые

субъект может сказать относительно профессии, определяют его профессиональную Я-концепцию. Те характеристики, которые применимы как для его общей Я-концепции, так и для его профессиональной Я-концепции, образуют словарь понятий, который может быть использован для предсказания профессионального выбора. Таким образом, многочисленные профессиональные выборы могут быть в разной степени совместимы с личностными Я-концепциями. Субъект выбирает профессию, требования которой обеспечат ему выполнение согласующейся с его Я-концепцией роли. Таким образом, важным является осознание личностью собственных особенностей в соотношении с требуемой профессией. Согласно взглядам К. А. Абульхановой-Славской, уровень активности личности находится в определённом соотношении с её развитием, качеством, характером, с изменением личности на протяжении ее жизни, с воспитанием и самовоспитанием, её совершенствованием. Личность сверяет себя с неким эталоном, что и вызывает стремление и указывает направление развития. Самовоспитание опирается на опыт самопознания личности, на оценку ею своих способностей, степень развития тех или иных психологических качеств, на знание компенсаторных возможностей, наиболее адекватных и эффективных способов и приёмов самосовершенствования.

Таким образом, существенным является включение в систему формирования таких методов, которые обеспечивают самостоятельную активность субъекта формирования, направленность на самопознание и саморазвитие. В педагогической науке они получили название методов активного обучения.

Согласно взглядам М.А. Кремня, активное обучение характеризуется:

- 1) активизацией познавательной деятельности обучаемого (вынужденная активность);
- 2) достаточно длительным временем вовлечения обучаемых в учебный процесс;
- 3) повышенной степенью мотивации и эмоциональности;
- 4) постоянным взаимодействием обучаемых и преподавателей с помощью прямых и обратных связей.

Должны применяться следующие основные меры:

- 1) стимуляция активной творческой работы обучаемых контрольными вопросами, обсуждением проблемы и т. п.;
- 2) регулярное представление преподавателю самостоятельно полученных результатов, доработка заданий в случае обнаружения ошибок и упущений;
- 3) пребывание всех обучаемых в роли докладчиков и выступающих;

- 4) постоянный контроль самостоятельной работы обучаемых;
- 5) регулярный контроль пополнения обучаемым знаний, умений и навыков и побуждения его к этому [4, 6–7].

К основным формам работы активизирующей деятельности субъекта формирования относятся:

- 1) моделирование и анализ конкретных ситуаций будущей профессиональной деятельности;
- 2) проблемная лекция;
- 3) практическое занятие;
- 4) имитационные упражнения;
- 5) деловая игра;
- 6) разыгрывание ролей;
- 7) игровое проектирование и др.

Многие исследователи считают, что психологический тренинг может быть использован в качестве действенного и эффективного приёма формирования психологической готовности. Мы считаем это положение целесообразным в том плане, что компоненты данного состояния носят, прежде всего, социальный характер и наиболее эффективное их усвоение происходит именно в ходе групповой работы. Однако при этом важным является, чтобы система методов и средств работы была направлена на все содержательные блоки системы формирования психологической готовности к профессиональной деятельности.

На основании модели функциональной системы, предложенной П.К. Анохиным, нами было определено место актуализации и формирования каждого из компонентов психологической готовности на каждом из механизмов данной функциональной системы, исходя из сущности компонентов. Мы пришли к выводу, что данными блоками системы формирования являются:

- 1) формирование мотивационного компонента психологической готовности на стадии афферентного синтеза;
- 2) формирование ориентационного компонента на этапе возникновения акцептора результата деятельности;
- 3) формирование самооценочного и мобилизационно-настроечного компонентов на этапе оценки вероятности выполнения задач деятельности на достаточном уровне;
- 4) формирование направленности на саморазвитие и мобилизационно-настроечного компонента при неуверенности в возможности решения задач деятельности;
- 5) формирование самооценочного компонента на этапе обратной афферентации;

6) формирование мобилизационно-настроечного компонента и направленности на саморазвитие на этапе рассогласования между целью и полученным результатом.

7) формирование мотивационного компонента психологической готовности на стадии афферентного синтеза на корректирующем этапе деятельности;

8) формирование ориентационного компонента на этапе возникновения акцептора результата корректирующей деятельности;

9) формирование самооценочного и мобилизационно-настроечного компонентов на этапе оценки вероятности выполнения задач деятельности на достаточном уровне;

10) формирование направленности на саморазвитие и мобилизационно-настроечного компонента на корректирующем этапе деятельности;

11) формирование самооценочного компонента на этапе обратной афферентации.

Предложенная методика обеспечивает формирование психологической готовности как системного интегративного образования в контексте его связи с профессиональной деятельностью и при учёте специфики функций компонентов психологической готовности на разных этапах данной деятельности.

Таким образом, проведённый в работе анализ позволил сделать следующие выводы:

1) система формирования психологической готовности должна не только обеспечивать воздействие на личность как на объект, но и способствовать формированию активной собственной позиции личности, то есть содержать направленность на субъектность;

2) для определённых изменений в личностном плане субъекта и изменения состояния система мероприятий по формированию психологической готовности к профессиональной деятельности должна способствовать созданию обстоятельств, условий жизнедеятельности субъекта, рассогласованных с его нынешним уровнем возможностей;

3) существенным является включение в систему формирования таких методов, которые обеспечивают активность, самостоятельность и автономность субъекта формирования;

4) психологический тренинг может быть использован в качестве действенного и эффективного приёма формирования психологической готовности;

5) процесс формирования психологической готовности к педагогической деятельности студентов будет эффективным, если

формирование её компонентов проводить поэтапно в соответствии с их актуализацией на каждом из блоков функциональной системы данного вида деятельности.

Литература

1. Прохоров, А.О. Теоретические и практические аспекты проблемы психологических состояний личности / Самар. гос. пед. институт им. В. В. Куйбышева / А.О. Прохоров. – Самара, 1991. – 113 с.
2. Степаненков, Н.К. Системный подход к формированию профессиональной направленности: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Н.К. Степаненков; Академия педагогических наук. – Москва, 1986. – 33 с.
3. Самойлик, А.В. Формирование психологической готовности сотрудников внутренних дел к профессиональной деятельности в условиях пресечения преступлений террористического характера: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / А.В. Самойлик; Краснодар. юрид. институт МВД России. – Тверь, 2003, 26 с.
4. Кремень, М.А. Методы активного обучения / М.А. Кремень, Р.А. Макаревич. – Минск: АУ, 2000. – 133 с.

Е. Н. Михайлова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Социализация личности осуществляется в деятельности и общении, которые для детей с особенностями психофизического развития целесообразно организовывать специально. Качественное своеобразие социальной адаптации определяется характером и структурой нарушения развития, существующими условиями социальной среды, степенью активности личности. В статье представлены материалы констатирующего этапа исследования особенностей социальной адаптации детей с церебральным параличом.

Ключевые слова: социальная адаптация, детский церебральный паралич, семейное воспитание, психолого-педагогическое сопровождение.

В отечественной и зарубежной практике накоплен значительный опыт работы с лицами, страдающими детским церебральным параличом. Наиболее глубоко в специальной литературе освещены медицинские аспекты оказания помощи, раскрыта логопедическая коррекция, вопросы психологической помощи, семейного воспитания, система лечебной физической культуры (ЛФК). В меньшей степени охарактеризованы

возможности социальной адаптации в педагогическом контексте. Обобщение теоретических литературных сведений показывает, что группа лиц с церебральным параличом отличается крайней неоднородностью и сложностью проявления нарушений развития. Множественность и сочетанность расстройств является при церебральном параличе скорее правилом, чем исключением (И. Ю. Левченко, 2001). Характер заболевания зависит от причин, времени возникновения основного заболевания, географии и тяжести двигательных нарушений, локализации органического поражения центральной нервной системы, наличия сопутствующих отклонений, ряда внешних факторов. Социальная недостаточность ребенка с церебральным параличом обусловлена органическим поражением центральной нервной системы, ограничением физической подвижности и возможностей полноценного коммуникативного взаимодействия с окружающими, специфическими особенностями познавательной, сенсорной, личностной, эмоционально-волевой сфер, трудностями в получении достаточно высокого уровня образования.

Вышесказанное позволяет говорить о необходимости комплексного анализа состояния и проблем ребёнка с церебральным параличом, определения психолого-педагогических условий оптимизации коррекционно-педагогического процесса и социальной адаптации, индивидуализации комплексной коррекционно-развивающей помощи, стимуляции активности ребенка. Существенным фактом при изучении особенностей социальной адаптации ребёнка с церебральным параличом является понимание и учёт того, что неповторимость воспитательного воздействия семейной микросреды в качестве начального социализирующего личностный звена и своеобразие структуры заболевания при детском церебральном параличе обуславливают индивидуальное развитие и возможности социальной адаптации ребёнка.

В ходе констатирующего этапа экспериментального исследования нами изучались особенности семейной среды и её влияние на состояние социальной адаптации детей с церебральным параличом, наличие и степень готовности родителей к сотрудничеству с учреждением и включению в процесс психолого-педагогического сопровождения. Полученные данные позволили определить информированность семьи об особенностях, потребностях, реальных и перспективных возможностях ребёнка, раскрыть характер внутрисемейных взаимоотношений.

При оценивании приоритетов развития ребёнка с церебральным параличом с точки зрения семьи наиболее важным признаётся наличие его здоровья. В этой связи почти для всех опрошенных родителей значим, в первую очередь, медицинский аспект оказания помощи ребёнку, в то время как некоторым из них значение психолого-педагогической

помощи в коррекции нарушений развития необходимо доказывать. В целом исследование позволяет высказать мнение, что родители видят многие трудности своего ребёнка, понимают, что ему доступно и что необходимо развивать. Они стремятся к тому, чтобы психолого-педагогическая помощь компенсировала недостатки ребёнка, выражают желание продолжать занятия со специалистами учреждения образования, выражают им слова благодарности. Однако у большинства родителей такая информация не является полной, и они зачастую ошибочно расставляют приоритеты в работе специалистов, занижают требования к ребёнку или, что встречается значительно реже, завышают их.

Немногие из родителей привлекают ребёнка с церебральным параличом к выполнению домашних дел, обязанностей по дому, ведению домашнего хозяйства, в то время как их здоровые дети и они сами делают какую-то работу по дому. Это касается и тех детей, у которых двигательные функции менее страдают. Однако при желании члены семьи могли бы привлекать их к несложным заданиям, но не видят в этом необходимости. Родители объясняют подобную позицию жалостью к ребёнку или неуверенностью, что он самостоятельно справится с заданием, или тем, что проще и быстрее выполнить работу им самим. В семьях с благополучной психологической средой часто наблюдаются щадящее отношение к больному ребёнку, завышенная опека.

Проведённое исследование свидетельствует о наличии проблем в социальных контактах семьи ребёнка с церебральным параличом. Это происходит не только ввиду нарушения двигательной функции у детей. Среди основных сдерживающих факторов контакты с более широким социальным окружением – боязнь негативной оценки извне, что подтверждают аналогичные исследования. Чем более выражены нарушения у ребёнка, тем чаще родители уходят от социальных контактов. Это говорит о несовершенстве социальной среды, в которой находится семья ребёнка с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями развития, о необходимости приложения усилий со стороны специалистов, государственных структур, общественности для изменения отношения социума к таким людям [1].

В связи с полученными результатами исследования обозначились задачи целенаправленной работы специалистов разного профиля: наиболее полное и профессионально компетентное раскрытие особенностей и потенциала ребёнка с церебральным параличом его родителям и ближайшему окружению; содействие правильному ориентированию семьи в его потребностях и приоритетах развития; доказательство важности овладения ребёнком бытовыми и социальными навыками с точки зрения обретения определённой самостоятельности и независимости. Необходимо сформировать у родителей установку на длительную

и кропотливую работу для достижения положительных результатов в психомоторном и социальном развитии ребёнка, на безусловную обязательность исполнения значительной части рекомендаций, предлагаемых специалистами. Это позволит закрепить полученные в ходе специальных коррекционных занятий знания и умения на практике, в быту, в общественной жизни. Вместе с тем, несмотря на организацию целенаправленной работы, родителям важно быть готовыми к тому, что формирование отдельных действий, тем более навыков, может занимать достаточно продолжительный период (от нескольких месяцев до нескольких лет). Но даже незначительный сдвиг в развитии ребёнка, шаг вперёд в формировании навыка может свидетельствовать о начале положительной динамики и адекватности выбранного специалистами комплекса коррекционных действий. Поэтому со стороны учреждения образования обязательны фиксация в глазах ближайшего окружения достижений ребёнка, психолого-педагогическая поддержка, поощрение успехов самих родителей в воспитании.

По нашему мнению, семья и специалисты по-разному видят и оценивают особенности ребёнка с церебральным параличом. Например, родители желают развивать ребёнка в речевом, интеллектуальном, образовательном плане, мечтают о том, чтобы он меньше выделялся среди окружающих, приемлемо вёл себя в присутствии посторонних. В то же время специалисты, работающие с этим ребёнком, не всегда согласны с мнением родителей в отношении его перспективных возможностей в связи, например, с наличием тяжёлых органических поражений мозга, условиями воспитания. Иными словами, иногда родители хотят видеть в своем ребёнке больше, чем он может реально достичь. Семья в силу ряда причин часто оказывается дезориентированной в его потребностях и возможностях. В глазах родителей, на наш взгляд, снижена значимость формирования ряда социально-бытовых навыков для социального и психического развития ребенка с церебральным параличом. Даже в случаях достаточно высокой осведомлённости о состоянии здоровья, особенностях и перспективах развития собственного ребёнка, родители не заостряют внимание на привлечении его к выполнению доступных видов хозяйственно-бытовой деятельности, поручений по дому, к выполнению несложных повседневных обязанностей. Вместе с тем мы солидарны с мнением специалистов учреждений образования в том, что отдельными детьми могут быть освоены определённые навыки самообслуживания и социального ориентирования, что характер нарушений позволяет привлекать их к посильному домашнему труду. Безусловно, в каждом конкретном случае в силу индивидуальных личностных особенностей и ограничивающих развитие нарушений, ребёнок способен сугубо на собственные достижения. Различие

представлений специалистов и родителей о потребностях, реальных и потенциальных возможностях, условиях развития детей с церебральным параличом можно охарактеризовать как существующую сегодня проблему. Нивелированию подобных разногласий во взглядах может способствовать, на наш взгляд, организация тесного сотрудничества учреждения образования и семьи, привлечение родителей к участию в психолого-педагогическом сопровождении процесса социальной адаптации [2, 3].

Выявлялся актуальный уровень социальной адаптированности ребёнка с церебральным параличом. Критериями социальной адаптации в соответствии с основными, жизненно важными потребностями ребёнка с церебральным параличом были определены:

- владение элементарными навыками самообслуживания и санитарно-гигиеническими навыками;

- социально-бытовое ориентирование (представление о физическом образе самого себя, знание членов своей семьи; умение ориентироваться в быту и окружающей обстановке; ориентация во времени и пространстве; знания о живой и неживой природе в соответствии с программой обучения);

- социальное взаимодействие (владение элементарными формами доступного вида общения, стремление к контактам с окружающими, умение включаться в совместную с другими деятельность и поддерживать контакт, сотрудничать; знание социальных норм и основ адекватного поведения в разных социальных ситуациях (в группе, игровой комнате, в посещаемом учреждении, в общественных местах: в роли покупателя, читателя библиотеки, посетителя кафе, кинотеатра, клиента парикмахерской, поликлиники и т. д.; умение адекватно вести себя в «экстремальных», социально значимых ситуациях, характеризующих освоение основ безопасной жизнедеятельности);

- реализация деятельности (манипулятивной, предметно-практической, игровой, учебной, продуктивной, трудовой).

Выборку исследования составили дети с разными формами церебрального паралича старшего дошкольного и младшего школьного возраста в количестве 30 человек. База исследования – УО «Мозырский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», УО «Калинковичский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», дошкольные и школьные учреждения образования г. Мозыря и г. Калинковичи Гомельской области Республики Беларусь.

Большинство детей экспериментальной группы может быть отнесено к категории детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития в силу наличия наряду с двигательной патологией тяжелых и умеренных нарушений интеллектуальной сферы, сенсорного, речевого

развития и других сопутствующих отклонений (судорожного синдрома, расстройства поведения и личности). Экспериментальное исследование позволило уточнить представление об основных причинах и о сложной структуре нарушений при церебральном параличе, показало многовариантность проявления отклонений, широкий диапазон разброса персональных способностей, знаний и представлений, умений и навыков у детей, что подтверждает необходимость комплексного и индивидуально-дифференцированного подходов при оказании им коррекционной помощи.

Практически все дети из экспериментальной выборки характеризуются недостаточностью социальной адаптированности и нуждаются в специальной организации внешней помощи для её оптимизации. Отметим, что дети с лучшими показателями социальной адаптированности по результатам проведенного обследования были на момент эксперимента интегрированы в общеобразовательные учреждения (группы, классы интегрированного обучения), что может явиться подтверждением прогноза их дальнейшего благополучия социальной адаптации и самостоятельной жизни. Дети, вошедшие в группу с низкими показателями, не в состоянии без целенаправленной комплексной помощи специалистов, объединенной с усилиями родителей ребенка, без создания соответствующих условий организации их обучения и жизнедеятельности вести независимую от постороннего участия жизнь.

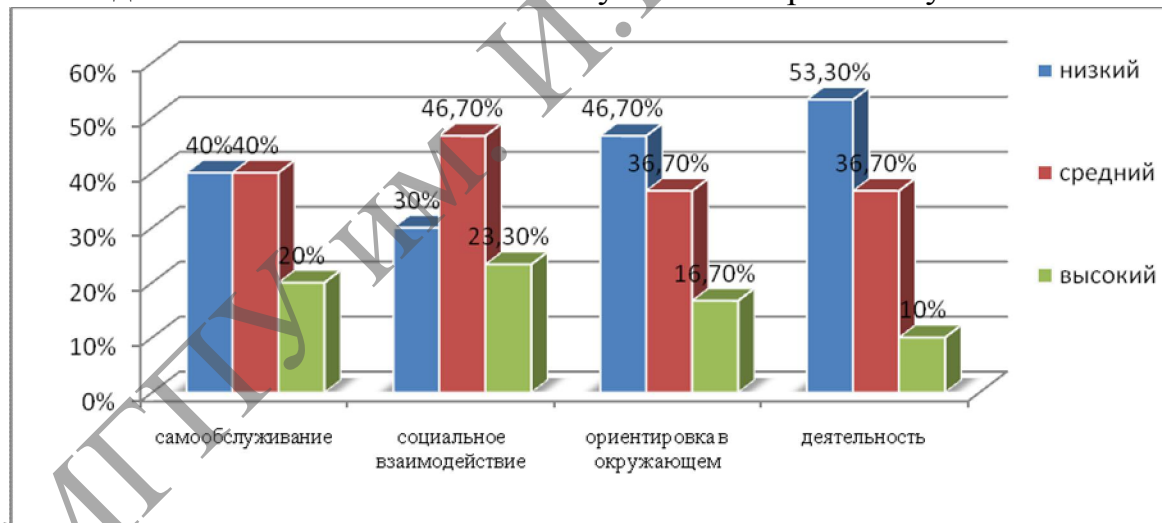


Рисунок 1 – Распределение экспериментальной выборки по уровням социальной адаптированности (в %)

Наиболее низкие результаты получены по критериям: самообслуживание – 40%, ориентировка в окружающем – 46,7%, состояние деятельности – 53,3% (рисунок 1). Это может быть связано при церебральном параличе, с двигательной и социальной депривацией обедняющей познавательное и личностное становление ребенка, с его интеллектуальным состоянием (сниженной критичностью, неадекватностью

поведения), с сочетанием двигательной и интеллектуальной недостаточности. Сложности в реализации навыков, понимание отдельными детьми своих неудач и трудностей, наличие повышенной опеки со стороны родителей служат в некоторых случаях причиной нежелания, отказа от выполнения действий и навыков, снижением мотивации к деятельности.

Результаты проведенного обследования свидетельствуют, что уровни социальной адаптированности детей не соответствуют их возрасту, но и не связаны с ним напрямую. Низкие показатели социальной адаптации характерны для детей как старшего дошкольного возраста, так и младшего подросткового. Можно было бы ожидать в связи со старшим возрастом определённой компенсации трудностей в социальной адаптации, но это не удалось пронаблюдать. При этом двигательные и интеллектуальные возможности детей также непосредственно не связаны с их возрастом, то есть дети среднего школьного возраста могли иметь более выраженные двигательные ограничения и тяжелую интеллектуальную недостаточность, чем дети дошкольного возраста. Такая ситуация в целом может быть связана со сроками начала комплексной коррекционной работы или с тяжестью патологии, компенсация которой даже при своевременно начатом лечении и психолого-педагогическом воздействии происходит очень медленно. Литературные данные подтверждают возможное расхождение паспортного (биологического) возраста ребёнка с особенностями психофизического развития и уровня его социокультурного развития. Наше исследование в целом подтвердило имеющиеся научные данные об особенностях и трудностях социальной адаптации детей с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями развития (В. В. Гладкая, Т. В. Демьяненок, Ю. Н. Кислякова, А. Н. Лаврентьева, Т. Л. Лещинская, А. Р. Маллер, Е. М. Мастюкова, А. А. Наумов, Е. И. Холостова, В. А. Шинкаренко, Л. М. Шипицына).

Для значительной группы обследованных детей с церебральным параличом необходима, на наш взгляд, организация психолого-педагогического сопровождения социальной адаптации на протяжении довольно длительного периода времени, который может занять многие месяцы и даже годы. Содержательный компонент психолого-педагогического сопровождения не всегда связан с коррекцией нарушений. Могут затрагиваться вопросы социальной помощи ребёнку и семье, организации его досуговой деятельности, налаживания взаимодействия с группой здоровых сверстников, установления связи группы психолого-педагогического сопровождения с семьёй ребенка, привлечения родителей к активному сотрудничеству с ребёнком, проблемы освоения им того или иного вида деятельности, передачи методических основ работы с детьми педагогам в интегрированных классах и другие. Следует подчеркнуть, что сопровождение охватывает не всех детей с особенностями

психофизического развития, а лишь тех, кто действительно испытывает определенные трудности в разных жизненных ситуациях. В отношении детей с тяжелыми и (или) множественными психофизическими нарушениями сопровождение направлено на формирование определенных знаний, умений, способностей, готовности для самостоятельного или с *помощью другого человека* преодоления трудных жизненных ситуаций. Психолого-педагогическое сопровождение должно быть научно обоснованным, обеспечивающим условия для повышения социальной активности, актуализации личностного потенциала, самостоятельности и независимости, развития познавательных процессов в соответствии с физическими и психическими возможностями каждого ребёнка. Профессиональная компетентность и личностные качества специалистов, характер взаимодействия и сотрудничества всех субъектов процесса психолого-педагогического сопровождения будут способствовать оптимизации социальной адаптированности категории детей с церебральным параличом.

Социальная компенсация нарушений развития видится в создании комфортного жизненного пространства, в обеспечении условий для нормального развития и образования, вхождения в социум (Л. С. Выготский). Это предусматривает для детей с церебральным параличом создание «безбарьерной» развивающей адаптированной и адаптирующей среды с использованием специальных вспомогательных средств и приспособлений, облегчающих свободный доступ к важным объектам, выполнение различных видов деятельности и повседневных, жизненно необходимых функций. При организации развивающей образовательной среды для таких детей важно учитывать форму ДЦП, степень выраженности и локализацию двигательных нарушений, возможность самостоятельного передвижения, доступность и простоту в использовании различных развивающих предметов и их безопасность, надёжность, прочность. Правильно организованная среда позволяет укрепить физическое здоровье и самочувствие ребёнка, совершенствовать его знания и представления об окружающем мире, стимулировать познавательное развитие, вырабатывать необходимые коммуникативные и поведенческие навыки, налаживать позитивные межличностные отношения, оптимизировать социальную адаптацию. Важно не ограничить адаптированную среду лишь рамками жилого помещения или, посещаемого ребёнком учреждения. Направленная работа по созданию среды без барьеров должна охватывать, по возможности, все сферы жизнедеятельности детей, испытывающих такую потребность [4].

Средствами социальной адаптации становятся общение, занятия, игры, различные виды деятельности, соответствующие психофизическим особенностям ребёнка, его интересам и естественным желаниям. Группой

психолого-педагогического сопровождения обеспечиваются условия для выбора ребёнком варианта доступного вида деятельности.

Литература

1. Михайлова, Е. Н. Роль семьи в социальной адаптации детей с церебральными параличами / Е. Н. Михайлова // Специальная адукацыя. – 2010. – № 3. – С. 68–76.

2. Михайлова, Е. Н. Семья как фактор социализации ребёнка с церебральным параличом / Е. Н. Михайлова // Содружество наук. Барановичи – 2005: материалы Междунар. науч.-практ. конф. молодых исследователей, Барановичи, 22 февраля 2005 г.: в 2 ч.; редкол.: В. И. Кочурко (гл. ред.) [и др.]. – Барановичи: УО «БарГУ», 2005 г. – Ч. 1. – С. 164–166.

3. Михайлова, Е. Н. Различие представлений о возможностях социальной адаптации ребенка с церебральным параличом у семьи и специалистов / Е. Н. Михайлова // Социально-педагогическая и психологическая поддержка личностного и профессионального самоопределения в онтогенезе: материалы респ. (с междунар. участием) науч.-практ. конф., Брест, 12 мая 2010 г.: в 2 ч. / Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина; редкол.: М. С. Ковалевич [и др.]. – Брест: БрГУ, 2010. – Ч. 2. – С. 226–231.

4. Михайлова, Е. Н. Организация образовательного пространства ребенка с церебральным параличом / Е. Н. Михайлова // Личностно-ориентированное образование: методология, теория и технология: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Шадринск, 29 апреля 2010 г. / Междунар. акад. наук пед. образования; Шадр. гос. пед. ин-т; редкол.: Л. П. Качалова, Е. В. Телеева. – Шадринск: ШПГИ, 2010. – С. 82–84.

И. Д. Стельченко

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СЕМЬИ И КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В статье рассматривается понятие психологической культуры семьи, её влияние на формирование психологической компетентности как структурного компонента психологической культуры младшего школьника и близких по содержанию понятий. Приводятся данные исследования некоторых коммуникативных навыков, входящих в состав психологической компетентности.

Ключевые слова: психологическая культура, компетентность, психологическая компетентность, коммуникативная компетентность, социальная компетентность, социально-психологическая компетентность.

В настоящее время в литературе нет единого определения психологической культуры семьи. Нами была предпринята попытка

описания данного определения. Мы опирались на исследования В. Сатир. По мнению В. Сатир, существует четыре фактора семейной жизни, определяющих психологическую атмосферу: самооценка каждого члена семьи, стиль коммуникации внутри семьи, система правил, которым люди следуют в своей жизни, связь с обществом [1, 25]. В. Сатир отмечает, что для неблагополучной семьи характерно: низкая самооценка, косвенное общение, ригидные семейные правила, не учитывающие особенностей ситуации, социальные связи осуществляющие с позиций страха, обвинений, заискивания, использование манипуляции. Цель манипуляции – контроль, подчинение партнера.

Почему возникает потребность в контроле над партнёром по общению? М.Е. Литвак полагает, что в результате ошибок в воспитании у человека формируется малоадаптивный характер. Таким людям присущи неверие в свои силы, постоянная тревожность и неуверенность в будущем. Чтобы снизить внутреннее напряжение, применяется манипуляция по отношению к близким. Это даёт манипулятору чувство устойчивости ситуации. По мнению М.Е. Литвака, все стили воспитания, которые деформируют личность ребенка, сводятся к трем: стиль преследователя, стиль избавителя, смешанный стиль. В данном случае используется треугольник Карпмана. Правильным, с точки зрения М.Е. Литвака, является стиль воспитания, приёмы которого способствуют развитию всех способностей ребёнка таким образом, чтобы в результате получился человек, адаптированный в социальной среде. Подобное воспитание сохраняет плюс в позициях Я, Вы, Они, Труд. М.Е. Литвак предлагает считать психологически благополучной личность, также имеющую плюс во всех упоминавшихся выше позициях [2, 77–80].

Соответственно члены благополучной семьи имеют высокую самооценку; общение прямое, честное; правила гибкие, соответствующие обстоятельствам; социальные связи открытые, полные доверия [1, 27]. Мы полагаем, что это характеристики семьи с высоким уровнем психологической культуры.

На интересную особенность дисфункциональной семьи обращает внимание В.Д. Москаленко нарушение психических границ [4, 64]. Некоторые зарубежные семейные психотерапевты (В. Сатир, Э.У. Смит) также указывают на значимость границ в семейных отношениях. По мнению В.Д. Москаленко, эти границы состоят в наибольшей степени из ощущения себя цельной личностью с уяснением того, что принадлежит мне, а что принадлежит другим в психической сфере. Кирпичиками в построении границ являются слова или бессловесная коммуникация, точно выражающие отношение человека к происходящему. Здоровые границы личности не должны быть ни слишком размытыми, ни слишком жесткими.

Они должны быть гибкими и полупроницаемыми [4, 64–65]. В.Д. Москаленко при сравнении характеристик дисфункциональных и функциональных семей делает следующие выводы [4, 136].

<u>Дисфункциональные семьи</u>	<u>Функциональные семьи</u>
Негибкость ролей, функции ригидны.	Гибкость ролей, взаимозаменяемость функций.
Правила негуманны, им невозможно следовать.	Правила гуманны и способствуют гармонии, поощряется честность.
Границы либо отсутствуют, либо непроницаемы (молчание, отгороженность).	Границы признаются и уважаются.
Коммуникации не прямые и скрытые.	Коммуникации прямые.
Чувства не ценятся.	Чувства открыты.
Запрет на выражение некоторых чувств.	Свобода говорить.
Поощряется либо бунтарство, либо зависимость и покорность. Индивиды не способны разрешать конфликты.	Поощряется рост и независимость.
Исход: неприемлемый и деструктивный.	Индивиды способны видеть конфликты.
	Исход: приемлемый и конструктивный.

В.Д. Москаленко на основании своей практики предполагает, что все родители имеют признаки созависимости в той или иной степени. Созависимость развивается у лиц, выросших в эмоционально репрессивных семьях. Выделяются 4 типа созависимых родителей: требовательный, критикующий, сверхопекающий и отстраненный родитель. В процессе преодоления созависимости нужно стремиться к типу ответственного родителя (этому можно учиться). Основные позиции ответственных родителей:

- проявление безусловной любви;
- восприятие ребенка как другой отдельной личности;
- подбадривание ребенка в том, чтобы он сам делал выбор (формирование навыка решения проблем);
- использование чаще всего позитивных посланий, замечаний;
- показывают, как можно полагаться на самого себя (у ребенка укрепляется вера в свою компетентность);
- руководящим принципом выбирают взаимное уважение;

- не упускают из вида свои сильные стороны, сфокусированы на сильных сторонах детей;
- реалистические стандарты для себя и детей;
- терпеливы и не очень озабочены имиджем родителя или образцовой семьи перед другими [3, 179–193].

В дисфункциональной семье нарушены системы коммуникации между её членами, существуют запреты на выражение каких-либо чувств. Конфликты представляют особую опасность, так как члены семьи не умеют договариваться, искать приемлемые для всех варианты разрешения ситуации. Их конфликтологическая компетентность низка. Соответственно, поведение в конфликте членов семьи может служить одним из критериев оценки психологической культуры семьи как системы.

Вообще, можно говорить о дефиците психологических знаний у большинства родителей. Психологическая неграмотность пагубно отражается на семейных отношениях. Родители применяют те схемы, которые вынесли из своего детства, не всегда благополучного. Чтобы сойти с «накатанной дорожки», им необходима квалифицированная помощь, которая содержит элементы переобучения. Как отмечает Я.Л. Коломинский, уголовная хроника фиксирует бросающий стиль по отношению к ребёнку и жестокость. До сих пор не изжили себя такие типы детско-родительских отношений, дошедшие до нас из глубокой древности. Я.Л. Коломинский обращает внимание на то, что на их место надо ставить прогрессивные гуманистические подходы по отношению к ребёнку [4, 19]. Это потребует от родителей личностного роста, повышения уровня общей культуры, а как следствие этого – возрастание психологической культуры семьи.

Психологическая компетентность – это структурный компонент психологической культуры человека, которая, в свою очередь, является частью общей культуры. Э. Эриксон описывает *компетентность* как психосоциальное качество, означающее силу и уверенность, исходящие из чувства собственной успешности и полезности. Это позволяет человеку эффективно взаимодействовать с ближайшим окружением [5, 265].

С.Р. Кови подразделяет компетентность на техническую, концептуальную и взаимозависимую. Техническую компетентность составляют знания и навыки, позволяющие достигать согласованных результатов, способность мысленно прорабатывать проблемы и искать альтернативы. Концептуальная компетентность – это способность видеть полную картину, исследовать исходные посылы и менять угол обзора. Взаимозависимая компетентность – это комплекс таких навыков, как способность эффективно взаимодействовать с окружающими, включая умение слушать, общаться, принимать альтернативные решения, создавать

обоюдновыгодные соглашения, способность к эффективному сотрудничеству внутри организаций и систем [6, 333].

В психологической литературе встречаются различные понятия, близкие по содержанию к психологической компетентности либо обозначающие её отдельные стороны: социально-психологическая, коммуникативная, социальная компетентность.

К.Х. Рубин, Л.Роуз-Крэснор, изучая проблему социальной компетентности, отмечают многочисленность определений, существующих в зарубежной психологии. Вот некоторые из них: «степень эффективности и адекватности, с которой человек способен реагировать на различные проблематичные жизненные ситуации» (Godfried, D`Zurilla); «оценка со стороны другого лица, подтверждающая, что человек вел себя адекватно» (McFall); «достижение реальных целей в особом социальном контексте, использование для этого подходящих методов и позитивное развитие как результат» (Ford); способность «использовать личностные ресурсы и ресурсы окружающей среды для благополучного развития» (Waters, Srouf); «способность участвовать в сложной системе межличностного общения успешно использовать и понимать других людей» (Openheimer) [4, 398]. Выделив ряд общих черт в этих и многих других определениях, К.Х. Рубин, Л. Роуз-Крэснор описывают социальную компетентность как способность достигать собственных целей в процессе взаимодействия с другими людьми, поддерживая с ними качественные отношения. Авторы выделяют функциональные составляющие социальной компетентности: ориентация на достижение целей, разработка подходящих и приемлемых стратегий для достижения этих целей, успешный результат использования этих стратегий. Необходимо отметить, что К.Х. Рубин, Л. Роуз-Крэснор рассматривают социальную компетентность через призму способности решения межличностных проблем [7, 399]. К.Х. Рубин, Л. Роуз-Крэснор разработали информационную концепцию социальной компетентности, включающую в себя социальные цели детей, способы разработки и выбора стратегии достижения цели, выполнение стратегических действий, результат изначальных попыток и действия, касающихся целей и стратегий при неудаче. Данные процессы определяются контекстом социальной ситуации. Внутренние установки, самооценка, эмоции вносят свой определенный вклад в социально компетентное поведение [7, 410].

– Spivak, Shure предполагают, что социальную компетентность детей следует рассматривать как систему взаимосвязанных навыков решения межличностных познавательных проблем. К этим навыкам относятся:

– восприимчивость к межличностным проблемам или способность узнавать их;

- способность находить несколько альтернативных способов решения проблемы;
- способность находить способы достижения целей;
- способность осознавать последствия своих действий для себя и для других и находить более удачный способ действия до того, как начинать действовать;
- способность определять и понимать мотивы поведения других [7, 401].

В зарубежной психологии существует несколько концепций социальной компетентности детей. Выше упоминалась информационная концепция К.Х. Рубин, Л. Роуз-Крэспор. Согласно социально-когнитивной концепции Доджа, успешное социальное поведение состоит из пяти шагов: декодирование социальной информации, интерпретация декодированных сигналов, разработка вероятных способов реагирования на интерпретированную информацию, оценка каждого из доступных способов действия и выбор оптимального, действие [7, 410–411].

Несмотря на существующие различия во взглядах, исследователи подчёркивают деятельностную характеристику психологической компетентности. Очевидно, в общении и совместной деятельности находит своё выражение психологическая компетентность как составляющая общей психологической культуры человека. В своем исследовании мы опираемся на определение психологической компетентности по Л.С. Колмогоровой.

Психологическую компетентность Л.С. Колмогорова характеризует через эффективность, конструктивность деятельности (внешней и внутренней) на основе психологической грамотности; эффективное применение знаний, умений для решений стоящих перед человеком задач, проблем. Психологическая компетентность предполагает адекватное использование собственного прошлого опыта, опыта других людей, общественно-исторического опыта; соединение обобщенных психологических знаний со знаниями о себе, конкретном человеке, конкретной ситуации. В психологической компетентности Л.С. Колмогорова выделяет следующие общие элементы:

- освоение и адекватное использование психологических средств познания и самопознания, общения, игры и др.;
- анализ прошлого опыта и его адекватное использование для решения актуальных психологических проблем;
- овладение знаниями, навыками, умениями, необходимыми для решения психологических проблем, задач (саморегуляции, общения и др.), и их адекватное использование, перенос в конкретные условия;
- выработка эффективных программ поведения, деятельности в различных ситуациях.

Как отмечает Л.С. Колмогорова, грамотный человек знает о чем-то абстрактно, а компетентный может на основе знаний конкретно и эффективно решать какую-либо психологическую задачу. В то же время компетентность предполагает отказ от копирования чужого опыта, норм, традиций, образцов, свободу от стереотипов, чьих-то указаний, предписаний, установок. Основное отличие психологической грамотности от компетентности состоит в том, что грамотный человек знает, понимает, а компетентный – реально и эффективно может использовать знания в решении тех или иных проблем, способен перейти от слов к делу, от общих рассуждений к обоснованным поступкам, реально учитывает психологию людей. Л.С. Колмогорова обращает внимание на подход многих зарубежных психологов не разделять понятия грамотности и компетентности. Грамотность ими рассматривается как начальный уровень компетентности. Вместе с тем, отмечает Л.С. Колмогорова, культура личности – это производное от активности, деятельности человека. Именно в компетентности наиболее явно выражается процессуально-деятельностный, поведенческий компонент психологической культуры. В компетентности фиксируется наиболее ценный жизненный опыт, позволяющий получить положительный результат. Ряд авторов рассматривают отдельные стороны психологической компетентности: компетентность в общении, интеллектуальная компетентность, социально-психологическая компетентность и т. д. Под задачей развития психологической компетентности Л.С. Колмогорова понимает включение психологических знаний в практику жизни [8, 21–25].

Мы анализируем особенности становления психологической компетентности в младшем школьном возрасте.

Для исследования психологической компетентности младших школьников мы использовали модификацию теста коммуникативных навыков Л. Михельсона. Цель методики: изучение сформированности коммуникативных навыков. Для детей данного возраста характерны сложности с реагированием на критику, на задевающее и провоцирующее поведение, отказ на чужую просьбу и др. Очевидно, существует необходимость в организации специальных занятий, направленных на формирование данных навыков. Мы использовали в цикле психологических занятий упражнения по К. Фопелю, направленные на развитие коммуникативных навыков, навыков сотрудничества, умения управлять собственным раздражением. К. Фопель отмечает важность социальных навыков для будущей профессиональной деятельности: умение общаться с разными категориями людей, способность работать в команде, умение заинтересовать и мотивировать других. По его мнению,

в младшем школьном возрасте можно начинать целенаправленно вырабатывать данные навыки [9, 7].

Мы предполагаем, что особенности психологической компетентности младшего школьника напрямую зависят от психологической культуры семьи.

Для оценки семейной ситуации «глазами ребенка» мы использовали проективную методику «Моя семья» (по Р. Ф. Беляускайте). Цель методики – выявить отношение ребёнка к членам семьи, восприятие ребёнком своего места в семье, тревожность или конфликтность в семейной атмосфере. 78% детей – из полных семей. При количественной обработке результатов по симптомокомплексам были получены следующие результаты:

- благоприятная семейная ситуация – 12%;
- тревожность – 52%;
- конфликтность – 84%;
- чувство неполноценности в семейной ситуации – 36%;
- враждебность в семейной ситуации – 28%.

Наибольший результат получен по конфликтности. Безусловно, данная оценка носит субъективный характер – «глазами ребенка». Необходимо дополнительное исследование способов разрешения конфликтов в семьях. И тем не менее уже сейчас можно говорить о том, что во многих семьях нет навыков психологически грамотного выхода из конфликта. Агрессивные и пассивные способы реагирования в конфликте усваиваются детьми, переносятся в класс, далее – во взрослую жизнь. Зарубежные исследования показывают, что родители, склонные доброжелательно относиться к окружающим и стремящиеся к сотрудничеству, показывают пример эффективных социальных навыков своим детям. Последовательность, согласованность воспитательных позиций родителей, их любовь и привязанность способствуют развитию социальных навыков и популярности ребенка в группе сверстников. В семьях младших школьников с повышенной конфликтностью наблюдается враждебность как постоянный эмоциональный фон. В незначительной степени мало проявляется конструктивность во взаимодействии её членов. Это связано как с личностными особенностями членов семьи, так и с элементарным незнанием эффективных алгоритмов решения конфликтов.

На наш взгляд, для повышения психологической грамотности и компетентности членов семьи целесообразно предложить родителям специальные обучающие занятия по эффективному поведению в конфликте (тренинг ассертивного поведения, тренинг эффективного родителя по Т. Гордону, психологическое айкидо по М.Е. Литваку и др.). Результативность подобных психологических циклов будет в том случае,

если у родителей присутствует осознание собственного «психологического пробела» и внутренняя мотивация на приобретение недостающих навыков, что к сожалению, наблюдается не всегда. В таком случае, на наш взгляд, достаточно продуктивными будут психологические занятия для самих детей в области развития отдельных составляющих коммуникативной компетентности.

Выводы

Вопрос влияния психологической культуры семьи на психологическую компетентность младшего школьника неоднозначен. Прослеживается выраженная связь между уровнем тревожности ребенка и конфликтной напряженностью в семье. Тревожность ребенка негативно сказывается на его коммуникативных навыках, социальной активности и положении в группе сверстников. Особенности связи составляющих коммуникативной компетентности и семейной ситуации, психологической культуры членов семьи требуют дальнейшего исследования. Однако можно отметить, что детям из семей с низким уровнем психологической культуры необходимы психологические занятия, направленные на освоение навыков управления эмоциональным состоянием и саморегуляции, снижение тревожности, разрешение конфликтов.

Литература

1. Кови, С.Р. Главное внимание – главным вещам / С.Р. Кови. – Минск: Попурри, 2002. – 480 с.
2. Колмогорова, Л.С. Диагностика психологической культуры школьников / Л.С. Колмогорова. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 360 с.
3. Коломинский, Я.Л. Социальная психология школьного класса / Я.Л. Коломинский. – Минск: Фуаинформ, 2003. – 312 с.
4. Литвак, М.Е. Способности, темперамент, характер / М.Е. Литвак. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 384 с.
5. Межличностное общение /сост. и общ. ред. Н.В. Казариновой, В.М. Погорьши. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
6. Москаленко, В.Д. Зависимость: семейная болезнь / В.Д. Москаленко. – М.: ПЕРСЭ, 2004. – 336 с.
7. Сатир, В. Вы и ваша семья. Руководство по личностному росту / В. Сатир. – М.: Эксмо, 2002. – 320 с.
8. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения / К. Фопель. – М.: Генезис, 2006. – 541 с.
9. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2000. – 607 с.

Н. С. Цырулик

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧИСЛЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

В статье излагается проблема коррекционной направленности обучения математике младших школьников с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития. Рассматриваются методические рекомендации по формированию представлений о числе, позволяющие достигать коррекционно-педагогического эффекта при обучении таких детей.

Ключевые слова: интегрированное обучение, учащиеся с трудностями в обучении, коррекционная направленность обучения, представления о числе, методика коррекционно-педагогической работы.

Проблема повышения эффективности обучения детей с особенностями психофизического развития и, в частности, детей с трудностями в обучении через разработку учебно-методического обеспечения образовательного процесса, совершенствование форм, методов и приёмов обучения является одной из актуальных в системе специального образования. Среди школьников с особенностями психофизического развития большинство составляют дети с трудностями в обучении, обусловленными обычно задержкой психического развития.

В специальных психолого-педагогических исследованиях констатируются затруднения в усвоении учащимися данной категории программного материала по математике. В исследованиях М.В. Ипполитовой, Г.М. Капустиной, А.А. Харитоновой, Л.Н. Чучалиной, Ю.В. Скоробогатовой, Н.А. Менчинской, А.А. Давидович отмечаются трудности при овладении нумерацией чисел и вычислительными навыками, при решении арифметических задач, при усвоении геометрического материала, трудности запоминания математической терминологии.

Основу начального курса математики для детей с трудностями в обучении составляют представления о натуральном числе, четырех арифметических действиях с целыми положительными числами [1]. Анализ экспериментальных исследований в области коррекционной педагогики показал, что овладение нумерацией чисел, счётными операциями составляет одну из распространённых проблем начального

этапа обучения математике детей рассматриваемой категории. Эти проблемы обусловлены, прежде всего, недостатками развития познавательной сферы психики, пробелами пропедевтического периода обучения математике вследствие дефицитности опыта практических действий с предметными множествами. Среди причин отметим и существующие проблемы практики обучения математике таких детей: недостаточную обеспеченность учителей-дефектологов специальными методическими разработками, несовершенство методики обучения математике детей с трудностями в обучении, отсутствие в широком практическом применении специальных учебников по математике для детей с трудностями в обучении, недостаточное участие родителей в подготовке детей к усвоению основ математики и в процессе обучения в целом.

В настоящее время эти дети в своём большинстве обучаются в школах общего типа в классах интегрированного (совместного) обучения и воспитания и, как правило, выявляются после обучения по обычным программам в первом классе. Затем они продолжают обучение по программе второго класса соответствующих типов школ [1].

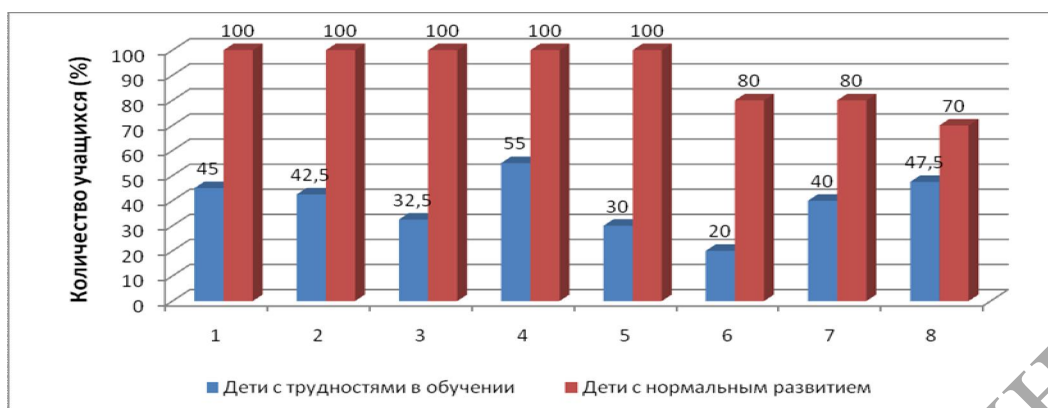
К изучению вопросов методики обучения математике детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, обращались М.В. Ипполитова, Г.М. Капустина, Ю.В. Скоробогатова, Ю.А. Афанасьева, А.В. Белошистая, М.Л. Чуркина. Преодолению трудностей усвоения понятия числа и счётных операций детьми с задержкой психического развития с позиций нейропсихологии посвящено исследование А.А. Давидович, в котором автором предложена модель профилактической работы по предупреждению этих трудностей. Однако ранее проведенные исследования не учитывают в должной мере особенности организации обучения школьников данной категории в Республике Беларусь и не определяют условий коррекционно-педагогической работы по формированию представлений о числе у младших школьников с трудностями в обучении при наличии выраженного дефицита предшествующих знаний и умений.

Изучение состояния представлений о числе в пределах первого концентра у учащихся с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, в течение года обучавшихся по программе для учреждений общего типа, позволяют констатировать наличие проблемы подготовки этих детей [2].

Раздел «Однозначные числа» программы по математике для таких детей предусматривает, что для успешного обучения во втором классе им

необходимо овладеть упорядочением множеств из ряда чисел от 1 до 9; счетом в пределах 9; названием, последовательностью и обозначением чисел от 1 до 9; сравнением чисел; присчитыванием и отсчитыванием по единице с названием результата; порядковым счетом; способами образования числа; составом однозначных чисел; действиями сложения и вычитания [1]. Для исследования состояния математических знаний и умений, предусмотренных данной программой по математике за первый класс по разделу «Однозначные числа», нами были составлены восемь серий заданий, направленных на *изучение следующих знаний и умений*: название чисел и их последовательности, знание способов образования чисел от 0 до 10; счет в прямой и обратной последовательности в пределах 10; чтение и запись цифр в пределах 10; присчитывание и отсчитывание по 1 с названием результата; сравнение чисел в пределах 10; дифференциация порядкового и количественного счёта; определение состава чисел в пределах 10; выполнение сложения и вычитания в пределах 10. Сбор эмпирических данных проводился в процессе выполнения учащимися устных и письменных заданий. Результаты фиксировались в разработанной нами диагностической карте, содержащей перечень диагностических заданий, соответствующие инструкции к заданиям и колонки для записи результатов выполнения заданий каждым учеником. В исследовании приняло участие 60 детей. Из них 40 учащихся с трудностями в обучении в возрасте 7–8 лет, которые не усвоили программу первого класса для школ общего типа. И 20 нормально развивающихся учащихся первого класса в возрасте 6–7 лет.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили наши предположения и данные литературных источников о типичных недостатках младших школьников с трудностями в обучении в усвоении представлений о числе. Самостоятельно и безошибочно учащимися рассматриваемой категории были выполнены следующие задания: установление порядка следования чисел; счёт предметов; отвлечённый счёт в прямой последовательности в пределах 10; чтение цифр; записывание цифр. Все остальные задания в той или иной мере детьми с трудностями в обучении были выполнены ошибочно. Представленная диаграмма отражает наиболее слабые области раздела «Однозначные числа» у испытуемых. Результаты представлены в сравнении с нормально развивающимися учащимися первого класса.



1. Определение места числа в числовом ряду.
2. Образование числа.
3. Отвлечённый счёт от заданного числа (до заданного числа) в обратной последовательности.
4. Присчитывание по 1 с названием результата.
5. Отсчитывание по 1 с названием результата.
6. Определение состава числа (устная форма).
7. Дополнение числа до заданного (письменная форма).
8. Сложение и вычитание в пределах 10.

Разница в показателях выполнения заданий между сравниваемыми группами, как видно из диаграммы, существенная. У детей с трудностями в обучении отмечен более низкий уровень сформированности математических представлений по изучаемому разделу математики. К третьей четверти дети второго года обучения не владеют в должной мере программным материалом, предусмотренным для первого класса. Это говорит о необходимости тщательной проработки вопросов коррекционной работы с данной группой учеников.

Возникает необходимость более глубокого изучения специальных педагогических условий работы, которые позволят обеспечить коррекционную направленность методики формирования представлений о числе у учащихся с трудностями в обучении. В качестве таких педагогических условий, на наш взгляд, выступают: специально организованная предметно-практическая деятельность учащихся; усиление речевой регуляции деятельности, что требует целенаправленной работы на этапах ориентировки в задании, планирования хода его выполнения и организации анализа полученного результата; активизация познавательной деятельности учащихся посредством широкого использования на занятиях дидактических игр [3].

Особое значение в формировании представлений о числе у рассматриваемой категории детей придаётся *специально организованной предметно-практической деятельности* учащихся как средства и условия

коррекционной направленности их обучения. Известно, что предметно-практическая деятельность является мощным средством развития познавательных процессов. В форме ощущений и восприятий в процессе предметной деятельности человек получает сведения о внешней действительности. Результаты такой деятельности оформляются в представлениях и понятиях, в том числе и в математических. Формирование представлений о числах происходит во время практических действий с множествами предметов. Дети создают, преобразуют, сравнивают множества. Однако, учитывая специфику познавательного развития детей с трудностями в обучении, необходимо формировать у них практически ориентировочные действия; обеспечить постепенность перехода от практических действий с реальными предметами к выполнению этих же действий с плоскостными изображениями, к восприятию предметов и схем по картинкам. Только после этого следует переходить к отвлеченным числам и действиям с ними. Специально организованная предметно-практическая деятельность учащихся с трудностями в обучении в данном случае будет выступать средством обеспечения перевода предметных действий на язык схем и символов (чисел).

Постепенность перехода от практических действий к умственным, осознанность выполнения практических действий учащимися может быть обеспечена через *усиление речевой регуляции деятельности*. П.Я. Гальперин [4] отмечал, что в каждом разумном действии есть ориентировочная, исполнительская и контрольная части. В отношении детей рассматриваемой категории развитие осознанности, «разумности» выполняемых действий является значимым, поскольку формальное усвоение материала и способов действия при наличии у них достаточно хороших потенциальных возможностей – одна из проблем в обучении этих детей. Важно обеспечить понимание, что может быть достигнуто за счёт усиления речевой регуляции действий учащихся. Умение последовательно рассказать о своих действиях, о предстоящих действиях, о наблюдаемых явлениях, правильное использование математической терминологии способствует более успешному формированию представлений о числе. Речь организует практическую деятельность ребёнка, помогая целенаправленно оперировать предметным материалом и делать первые обобщения.

Ценным средством воспитания умственной активности, самостоятельности, поддержания интереса на занятии является игра. Игра имеет огромные возможности влияния на ребёнка, особенно на ребёнка с трудностями в обучении, который к моменту поступления в школу имеет низкие показатели готовности к обучению. В данном случае *широкое использование дидактических игр, игровых ситуаций* на уроке позволит

вызвать рабочее настроение у детей, сделает учебный материал увлекательным, облегчит процесс усвоения знаний.

Учитывая чувствительность детей с трудностями в обучении к помощи, гибкость методики обучения математике этих детей может быть достигнута также путём использования дозированной помощи, которая определяется возможностями и успехами каждого ребёнка. Это, к тому же, создаёт ситуацию успеха и поддерживает интерес к занятиям.

Предложенные методические рекомендации по формированию представлений о числе у младших школьников с трудностями в обучении, в течение года обучавшихся по программе для учреждений общего типа, были экспериментально апробированы на примере изучения темы «Состав числа». Всего в экспериментальном исследовании на данном этапе приняло участие 20 учащихся классов интегрированного обучения и воспитания, обучающихся по специальной программе для второго класса.

С учётом выделенных нами педагогических условий получила дальнейшее развитие методика изучения состава числа в пределах 10. Она была конкретизирована рядом методических рекомендаций, позволяющих достигать коррекционно-педагогического эффекта при обучении: *диагностика исходного уровня умения определять состав числа; поэтапность коррекционно-педагогического воздействия*, направленного на формирование представлений о составе числа; *специально организованная практическая деятельность* учащихся с трудностями в обучении с предметами, их изображениями, графическими моделями по усвоению состава числа; *широкое использование дидактической игры* в качестве практического метода работы; *планомерное развитие речевой регуляции деятельности* в процессе выполнения учебных заданий.

Формирование представлений о составе числа осуществлялось поэтапно.

Исходно-диагностический этап. Цель данного этапа – выявить у каждого ребёнка исходное состояние представлений о составе числа в пределах 10, предусмотренных учебной программой. Для этого нами предложена методика изучения состояния представлений о составе числа: дополнены показатели усвоения состава числа, предложены диагностические задания различной сложности и выделены уровни владения умением определять состав числа. Продуктом на данном этапе выступают сведения о состоянии представлений о составе числа в пределах 10.

Коррекционно-педагогический этап. Его целью является формирование представлений о составе числа. На данном этапе осуществлялось уточнение содержания обучения и конкретизация методики формирования представлений о составе числа с учётом

совокупности выделенных педагогических условий формирования представлений о числе у этих детей и с опорой на анализ данных педагогической диагностики на исходно-диагностическом этапе; на программное содержание по математике; на знание методики формирования представлений о составе числа у нормально развивающихся учащихся. Как эффективное педагогическое условие и средство формирования чётких представлений о составе числа выступает предметно-практическая деятельность, что учитывает особенности развития мышления детей с трудностями в обучении в возрасте 7–8 лет. В связи с этим выделены этапы коррекционно-педагогической работы по формированию представлений о составе числа, отражающие освоение данного умения на уровне практических действий и на уровне представлений; конкретизированы виды работ учащихся в рамках изучения состава числа и порядок использования дидактического материала при формировании соответствующих представлений. Значительное внимание следует уделять формированию умения соотносить различные модели состава числа (предметную, образную и графическую модели) с соответствующей числовой записью состава числа в виде суммы составляющих его компонентов, что обеспечивает осознанное усвоение учащимися связи между операциями с предметными множествами и числовыми выражениями и определяет коррекционную направленность обучения. В качестве практического метода работы, позволяющего дольше удерживать внимание детей и поддерживать познавательный интерес к выполняемой деятельности, целесообразно широкое использование возможностей дидактической игры, в связи с чем нами подобран комплекс дидактических игр, направленных на закрепление умения определять состав числа. Значительное внимание следует уделять оречевлению практических действий, выполнению отчёта о выполненных действиях, словесному планированию предстоящих действий, расширению словаря математических терминов для осознанного усвоения математического материала. Продуктом данного этапа является ребёнок, владеющий умением назвать и показать состав числа в пределах 10.

Итогово-диагностический этап. Предполагает выявление состояния имеющихся у детей представлений о составе числа в пределах 10 и оценку эффективности коррекционно-педагогической деятельности по формированию соответствующих представлений за определённый период времени.

Учащиеся экспериментальной группы после специального обучения продемонстрировали положительную динамику в усвоении программного материала по математике по теме «Состав числа». По количественным

показателям учащиеся экспериментальной группы имели лучшую динамику распределения по уровням владения составом числа в сравнении с контрольной. Результатом организации специального обучения с учётом предложенных педагогических условий стало преобладание среднего уровня владения умением, наличие учащихся с первым уровнем, а также отсутствие школьников с низким уровнем. В контрольной группе итоговая диагностика показала некоторые изменения в продвижении детей, однако общая картина существенно не изменилась. Сравнительный анализ показателей контрольной и экспериментальной групп до и после обучения представлен в таблице.

Группы учащихся	Кол-во человек	Уровни							
		Высокий (I уровень)		Средний (II уровень)		Ниже среднего (III уровень)		Низкий (IV уровень)	
		до (%)	после (%)	до (%)	после (%)	до (%)	после (%)	до (%)	после (%)
Эксперимент. группа	10 (100%)		2 (20,0)	2 (20,0)	7 (70,0)	2 (20,0)	1 (10,0)	6 (60,0)	–
Контрольн. группа	10 (100%)		–	2 (20,0)	3 (30,0)	3 (30,0)	5 (50,0)	5 (50,0)	2 (20,0)

Данные обучающего эксперимента позволяют отметить количественные и качественные положительные изменения представлений учащихся с трудностями в обучении о составе числа: умение назвать и показать состав числа на предметных множествах, объяснить состав числа, соотнести практические действия с числовой записью состава числа, самостоятельность выполнения. Увеличение количественных и качественных показателей успешности экспериментальной группы в результате проведенного экспериментального обучения доказывает эффективность предлагаемых педагогических условий коррекционно-педагогической работы на уроках математики с учащимися, испытывающими трудности в обучении.

Коррекционно-педагогический эффект в обучении был достигнут за счёт наличия последовательных этапов педагогического воздействия, опоры в процессе обучения на компенсаторные возможности учащихся с трудностями в обучении, максимального использования в учебном процессе специально организованной практической деятельности учащихся как условия и средства коррекции.

Литература

1. Программы для специальных общеобразовательных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи, для детей с трудностями в обучении с русским языком обучения. Русский язык. Человек и мир. Математика. I–V классы. – Минск: НИО, 2005. – 224 с.
2. Цырулик, Н.С. Особенности овладения нумерацией чисел первого десятка младшими школьниками с трудностями в обучении / Н.С. Цырулик // Специальное образование: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф., г. Минск, 8–9 апр. 2010 г. / Бел. гос. ун-т им. М. Танка; редкол. С.Е. Гайдукевич (отв. ред.), И.К. Русакович, В.В. Радыгина [и др.]. – Минск: БГПУ, 2010. – С. 250–252.
3. Цырулик, Н.С. Психолого-педагогические условия формирования представлений о числе у младших школьников с трудностями в обучении / Н.С. Цырулик // «Дзіцячы сад – пачатковая школа»: праблемы пераемнасці, навучання і выхавання: VII Міжнароднай навукова-практычнай канф., г. Мазыр, 21–22 кастр. 2010 г. / УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, рэдкал.: Б.А. Крук (адк. рэд.) [і інш.]. – Мазыр, 2010. – С. 248–249.
4. Фридман, Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе / Л.М. Фридман. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.

Н. С. Шаринец

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ТЯЖЁЛЫЕ И МНОЖЕСТВЕННЫЕ НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

В статье в качестве методологической основы коррекционно-развивающей работы рассматривается компетентностный подход. Описывается разработанная методика коррекционно-развивающей работы по формированию социально-бытовой компетенции учащихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Ключевые слова: социализация, компетентностный подход, компетенции, учащиеся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, социально-бытовая компетенция.

Создание системы педагогической помощи и включение лиц с тяжёлыми и множественными нарушениями развития в образовательное пространство в Республике Беларусь осуществляется на основе значимых для специального образования научно-теоретических подходов к воспитанию и обучению. Это находит отражение в содержании программ, организации адаптивной среды, разработке форм и методов

коррекционно-развивающей работы, направленных на преодоление трудностей в социализации ребенка.

Трудности социализации обусловлены, в первую очередь, сложной структурой нарушений. Анализ исследований отечественных и зарубежных ученых показали, что в клинической картине тяжёлого и множественного нарушения основное место занимает интеллектуальная недостаточность (умственная отсталость) умеренной, тяжёлой или глубокой степени (по МКБ-10) и выступающие в разных сочетаниях опорно-двигательные нарушения (ДЦП разной формы и степени тяжести); тяжёлые нарушения речи (несформированность языковых средств); нарушения функций анализаторных систем (зрения, слуха, тактильной чувствительности); повышенная судорожная готовность (эписиндром); расстройства эмоционально-волевой сферы (нарушения регуляции поведения и др.); аутистические расстройства (нарушение коммуникации, социального взаимодействия и поведения, стереотипные действия) [1].

Вследствие совокупности тяжёлых психофизических нарушений таким людям требуется постоянная интенсивная поддержка в более чем одной жизненно важной деятельности (самообслуживание, коммуникация, передвижение, предметная деятельность и др.) для того, чтобы участвовать в социальной интеграции и иметь возможность пользоваться всеми благами жизни, доступными другим людям. В данном контексте особую актуальность приобретает проблема *социально направленного обучения*.

В качестве основного результата обучения рассматривается не сумма усвоенной информации (система знаний, умений, навыков), а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях в повседневной жизни.

Акцентировать внимание на результате образования позволяет *компетентностный подход* – совокупность общих положений, определяющих логику образовательного процесса, ориентированного на развитие системного комплекса осведомлённости, умений, смысловых ориентаций, адаптационных возможностей, опыта и способов преобразовательной деятельности с получением конкретного продукта.

Компетенции – способности, основанные на знаниях, умениях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретаются в образовательной деятельности и определяют мобильность личности [2].

Таким образом, реализация цели специального образования лиц с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, которая заключается в подготовке их к максимально возможной самостоятельной и независимой жизни, требует организации и осуществления коррекционно-развивающей работы на основе компетентностного подхода.

Компетентностный подход в специальном образовании

рассматривается как комплексное понятие, влияющее на содержание образования, которое, в свою очередь, призвано не только обеспечить усиление практической подготовки, но и помочь подготовить ребёнка к умению решать проблемы в различных жизненных ситуациях. С данным понятием связана проблема определения *ключевых компетенций* в специальном образовании: социальной, личностной, коммуникативной, познавательно-информационной.

Составными звеньями *социальной* компетенции условно можно определить социально-бытовую (овладение культурой быта), социально-трудовую, общекультурную (овладение национальной культурой и сформированность национального менталитета), компетенцию социального взаимодействия, самопознания и самоконтроля (знание своих возможностей, потребностей и умение контролировать своё поведение) [3].

Социально-бытовая компетенция рассматривается исследователями как совокупность знаний о социальном и предметном мире, умений осуществлять социальное взаимодействие со взрослыми, сверстниками и продуктивную деятельность с объектами реальной действительности. Ю.Н. Кислякова в качестве компонентов социально-бытовой компетенции выделяет следующие: *социальный, личностный, бытовой* [2].

Обучение детей с тяжёлыми и множественными нарушениями непосредственно связано с проблемами формирования социально-бытовой компетенции. Для большинства детей данной категории наиболее значимыми являются не академические знания, а овладение умениями самообслуживания, общения, приспособления к ежедневной жизни среди людей, к стилю жизни в обществе.

Социально-бытовая компетенция является важной составляющей социализации личности, в основе которой лежит активное усвоение ребенком жизненного опыта. Учащиеся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития овладевают опытом путём вхождения в социальную среду и познания предметного мира, что обеспечивает реализацию их возможностей, позволяет проявлять максимально возможную самостоятельность в социальной и бытовой сферах. В данном контексте проведённое нами исследование представляется актуальным, поскольку отражает новое видение научного обоснования и решения проблемы социализации учащихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития на основе компетентностного подхода.

Изученный опыт специалистов свидетельствует о наличии потенциальных возможностей у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития в формировании социально-бытовой компетенции, а также о принципиальной важности данного направления работы как способствующего более успешной социализации детей данной категории.

Необходимо совершенствование коррекционно-развивающей работы в данном направлении на основе принципов индивидуализации и дифференциации. С этой целью нами была разработана методика формирования социально-бытовой компетенции учащихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

Психолого-педагогическое обследование детей с тяжёлыми и множественными нарушениями – непростая задача. Таким детям сложно выполнять тестовые задания, и, кроме того, потенциал ребенка невозможно оценить за 1–2 занятия. Работоспособность детей во многом зависит от их настроения, отношения к незнакомой обстановке и новым людям и, наконец, от погоды. В связи с этим наиболее эффективные пути обследования – это методы наблюдения, «обучающего эксперимента» и метод «экспертной оценки» ребенка разными специалистами и родителями.

В качестве показателей уровня сформированности социально-бытовой компетенции учащихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития определены следующие группы способностей:

- 1) устанавливать социальное взаимодействие со взрослыми и сверстниками;
- 2) познавать себя и воспроизводить значимую информацию о себе;
- 3) самостоятельно вести повседневную деятельность в быту [2].

На основе данных показателей в качестве диагностического инструментария нами были разработаны оценочные листы по каждому из трёх компонентов. Основным методом диагностики социально-бытовой компетенции послужило наблюдение за способностями ребёнка действовать в повседневных ситуациях с фиксацией результатов в оценочных листах.

Всего в оценочных листах для фиксации результатов наблюдений по *социальному* компоненту нами выделено 33 показателя, по *личностному* – 28 показателей, по *бытовому* – 42 показателя. Характеристики данных показателей сформулированы на основе анализа и обобщения данных из программных и методических материалов для детей раннего и дошкольного возраста.

Нами обследовано 36 учащихся центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Мозыря и г. Калинковичи Гомельской области в возрасте от 8 до 17 лет (первая возрастная группа – дети 8–10 лет; вторая возрастная группа – дети 11–17 лет). Констатирующий эксперимент показал, что уровень состояния социально-бытовой компетенции учащихся с тяжёлыми и множественными нарушениями по всем показателям значительно снижен.

Так, результаты изучения *социального компонента* социально-бытовой компетенции учащихся показывают, что наиболее успешно дети

улыбаются знакомому человеку – 84,6%. Наименее сформированными оказались умения общаться по телефону: у 84,6% детей это умение отсутствует при любом виде помощи.

Результаты изучения *личностного компонента* социально-бытовой компетенции учащихся показывают, что наиболее успешно дети отзываются на своё имя – 84,6% детей первой возрастной группы и 100% детей второй возрастной группы. Низким оказался уровень представлений о дате (времени года) своего рождения: у 92,36% детей данные представления отсутствуют при любом виде помощи.

Результаты изучения *бытового компонента* социально-бытовой компетенции учащихся таковы: наиболее успешно дети осуществляют отдельные действия по приёму пищи – едят кусочки хлеба, колбасы, яблока и т. п., взяв в руку и положив в рот – 87%. Наиболее низким оказался уровень способностей пользования ножом – 92,3%, завязывания шнурков – 92,3%.

Выявлено, что не является значимым влияние на степень сформированности исследуемых компетенций возрастного фактора. Каждый из учеников, принявших участие в констатирующем эксперименте, находится на определённом этапе психоречевого и моторного развития, который у всех испытуемых не соответствует биологическому возрасту.

Количественные и качественные результаты изучения каждого ребёнка, представленные в индивидуальном профиле состояния социально-бытовой компетенции, являются определяющими при формулировке конкретных задач коррекционно-развивающей работы по формированию социально-бытовой компетенции [4].

В основу методики коррекционно-развивающей работы по формированию социально-бытовой компетенции заложены следующие известные в специальной педагогике и психологии теоретические положения.

Идея об индивидуальной помощи в процессе воспитания и обучения (П.П. Блонский, П.Ф. Лесгафт, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев и др.), которая в настоящее время приобрела особую актуальность в практике работы с детьми, имеющими тяжёлые и множественные нарушения.

Индивидуальный подход является конкретизацией дифференцированного подхода. Он направлен на создание благоприятных условий обучения, учитывающих как индивидуальные особенности каждого ребенка (особенности высшей нервной деятельности, темперамента и соответственно характера, скорость протекания мыслительных процессов, уровень сформированности знаний и навыков, работоспособность, умение учиться, мотивацию, уровень развития

эмоционально-волевой сферы и др.), так и его специфические особенности, свойственные детям с данной категорией нарушения развития.

Индивидуальный подход позволяет специально уделять внимание отдельным выраженным недостаткам развития каждого ребенка путем избирательного использования необходимых в данном случае методов и средств.

Принцип индивидуального подхода позволяет не исключать из образовательного процесса детей, для которых общепринятые способы коррекционного воздействия оказываются неэффективными. Благодаря индивидуальному подходу становится возможным развитие детей с тяжелыми и множественными нарушениями через иное, доступное для них содержание обучения, через особый его темп и организацию, использование специфических приемов и способов коррекционно-педагогической работы.

Дифференцированный подход к детям и подросткам в условиях коллективного учебного процесса обусловлен наличием вариативных типологических особенностей даже в рамках одной категории нарушений.

Существенное значение имеет *принцип динамического изучения ребенка*, согласно которому при обследовании важно выяснить не только то, что дети знают и умеют, но и их возможности в обучении. Значимой для этого принципа является концепция Л.С. Выготского о соотношении обучения и развития, в соответствии с которой выделяются зона актуального развития (уровень трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно) и зона ближайшего развития (уровень трудности задач, решаемых ребенком под руководством или с помощью взрослого).

Поэтапное формирование умений и навыков у детей остается основным принципом при разработке содержания коррекционно-развивающей работы по формированию социально-бытовой компетенции. Очередность этапов педагогического сопровождения определялась на основе принципов, сформированных в теории деятельности А.Н. Леонтьева. Рассматривая деятельность в системе мотива, цели, действий и операций, данная теория позволяет выявить зависимость развития психических процессов и свойств личности от особенностей и содержания структуры его деятельности.

Формирование умений основано на теории П.Я. Гальперина (1954) о поэтапном формировании умственных действий и усвоении новых умений индивидом. При использовании определенной последовательности в обучении учащиеся смогут овладеть основными понятиями и способами действия в структуре деятельности.

По мнению Л.С. Выготского, «при построении любого воспитательного процесса педагог должен быть организатором целостной

учебно-воспитательной ситуации в единстве всех ее переменных. Но при этом не должен, подобно рикше, тащить его на себе». Знания, умения и навыки – это формы и результаты определенных процессов в психике человека. Возникнуть они могут только в ходе собственной деятельности человека и должны быть получены в результате *активности* ребёнка в процессе обучения.

Социальное воздействие является источником формирования высших психических процессов ребенка как в норме, так и при патологии (Л.С. Выготский). При разработке содержания формирующего эксперимента мы опирались также на принципы, заложенные в теории *о построении совместных продуктивных действий между субъектами* В.Я. Ляудис, в соответствии с которой привлечение родителей к процессу обучения возможно только в условиях продуктивной коллективной деятельности между родителями и специалистами. Высшим уровнем достижения совместных продуктивных действий, согласно данной теории, является партнерство родителей со специалистами, изменение структуры межличностных и социальных взаимодействий в процессе реабилитации ребенка.

Формирование значимых для самостоятельной деятельности учащихся компетенций в соответствии с их индивидуальными возможностями и потребностями осуществляется по *индивидуальной программе* коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование социально-бытовой компетенции. Данная программа основана на *системе пошагового обучения*. Преимущество пошаговой системы состоит в том, что она позволяет эффективно обучить ребенка с особенностями развития определённому умению, сформировать определённую способность. Для этого выявляется уровень, на котором ребенок может самостоятельно сделать какое-либо действие, и следующий маленький шаг, которому ребенка надо обучать. Обучение происходит при помощи многократного повторения индивидуально подобранных упражнений, игр, фрагментов коррекционных занятий. Помощь взрослого по мере освоения действий внутри умения уменьшается в объеме, сворачивается от физической помощи к жесту, а затем, если это возможно, к инструкции.

Уровни помощи педагога:

- совместное действие, осуществляемое «рука в руке» с ребенком, сопровождаемое пошаговой инструкцией или комментарием действий;
- частичная помощь действием (последнее действие ребенок осуществляет сам);
- педагог помогает начать действие, а продолжает и заканчивает ребенок самостоятельно под контролем взрослого;

- ребенок осуществляет действие от начала до конца сам, опираясь на пошаговую речевую инструкцию педагога;
- ребенок осуществляет действие сам, если программа действия выведена на предметный уровень (например, при одевании на каждом стуле лежит по одному предмету одежды в нужном порядке);
- ребенок осуществляет действие полностью самостоятельно.

Результаты позитивного продвижения по пути формирования умения можно оценить по следующим критериям:

1. Перемещение с позиции, описывающей состояние развития данного умения на предыдущем этапе, на следующую позицию;

- полная независимость при выполнении (выполняет 5 раз из 5 попыток самостоятельно);

- частичная зависимость при выполнении (выполняет с помощью – фиксируется характер помощи);

- полная беспомощность и дезадаптированность ребёнка, отказ от выполнения (умение отсутствует).

2. Пошаговое сокращение помощи педагога.

3. Положительный итог сравнения последующих разделов оценочных листов с предыдущими.

4. Установление партнерских отношений между специалистами и родителями, диалога в обсуждении работы по программе.

Проверка эффективности разработанной методики оценивалась с помощью анализа данных контрольных срезов, что позволило выявить статистически значимые различия в показателях между результатами до и после экспериментального обучения.

Успешность формирования социально-бытовой компетенции определяется соблюдением следующих *условий*:

- вера в возможность развития ребёнка;
- постоянное педагогическое изучение ребёнка, совершенствование содержания работы с ним;

- поддержание психофизического комфорта (ребёнок не должен испытывать голод, жажду, боль, неприятные ощущения);

- обеспечение познания окружающего мира на полисенсорной основе;

- формирование положительного отношения к осваиваемой деятельности;

- речевое сопровождение выполняемого действия;

- позитивное подкрепление (даже небольшие успехи ребёнка позитивно оцениваются, а временное отсутствие достижений не воспринимается негативно);

•преемственность в работе педагогов, обслуживающего персонала и родителей;

•гибкое сочетание различных видов и форм коррекционно-педагогической работы: индивидуальной (отрабатываются отдельные движения, операции); групповой (создаются объективные условия необходимости реализации данного умения, способности: поведение ребенка подчиняется общему для всей группы детей правилу; кроме того, работает механизм подражания);

- тесное взаимодействие с родителями и всем окружением ребенка;
- такая организация среды (быта, досуга, воспитания), которая могла бы максимально стимулировать развитие ребенка;
- постоянное закрепление полученных представлений и умений, применение их в повседневной жизни.

Таким образом, коррекционно-развивающее воздействие по разработанной нами методике формирования социально-бытовой компетенции у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития может стать предпосылкой для расширения их возможностей и улучшения качества их жизни.

Литература

1. Шаринец, Н.С. О проблеме формирования социально-бытовых навыков, необходимых в самообслуживании, у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями / Н.С. Шаринец // Мир детства в современном образовательном пространстве: сб. статей студентов, магистрантов / под ред. И.А. Шараповой. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009. – Вып. 1. – С. 171–173.

2. Варенова, Т.В. Компетентностный подход в образовании детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития / Т.В. Варенова, Н. С. Шаринец // Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов / под ред. И.А. Шараповой. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – Вып. 2. – С. 193–195.

3. Коноплева, А.Н. Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентностного подхода / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская // Специальная адукацыя. – 2009. – № 3. – С. 3–9.

4. Шаринец, Н. С. Научно-методические подходы к формированию социально-бытовой компетенции учащихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития / Н.С. Шаринец // Специальное образование: традиции и инновации: материалы II Междунар. научн.-практ. конф., г. Минск, 8–9 апр., 2010 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. С.Е. Гайдукевич (отв. ред.), И.К. Русакович, В.В. Радыгина [и др.]. – Минск: БГПУ, 2010. – С. 257–259.

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ В РЕЗУЛЬТАТЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г. П. Богданова

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕПЕТИЦИОННОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Работа учителя направлена на то, чтобы рекомендуемые программой музыкальные произведения учащиеся воспринимали ярко, эмоционально и хорошо их запоминали. Учащиеся учатся «погружаться» в музыку, воспринимать красоту ее звучания, что служит основой для развития у них художественного вкуса. Постоянно возрастающее число полубившихся ребятам произведений в дальнейшем составит «золотой фонд» их музыкального самообразования и самовоспитания. При этом ученики знакомятся с классикой, с музыкой современных композиторов.

В основе работы учителя лежат методы как словесного показа, пояснения материала, так и непосредственного участия обучающихся в музыкальной деятельности. Словесный показ, пояснения, беседы с учащимися направлены на то, чтобы заинтересовать произведением, которое они будут слушать или исполнять. Важно ненавязчиво, но постоянно внушать ребятам мысль о полезности прослушивания высокохудожественной музыки. Перед началом музыкального восприятия или после него можно дать интересные сведения о композиторе, ее написавшем, обстоятельствах создания данного произведения; показать соответствующие иллюстрации, портрет композитора. Учащиеся могут сами постараться разобраться в музыке: дать краткую характеристику ее содержанию, использованным композитором выразительным средствам. Учитель призван помочь ученикам выявить нравственную направленность произведения. Различные задания перед прослушиванием на уроках музыки активизируют внимание и интерес учащихся, особенно младшего возраста. Например, поднять руку, когда музыка изменится, зазвучит скрипка, флейта и т. д.; вспомнить другие произведения такого же характера, настроения. При ознакомлении учащихся младшего возраста с более сложными образцами «взрослой» классической музыки полезно использовать приём «парного восприятия» произведений, облегчающий процесс слушания. Он состоит в том, чтобы к каждому более трудно воспринимаемому классическому произведению подобрать аналогичную по настроению несложную детскую пьесу, содержание которой тщательно

разбирается с младшими школьниками. Учеными и практиками замечено, что, когда учащиеся «войдут» в настроение пьесы, эффективное слушание «серьезного» произведения, на которое переносится настроение, возникшее при слушании детской пьесы, облегчает методический прием звукового ряда.

Для включения учеников в активную и приятную для них деятельность при слушании или исполнении произведения можно порекомендовать ряд эффективных приёмов, особенно полезных в музыкальном образовании младших школьников.

Движение. С помощью движений учащимся легче «войти в образ», почувствовать музыку «всем телом», глубже проникнуться её настроением. Поскольку места для движений в классе мало, их можно выполнять сидя или стоя возле парт; можно также предложить отдельным группам двигаться под музыку вдоль парт. Движения должны быть простыми, легко выполнимыми без специальной тренировки, ритмичными и главное – соответствовать настроению музыки. Например, под весёлую музыку – «танцевать» в воздухе кистями рук, притопывать ногами (сидя), делать элементарные танцевальные движения (стоя). Под грустную или спокойную музыку – тихо шагать (на месте) или делать плавные движения руками. Под «таинственную» музыку – изображать любопытство или испуг, желание спрятаться.

Вначале учитель сам показывает ученикам различные «образцы движений» – так им легче импровизировать. Младшие школьники любят двигаться под музыку, и те произведения, которые были связаны с движением, они лучше запоминают и больше любят.

Игра в оркестр. Данный методический приём создаёт у учащихся впечатление участия в исполнении музыки. Это активизирует их восприятие и очень им нравится. Для участия в игре учащимся (всему классу или по очереди отдельным группам) раздаются элементарные музыкальные инструменты: палочки, звоночки, погремушки, металлические и деревянные ложки (все это они могут принести из дома). Под звучание исполняемого в записи произведения школьники негромко выполняют заданные учителем ритмы. При привыкании к такой игре можно предложить им импровизировать ритм. Учитель во время исполнения музыки указывает очередность вступления группы со своим инструментом. Играть в оркестре следует в соответствии с настроением музыки: весело, бодро, громко, или тихо, нежно, или затаённо.

Пластические этюды. Интонационно-образный строй музыки, имеющей яркий изобразительный характер, также может служить поводом для исполнения учащимися пластических этюдов. Волнообразными движениями рук они могут изображать картину моря (вступление «Океан – море синее» к опере «Садко» Н. Римского-Корсакова). Покачиванием рук

с воображаемыми цветами дети исполняют «Вальс цветов» из балета «Щелкунчик» П. Чайковского, постепенно раскрывая ладони рук, движущихся вверх, изображают раскрывающийся бутон цветка под музыку «Утро» из сюиты «Пер Гюнт» Э. Грига.

Импровизация мелодий. Для лучшего восприятия учащимися эмоционального содержания музыки можно предлагать им самим импровизировать мелодию в том же настроении (на заданный текст). Собственная мелодия, сочиненная на грустный, веселый, таинственный или героический текст, дает возможность полнее воспринять аналогичное по настроению музыкальное произведение.

Полезно также петь мелодии, темы (если, конечно, они доступны младшим школьникам) из прослушиваемых произведений, что будет способствовать лучшему прочувствованию и запоминанию музыки.

Свободное дирижирование. С первых уроков музыки ребята учатся откликаться на дирижерские жесты учителя при разучивании песен. Предлагая детям представить себя в роли дирижера, рекомендуем им дирижировать сначала собственным пением, выделяя логические ударения в тексте, кульминации в музыке, передавая жестами характер песни – штрихи, динамику, особенности метра и т. п. По мере накопления опыта «свободного дирижирования» дирижерам-солистам вполне по силам управлять исполнением небольших пьес или песен, составляя при этом свой «исполнительский план».

В дальнейшем можно переходить к коллективному дирижированию небольшими инструментальными пьесами «Сладкая грёза» П. Чайковского, «Мелодия» • А. Рубинштейна, Прелюдий №№ 7, 20 Ф. Шопена и др. При этом не следует добиваться точного подражания дирижерской схеме, дирижирование должно быть действительно свободным и передавать в жестах фразировку, динамику, моменты кульминации и т. п.

Особое место в этой работе могут занять опыты дирижирования звучащими в записи фрагментами из симфонических произведений, таких, как Симфония № 40 В. Моцарта (экспозиция I части), Симфония № 5 Л. Бетховена (фрагмент III части), фрагмент увертюры к опере «Руслан и Людмила» М. Глинки, Симфония № 4 П. Чайковского (фрагмент II части) и др.

Инсценирование песен. Музыкальный фольклор, как никакой из других видов музыкального искусства, связан с движением, танцем. «Разыгрывание» песен, имеющих изобразительную основу, также может иметь место на уроках музыки. Можно использовать, например, такие игровые русские народные песни, как «Бояре, а мы к вам пришли», «А мы просо сеяли», «Выходили красны девицы» и др. Обычно их исполнение

сопровождается выразительными движениями отдельных персонажей и групп учащихся.

Инсценирование фортепианных произведений. Кроме инсценирования песен можно также предлагать детям свободное движение под инструментальную музыку.

Играется, например, на рояле или на скрипке какое-нибудь художественное произведение, которое вообще поддается движению, т. е. хотя оно и вполне художественно, но не так уж философски глубоко, или слишком фантастично, или слишком удалено от жизни, что как бы исключает жест.

Такое, так сказать, вполне жизненное произведение проигрывается не один раз, а раза два-три, а может быть, и больше, чтобы дети осознали его.

Затем детям предлагается под музыку двигаться так, чтобы это выходило ровно, по возможности соразмерялось с тактом, а главное, детям предлагается всецело поддаваться действию музыки в своем движении и делать те же жесты, которые сама музыка подскажет.

Из программной музыки можно использовать различные танцевальные пьесы: менуэты, гавоты, вальсы, характер которых детям предварительно несколько разъясняется. Так, например, в старинных танцах указывается на существование в них поклонов, приседаний, что дети и сами заметят в музыке и будут их своевременно применять, в общем же вполне повинаясь своим эмоциям, возбуждаемым музыкой.

Это будут не те танцы, которые танцевались и танцуются, но как бы на их фоне собственные детские импровизации: дети сами коллективно будут создавать свои новые танцы, сами группироваться по намеченному ими же плану, – словом, выявляется собственное творчество в движении под музыку.

Если ребенок идет своей обычной походкой, грузно ступая, плохо держа равновесие, растопыривая руки, излишне махая ими, попробуйте сыграть ему художественный марш. Тотчас увидим мы, что данная музыкой художественная эмоция как бы сразу освобождает ребенка от недостатков его походки, его самого утомляющей и производящей на окружающих неприятное впечатление.

Под музыку лицо его просветляется, настроение приподнимается, у него появляется энергия и желание выпрямиться, поднять голову, подобрать в мягкий жест мешавшие ему руки и бодро и уверенно ступать, не тратя лишней энергии.

Или, например, играют детям военный марш Ф. Шуберта, такую бодрую, энергичную, поднимающую настроение музыку. Ребенок, естественно, начинает шагать под нее бодро и уверенно; он начинает представлять себе всю картину военного марша; ему представится поле,

освещенное солнцем, гарцующие на нем лошади, развевающиеся флаги; музыка все это так ярко рисует ему, порождает определенную эмоцию, которую мы тут же и видим в жесте, причем жест этот всегда облагорожен музыкой, так как музыка художественна.

Дети, двигаясь под музыку, чувствуют себя радостно, бодро, уверенно, переживая эмоции; настроение их делается хорошим, окружающие их товарищи делаются близкими, необходимыми в общем движении. Это сопереживание объединяет и развивает общественные инстинкты.

Сочинение мелодии с опорой на заданную интонацию, мотив.

Этот вид вокальной импровизации направлен на осмысление младшими школьниками интонационно-образной природы музыки. Исходные, первоначальные интонации, предлагаемые детям для создания будущей мелодии, должны заключать в себе яркую образную основу. Как правило, выбирая интонации для импровизаций, нужно исходить из жанровой принадлежности. Именно опора на жанровые истоки даст возможность учащимся усваивать в собственной творческой деятельности такие средства выразительности, как мелодика, ритм, динамика, темп, лад.

Определенную помощь в сочинении мелодии на заданную «зерноинтонацию» окажет нотная запись. Так, начиная с детьми сочинять мелодию колыбельной песни, учитель записывает на доске ее первоначальную интонацию, исполняет ее сам, а затем дает задание: «Представьте себя в роли композитора и подумайте, какая мелодия может вырасти из этой интонации, как она должна звучать?» В результате обсуждения детских предложений нотная запись дополняется указанием характера и темпа, динамики звучания.

Уместно также выписать текст будущей колыбельной на доске, выразительно, нараспев прочесть его всем классом, определяя метроритмическую основу стиха и обозначая ее соответствующими длительностями, при этом можно помогать себе «тактированием» – отмечать пульс стиха легкими ударами кисти руки по столу.

Музыкальный театр. Инсценирование известных народных сказок, сочинение несложных партий их действующих лиц продолжает линию развития навыков вокальных импровизаций, к которым естественным образом примыкают импровизации пластические и инструментальные.

Можно предложить ребятам послушать начало русской народной сказки «Теремок», вспомнить и прочесть диалоги ее действующих лиц:

Стоит в поле теремок, теремок,
Он не низок, не высок, не высок.
Кто, кто в теремочке живет?
Кто, кто в невысоком живёт?

После того как сказка будет выразительно прочитана детьми по ролям, предложите им сочинить небольшие мелодии-темы, музыкальные характеристики каждого персонажа: Мышки, Лягушки, Зайца, Волка, Медведя. Пусть ребята задумаются над тем, какими голосами будут петь их герои, какие интонации наиболее точно раскроют их характеры, какие движения будут сопровождать появление каждого действующего лица на сцене музыкального театра. Чтобы игра в музыкальный театр соответствовала жанру, необходимо определить и состав оркестра – инструменты, которые будут сопровождать вокальные импровизации.

Постановку музыкального спектакля «Теремок» можно осуществить на последнем, обобщающем уроке четверти, подготовив совместно на уроках изобразительного искусства и труда несложные детали костюмов – шапочки, маски и т. п.

Аналогичным образом озвучивают народные сказки «Репка», «Колобок», «Курочка Ряба» (русские), «Варежка» (украинская) и др.

Танцевальные движения. Исполнение музыки танцевального характера способствует освоению танцевальных движений – кружения в вальсе, шага польки, грациозных поклонов и реверансов и менуэте, подскоков, дробного шага в народных плясках, переменного – в хороводах (линейных, круговых, «змейкой»), освоению шага полонеза, характерных движений рук, головы, корпуса и т. п.

Например, исполнение двухчастной композиции в русской народной песне-пляске «Калинка» основано на контрасте ее частей: в лирическом запеве девочки исполняют фразировку движением раскрывающейся руки с платочком (направо-налево) с соответствующим поворотом головы, в плясовом припеве дети на пружинящих ногах подчеркивают стуком каблучков ритмическую пульсацию, исполняют ритм мелодии («топотушки»), присядку и т. п. Звучание припева рекомендуется сопровождать звучанием народных инструментов – ложек, бубнов.

Учащимся предлагается входить в класс или выходить из него под звуки торжественного «Полонеза» (ля мажор) Ф. Шопена – движение парами; двигаться переменным шагом под музыку хоровода «Со вьюном я хожу», «Во поле береза стояла», легким шагом с подскоками исполнять «Польки» (М. Глинки, С. Рахманинова и др.).

Речевые импровизации. Подготовительный этап к участию детей младшего школьного возраста к речевым импровизациям – поиск эмоционально-образных определений характера и настроения музыки и передача их смыслового значения в соответствующем выразительном тоне: радостно, светло, тревожно, сумрачно и т. п., а также интонационно-осмысленное чтение текста песен при их исполнении и разучивании.

Следующий этап речевых импровизаций – сочинение окончаний к стихотворным строкам. Эту работу можно проводить с детьми как на уроке, так и дома. Для домашней работы необходимо заготовить карточки с текстом стихотворений, которые дети могут переписать без последней строки в «Рабочую тетрадь» или в «Дневник музыкальных впечатлений».

Приведем примеры:

1. В небе звездочки горят,
В речке струйки говорят,
К нам в окно луна глядит,
..... Малым детям спать велит.

2. В лесу на опушке
Стрекозы-подружки
Знакомых позвали на бал,
В траве под сурдинку
Скрипач-невидимка
..... Старинные вальсы играл.

3.левой, правой!левой правой!
На парад идет отряд!
На парад идет отряд,
Барабанщик очень рад.
..... Полтора часа подряд!

Параллельно с заданием досочинить рифмованную строчку в конце стиха можно уже на первоначальном этапе предлагать ребятам продумывать и то, какими интонациями – маршевыми, песенными или танцевальными – можно озвучить данное стихотворение. «Песенные» стихи рекомендовать детям исполнять нараспев, «танцевальные» – с характерными для танца движениями рук, ног, корпуса, подчеркивая речевыми интонациями акценты, «маршевые» – с соответствующими этому жанру призывными интонациями, изображая шаги на воображаемых барабанах или «маршируя» пальцами по столу.

Рисование картинок. После двух-трех раз повторного слушания произведения, когда оно уже будет у ребят на слуху, можно предложить им нарисовать (дома или на уроке изобразительного искусства в классе) картинку, которая возникла у них в воображении при восприятии музыки.

Чтобы учащиеся лучше запоминали музыкальное произведение, оно должно быть повторено. Повторение можно проводить в игровой форме – викторины, концерта-загадки, концерта по заявкам.

Таким образом, знания в области музыкальной педагогики характерных особенностей и взаимосвязи уроков музыки различного типа,

использования различных сценариев уроков музыки с учетом основных направлений психологии музыкального образования составляют методологические основы работы на уроках музыки.

Литература

1. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю. Б. Алиев. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2002. – 336 с.
2. Богданова, Г.П. Технология подготовки урока музыки / Г.П. Богданова // Беларуская пачатковая школа: праблемы і перспектывы развіцця: матэрыялы VI Рэспубл. навук.-прак. канф. (17–18 кастрычніка 2007 г., Мазыр). – Мазыр: УА МазДПУ імя І.П. Шамякіна, 2007. – С. 136–137.
3. Богданова, Г.П. Первые уроки музыки: их место, значение, перспективы / Г.П. Богданова // Актуальные проблемы мировой художественной культуры. Памяти профессора У.Д. Розенфельда: междунар. науч. конф. (10–11 апреля 2008 г.). – Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы. Ч. 2. – С. 174–176.
4. Королева, Т.П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование: монография / Т.П. Королева. – Минск: УП «Технопринт», 2003. – 216 с.

Н. Г. Бреус

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ПРОЦЕССЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Полное обновление сферы образования и, прежде всего, коренное изменение системы и характера профессиональной подготовки учителя выступают как цель и средство социально-экономического и духовного прогресса нашего общества. Лишь высококвалифицированные специалисты, обладающие потенциальными возможностями созидать в новых условиях жизни, отличающиеся нетрадиционным стилем научно-педагогического мышления и умеющие грамотно решать профессиональные задачи, способны преобразить педагогическую реальность и достичь действенных результатов. Высокий профессиональный уровень таких специалистов в значительной мере обусловлен развитием профессионального мышления и является результатом целенаправленной работы в течение всех лет обучения в педагогическом вузе.

Подготовка современного учителя музыки, профессионально владеющего навыками игры на музыкальном инструменте, готового к музыкально-педагогической, музыкально-просветительской и исполнительской деятельности в общеобразовательной школе, к организации внеклассной и внешкольной

работы с детьми является основной целью современного музыкального образования. Полноценная профессиональная подготовка учителя музыки предполагает обязательное развитие у студентов умения самостоятельно мыслить, решать педагогические задачи, исходя из общих принципов, усвоенных в процессе изучения различных теоретических дисциплин, с учётом конкретных условий и ситуаций работы в общеобразовательной школе. Успешное достижение намеченной цели невозможно без формирования исполнительских навыков студента, которые должны органически сочетаться с развитием его музыкальных способностей и музыкального мышления, слухового самоконтроля и музыкально-слуховых представлений, с учетом наличия элементарной грамотности и профессионально-педагогической направленности его личности.

Занятия в классе основного инструмента содержат значительные резервы повышения эффективности формирования профессионального мышления будущего учителя музыки. Реализация главной методологической установки – обучение игре на фортепиано и воспитание музыканта педагогической профессии – составляет одно из перспективных направлений педагогической деятельности, в котором сосредоточен определённый потенциал совершенствования и оптимизации учебного процесса. Важным элементом профессионализма учителя музыки, показателем уровня его общего музыкального развития является владение музыкальным инструментом.

В процессе обучения игре на музыкальном инструменте создаются оптимальные условия для систематического пополнения багажа знаний, получения самой разнохарактерной информации. На примере разучиваемых произведений можно «...пройти краткий курс гармонии, строения мелодии, анализа форм и т. д.» [1, 141], где музыкальный интеллект получает возможность всестороннего и гармоничного развития. Приобретаемый через исполнение музыки практический игровой опыт является основой музыкально-мыслительных операций: «... особые, активнейшие, наиболее творческие участки мозга ... пробуждаются к жизни благодаря соединению процессов абстрактного мышления и тонкой, мудрой работы рук. Если такого соединения нет, эти отделы мозга превращаются в тупики» [1, 140].

В специфической сфере музыкального мышления накопление, ассимиляция, последующая переработка общих и специальных знаний является необходимой предпосылкой формирования и развития музыкального интеллекта. Знания о музыке не просто дают толчок мыслительным операциям, они формируют эти операции, определяют их структуру и внутреннее содержание. Расширяющийся и углубляющийся в ходе обучения объём знаний поднимает процессы музыкального мышления на качественно более высокий уровень.

Интенсивное развитие музыкального мышления осуществляется под воздействием многих прямых и побочных факторов: исполнительский показ, словесные художественно-ассоциативные стимулы, музыкально-теоретический анализ. У исполнителя-пианиста, в отличие от восприятия музыки слушателем, воспринимаемое слухом медленно перерастает в исполнительское действие. Чем быстрее налаживается контакт между внутренне услышанным и его воспроизведением на инструменте, тем активнее осваивается произведение. Ясность музыкально-смысловой задачи вызывает поиск соответствующих пианистических приемов. Соответственно, чем большей гибкостью отличается двигательная сфера исполнителя, тем легче преодолеваются звуковые и технические трудности.

Мышление учителя имеет единый с общечеловеческим механизм, формируется и развивается в соответствии с присущими ему законами. Однако постоянная направленность мыслительного процесса на решение профессионально-педагогических задач, непрерывное общение с конкретным набором компонентов деятельности, актуализация одних и тех же комплексов знаний, активизация специфичных для труда учителя стратегии и тактики поведения придают мышлению учителя своеобразный характер, формируют нехарактерный для других профессий склад ума.

В структуре личности учителя музыки мышлению как процессу, лежащему в основе профессиональной деятельности, следует отвести особое место: музыкально-педагогическая деятельность определяет и специфику мышления учителя музыки. Специфику, которая заключается в том, что педагогические задачи решаются средствами музыкального искусства.

Музыкально-интеллектуальные качества будущего педагога-музыканта развиваются в разных видах профессиональной деятельности, одним из которых является чтение с листа. Расширяя границы познанного в музыке, обогащая и развивая слуховые представления, накапливая профессиональный опыт и пополняя запас специальных знаний, чтение с листа способно сыграть самую активную роль в процессах развития и становления музыкального сознания и интеллекта. Одним из центральных аспектов сложной проблемы чтения с листа является координация исполнителем внутренних слуховых представлений и пианистических движений. Для хорошего исполнения нужно, проанализировав текст, уметь пианистически реализовать свои замыслы, вырабатывая свободу ориентировки в клавиатуре, в различных видах техники, аппликатуры.

Методика обучения чтению с листа связана с развитием внутреннего слуха, музыкального сознания и аналитических способностей. Важно быстро понять художественный смысл произведения, уловить самое

характерное в его содержании, внутреннюю линию раскрытия музыкального образа; необходимо хорошо ориентироваться в форме, гармонической и метроритмической структуре сочинения, уметь отделить главное от второстепенного в любом материале. Тогда появляется возможность читать текст не «нота за нотой», а цельно, крупными звуковыми комплексами, так же, как читается книга или газета – не по буквам и не по слогам, а охватывая слова или группы слов, по их очертаниям догадываясь о смысле написанного. При чтении с листа музыкального произведения необходимо развивать умение упрощать текст, выбирая самое необходимое. Главным условием развитого навыка чтения с листа является способность расчленять фортепианную фактуру, оставляя лишь самую минимальную основу произведения, быстро и чётко представлять себе главные изменения в пьесе – характера, тональности, ритма, динамики, фактуры и т. д.

Мышление как процесс, включающий общие логические операции анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, подчиняется единым закономерностям и осуществляется едиными психологическими механизмами. Однако мышление, рассматриваемое в контексте решения специфичных для данной профессии проблем и задач, характеризуется своим предметным содержанием, понятийным аппаратом, средствами и приёмами и является важной составляющей процесса подготовки будущего педагога-музыканта, позволяя раскрыть эмоционально-образное содержание музыкального произведения с опорой на жизненные ощущения, эмоциональный и интеллектуальный опыт. Развитие художественно-образного мышления студентов в процессе работы над произведением музыкального искусства начинается с оперирования художественными образами, сравнительно-сопоставительного анализа художественно-образного содержания. Исполнительская деятельность не может быть пассивной, так как требует от студентов не только отношения, но и оперирования приобретенными знаниями и действиями и, следовательно, содержит в себе элементы активности и творческой инициативы. Специфика художественно-образного постижения произведения состоит в том, что у исполнителя-инструменталиста мелодия закодирована в нотном тексте. Исполнительская художественная задача заключается в «расшифровке» смысла нотного текста через восприятие, осмысление и познание музыки.

В многогранной деятельности педагога-музыканта инструментальное исполнительство, в частности умение проиллюстрировать свой рассказ собственным выразительным исполнением, творчески интерпретировать музыкальное произведение, занимает исключительно важное место. Это мнение находит свое подтверждение в современных музыкально-педагогических исследованиях (Э.Б. Абдуллин, Л.Г. Арчажникова,

Л.Л. Надирова, В.И. Муцмахер, Г.М. Цыпин). Инструментально-исполнительская подготовка требует от педагога-музыканта органического сочетания общемузыкальных теоретических знаний, умений и практических исполнительских навыков, работы над культурой и техникой исполнения, умением воспринимать музыку через постижение её содержания с последующим воплощением в конкретном звучании на инструменте.

Безусловно, уровень исполнительской подготовки учителя музыки общеобразовательной школы не может быть столь же высоким, как у исполнителя-профессионала. Умение постичь образ созданного композитором музыкального произведения, творчески интерпретировать его в процессе исполнения, донести до сознания учеников имеет для него преимущественное значение. Поэтому образовательный процесс в классе основного инструмента должен быть направлен на формирование у будущего педагога умений исполнительской интерпретации музыкального образа с одновременным совершенствованием техники игровых движений, которая является необходимым условием успешного воплощения замысла. Связь замыслов и техники рассматривается педагогами-музыкантами как двусторонняя. С развитием техники исполнительских движений, которая в широком смысле трактуется как владение выразительными средствами инструмента, появляется возможность слышать, совершенствовать и оттачивать свои замыслы.

Направление поиска исполнительских (художественных) выразительных средств проявляется в постижении идейно-художественной концепции, стилевых и жанровых особенностей произведения, где конечная цель – создание собственной интерпретации музыкального произведения. В этом процессе имеют огромное значение ассоциативный компонент мышления, интуиция, жизненный опыт исполнителя, а также эмоции и чувства.

Понятие интерпретации широко рассматривается в философской, эстетической и искусствоведческой литературе (Е.Г. Гуренко, Г.И. Гильбурд, Н.Л. Корыхалова, А.Л. Фарбштейн и др.). В области музыкального исполнительства интерпретацией называют трактовку музыкального произведения в процессе его исполнения, раскрытие идейно-образного содержания музыки выразительными и техническими средствами исполнительского искусства, что предполагает индивидуальный подход к исполняемой музыке, активное к ней отношение, наличие у исполнителя собственного творческого замысла [2].

Известные педагоги-пианисты Л. Гинзбург, Г.М. Коган, Г.П. Прокофьев, С.И. Савшинский, М.Э. Фейгин и другие, рассматривая интерпретацию музыки в учебном процессе, основное внимание уделяли глубокому изучению и точному прочтению авторского текста. В этом творческом процессе,

раскрывающем замысел композитора, рождаются представления студента о содержании музыки. Исполнительская интерпретация – это сложный процесс, в основе которого лежит понимание исполнителем композиторского замысла в ходе освоения нотного текста и постижение авторского представления о музыкальном образе сочинения [3]. Процесс работы над произведением делится на этапы, каждый из которых имеет свое значение.

Первый этап работы над интерпретацией музыкального произведения является решающим для определения индивидуальных особенностей в понимании художественного образа изучаемого произведения. Знакомство с сочинением начинается с проигрывания нотного текста, создания внутрислухового «эскизного» представления о нём до начала детального изучения. Нотный текст для будущего педагога, обладающего арсеналом музыкально-слуховых представлений, развитым мышлением и прочной профессиональной и общей музыкальной подготовкой, практически информационно неисчерпаем. Лишь на фоне знания общих и характерных черт, стилевых особенностей творчества композитора студент сумеет почувствовать образное назначение каждого элемента музыкальной ткани произведения, каждого функционального соотношения.

В основе *второго этапа* художественной трактовки лежит логическое осмысление материальной ткани интерпретируемого произведения, создание его художественно-звукового прообраза в воображении и нахождение наиболее совершенных путей, средств и способов для его воплощения. Следующая ступень второго этапа художественной интерпретации музыкального произведения направлена на конкретное воплощение замысла в сфере исполнительской моторики, его окончательное уточнение и оформление. Необходимыми средствами, выявляющими творческий замысел композитора, являются фразировка, динамические краски и тембровые возможности фактуры, различные штрихи, агогика, варианты аппликатуры, педализации и другие элементы музыкального языка. Основная форма работы на этом этапе – изучение произведения по фрагментам, техническое освоение и художественная отделка каждого из них, заучивание музыкального материала на память.

Третий, заключительный, этап предполагает работу над произведением в целом. Г.М. Коган отмечает «...работа над кусками хотя и продолжается, но принимает характер доработки, доделок, на первый же план выступают проигрывания произведения целиком, пробные исполнения» [4, 301]. В итоге складывается индивидуальный исполнительский вариант музыкального образа. Студент вносит необходимые изменения в первоначальное представление, приспособляя его к выражению изменившегося образа. Поэтому, когда он воплощает

свое окончательное представление о звучании произведения, оно всегда бывает индивидуальным.

Следовательно, важнейшими условиями формирования у студентов умений интерпретации музыкального образа являются:

- активная аналитическая деятельность и творческое воображение, способствующее воплощению оригинального исполнительского варианта трактовки музыкального образа;
- умение интерпретировать нотный текст в соответствии со специфическими особенностями нотной записи;
- техническое освоение и выучивание нотного текста;
- осмысление логики, стилевых и жанровых особенностей произведения, постижение его драматургии.

Благодаря своим составляющим, интерпретаторская деятельность позволяет раскрыться индивидуальным способностям будущего педагога-музыканта, максимально развивая его самостоятельность и художественно-образное мышление, привлекая жизненный и эстетический опыт. Преодоление трудностей музыкального содержания и музыкальной формы идёт через осмысление логики, стилевых и жанровых особенностей произведения, постижение его драматургии.

Художественно-образное мышление является важной составляющей процесса подготовки будущего педагога-музыканта. Оно позволяет достичь по своим результатам сравнительно-аналитической и художественно-исполнительской деятельности, субъективного понимания и раскрытия эмоционально-образного содержания произведения музыкального искусства с опорой на жизненные ощущения, участия эмоциональной и интеллектуальной сферы. Это является подтверждением целостного понимания не только категории «художественный образ», но и развития художественно-образного мышления.

Становление интеллектуальных возможностей личности студента осуществляется в ходе познания закономерностей музыкального развития изучаемых произведений посредством формирования широких художественно-образных обобщений. Развитие эмоциональной отзывчивости происходит на основе активизации слуха, образно-слуховых представлений, творческого воображения и ассоциативного фонда.

Таким образом, развитый музыкальный интеллект представляет собой продукт накопления, ассимиляции и последующей переработки соответствующих знаний. Следовательно, чем шире, разнообразнее общие и специальные познания обучающегося музыке, тем больше шансов на успешность функционирования профессионального мышления. Исполнительская деятельность будущего педагога-музыканта создает

оптимальные условия для формирования музыкального интеллекта, являясь залогом дальнейшей успешной профессиональной деятельности.

Литература

1. Цыпин, Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
2. Исполнительская интерпретация [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_28_1/kornau43.pdf. – Дата доступа: 10.02.2011.
3. Интерпретация музыкального произведения [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://www.tgpi.ru/files/download/papers/vestnik/2009/2/r9.doc>. – Дата доступа: 19.02.2011.
4. Коган, Г.М. У врат мастерства. Работа пианиста / Г.М. Коган. – М.: Музыка, 1969. – 344 с.

Н. А. Герасимова

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ

Музыка глубоко и многообразно воздействует на чувства, мысли и волю людей, благотворно сказывается на их созидательном труде и опыте, участвует в формировании личности.

Восприятие является таким же необходимым внутренним двигателем самого существования, исторического развития и социально-значимого влияния музыки, как и создание и исполнение. Оно же, будучи естественным путем и способом приобщения человека к идейно-художественному ее содержанию, выступает в качестве искусного инструмента творческой деятельности композитора и исполнителя, музыкального критика и музыковеда-исследователя.

Совершенствование восприятия – слушательского, композиторского, профессионального и любительского – неотъемлемый аспект дальнейшего обогащения музыкальной культуры [1].

Музыка, как и другое любое искусство, способна воздействовать на всестороннее развитие ребенка, побуждать к нравственно-эстетическим переживаниям, вести к преобразованию окружающего, к активному мышлению. Наряду с художественной литературой, театром, изобразительным искусством она выполняет воспитательную функцию.

Музыка, как и другие виды искусства, отражает действительность. В опере и балете она характеризует поступки, отношения, переживания

героев. В музыке изобразительного характера, которую можно назвать «музыкальной живописью», «рисуются» великолепные картины природы. В повседневной жизни музыка сопровождает человека, выявляет его отношение к окружающему миру, обогащает духовно, помогает трудиться, отдыхать. По выражению композитора Б.В. Асафьева, музыка – «образно-звуковое отображение действительности». В ней слышится живая речь – взволнованный или спокойный рассказ, прерывистое или плавное повествование, вопросы, ответы, возгласы [3].

Для характеристики музыкального образа немалое значение приобретает сочетание выразительных средств в музыке с поэтическим словом (в песне), с сюжетом (в программной пьесе), с действием (в драматизированной игре, танце). Музыкальный образ делается более конкретным, понятным слушателю.

Под «музыкальным языком» понимается весь комплекс выразительных средств: передача мыслей, чувства, то есть содержание произведения, характеристика выразительных интонаций, ритмического богатства, гармонического звучания, тембровой окраски, темповых, динамических нюансов.

Сила воздействия музыки зависит от личности человека, от подготовленности его к восприятию. Надо развивать восприятие музыки как деятельность активную, подобную пению, игре на инструментах. Но это сложная работа, так как она связана с тонкими, глубокими переживаниями. Их и выявлять трудно, и наблюдать нелегко, и особенно сложно формировать. Необходимо, прежде всего, понять, о чем «рассказывает» музыка. Естественно, что слушатель как бы мысленно следует за развитием музыкальных образов.

Восприятие всегда тесно связано с осмыслением и осознанием того, что человек видит, слышит, чувствует. Воспринять какой-либо объект или предмет – это значит отнести его к какому-то определенному классу, как правило, более общему, чем данный единичный предмет. Поэтому восприятие является первым этапом любого мыслительного процесса. Это дало американскому психологу Дж. Брунеру возможность определить восприятие, как процесс категоризации, в ходе которого организм осуществляет логический вывод, отнеся сигналы к определенной категории [3].

Когда мы воспринимаем музыкальное произведение и с первых же тактов говорим, что это – Шопен, а это Бетховен, то мы тем самым совершаем акт категоризации, относя услышанное к определенной эпохе, определенному стилевому направлению, определенному композитору.

То, как человек воспринимает мир, зависит от свойств наблюдаемого объекта, от психологических особенностей самого наблюдателя, его жизненного опыта, темперамента, состояния в данный момент.

Восприятие человеком различных объектов во многом определяется его ожиданиями, задаваемыми соответствующей установкой. Под этим психологическим образованием понимается особая готовность и предрасположенность человека предвосхищать события и проявлять свою реакцию в соответствии с ожидаемым.

Традиционное определение музыкального восприятия включает в себя способность переживать настроение и чувства, выражаемые композитором в музыкальном произведении, и получать от этого эстетическое удовольствие.

Основной путь развития музыкального восприятия – это повышение тонкости звуковысотного слуха и его производных, а также расширение круга знаний о музыкальных стилях, жанрах [4].

Одним из важных принципов деления музыкальных произведений на виды является различие их по принципу принадлежности к «серьезному» или «легкому» жанру. Деление на музыку «духовную» и «бездуховную» возникло еще в средние века. К бездуховной относили музыку, исполняемую на народных гуляниях и карнавалах с жонглерами, скоморохами, шпильманами. В противовес этой «низкой» музыке, исполняемой бродячими музыкантами, к «высокой» и духовной музыке относилась та, которая звучала в соборах во время богослужений.

Признавая различия между музыкой серьезной и музыкой легкой, надо учитывать, что развились эти жанры из синкретизма фольклорного искусства в результате потребностей общественной практики. Различия в содержании жанров привлекли за собой и различия в характеристиках особенностей музыкального восприятия [1].

Для развития личности человека необходимо восприятие музыки обоих жанров. То, что воспитывается в личности человека в процессе общения с музыкой одного плана, вероятно, не может быть замещено и возмещено музыкой другого. Громадную роль воздействия музыки на человека, вероятно, надо искать в бессознательной сфере психики.

В субъективном переживании резонанс с коллективным бессознательным достигается через соответствующее использование средства музыкального выражения – мелодии и гармонии, темпа и ритма, динамики и логики, регистра и тембра, фактуры и оркестровки, структурной организации формы музыкального произведения.

Любой человек, обладающий простым физическим слухом, может определить, где звучит музыка, а где простой шум, производимый различными предметами, машинами или другими объектами. Но услышать в звуках музыки отражение тончайших движений и выражение серьезных глубоких переживаний дано не каждому.

Развить музыкальное восприятие – это значит научить слушателя переживать чувства и настроения, выражаемые композитором при помощи

игры звуков. Это значит включить слушателя в процесс активного сотворчества и сопереживания идеям и образам, выраженным на языке невербальной коммуникации; это означает также и понимание того, при помощи каких средств художник, музыкант, композитор, исполнитель достигает данного эстетического эффекта воздействия [5]. Далеко не сразу молодой и неопытный слушатель может постичь всю глубину серьезного музыкального сочинения в полном объеме. Для этого необходимо иметь достаточный уровень развития специальных музыкальных способностей - слуха, памяти, мышления, воображения. Все они развиваются в процессе целенаправленных музыкальных занятий.

Восприятие музыки при слушании ее – самый распространенный вид деятельности, доступный каждому, а не только музыкантам. Диапазон ее очень широк. Слушать можно публичные концерты с участием профессионалов, домашнее музицирование, разнообразные радио- и телепередачи, посвященные вопросам музыкального искусства. Каждый слушатель руководствуется своими интересами, опираясь на свой жизненный опыт, удовлетворяя свои запросы.

Педагоги должны иметь определенный уровень слушательской и исполнительской культуры, от которого во многом зависит эффект воспитательного воздействия на ребенка, быть хорошо подготовленными в области музыкознания, обладать художественным вкусом. Помимо этого надо знать психологические и возрастные возможности детей в области музыкального восприятия, особенности их голосового аппарата. Но перечисленные знания лишь одна из сторон деятельности педагога. Он должен еще умело передать определенную часть своего опыта ребенку, и именно в тот период его развития, когда это будет оптимально, сделать это в такой форме, чтобы музыка стала для ребенка радостным открытием.

Музыка, прежде всего – язык чувств. Знакомя ребенка с произведениями яркой эмоциональной окраски, его побуждают к сопереживанию, к размышлению об услышанном. В представлении детей музыка всегда о чем-то повествует, поэтому они ждут рассказа о содержании музыки, проявляют живой интерес к программным пьесам, поэтическим текстам песен.

Психолог Б.М. Теплов [6] отмечал, что музыка не может быть понятна детьми вне опоры на немusикальные средства. Поэтому так важно включить в репертуар произведения программного характера.

Оставлять ребенка на уровне лишь общего восприятия вряд ли целесообразно. Прислушиваясь к музыкальной речи, он способен уловить связь между эмоционально-образным содержанием произведения и выразительно-изобразительными средствами, ознакомление с которыми ему доступно. Для развития умений слушать и воспринимать музыку важную роль играет музыкально-сенсорное восприятие ребенка. Оно

предполагает развитие у детей восприятия звуков различной окраски и высоты в их различных сочетаниях.

В основе развития музыкального восприятия лежит выразительное исполнение произведения, умелое использование слова и наглядных средств, помогающих раскрыть его содержание. Содержание музыки хорошо воспринимается детьми, если привлекается художественная литература: короткий образный рассказ, сказка, стихотворение.

Процесс восприятия музыки составляет неотъемлемую характеристику развития музыкальной культуры, ибо он подчинен общим тенденциям совершенствования нашего общества и включен в них как фактор нашего духовного обогащения, идейного, эстетического, этнического воспитания.

Традиционный интерес музыкантов к психологии, а психологов – к музыке, приведший на рубеже нашего века к возникновению новой отрасли музыковедческих знаний – так называемой музыкальной психологии, сейчас вновь демонстрирует свою естественность и плодотворность. Сыграв важную роль в самом формировании теории музыкального восприятия, этот интерес остался неременным условием научного постижения, мотивизации, динамики и результативности процесса восприятия музыки, в частности тенденцией углубления в музыку воспринимающего субъекта и приобщение к ней.

Психологический анализ музыкального восприятия обогащает общее представление о перцептивной деятельности, ибо принадлежит к наиболее сложной по своей организации и загадочной для психологов эстетической сфере духовной жизни личности.

Восприятие музыки принадлежит духовному миру слушающего ее человека. Однако полноценно выполнять высокую миссию социализации, нравственного и психологического развития личности, свои познавательно-коммуникативные функции оно может лишь при том условии, что становится восприятием художественно-эстетическим. Эстетическо-художественное восприятие – это способность целенаправленно воспринимать, чувствовать и правильно понимать и оценивать красоту в окружающей действительности: в природе, в общественной жизни, труде, в явлениях искусства.

Эстетическое и художественное в процессе восприятия музыки выступают не только в качестве двух постоянно присутствующих начал, но и в динамичном их взаимопревращении. Во-первых, этот процесс можно рассматривать, как переход художественного в эстетическое, поскольку художественная правда становится истиной для воспринимающего только тогда, когда он открывает в ней эстетическую ценность. Во-вторых, правомерно полагать, что здесь подобно восприятию других видов искусств, искусство художественное, преобразуясь

в эстетическое, неисчерпаемо и постоянно воссоздается благодаря сотворческому характеру перцептивного действия. Слушатель обращен к музыке как личность, содержательная не только в эстетическом, но и в художественном отношении. Его художественный облик обнаруживается в музыкально-стилевых и музыкально-жанровых предпочтениях и антипатиях, во внутренней большей или меньшей чуткости к художественной индивидуальности композитора и исполнителя.

Выделить основные стадии индивидуального развития музыкального восприятия так же сложно, как и развития исторического. Однако является уже несомненным факт, что и данный процесс сопряжен с внутренними перестройками восприятия, затрагивающими, в частности, мелодические его характеристики. Такой перестройкой можно считать, к примеру, формирование у ребенка ладового и гармонического слуха, способность чувствовать выразительность интонационно-интервального строения и наиболее характерных типов движения мелодий, специфическую (функциональную и красочную) выразительность ее гармонического сопровождения.

Существенным обстоятельством того, что происходит с мелодическим слухом при становлении музыкального восприятия является и то, что оно формируется не только в практике слушания, но и пения – исполнение музыки, а также и музыкально-игровых действий. Органическая связь этих способов детского музицирования при стихийном общении с музыкой в условиях образовательно-воспитательного процесса не исключает целесообразности выявления того специфического, что может вносить в восприятие мелодии каждый из нас.

Развитие музыкальных способностей – одна из главных задач музыкального воспитания детей. Кардинальным для педагогики является вопрос о природе музыкальных способностей: представляют ли они собой врожденные свойства человека или развиваются в результате воздействия окружающей среды, обучения и воспитания?

На разных исторических этапах становления музыкальной психологии и педагогики и в настоящее время существуют различные подходы к разработке теоретических, а следовательно, и практических аспектов проблемы развития музыкальных способностей.

Б.М. Теплов в своих работах дал глубокий всесторонний анализ проблемы развития музыкальных способностей. Он четко определил свою позицию в вопросе о врожденности музыкальных способностей. Музыкальные способности, необходимые для успешного осуществления музыкальной деятельности, по мнению Теплова, объединяются в понятие «музыкальность». А музыкальность – это «комплекс способностей, требующихся для занятий именно музыкальной деятельностью в отличие

от всякой другой, но в то же время связанных с любым видом музыкальной деятельности» [6].

Всем ли людям присуща музыкальность или только избранным? Как ее измерить? Каковы закономерности ее развития? Эти вопросы все еще дискутируются в большинстве исследований, посвященных проблемам музыкальности. Многие исследователи признают решающую роль обучения и воспитания в развитии биосоциального свойства личности музыкальности.

Музыкальность понимается большинством исследователей как своеобразное сочетание способностей и эмоциональных сторон личности, проявляющихся в музыкальной деятельности.

Значение музыкальности очень важно не только в эстетическом и нравственном воспитании, но и в развитии психологической культуры человека. Включаясь в слова личности в целом, вызывая полноценное переживание музыкальных образов, музыкальность укрепляет эмоционально-волевым тонус человека, помогает ему овладеть очень важной для психологического развития формой активного эмоционально-творческого познания. Каковы же основные признаки музыкальности?

Первый признак – способность чувствовать характер, настроение музыкального произведения, сопереживать, проявлять эмоциональное отношение, понимать музыкальный образ.

Музыка волнует маленького слушателя, вызывает ответные реакции, знакомит с жизненными явлениями, рождает ассоциации. Ритмичное звучание марша вызывает у него радость, подъем, пьеса о заболевшей кукле заставляет грустить.

Второй признак музыкальности – способность вслушиваться, сравнивать, оценивать наиболее яркие и понятные музыкальные явления. Это требует элементарной музыкально-слуховой культуры, произвольного слухового внимания, направленного на те или иные средства выразительности. Например, дети сопоставляют простейшие свойства музыкальных звуков (высокий и низкий, тембровое звучание рояля и скрипки и т. д.), различают простейшую структуру музыкального произведения (запев песни и припев, три части в пьесе и т. д.), отмечают выразительность контрастных художественных образов (ласковый, протяжный характер запева и энергичный, подвижный – припева). Постепенно накапливается запас любимых произведений, которые ребята с большим желанием слушают и исполняют, закладываются первоначальные основы музыкального вкуса.

Третий признак музыкальности – проявление творческого отношения к музыке. Слушая её, ребенок по-своему представляет художественный образ, передавая его в пении, игре, танце. Например, каждый ищет выразительные движения, характерные для бодро

марширующих детей, тяжело ступающего медведя, подвижных зайчиков. Знакомые танцевальные движения применяются в новых комбинациях и вариантах.

Таким образом, с развитием общей музыкальности у детей появляется эмоциональное отношение к музыке, совершенствуется слух, рождается творческое воображение, переживания детей приобретают своеобразную эстетическую окрашенность.

Литература

1. Берхин, Н.Б. Роль сопереживания в восприятии и создании художественных произведений // Вопросы психологии / Н.Б. Берхин. – М: Музыка. – 1988. – № 4. – С. 155–160.
2. Вендрова, Т.Е. Воспитание музыкой / Т.Е. Вендрова, И.В. Писарева. – М.: Просвещение, 1991. – 50 с.
3. Ветлугина, Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1981. – 240 с.
4. Ветлугина, Н.А. Методика музыкального воспитания в детском саду / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1989. – 270 с.
5. Радынова, О.П. Дошкольный возраст: задачи музыкального воспитания // Дошкольное воспитание / О.П. Радынова. – М.: Просвещение. – 1994. – № 2. – С. 24–30.
6. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.: Наука, 2003. – 379 с.

Е. Г. Дедковская

ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ К ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ ВОСПРИЯТИЮ ЖАНРА АВТОРСКОЙ ПЕСНИ

Учитель разными средствами стремится внести радость в общение школьников с музыкальным искусством. Это во многом зависит от произведений, которые используются на уроке. Авторские песни должны быть художественно ценными, образно-увлекательными, близкими школьникам по содержанию, доступными по музыкальному языку и, вместе с тем должны удовлетворять потребность учащихся в общении с прекрасным.

Предлагая вниманию школьников новый репертуар в авторской песне, необходимо его предварительно прослушать. Здесь целесообразно слушание песни не только в исполнении педагога или заранее подготовленного ученика из класса, но и в исполнении известных авторо-

исполнителей. Это подталкивает учащихся к анализу и сравнению. Сравнение различных трактовок, аранжировок одной и той же песни активизирует и обогащает восприятие.

Подготовка школьников к эмоциональному восприятию авторской песни может осуществляться разными методами и приёмами. К ним относятся: вступительное слово учителя, вокализация тем песни, развитие сочинительского навыка. О художественном образе рассказывать сложно. Очень важно найти образные сравнения, яркие выражения. Например, объясняя идею автора, заложенную в песне Булата Окуджавы «Ночной разговор», необходимо обратить внимание слушателей на философский характер песни или глубину и палитру человеческих чувств в диалоге между «автором и заплутавшим в ночи путником». Это способствует созданию эмоционального настроения, необходимого для восприятия песни, вызывает к ней интерес. Вот педагог выразительно читает стихи:

Сыграй мне старенький прелюд,
Давно другими позабытый.
Пусть будут музыкой зачиты
дома, а стены подпоют...
У стен мелодия своя –
За много лет они впитали
Всё то, что люди повторяли,
И стали музыкой слова.
Они теперь её прольют,
По капле выпустят на волю.
Как нашу жизнь. С огнём и болью
Сыграй мне старенький прелюд. / Д. Симанович /

Это помогает учащимся ярче прочувствовать лирическую направленность мелодической линии песни.

Созданию эмоционального настроения способствуют умело подобранные отрывки из литературных произведений, не только поэтических, но и рассказов, романов. В некоторых случаях используются произведения живописи. По мнению Н.Л. Гродзенской, этот метод может иметь место, когда речь идёт о темах, далёких от непосредственного жизненного опыта учащихся [1, 74]. Например, восприятию песни А. Круппа «Осенняя песня» способствует знакомство учащихся с репродукцией картины И. Левитана «Золотая осень». Однако использование на уроке произведений других видов искусства может привести учащихся к ошибочному пониманию художественного образа песни, когда они начинают искать в ней конкретный литературный сюжет или события, отражённые в картине. Поэтому использование на уроке произведений других видов искусства требует от учителя довольно высокой искусствоведческой культуры и педагогического мастерства.

Создание установки на восприятие мелодии песни не только направляет внимание учащихся, но и помогает им раскрыть её образное содержание. При этом в каждом конкретном случае учитывается своеобразие авторской трактовки песни и музыкальный опыт школьников. Романтика всегда привлекает учащуюся молодежь. И песни такой тематики им понятны и близки. Важная роль знакомства с авторскими песнями данного раздела принадлежит педагогу, его заинтересованности и увлеченности, умения фантазировать и мечтать вместе с учащимися.

Не только круг тем и способы их разработки определяют авторскую песню. Очень важна манера исполнения. Эта манера не терпит ни малейшей крикливости, игры голосом, эффектной инструментовки. Самодеятельный певец поет разумом, эмоциональностью, вполголоса, общаясь со слушателями. Выразительное исполнение авторских песен непременно эмоциональное, в нем должна чувствоваться глубина понимания музыкальных образов. Такое исполнение требует овладения вокальными навыками и умениями как средством выразительности. Формирование этих навыков и умений не является самоцелью, а служит раскрытию содержания художественного образа. По этому поводу Н.Л. Гродзенская пишет: «Обучая пению, мы не только заботимся о качестве песни, но и качестве исполнения, способствуя этим развитию вкуса детей. Работа над песней – это увлекательный процесс, в котором есть творческий элемент; это процесс, напоминающий настойчивое и постепенное восхождение на высоту. Учитель доводит до сознания детей, что над каждой, даже простой песней надо много работать» [2, 61].

Весь процесс разучивания авторской песни должен быть подчинен задаче выразительного исполнения, раскрытия художественного замысла автора. Перед тем как познакомить учащихся с новой песней, необходимо тщательно подготовиться к ее показу: разучить литературный и музыкальный текст, обдумать план работы над произведением, выявить его специфические особенности, определить возможные трудности.

После показа песни педагог чутко прислушивается к первому, непосредственному отклику учащихся, который выражается словами «понравилось», «не понравилось». Сосредоточенное внимание, выразительные лица учащихся служат лучшим показателем того, что песня понравилась. Но и отрицательная оценка учащимися после первого исполнения песни отнюдь не всегда решает дальнейшее к ней отношение. Часто интерес к песне растет параллельно работе над ней, по мере раскрытия и осознания ее содержания, в прямой зависимости от того труда, который вкладывается в ее разучивание.

Эмоциональное переживание содержания песни углубляется благодаря осознанию её своеобразия, обогащению представлений о выразительных средствах музыки.

Осознание жанра песни определяется легко. Развивая у учащихся восприятие жанра песни учитель стремится формировать у них способность следить за развитием музыкального образа. Поэтому во время слушания авторов-исполнителей (грамзаписи) он постоянно ориентирует ребят на то, чтобы они внимательно слушали всю песню до конца, замечали изменения в развитии мелодической линии и в литературном тексте.

Таким образом, на данном этапе осознание содержания произведения и средств музыкальной выразительности происходит на основе яркой, доступной учащимся жанровой музыки (песни).

Для того чтобы песня вошла в музыкальный опыт учащегося, необходимо её неоднократно прослушивать. Каждая встреча с песней должна способствовать углублению представления о художественном образе и его запоминанию. Обычно условно выделяют следующие этапы формирования восприятия музыкального и художественного образа в песне:

- знакомство с песней (вступительное слово учителя, «живое» исполнение или слушание песни в грамзаписи);

- анализ песни (восприятие литературного и музыкального текста, концентрация внимания учащихся на выразительных средствах, на манере исполнения автором), выявление вокальных трудностей и путей их преодоления;

- восприятие песни на более высоком уровне, то есть на основе полученного опыта учащегося;

- восприятие песни на последующих уроках, сравнение её с песнями других жанров.

Конечно, приведённая схема не применяется формально. В каждом конкретном случае многое зависит от музыкального опыта учащегося. В конечном счёте важно, чтобы школьники поняли и приняли авторскую песню.

Осознавая отрицательное влияние многих модных музыкальных новинок на формирование вкуса, учитель, однако, должен не навязывать своё мнение, а, используя весь арсенал средств, подвести ученика к пониманию, что понравившаяся мелодия шаблонна и не представляет интереса. С накоплением музыкального опыта внимание школьников привлекается к поиску лучшего варианта гармонизации мелодии с использованием разных видов фактуры. Эмоциональное восприятие образа с самого начала следует вести по пути формирования самостоятельности в интерпретации произведений, выполнения творческих заданий. Например, ученику предлагается заполнить пропущенные такты мелодии, досочинить окончание мелодической линии песни, сыграть заданный мотив в зависимости от замысла с различными

изменениями, сочинить тему на заданные слова. Безусловно, на первых порах учащиеся бывают скованными и стремятся во многом подражать известным им образцам, однако важно, что у них формируется интерес и сама потребность в эмоциональном отклике, который всегда можно совершенствовать. С первых занятий нужно вводить ансамблевое исполнение: дуэт, трио, что при умелом руководстве способствует активизации музыкальной деятельности школьников. Учителю важно заботиться и о концертных выступлениях школьников, поощрять их участие в праздниках песни, тематических вечерах, фестивалях.

Итак, аспект формирования у школьников эмоционального отношения и осознания музыкального образа в авторской песне необходимо рассматривать и в кружковой деятельности. Для кружка авторской песни нет и не может быть никаких догм: каждый реализует именно свой талант. Разновидность человеческого таланта находит возможность употребить себя с максимальной пользой для сообщества. В связи с этим в кружках может быть приемлема такая форма работы, как творческие мастерские, когда автор или исполнитель песен стоит не перед судейской коллегией, а перед дружественно и в то же время требовательно настроенными коллегами. Эта форма выступлений отличается от выступления со сцены или на фестивальном конкурсе. Многообразие поисков не исключает и такой важной категории, как стремление человека к общению, к самовыражению. Все, кто проходит через кружок авторской песни, должен знать, что такое высшее духовное благо: оно в солидарности, в человеческой радости, в участии и в общем справедливом деле, в развитии талантливой индивидуальности каждого. Способность к эмоциональному отклику в значительной мере зависит от способности к самостоятельному решению, умению принимать собственные решения. В данном кружке они могут формироваться в процессе выполнения участниками индивидуальных заданий, связанных с анализом (обзор творческого пути конкретного автора, доклад по проблеме, связанной с жанром авторской песни). Мышление особенно активно формируется тогда, когда участник сравнивает несколько разных точек зрения или источников. Например, ставится задача аргументированно выбрать одну из позиций или определить собственную. Особенно эффективен коллективный поиск, когда предложения одних будят воображение и фантазию других. Работа над известным или новым репертуаром, опубликованной, но еще не звучавшей песней, созданной специально для данного коллектива, исполнителя или самими участниками, сразу ставит участников кружка в творческую позицию, вынуждает искать собственное художественно-образное решение. Можно просто исполнять авторские песни, почерпнув репертуар из сборников, но

совсем иное дело сознавать, что от вас или ваших единомышленников и их исполнительской работы зависит сохранение и пропаганда данного жанра.

Для реализации поставленной задачи учащимся устраивают тематические вечера, диспуты, встречи с известными бардами, лекции-концерты, выступления в местной печати. Задачи кружка не остаются неизменными. Они могут упрощаться, если новый приток участников уже не удовлетворяет уровень прежних задач. По динамике задач, отражающих реальное направление деятельности участников, можно судить о развитии данного кружка: стоит ли он на месте, сдает ли позиции или движется вперед?

Таким образом, задачи кружка оригинальны, они – результат совместного поиска руководителя и участников.

Не надо забывать, что помимо задач и целей деятельности кружка руководитель должен ориентировать свою работу на педагогические цели и задачи. Цель воспитания – всестороннее развитие личности, а занятия музыкальным видом деятельности влияют на человека и развивают его. Но это развитие может быть и спонтанным (происходить само по себе и целенаправленным), так, например, вкус любителя-гитариста, пришедшего в кружок, может совершенствоваться медленно (с малоквалифицированным руководителем), а может изменяться кардинальным образом, если руководитель поставит задачу через интерес к инструменту повести участника к восприятию всего богатства современной авторской песни. Роль руководителя заключается в привнесении в деятельность участников педагогической целесообразности, в превращении любительских занятий в воспитывающий процесс. Руководитель должен четко видеть и глубоко понимать значение своей деятельности как педагога-новатора, формирующего или содействующего формированию духовного мира данной личности. Понятие духовности прежде всего связано со способностью человека к творчеству.

Признаками творческой личности являются: самостоятельность мышления, способность к критическому взгляду на предшествующий опыт и окружающую действительность, к анализу и синтезу. Формирование человека, критически мыслящего, способного к самостоятельной оценке и анализу окружающих явлений, людей, событий и информации, важно как средство, обеспечивающее высокую надежность личности, ее способность противостоять отрицательным групповым влияниям. Творческая личность накладывает на мир печать своих собственных оригинальных идей, она индивидуальна, неповторима, способна к эмоциональному отклику.

В кружке авторской песни основной деятельностью является учебная, связанная с приобретением участниками определенных практических навыков и умений (в исполнительском мастерстве, игре на музыкальном инструменте – гитаре). Она представляется важнейшим

элементом работы данного типа кружков. Практике уделяется больше времени, чем теории. Теория изучается последовательно. Например, на первом занятии изучается тема «История развития бардовского движения. Основные этапы развития», на втором «Лирическое направление в авторской песне», на третьем «Творчество В. Высоцкого. Единица измерения – песня» и т. д. Самостоятельно подготовленные доклады кружковцев, нахождение в процессе учебной работы своих приемов решения проблем – все это превращает учебную работу в разновидность научного или какого-либо другого творчества. Несмотря на переплетение учебной и творческой работы, в кружке можно различить учебный период и творческий, когда учащийся уже овладел мастерством в такой степени, что может свободно выражать в художественной деятельности свою индивидуальность [3, 4].

При правильной успешной работе кружок имеет определенную внешнюю отдачу в виде пропагандистской работы среди широких масс (пропаганда жанра авторской песни, знаний о жанре), которая расширяет знания публики, совершенствует вкусы слушателей.

Агитбригады, созданные благодаря деятельности участников кружка воздействуют на отношения людей. Это позволяет утверждать, что деятельность кружка имеет преобразовательный аспект.

В настоящее время доказано, что, в какой бы сфере ни формировались такие качества личности, как самостоятельность, критичность мышления, способность к собственной ориентировке и самореализации, они превращаются в общую установку, обуславливающую творческую позицию личности и в других сферах.

Деятельность кружка авторской песни имеет комплексный характер, т. к. включает в себя поисковую и исследовательскую деятельность (сбор и осмысление фактического материала), конструктивную (создание оригинальных сценариев вечеров авторской песни) и собственно пропагандистскую, проявляющуюся в воздействии на аудиторию (исполнительская деятельность). Так, например, кружок авторской песни Мозырского дома творчества подготовил тематический вечер «Наполним музыкой сердца», пригласив на встречу участников городского клуба авторской песни.

Дискуссионная деятельность в кружке не является основной, но все же присутствует. В коллективе обсуждаются достоинства и особенности произведений, используемых в качестве репертуара. Потребность в дискуссиях и обсуждении, готовность участвовать в них, активность кружковцев – показатели зрелости каждой личности и всех участников в целом. Дискуссионная деятельность предполагает собственное мнение и позицию участников в отношении обсуждаемых вопросов, и потому она представляет собой один из способов самовыражения и самоутверждения

личности. Дискуссионная деятельность развивает способности к критическому мышлению, к анализу и синтезу фактов и явлений, к свободному оперированию ими. В обсуждениях личность проявляет себя индивидуально, самостоятельно, в той или иной степени независимо, то есть творчески, а также нравственно.

Игровая деятельность составляет важную сторону жизни детей и младшего школьного возраста. Можно проводить вечера в форме путешествий в сказку «Семь цветов у радуги» – семь тематических направлений песенного материала жанра авторской песни (лирическое, патриотическое, любовное, мечты и фантазии, и каждому спектру соответствует свой цвет радуги) всегда имеет познавательный, учебный, поисковый или какой-либо другой характер. Во всех случаях игра ставит личность в творческую позицию, побуждая искать собственное решение, проявлять себя индивидуально в рамках игровых правил.

Итак, формируемая таким образом музыкально-просветительская деятельность всегда способствует эстетическому отношению к жанру авторской песни, стимулирует интерес к занятиям, формирует осмысленное восприятие художественного образа в песне.

Литература

1. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в школе / О.А. Апраксина. – М., 1988. – 270 с.
2. Дмитриева, Л.Г. Методика музыкального воспитания в школе / Л.Г. Дмитриева Н.М. Черноиваненко. – Москва.: Просвещение, 1989. – 196 с.
3. Дедковская, Е.Г. Ах, этот удивительный жанр: учеб. пособ. / Е.Г. Дедковская. – Мозырь, УОМГПУ им. И.П. Шамякина, 2002. – 54 с.

Т. С. Кичакова

ПОНЯТИЙНО-ЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

Мыслительная деятельность человека, независимо от того, связана она строгой логикой научного или художественно-образного мышления, уходит своими истоками в знания о предмете, основывается на системах представлений и понятий о том или ином материале. Основой для развития мышления являются уже усвоенные знания. Это общедидактическое и психологическое положение не утрачивает своего значения и в специфической сфере музыкального мышления (Л.А. Мазель, В.В. Медушевский, С.С. Скребков, В.А. Цуккерман и др.).

Проблема музыкального мышления как таковая существует в современной науке (в теоретическом музыкознании, психологии, педагогике) относительно недавно. В первые десятилетия XX века в Европе и России были созданы концепции, выводящие к проблемам музыкального мышления. Среди создателей таких концепций одно из первых мест принадлежит Б.В. Асафьеву [1]. Суть учения Б.В. Асафьева заключается в том, что музыкальная мысль проявляется и выражает себя через интонирование. Трактовка автором интонации как носительницы музыкального смысла легла в основу его учения о музыкальной речи.

Актуальной для своего времени была разработка Б.Л. Яворским вопросов музыкального синтаксиса, вследствие чего получено углубленное толкование понятий фразы, цезуры и некоторых других атрибутов «членения» музыкального произведения. Труды Б.В. Асафьева и Б.Л. Яворского положены в основу дальнейших исследований в области музыкального мышления и музыкальной речи.

Л.А. Мазель в своих работах определил отношение к категории образа как к основной семантической и структурной единице. Исследователь подчеркивал, что художественный образ есть некое обобщение, данное через конкретное явление музыкального искусства (произведение композитора, интерпретированное и воссозданное в реальном звучании исполнителем). Мышление человека, в том числе и музыкальное, существует в органичной и неразрывной связи с языком, который является не только средством выражения мыслей, но и основой образования, становления и развития мыслей. «Всю совокупность исторически сложившихся средств музыкальной выразительности часто называют музыкальным языком», – писал Л.А. Мазель [2, 7]. Его назначение – образно отражать, моделировать соответствующие явления и эмоции, воссоздавать их в виде материальных звуковых структур, что составляет специфику музыкального языка, его отличие от вербального, оперирующего словами.

Впоследствии ученые В.В. Медушевский и М.С. Каган предлагают новые современные подходы к проблеме «музыкальное мышление – музыкальный язык» и рассматривают музыку как несловесный язык человеческого общения.

Музыкальное мышление представляет собой реальную психическую деятельность, с помощью которой личность приобщается к высотам музыкального искусства, постигает смысл заключенных в музыке духовных ценностей. При этом можно выделить ряд самостоятельных проблем:

1. Музыкальное мышление как процесс постижения музыкального произведения личностью.

2. Музыкальное мышление как способ мышления человека при его соприкосновении с музыкой как видом искусства.

3. Музыкальное мышление как один из способов общения человека с Миром, Вселенной через музыку.

Музыкальное мышление – это процесс моделирования отношений человека к реальной действительности в интонируемых звуковых образах. Оно возникает как результат активного, эстетически окрашенного взаимодействия со звуковой реальностью. Эстетически окрашенным может быть отношение ко всему окружающему миру (природа, быт). Однако для формирования музыкального мышления первостепенную роль играет звуковая реальность, уже несущая в себе эстетическую организацию. Это музыкальное искусство.

Основным критерием продуктивности музыкального мышления является познание художественного смысла, содержания, выраженного в акустических материальных формах.

Художественный смысл не просто сочетается с акустической формой музыкального произведения, но и проявляется в каждой ее детали. Разделение формы и содержания – это теоретическая абстракция. В реальном произведении художественный смысл оказывается проявленным именно через форму. И лишь благодаря пристальному вниманию к форме возможно постижение смысла, содержания. Иначе музыкальное мышление превращается в необоснованное фантазирование, никак не связанное с конкретным музыкальным произведением.

Процесс мышления проходит отдельные стадии и этапы.

Первый этап – акт принятия мыслительной задачи. И если итогом музыкального мышления является познание художественного смысла, то акт принятия мыслительной задачи нужно трактовать как желание понять смысл данного произведения.

На следующем этапе человек изучает элементы той задачи и ситуации, которые стали предметом размышления. Рассматриваются как свойства отдельных элементов, так и наиболее очевидные связи между ними.

В музыкальном мышлении этот этап предстает в виде исследования в комплексе элементов музыкального языка, задействованных в данном произведении. Для этого необходимо не только тонкое дифференцированное слышание, но и немалые теоретические знания. В этом смысле элементарную теорию музыки можно считать залогом успешного протекания этого этапа.

Смысл произведения искусства человек конструирует сам, из ассоциаций и аналогий своего опыта. Таким образом, прошлый опыт в музыкальном мышлении используется двояко: с одной стороны, актуализируются знания из области теории музыки, с другой – всплывают

образы ранее пережитых психологических ситуаций. Одновременное проявление двух разных сторон прошлого опыта во время восприятия новой музыкальной информации приводит к проявлению смысловых значений отдельных элементов. В результате, с развитием музыкального мышления, определенные звуковые сочетания получают достаточно стабильные значения в понимании данного человека. Это и есть постепенное формирование интонационно-смыслового словаря личности. Сложившиеся значения затем используются в качестве готовых смысловых единиц либо служат образцом, отправной точкой для образования смысловых вариантов и новых значений.

Важная особенность музыкального произведения как специфической задачи заключается в том, что полное определение значения каждого элемента не является непременным условием постижения смысла всего музыкального текста. Элементы настолько спаяны друг с другом, что непонимание одного интуитивно дополняется, домысливается за счет понимания других, «соседних» элементов.

Анализ отдельных элементов без определенного их места в структуре целого в музыкальном мышлении невозможен, так как за элементами музыкального языка нет жестко закрепленного внеконтекстуального значения. Смысл каждого элемента может быть определен только через весь контекст и общий смысл всего произведения.

Особая текучесть и необратимость музыкального текста обуславливает необходимость постоянного структурирования звукового потока. Музыкальное познание обязательно предполагает сравнение звучащего в данный момент с предыдущим звучанием, причем этот механизм действует на всех уровнях музыкального синтаксиса:

- 1) сравнение звуков по высоте по длительностям дает представление о ладовой и ритмической организации интонаций и мотивов;
- 2) сравнение мотивов и фраз позволяет воспринимать масштабность структуры;
- 3) сравнение частей и разделов приводит к осмыслению формы и типа развития;
- 4) сравнение данного произведения с другими выявляет жанровые и стилистические особенности.

Настроение музыки и его изменения ощущаются человеком на чувственном уровне. Однако если не подключается музыкальное мышление, то по окончании звучания он не в состоянии охарактеризовать даже самые значительные изменения. Прозвучавшая только что музыка словно «стирается» из памяти и психологического опыта.

Коммуникативный аспект музыкального мышления неразрывно связан с практической деятельностью. Творческое музыкальное мышление может проявляться в различных видах и формах, основные из которых –

сочинение музыки, музыковедческий анализ, преподавательская деятельность. Приступая к овладению профессией музыканта, желающим необходимо освоить музыкальный язык во всем богатстве и разнообразии, а также овладеть соответствующими умениями и навыками музыкальной деятельности.

В зависимости от того, на какой из подвидов этой деятельности сориентирован человек – желает ли он стать композитором, исполнителем, музыковедом, преподавателем той или иной музыкальной дисциплины, – ему придется развивать весь комплекс музыкально-мыслительных операций, отдавая предпочтение, естественно, тем компонентам (и их блокам), которые являются приоритетными с точки зрения его будущей специальности.

Не только музыканты-профессионалы, но и те, которых принято именовать простыми слушателями, должны оперировать в процессе музыкальных восприятий определенными системами представлений об интонациях, простейших выразительно-изобразительных средствах – всем тем, что вызывает у них те или иные настроения, поэтические воспоминания, образы и прочее. На этом уровне проявляет себя музыкально-образное мышление, мера и степень развитости которого сугубо индивидуальна.

Музыкант-исполнитель осваивает и осмысливает произведения в процессе собственных практических действий, изыскивая наилучшие, с его точки зрения, пути и способы интерпретации нотного текста. Его музыкально-мыслительные действия можно трактовать как один из специфических аспектов практически действенного мышления.

Обращение к эмоциональной стороне музыкального сознания – это общепринятый путь обучения игре на музыкальном инструменте. Однако воздействие на внутренний мир учащегося музыкально-исполнительского класса иногда приобретает в практической педагогике односторонний характер, т. к. не уделяется должного внимания процессам понимания музыки, интеллектуального ее осмысления. Тем самым мышление музыканта трактуется как специфическое, принципиально отличающееся от обычного мышления человека, включающее в себя, наряду с остальным, и понятийно-логический компонент.

Музыкальное мышление имеет ярко выраженную эмоциональную окраску. Однако в его функции входит также оперирование определенными системами теоретических категорий и понятий. Существенные стороны и отличительные типовые признаки стилей, жанров, формоструктур, различных элементов музыкальной выразительности отражаются в мышлении музыканта через определенные системы представлений и понятий. Трактую музыкальное произведение, исполнитель не вправе игнорировать его жанровую или стилистическую специфику. Мышление

музыканта-интерпретатора оперирует на этом уровне такими обобщенными, достаточно сложными категориями, как жанр или стиль.

Г.Г. Нейгауз – один из основоположников московской пианистической школы считал, что учитель игры на любом инструменте должен быть, прежде всего, разъяснителем и толкователем музыки. Необходим комплексный метод преподавания, т. е. учитель должен донести до ученика не только содержание произведения, но и дать ему подробнейший анализ формы, структуры в целом и в деталях, гармонии, полифонии, фортепианной фактуры и других средств музыкального языка.

Л.В. Николаев, А.Б. Гольденвейзер в своей преподавательской деятельности ориентировались на развитие профессионального музыкального мышления у учащихся, проникновение в содержание музыки через ее всестороннее и тщательное (аналитическое) осмысление. Постижению закономерностей музыкального формообразования, детальному рассмотрению конструктивно-технологических особенностей произведений уделялось на занятиях пристальное внимание. Гольденвейзер никогда не жалел времени на беседу со своими воспитанниками о композиторах, их роли в истории искусства, стилевых чертах их творческого наследия.

Практика обучения музыкальному исполнительству знает два основных метода работы:

- 1) показ, т. е. демонстрация того, как надо сыграть что-либо на инструменте, спеть, продирижировать – метод наглядно-иллюстративный;
- 2) словесное пояснение – формирует интеллект, обогащает художественно-мыслительный потенциал.

Каждый из этих методов обеспечивает преподавателю возможность гармоничного воздействия на учащегося лишь тогда, когда он сочетается и взаимодействует с другим. Так, слово подкрепляется соответствующим показом и наоборот. Если с помощью иллюстративно-наглядного показа на инструменте педагог может дать непосредственный эмоциональный импульс молодому музыканту, продемонстрировать технический прием, звуковую краску, тот или иной выразительный нюанс, то через слово он прямо апеллирует к мысли учащегося, его профессиональному сознанию, стимулирует теоретическое осмысление им музыкальных явлений. Слово педагога способно сыграть существенную роль в углублении интеллектуальной содержательности занятий на музыкальном инструменте.

В то же время удельный вес этих методов в процессе обучения может существенно меняться в зависимости от тех или иных конкретных задач. В одних случаях педагогически целесообразным может оказаться преимущественное использование слова, в других – появятся основания отдать предпочтение показу. Коэффициент полезного действия каждого из

этих способов – величина переменная, значение которой может либо возрастать, либо падать. Иными словами, цель, на которую направлены усилия педагога, обуславливает не только виды и формы, но и методы его работы, актуализирует одни и подчас временно отводит на второй план другие. Так, в случаях, когда центр тяжести в обучении смещается на развитие учащегося, формирование его интеллекта, обогащение художественно – мыслительного потенциала, максимально эффективным оказывается метод словесного воздействия.

Наряду с моментами конкретно-образными важное место в процессах музыкального мышления принадлежит и отвлеченно-понятийным моментам, отражающим объективные закономерности музыки как искусства. Формировать музыкальное мышление – значит формировать у учащегося соответствующие представления и понятия, теоретически углублять и уточнять их, устанавливать внутренние связи и отношения между ними, сводить их в сложно разветвленные и иерархические системы. Понятно, что задача такого рода выполняема лишь при всестороннем и интенсивном использовании педагогом словесного метода.

Слово педагога способно в принципе сыграть самую существенную роль в углублении интеллектуальной содержательности занятий на музыкальном инструменте. Перед педагогом открываются тем самым много обещающие перспективы в отношении общей интеллектуализации урока, формирования у молодых музыкантов углубленных, теоретически емких систем представлений и понятий. Появляются возможности широкого и активного использования слова как источника разнохарактерных знаний, средства развития музыкального мышления обучающихся.

Предоставляя ученику ту или иную информацию, необходимо дифференцировать ее по степени важности, отделяя более существенное от менее существенного. Стремление педагога пропустить сквозь призму аналитического рассмотрения все, что несет в себе изучаемое произведение, уместить на ограниченном отрезке одного занятия максимум возможных сообщений, пояснений и комментариев чревато тем, что основное, главное в материале, то, что могло бы лечь в основу соответствующих систем знаний, подчас оказывается на заднем плане. Чем менее подвинут в своем развитии учащийся, чем больший объем музыкально-теоретических и музыкально-исторических сведений должен быть усвоен им в ходе обучений, тем более четко, логично и систематично необходимо спланировать сам процесс передачи знаний.

Словесное воздействие на ученика в ходе занятий музыкальным исполнительством должно быть по возможности ориентировано в сторону широких и содержательных обобщений. Проблема «интеллектуализации»

обучения получает решение лишь в том случае, если педагог последовательно ведет учащегося от единичного к общему, от частного к отвлеченно-понятийному, от общностей низшего порядка к общностям высшего порядка и т. д. При этом условия складываются благоприятные предпосылки для углубленного развития мышления обучающегося, формируется его способность к постижению закономерностей музыкального искусства.

Серьезное аналитическое осмысление изучаемого материала пролагает пути к интерпретации музыкального произведения через понимание, углубленное осознание основных стилистических и формообразующих особенностей, интонационно-ритмических средств. Интенсивная мысль, высокая степень интеллектуального познания музыки, глубокое погружение в логику ее развития – все это влечет за собой истинное переживание и создает атмосферу подлинно творческого подъема.

Опыт, приобретаемый через исполнение музыки, направленный на развитие профессионального мышления, особенно ценен. Суть его в том, что он имеет сугубо практическое свойство и выступает следствием непосредственных игровых действий. Специальные наблюдения показывают, что музыкально-мыслительные процессы в этом случае попадают в условия, максимально благоприятствующие их образованию и протеканию. Развитие профессионального интеллекта учащегося-музыканта зависит от качества освоения соответствующих представлений и понятий, способности ими оперировать, глубины осмысления. Формоструктура музыки, ее мелодические, полифонические, гармонические, метроритмические, тембродинамические и иные особенности постоянно конкретизируются, наполняются реальным музыкальным смыслом.

Таким образом, игровая практика создает оптимальные условия для протекания музыкально-интеллектуальной деятельности.

Задача исполнителя – воссоздать на инструменте звуковой образ, что предполагает проникновение в выразительно-смысловую сущность музыкальных интонаций, с одной стороны, и осознание конструктивно-логических принципов организации материала – с другой. Высшей целью для каждого исполняющего музыку считается интерпретация музыкального произведения, самостоятельное его переосмысление.

Исполнительство как специфический род музыкальной деятельности мобилизует практически все формы музыкально-мыслительных действий, отражает их во всей совокупности и многообразии.

Литература

1. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 28 с.

2. Мазель, Л. О природе и средствах музыки / Л. Мазель. – М.: Музыка, 1991. – С. 78.

3. Николаев, А. Еще раз о семиотике и множественности исполнительского образа / А. Николаев // Музыкальное исполнительство: сб. ст.; сост. Г.Я. Эдельман. – М.: Музыка, 1973. – С. 3–19.

А. А. Ковалевская

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МАССАЖА ДЛЯ БЕРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОК ВУЗА

В условиях современных социокультурных изменений при сохранении фундаментальных основ педагогической науки и централизованного управления учебно-воспитательным процессом целесообразна адаптация образования к современным тенденциям преодоления демографического кризиса в Республике Беларусь. В его модернизации важно учитывать пути развития музыкальности будущего ребенка в пренатальный (внутриутробный) период, а также условия эмоциональной подготовки к родам беременных студенток ВУЗов.

Актуальность проблемы пренатально-ориентированного музыкального воспитания будущих детей подтверждается многочисленными исследованиями зарубежных (А. Бертин, С. Гроф, М. Оден и др.) и российских (А.И. Брусиловский, М.Л. Лазарев, Е.А. Ряплова, Н.А. Чичерина и др.) ученых. Они констатируют избирательную активность плода с дальнейшим проявлением после рождения уже сформированных поведенческих навыков, более значимых по сравнению с позднее приобретенными.

Исследуя проблемы мотивов семейной и материнской направленности девушек в возрасте 15–17, 18–22 года, ученые выявили основные компоненты: а) изменение смыслового содержания и структуры мотивации комплекса семейной и материальной направленности (Н.В. Нозикова [1]); б) специфика жизненного плана, ориентация в будущее (Л.И. Божович); в) внедрение ценностей из других сфер, интерферирующих с ценностями ребенка (Г.Г. Филиппова); г) необходимость сопоставления содержания теоретических исследований и прогнозирования музыкально-эстетической среды в вузах (А.А. Ковалевская [2]). Н.В. Нозиковой проведены исследования по методике семантического дифференциала психосемантической диагностики скрытой мотивации (И.Л. Соломин) на выборке из 158 девушек, из которых 88 учащихся 9–11 классов г. Хабаровска (15–17 лет), 72 студентки Дальневосточной академии государственной службы

(18–22 года). Анализ результатов показал, что материнство, замужество и ребенок имеют высокую и осознаваемую значимость в мотивационной сфере личности испытуемых. Эмоциональная привлекательность семьи, беременности и ухода за ребенком для девушек-школьниц равнозначна субъективному пониманию достижения успеха.

По нашему мнению, условиями эмоциональной подготовки студенток к родам выступают: а) обстоятельства, от которых зависит рождение музыкально развитого ребенка; б) требования, предъявляемые к беременным студенткам; в) устное или письменное согласие на участие в эксперименте; г) правила, устанавливаемые для беременных студенток с целью сохранения ими музыкально-психологического здоровья; д) обстановка, в которой осуществляется развитие музыкальности будущего ребенка; е) задачи, из которых следует исходить будущим роженицам.

С учетом этого нами осуществлен поиск музыкально-психологических методов как средств согласования частот нашего мозга с частотами Вселенной, актуальный в условиях техногенной цивилизации, изучены возможности его применения в исследовании с беременными студентками или женщинами, уже имеющими детей. Техногенные системы передачи аудиовизуальной информации построены на принципе дезинтеграции. Это означает, что передающаяся их средствами цельная структура окружающего мира разрывается на составляющие фрагменты, т. е. информация подается в мозг человека с частотами, которые не согласованы с его собственными. Ведущим средством является эстетическая гармонизация, в которой музыка имеет приоритет.

В настоящее время существует множество подходов и методов регулирования эмоционально-психического состояния человека: эриксоновский гипноз, трансактный анализ и др. Эти методы позволяют достичь выравнивания эмоционально-психического состояния, вызванного дисбалансом в психической сфере. Однако при регулировании психоэмоционального состояния этими способами недостаточно полно используются внутренние ресурсы организма, учет которых требует значительного времени для достижения коррекции состояния личности.

Е.С. Иванова, Е.В. Кобелева и А.П. Крылов [7] разработали **способ восстановления психоэмоционального состояния человека**. Изобретение относится к области психотерапии, психологии, психосоматики. Это способы безмедикаментозного восстановления психоэмоционального состояния человека, страдающего от эмоционально-стрессовых перегрузок, варианты адаптации и реабилитации граждан, находящихся в трудных социальных и природных условиях. Психоэмоциональное состояние трактуется авторами как функция физиологически возбуждающей ситуации и реакции на нее психики

субъекта. Психоэмоциональное состояние условно подразделяется на комфортное (радость, удовлетворение, вдохновение, одухотворенность и др.) и дискомфортное (печаль, грусть, депрессия, страх, агрессия, фрустрация и др.). Данный способ предполагает предварительное вербальное снятие внутреннего напряжения пациента и введение его в состояние релаксации. Массаж начинается на фоне звучания музыкального произведения успокаивающего характера, ритм которого убыстряется на каждом из этапов по сравнению с предыдущим.

Данный способ может включать ароматотерапию и эстетотерапию. Во время осуществления способа могут предьявляться зрительные образы в виде танцевальных композиций. Благотворное влияние на психоэмоциональную сферу человека при массаже обеспечивается потоком импульсов, поступающих в его мозг, которые формируются вследствие выделения медиаторов мембранами раздражаемых при массаже рецепторов. Восстановлению психоэмоционального состояния человека способствует соответствующая обстановка, необходимая для расслабления, возникновения доверия (эмпатия), снятия внутреннего напряжения. Обеспечение дизайном помещения, имеющего пастельную окраску стен, мягкое покрытие пола (дизайнотерапия и эстетотерапия), окружающий интерьер с различными атрибутами отдыха (ассоциация с образом «Дома»), приемы гастро-эмоционального воздействия (чайная церемония), вербальное воздействие направлены на создание условий для изменения в отношении к своей личности и к окружающему миру, а также на формирование способности более адекватного обстоятельствам понимания и поведения.

Нами выявлен метод Юмейхо, который относится к телесно-ориентированной психогармонизации, актуальной в нынешнее время стрессов и психосоматических проблем разработанный К.Г. Задорожниковым [3] и апробированный в ведущих клиниках мира, включая Украину и Россию. К.Г. Задорожников является прямым учеником создателя метода Масаиуки Сайонжи, выпускником Международного Института Превентивной Медицины Токио, членом Украинской Гомеопатической Ассоциации, академиком Всемирной Академии Биоэнерготехнологий (Лондон), Международной Академии Тринитаризма (Москва), автором научных трудов, открытий и изобретений, писателем, художником, композитором. Юмейхо – это не только универсальный массаж, сочетающий достоинства шестнадцати разновидностей хиропрактики, но и уникальный процесс, позволяющий работать с импринтами (записями в теле, хранящими информацию о глубинных, ушедших в подсознание, психоэмоциональных травмах, служащих причинами нездоровья и жизненных проблем). В основу разновидности метода юмейхо-фьюжн положена массажная телесная

и музыкальная гармонизация для психологической помощи, коррекции и профилактики психосоматических нарушений, улучшения качества жизни.

К.Г. Задорожниковым, автором коррелятивной системы «Генетический словарь человека – нотная система» и ее музыкальной реализации «Музыкальный геном» и создателем на ее основе композиции «Симфония перемен» или «Музыкальный И–Цзин», впервые введено понятие «ноо-искусство» (2003–2010). Термин имеет непосредственное отношение к понятию ноосферы, предложенному профессором математики Э. Леруа, трактующим ее как «мыслящую» оболочку, формирующуюся человеческим сознанием. Ноосфера – это область взаимодействия общества и природы, в границах которой разумная человеческая деятельность становится определяющим фактором развития, единства «природы» и «культуры». Данная теория наиболее полно была развита Т. де Шарденом, а научное обоснование ноосферного учения связано с именем академика Вернадского.

Ноо-искусство включает ряд традиционно известных жанров, наделяя новым дыханием направление «пси-арт». Вначале представленное направление обозначалось термином энио-искусство, использованным в творческих работах К.Г. Задорожникова [4, 5]. Оно объединяет классику, нью-эйдж, эмбиент, этно и содержит элементы фьюжн, пси-фьюжн. Произведения ноо-искусства подобны свитку, который разворачивается перед человеком, начинает резонировать с чем-то глубинным, запуская древнюю память о временах еще до рождения.

Следовательно, создаются новые инструменты активной арт-терапии, в которой человек выступает в большей степени собеседником и соавтором. Импровизация приходит из той области, в которой индивидуальное сознание отождествляет себя с сознанием Причины. Эта область достижима в медитации, или акте творчества. Творчество формирует ноосферу – сферу разума. Тонкие вибрации наших существей требуют регулировки, которая невозможна только посредством эстетического восприятия мира, а значит, главным соответствующим инструментом выступит музыка.

По мнению Н.А. Моревой [6], прием **музыкально-психологического массажа** заключается в тренировке подвижности нервных процессов. Он эффективен для снятия отрицательных переживаний. Смене внутреннего состояния способствует прослушивание музыки, противоположной тому настроению, в котором находится человек в данный момент. Например, в момент грусти человек слушает любимые произведения или включает классическую музыку со светлым настроением. Музыка интегрируется с изобразительной деятельностью в проективном рисовании. Прием музыкального самовнушения преследует

цель формирования оптимистического и жизнеутверждающего мировоззрения. Достигается это при помощи специально созданных формул самовнушения или пением песен с жизнеутверждающим началом. Исполнение песен, танцы, игра на инструменте, шумовой оркестр как прием позволяют человеку в доступных ему рамках выразить свое отношение к музыке, окружающей действительности.

Выполнение творческих заданий – самый трудный метод, который используется в песенной и музыкально-ритмической деятельности путем импровизации, стимулирует самовыражение личности.

В психокоррекционной работе применяется прием «музыка как увлечение». Участники группы с удовольствием обсуждают свои увлечения, приводят музыкальные примеры, делятся опытом. Эмоциональная заинтересованность снимает психологические барьеры. В данном случае Н.А. Морева рекомендует соблюдать следующие правила: а) негромкое звучание музыки в качестве фона, чтобы не мешать выполнению основного задания; б) проведение беседы после первого прослушивания музыкального произведения, затем для закрепления – повторное музыкальное восприятие; в) осуществление дискуссии, в которой акцентируются чувства и переживания, возникшие в момент слушания произведения и после прослушивания.

В качестве методики воздействия человека на собственное физическое и психическое состояние посредством формул самовнушения при условии полного мышечного расслабления (релаксации) автор предлагает аутогенные тренировки как часть тренинговых упражнений. Главным их элементом выступает формирование способности вызывать желаемые органические и психические эффекты с помощью вербальных формулировок и оперировать ими в соответствии с заранее заданной целью (расслабление, засыпание, снятие негативных эмоций). Аутотренинг основан на применении методов самовнушения, техники медитации и погружения в релаксационное состояние. Ключевым моментом аутогенной тренировки является умение достигать состояния погружения (полудремы, в которой образные эмоционально окрашенные представления оказывают влияние на часть нервной системы, не управляемую сознательной волей и сознанием).

Проанализировав различные методики, мы провели в УО МГПУ им. И.П. Шамякина исследование. Выборка испытуемых составляла 99 студенток дневного и заочного отделений в возрасте от 18 до 36 лет. Нами использована методика многомерного шкалирования эмоционально окрашенных слов Рассела (1980) по следующим измерениям: а) «счастливо-печальное» (возбужденное, взволнованное, изумленное, счастливое, веселое, обрадованное состояние); б) «возбужденное, напряженное, взволнованное – расслабленное, сонное»

(довольное, расслабленное, благодушное, спокойное, умиротворенное расположение духа). Исследование базировалось на музыкально-психологическом массаже, разработанном В.И. Петрушиным [8, 63] заключающемся в тренировке подвижных нервных процессов. Ученый считает, что в *первом варианте* его реализация осуществляется в процессе прослушивания музыкального фрагмента, насыщенного отрицательными эмоциями, продолжительностью две-три минуты. В течение прослушивания музыки необходимо переживать недавно произошедшее неприятное событие. Для снятия мышечного напряжения после команды «Стой!» педагог включает спокойную музыку. Данные упражнения не только тренируют подвижность мышечных процессов, но и выступают физическим закаливанием организма. *Другим вариантом* музыкального массажа является представление эмоционально-напряженной ситуации на фоне мажорного тонизирующего или расслабляющего звучания. Музыкальное произведение в данном случае выступает средством решения житейских проблем и носит функциональный характер (невербальный уровень). При обсуждении музыкального произведения испытуемые делятся воспоминаниями о неприятном случае и предлагают пути и способы преодоления личностного кризиса (вербальный уровень). *Третий вариант* музыкального массажа – это индивидуальная работа при депрессивном состоянии. Рассказ о трудных моментах жизни композиторов (трагические переживания П.И. Чайковского, ранимость Ф. Шопена, боявшегося публичных выступлений; глухота Л. Бетховена и др.), сопровождение прослушивания музыкальных произведений иллюстрациями изобразительного искусства в недирективной (свобода образов и ассоциаций) и директивной медитации (конкретно направленное переживание) оказывают влияние на мировоззрение будущего ребенка посредством взаимосвязи зрительных и музыкальных образов, способствуют активному воздействию на эстетическое сознание его личности. Преимущество данного метода заключается в решении женщиной внутренних проблем.

Цель нашего исследования – это определение влияния звукового ряда при сопоставлении контрастных произведений на эмоциональную тренировку нервных процессов у студенток. В *первом варианте* музыкально-психологического массажа им предложена «Ностальгия» М. Морозова. Прослушивая звуковой ряд с отрицательными эмоциями, студенты переживали неприятное событие в их жизни (больная и беспомощная мама, требующая ухода, болезнь ребенка, «щемит сердце», уныние). На физическое закаливание организма направлены «Батлейка» и «Вясковыя музыкі» В. Помозова (успокоение, вера во временный

характер трудностей, бдительность, желание и стремление к лучшему, наполнение души спокойствием).

Во *втором варианте* представлению напряженной ситуации способствовало «Адажио» из балета Е. Глебова «Маленький принц». Воспоминание и пути преодоления трудностей определяли будущие действия студенток: «махнуть рукой на трудности и жить дальше», «отвлечение от жизненных проблем», «повод к размышлению и поиск выхода из ситуации». Некоторыми испытуемыми отмечено, что «музыка бодрит, хотя на душе тяжело», «веселая музыка, а состояние напряженное», «еще большее раздражение».

В *третьем варианте* благодаря взаимосвязи музыкальных образов (Концерт для гитары, струнных и колоколов Г. К. Гореловой, 3 ч.) и видеослайдам белорусских памятников архитектуры (Дворцово-парковый комплекс в Несвиже, Мирский замок, Дворец Румянцевых-Пашкевичей в Гомеле и др.) студенты пытались решить собственные внутренние проблемы («хочется дать волю слезам», «нет выхода», «верю в сказку»). У некоторых отмечено пессимистичное настроение, но желание изменить ситуацию. Национально-ориентированные эталоны, включающие белорусскую музыкально-эстетическую среду (фольклор, классика музыкального жанра, язык), в которой разворачивается исследовательская деятельность, а также традиции национальной культуры, стремление к их сохранению и возрождению, уважение к государственной власти, символам (герб, флаг, гимн), культуре межличностного общения, всемирно почитаемые ценности мирового музыкального искусства выступают ценностными ориентирами сохранения здоровья студенток ВУЗов [9].

Таким образом, можно сделать вывод, что осуществление музыкально-психологического массажа средствами дифференцированного музыкального восприятия студенток вуза содействует улучшению их эмоционального состояния, снятию страха перед предстоящими родами.

Литература

1. Нозикова, Н.В. Становление семейно-ориентированной и материнской направленности девушек-студенток / Н.В. Нозикова // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 90–97.
2. Ковалевская, А.А. Проблемы пренатально-ориентированного музыкального воспитания в вузах и дошкольных учреждениях / А.А. Ковалевская // Личность-Слово-Социум. – Междунар. науч.-практ. конф., 15 апреля 2006. – Минск: ЧУП «Паркус Плюс». – С. 152–160.
3. Задорожников, К.Г. Юмейхо: лечебный метод и путь развития / К.Г. Задорожников. – Киев: «Ника-центр», 2002. – 160 с.
4. Задорожников, К.Г. Музыкальное произведение с резонансно-корректирующими свойствами «Симфония перемен» («Музыкальный И-Цзин»,

«Музыкальный геном») / К.Г. Задорожников. – ГААСП Украины. № 7479 от 24.04.2003.

5. Задорожников Г.К. Способ лечения обструкций носового дыхания беременных / Г.К. Задорожников, К.Г. Задорожников, В.В. Дворянчиков, И.А. Ивашин // Актуальные проблемы госпитальной медицины: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 25–26 ноября 2004 г. – Севастополь, 2004.– С. 142–143.

6. Морева, Н.А. Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для вузов / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2003. – 304 с.

7. Способ восстановления психоэмоционального состояния человека [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: http://www.ntpo.com/patents_medicine/medicine. – Дата доступа: 25.10.2011.

8. Петрушин, В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Петрушин. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2000. – 176 с.

9. Ковалевская, А.А. Ценностные аспекты сбережения здоровья беременных студенток средствами музыки / А.А. Ковалевская // Эстетическое образование: музыкально-художественные аспекты: материалы регион. науч.-практ. конф. (Брест, 20 мая 2009 г.) / Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина, каф. теории и методики эстет. образования; под общ. ред. Л.А. Захарчук. – Брест: Альтернатива, 2009. – С. 73–76.

Т. С. Крутолевич, Г. Е. Рабцевич

ОСНОВЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одной из главных составляющих духовной культуры человечества является накопленный в процессе его развития эстетический опыт. Он богат и разнообразен, представлен во всем многообразии материального мира, созданного человеком по его представлениям о законах красоты. Формирование представлений об идеале красоты складывалось веками и нашло свое отражение прежде всего в произведениях искусства.

Личностный уровень культуры современного человека не может быть представлен какой-то одной из ее сторон (например, интеллектуальной). Говоря о высоком уровне общей культуры человека, мы, как правило, имеем в виду высокую степень его разностороннего развития, и в первую очередь развития духовного, нравственного, эстетического. Формирование духовной культуры современного школьника уже в начальной школе – одна из наиболее важных педагогических проблем, требующая неотложного и компетентного решения. Деятельность современной школы должна быть направлена на

формирование основных, ведущих компонентов эстетической культуры личности школьника. Эстетическая культура личности школьника рассматривается нами как составляющая духовной жизни ребенка, определяющаяся уровнем развития сознания, способностью создавать, преобразовывать окружающий мир по законам красоты, как совокупность следующих компонентов: эстетических эмоций и чувств, эстетических мотивов и потребностей, эстетических знаний и навыков, эстетических умений, эстетических переживаний, эстетических суждений, эстетического вкуса, умения оценивать эстетические предметы и явления. Такая последовательность эстетических компонентов соответствует процессу их возникновения, проявления и формирования у младших школьников.

По мнению ряда ученых (А.А. Радугина, Л.В. Богомоловой, М.А. Верба, Н.В. Киреевой, В.С. Кузина, Б.Т. Лихачева, А.А. Мелик-Пашаева, Б.М. Неменского, Л.П. Печко, А.Б. Щербо и др.), эстетический опыт человечества включает в себя ряд компонентов. Так, А.А. Радугин в качестве изначального компонента выделяет эстетические знания. Закономерным результатом развития эстетического знания явилось возникновение и оформление эстетики как науки (середина XVIII в.). Поначалу понятие «эстетическое» связывалось только с чувственной сферой жизнедеятельности человека. Из трех сфер духовного мира человека: разум, воля, чувство – к эстетике имеет отношение, по мнению Лейбница и Баумгартена, только последнее. В современном понимании с понятием эстетического связываются «высшие, рафинированные формы», способности человека к целостному восприятию мира на основе логического суждения (И. Кант), образного мышления, воображения (Э.В. Ильенков) через создание произведений искусства, через преобразование окружающей материальной действительности по законам красоты. Для «развития же человеческой чувственности нет иного пути, кроме воспитания вкуса на сокровищах мирового искусства» [1].

Результаты эстетического восприятия через эстетическое переживание и эмоции закрепляются в эстетическом чувстве, которое и определяет весь процесс творчества на неосознаваемом уровне.

Н.И. Киященко и Н.Л. Лейзеров утверждают, что процесс формирования эстетического сознания начинается с эстетической эмоции. Это, прежде всего, реакция на эстетические воздействия самой действительности. Вот почему эстетическая эмоция становится критерием оценки всей воспитательной работы педагога. Эстетическая эмоция предполагает следующую составляющую эстетической культуры личности – эстетическое переживание. Эстетические эмоции и переживания связаны со всей совокупностью общественных отношений человека, занимают одно из наиболее значимых мест в его эмоциональной жизни и являются одной из основных составляющих эстетического сознания. Именно они

являются причиной возникновения всех остальных составляющих элементов эстетической культуры, эстетической воспитанности. Концентрированным проявлением и закреплением силы соответствующих эмоций и переживаний является эстетическое чувство.

Под формированием эстетических эмоций и чувств мы подразумеваем деятельность педагога, направленную на поддержание в ребенке положительных чувств и эмоциональных проявлений, возникающих в связи с предметами и явлениями окружающей действительности, а также на развитие природного, врожденного чувства красоты, тяготения к прекрасному, присущего каждому ребенку, на формирование интереса к эстетическим предметам и явлениям в жизни, к эстетической деятельности. С эстетическими умениями так же тесно, как и остальные компоненты, связаны эстетические переживания, которые должна вызывать эстетическая деятельность. Они проявляются в виде реакции на объекты действительности, которую личность должна фиксировать и уметь трансформировать для дальнейшей деятельности и развития.

Эстетические чувства могут возникнуть только в процессе эстетического восприятия. Восприятие младших школьников характеризуется ярким эмоциональным отношением к воспринимаемому, неумением охарактеризовать воспринимаемое. Поэтому особенно важно в образовательном процессе предлагать учащимся несложный, доступный их восприятию предмет. В самом начале школьного этапа, как отмечают Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, восприятие младшего школьника сохраняет многие черты предшествующего возрастного этапа: недифференцированность, неумение осмысливать свои впечатления от искусства и давать о них словесный отчет. Но у младших школьников, в отличие от дошкольников, появляется способность задерживать свое внимание и давать оценку как собственному, так и чужому творчеству.

Эстетическое восприятие искусства и действительности является неотъемлемой частью эстетического отношения человека к миру. Оно характеризуется способностью человека вычленять в окружающих предметах и явлениях свойства, качества, пробуждающие эстетические чувства. Этот процесс довольно сложен, т. к. в восприятии эстетического объекта участвуют почти все психические процессы личности: ощущение, восприятие, воображение, мышление, воля, эмоции. Именно синтез этих психических процессов наиболее полно открывает богатые возможности эстетического воспитания, формирования основ эстетической культуры младших школьников.

Ведущими специалистами в области эстетического воспитания личности разработан комплекс критериев оценки эстетической воспитанности школьника. Так, например, Б.Т. Лихачёв, рассматривая

критерии эстетической воспитанности, писал, что эстетическая воспитанность человека основывается на «органическом единстве развитых природных сил, способностей восприятия, эмоционального переживания, воображения, мышления и художественно-эстетической образованности» [2]. Именно на этих понятиях формируется индивидуальное эстетическое отношение личности к окружающей действительности, наличие эстетического идеала. Показателями же эстетической воспитанности, по Б.Т. Лихачеву, являются художественный вкус, умение любоваться, способность к глубокому переживанию эстетических чувств, эстетическое суждение, художественно-эстетическое творчество, в котором «органично соединяются и проявляются эстетическая развитость, образованность, эстетический идеал, художественный вкус, способность к любованию и суждению» [2].

Е.Н. Губанова в своем исследовании выделяет следующие компоненты, необходимые для формирования эстетической культуры младшего школьника: восприятие прекрасного (ссылаясь на работы С.П. Баранова, В.В. Алексеева, В.А. Сухомлинского, А.В. Бакушинского, Л. Плестед); учет важности, сложности и формы информации для восприятия младшими школьниками; выделение особенностей художественного восприятия учащихся младшего школьного возраста, т. е. постижение заложенной в предмете информации в единстве формы и содержания; эстетическое чувство, эстетическое суждение, эстетическая деятельность.

Педагогическая модель эстетического вкуса младшего школьника, разработанная Б.И. Ивасивом, определяется следующими критериями: 1) умением оценить прекрасное в содержании произведений музыки и изобразительного искусства на основе сравнения их нравственных и эстетических компонентов; 2) умением оценивать прекрасное в форме произведений музыки и изобразительного искусства на основе сравнения их фактуры и колорита; 3) умением определять и оценивать единство содержания и формы, т. е. уяснять чувство меры; 4) умением анализировать и оценивать выразительные средства произведений музыки и изобразительного искусства на основе сравнения их компонентов (мелодия – рисунок, штрихи – линии, цветные пятна; тембр – плотность, ритм – ритм и т. п.). Предложенные элементы вкуса младших школьников он рассматривает как компоненты эстетического вкуса в целом, а не только художественного вкуса [2].

Изучение и коррекция эстетического развития школьников – задача сложная и многогранная. Понятие «эстетическая воспитанность» подразумевает единство эмоциональных, интеллектуальных и действенно практических проявлений личности, которые характеризуют ее эстетическую культуру. Учителю необходимо знать уровень развития

эмоционально-эстетической сферы личности школьника, показателями которой являются положительное эмоциональное реагирование на эстетическую ценность предметов и явлений окружающего мира; устойчивость, сила и глубина переживания в связи с восприятием прекрасного в жизни, в искусстве, в человеке; способность подключать образные впечатления, воображение, фантазию, ассоциации; умение выразить свои мысли, чувства, впечатления в форме эстетического суждения, анализа, оценки.

Учащийся младшего школьного возраста в силу своих психических особенностей не может иметь сформированных эстетических идеалов, но способен к сравнению предметов и качеств предметов с точки зрения их эстетической ценности, к сравнению их с эталоном. Сформированные и усвоенные эстетические знания являются своего рода эстетическим эталоном. Формирование основ эстетического идеала (эталона) и представляет собой ту благодатную почву, на которой будут продолжать воспитываться впоследствии чувства прекрасного и понимание безобразного, трагического и комического, возвышенного и низменного, формируется эстетический идеал. Эстетическая деятельность младших школьников включает в себе не только процесс восприятия, оценки. Она подразумевает также и умение учащихся непосредственно создавать красоту своими руками, основываясь на полученных эстетических знаниях и собственном чувстве прекрасного.

Чувство прекрасного – достаточно емкая категория эстетической культуры личности, которую можно рассматривать в двух аспектах: как чувство, данное человеку от природы с его приходом в этот мир, и как итог формирования эстетической культуры личности. Эстетическая деятельность начинается с эмоции, которая, в свою очередь, и порождает эстетическое чувство. В процессе развития эстетических чувств важно не только суметь вызвать эмоцию, но и закрепить ее, тем самым пробудив желание к эстетической деятельности.

Возможности искусства, в том числе музыкального, в воспитании и обучении школьников общеизвестны. В педагогике музыкального образования проблемами, связанными с начальным этапом эстетического воспитания учащихся, занимались А.Ф. Любова, Л.В. Моисеева, Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко, О.А. Апраксина.

Одним из важнейших аспектов формирования музыкальной культуры младших школьников является воспитание у школьников музыкального вкуса. В частности, К.Л. Гродзенская представляет себе конечной целью музыкальных занятий в школе развитие широкого

музыкального кругозора, воспитание высокого вкуса, понимание музыкального искусства.

Термин «вкус» (*gusto*) впервые употребил испанский мыслитель Б. Грасиан, обозначив его как одну из способностей человеческого познания, специально ориентированного на постижение прекрасного и произведений искусства. Это понятие получило дальнейшее осмысление в трудах крупнейших мыслителей Франции, Италии, Германии, Англии.

Ж.Ж. Руссо полагал, что чувство вкуса присуще всем людям, но развито по-разному в зависимости от личностных особенностей человека (его «чувствительности») и среды проживания [3]. Известный философ и психолог Д. Юм рассматривал вкус как способность различать прекрасное и безобразное в природе и искусстве; И.И. Винкельман – чувствовать прекрасное; И.Г. Зюльцер – познавать истинное, совершенное, верное, связывая вкус с удовольствием, испытываемым при восприятии красоты.

Музыкальный вкус является одной из разновидностей художественного, шире – эстетического вкуса личности, формируемого при восприятии, исполнении и оценке музыкальных произведений [4]. Основой воспитания музыкального вкуса являются художественно ценные произведения и активная музыкальная деятельность учащихся, направленная на их освоение (О.А. Васильченко, С.М. Каргапольцев, Е.Р. Овчаренко и др.). Формирование эстетического вкуса мы рассматриваем в комплексе развития общих музыкальных способностей учащихся, эмоциональной отзывчивости и всех разновидностей музыкального слуха.

Основными препятствиями в развитии вкуса школьников являются несформированность эстетической потребности, неразвитость эмоциональной и понятийной сферы, негативные влияния низкопробной современной музыки, примитивных ее образцов и субъективных оценок, выставяемых по принципу развлекательности [5].

Казалось бы, современная жизнь благодаря кино, радио и телевидению, широкому распространению звуковых носителей настолько насыщена музыкой, что беспокоиться о музыкальной культуре подрастающего поколения не приходится. Музыка постоянно сопровождает современного человека. Однако нельзя утверждать, что в этой области духовной культуры ничто не вызывает тревоги. Внимательно присматриваясь к вхождению музыки в жизнь учащихся, следует отметить многообразие путей, форм ее распространения и в то же время нередкое отсутствие их взаимосвязи, последовательности, приводящее к серьезным проблемам в музыкальном развитии и воспитании подрастающего поколения. Многочисленные исследования музыкальных интересов

и вкусов школьников всех возрастов свидетельствуют о том, что в настоящее время значительный перевес в предпочтении имеют произведения, которые сложно назвать высокохудожественными. Вследствие этого одна из задач в деятельности учителя музыки – формировать у младших школьников вкусы, убеждения, при этом подготовить к самостоятельной музыкальной деятельности, развить творческие способности, инициативу, ответственность, т. е. сформировать музыкально-эстетическую и музыкально-педагогическую культуру. В связи с этим необходимо отметить, что учителю музыки рекомендуется быть образцом музыкальной воспитанности и культуры.

Основой воспитания у школьников музыкального вкуса являются художественно ценные произведения и активная деятельность, направленная на их освоение. Правильно организованное слушание музыки, разнообразные приемы активизации восприятия способствуют развитию интересов и вкусов учащихся, формированию их музыкальных способностей. Младший школьник любознателен, пытлив, открыт для внешних впечатлений и воздействий, т. к. почти все его интересует, привлекает внимание. Этим следует постоянно пользоваться в обучении вообще и на уроках музыки в частности. Музыка может изображать окружающий мир, людей, животных, разнообразные явления и картины природы; она может веселить и печалить, под нее можно танцевать, маршировать, разыгрывать разные сценки и т. д. Полезно дать школьникам творческое задание (например, определить характер музыки, пояснить, о чем она рассказывает, что изображает, сравнить две пьесы, найти разницу между ними и т. д.). Если школьники в ходе обсуждения прослушанной музыки вступают в спор друг с другом, у учителя есть основания рассматривать это как свой успех и достижение в работе. Различные диалоги, диспуты по поводу того или иного художественного явления следует поощрять, поддерживать. Достаточно содержательные диспуты способствуют формированию собственного мнения школьников, учат их опираться на личную позицию, вырабатывать свое отношение к музыкальному материалу.

Эстетический вкус развивается не только на классических образцах, но и на противопоставлении хорошего плохому. Эффективность музыкально-воспитательного процесса зависит не только от знания учителем своего предмета, но и от знания им постоянно меняющегося, развивающегося, растущего ученика. Для успешного духовного развития школьников педагогам самим следует разобраться в сфере музыкальных потребностей учеников. Только конкретное знание музыкальных привязанностей школьной молодежи может обеспечить успех

в воспитании у них избирательного, критического отношения к различным течениям в музыке.

Таким образом, знания о музыке, ее видах, жанрах, стилях, о жизни и творчестве различных композиторов, полученные на основе знакомства с самой музыкой, играют огромную роль в расширении музыкального кругозора и в формировании вкуса.

По нашему мнению, критериями воспитанности музыкального вкуса у младших школьников являются: а) повышенная креативность учащихся, отмечаемая в процессе общения с музыкой; б) критическое отношение к различным видам и направлениям музыкального искусства; в) умение опираться в суждениях на выразительные средства музыки; г) знание жанрового содержания воспринимаемых произведений; д) высокая активность эмпатийной сферы учащихся, проявление чувств сопереживания, переноса их в реальную действительность.

Эстетическая и музыкальная культура – важнейшие составляющие духовного облика личности. От их наличия и степени развития в человеке зависит его интеллигентность, творческая направленность устремлений и деятельности, особая одухотворенность отношений к миру и другим людям. Эмоциональное отношение к красоте воспитывается долго, кропотливо и целенаправленно. Школьникам нужно унести с собой во взрослую жизнь не только умение понимать и любоваться прекрасным, но они должны стремиться и сами к новым встречам с прекрасным, эстетическое восприятие действительности должно стать для них естественным.

Литература

1. Ильинская, И.П. Приобщение к народным художественным традициям как механизм формирования эстетических чувств младших школьников / И.П. Ильинская // Начальная школа. – 2010. – № 2. – С. 3–8.
2. Ильинская, И.П. Критерии оценки уровня сформированности эстетической культуры младшего школьника / И.П. Ильинская // Начальная школа. – 2009. – № 1. – С.20–25.
3. Руссо, Ж.Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. / Ж.Ж. Руссо – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 653 с.; Т. 2 – 332 с.
4. Каган, М.С. Морфология искусства / М.С. Каган. – М.: Искусство, 1972. – 426 с.
5. Григорьева, О.Н. Критерии развитости музыкально-эстетического вкуса младшего школьника / О.Н. Григорьева // Музыкане і театральнае мастацтва: праблемы выкладання. – 2008. – № 3. – С. 34–37.

О. В. Кулешова

МУЗЫКАЛЬНО-СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Сенсорные процессы (ощущения, восприятия, представления) образуют область чувственного познания и являются исходным звеном умственного и физического развития личности. «К счастью для человечества, головной мозг характеризуется не только моторной работой и речью, но, прежде всего, сенсорной работой» [1, 34].

Проблему сенсорного воспитания исследовали многие ученые в области педагогики и психологии: Д.Б. Богоявленская, Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.П. Усова, З.Н. Новлянская и другие.

При формировании общих способностей человека, необходимо иметь в виду, что сенсорной основой изобразительных способностей является зрительное восприятие формы, цвета; музыкальных – звуковысотный слух; моторных – двигательные ощущения. Сенсорное развитие имеет первостепенное значение для подготовки личности к будущей творческой профессиональной деятельности.

Сенсорные способности занимают особое место в ряду тех способностей, которые обеспечивают успех музыканту, художнику, архитектору, писателю, т. к. передают тончайшие нюансы формы, цвета, звучания и т. д. Эти «нюансы», безусловно, вплетаются в канву сенсорных эталонов, их усвоение может быть длительным и сложным процессом, который не ограничивается рамками только дошкольного и младшего школьного возраста.

Музыкальное творчество основано на развитии музыкально-сенсорных способностей личности. Важно не только усвоить музыкально-сенсорный эталон, но и уметь применить его свойства по ходу сложившейся музыкально-игровой ситуации [2]. Поэтому в музыкально-игровых заданиях рекомендуется использовать семантическую и сенсорно-перцептивную стороны, способствующие повышению уровня творческих возможностей учащихся в конкретном виде музыкальной деятельности.

Наш опыт показывает, что на уроке в процессе музыкально-игровой деятельности необходимо внедрять сенсомоторные эталоны в качестве средства для совершенствования координации движений, а также практиковать одновременное сочетание звуковысотных и двигательных эталонов. Например, подстраиваясь к ритму музыкального произведения, телодвижения помогают ученику запомнить этот ритм. Пластика рук и пантомимические действия позволяют улавливать звуковысотные

и ритмические сочетания при пении, следить за движением мелодии. Учителю в таких ситуациях необходимо направлять младших школьников в русло самостоятельного нахождения причинно-следственных связей в музыкально-исполнительской деятельности.

Таким образом, музыкально-игровую деятельность, с одной стороны, следует рассматривать как средство обучения способам сенсорных действий, с другой – как путь формирования сенсорной культуры.

Разработанная нами система поэтапного развития личности на пути к процессу творчества имеет свою структуру. Алгоритмические уровни продиктованы логикой построения этой системы: 1) зачаточное ядро способностей; 2) сенсорно-семиотический; 3) сенсорно-семантический; 4) сенсорно-перцептивный; 5) сенсомоторный; 6) рефлексивный [4].

Главным звеном системы является *зачаточное ядро* способностей. Позиция А.Г. Ковалева состоит в том, что задатки – это своего рода «зачаточные способности», которые проявляются уже при первом соприкосновении с деятельностью. Мы считаем, что двигательные представления связаны с зачаточными движениями, т. е. с мышечными сокращениями, а звуковоспроизведение – с механизмом голосового аппарата и т. д.

Следующим в нашей системе выделен *сенсорно-семиотический* уровень развития личности, т. е. неосознанные сенсорные ощущения, восприятия и действия. В переводе с греч. семиотика означает знак как носитель информации, компонент познавательной деятельности человека. Благодаря общению со взрослыми, учителями, младший школьник усваивает знаково-символические компоненты, что способствует его психическому развитию. На уроках музыки эти компоненты приобретают сенсорно-эталонную структуру семиотического и семантического свойства, которая распространяется на зону звуковысотного и слуходвигательного взаимодействия. Важно научить младших школьников «выращивать», представлять, вычленять музыкально-сенсорные эталоны, а затем воплощать их в деятельности: пении, ритмических движениях, импровизации. Ученик не только улавливает поток различных звуковых, ритмических и тембровых сочетаний, но и стремится понять характер звучания, передать музыкальный образ. Задача усложняется тем, что музыкальный образ необходимо воплотить в игровую роль, оформленную комплексом пластических движений, соответствующих характеру музыки.

Известно, что несложная метрическая пульсация легко воспроизводится в ходьбе, беге, танце. Движения помогают ученикам осознанно воспринимать музыкальное произведение, раскрывая характер, содержание и динамику чувств.

Жизненный опыт личности, его состояние, внутренний мир опредмечиваются от системы знаков к смыслу в материале произведений искусства. Исследования специалистов позволяют удостовериться в том, что любая группа предметов, событий, осознаваемая человеком, может быть обособлена от остальных и выражена в знаковом смысловом материале.

По мнению Г.А. Глотовой, каждый человек во взаимодействии с другими людьми реализует четыре семиотических функции: а) быть знаком для другого человека; б) быть знаком для самого себя; в) относиться к другому человеку как к знаку; г) относиться к себе самому как к знаку [3]. В процессе сознательной реализации перечисленных функций человек использует своего рода «усилители», т.е. внешние вспомогательные средства (создает модели, произведения искусства, пишет книги и т.д.) и в результате получает новый тип семиотического отношения, где знаком является уже предмет. Учебная деятельность находится в семиотическом отношении к реальным возможностям ученика, к его потребностям, мотивам, эмоциям и т.д. В широком смысле семиотическая деятельность – это сторона реальной жизни человека, которая включает репрезентационные процессы (сфера общения, познания, воспитания, образования) и разнообразные надстроечные виды деятельности. Промежуточный смысл данного понятия связан со звуковыми языками в форме невербальной интерпретации (мимика, пантомимика, жест, контакт глаз и т.д.), а также системами сенсорных и перцептивных эталонов (цветовая гамма, звуковысотные, слуходвигательные сочетания и т.д.). Узкий смысл понятия «семиотическая деятельность» предполагает конструирование целостных знаковых систем в сенсорном поле, которые выражают реальные стороны жизни. Это письменность, язык формул, язык музыки и искусства. Семиотическая деятельность в узком смысле опирается на осознание, осмысление семиотических закономерностей стихийного развития знаковых систем, сознательно развивает их дальше, создает новые, более совершенные варианты в сенсорном ряду перцептивного действия. Семиотическая деятельность трех смыслов, представленная Г.А. Глотовой, находится в неразрывной взаимосвязи как генетически, так и функционально.

Знаковые системы семиотического уровня преобразуются в *сенсорно-семантические* эталоны. Термин «семантика» используется только по отношению к цельному и не членимому на отдельные элементы значению языкового (музыкального) смысла. На этом этапе необходимо научить учащихся использовать различные знаки в совокупности их связей между собой для расширения и углубления их функций в новых условиях. Процесс использования знаковых сенсорных эталонов в музыкально-

игровой деятельности, как правило, содержит элементы творческого воплощения.

Четвертый уровень развития – *сенсорно-перцептивный*. Этот этап позволяет личности добиваться последовательности, осознанности в совершаемых действиях для достижения результата. Сенсорные и перцептивные процессы трудно отделить друг от друга, подобно ладу и тональности, метру и ритму, запеву и припеву в песне. Отражение человеком воздействий окружающей жизни происходит на уровне познавательных психических процессов: сенсорно-перцептивных (ощущение и восприятие); мнемических (процессы памяти); интеллектуальных (мышление и воображение). Все это находится под общим знаменателем сенсомоторного и рефлексивного уровней. Во многих случаях восприятие необходимо рассматривать не только как активный и осмысленный процесс отражения объектов внешнего мира, но и как самостоятельную перцептивную деятельность (особый вид умственных действий). Известно, что процесс восприятия начинается с общей ориентировочной реакции на действующий раздражитель. Поэтому, если необходимо рассмотреть объект, прислушаться к музыкальному звуку, совершать движения в ритме музыки и т. д., наше восприятие становится целенаправленным актом, включающим последовательность действий, которые называются перцептивными. Последовательность перцептивных действий предполагает следующий вариант: 1) слушание произведения; 2) беседа с анализом средств музыкальной выразительности; 3) соотнесение предполагаемых движений на основе ассоциаций с уже известными сенсомоторными эталонами; 4) поиск варианта для воплощения; 5) исполнение. Аналогичные перцептивные действия можно выделить при разучивании песни, слушании музыки, импровизации и в других видах деятельности. На первых порах уместнее всего учителю самому показать детям взаимосвязанный процесс перевоплощения, например, с помощью ритмических движений.

Таким образом, между музыкой и игровыми действиями всегда существует тесная связь. Их объединяет тематическое содержание, в котором определяющую роль играет интерпретация музыкальных образов в развитии. Сопутствующие этим образам движения выражают содержательную канву сюжетно-ролевой игры. Можно сказать, что сенсорные способности активно совершенствуются в системе перцептивных операций в музыкально-игровой деятельности на творческой основе. Здесь необходимо учитывать и тот факт, что по мере усложнения деятельности и тех требований, которые она предъявляет к предметному отражению ситуации, происходит выделение собственно

перцептивных действий, осуществляемых в плане чувственного образа. Например, сенсорное восприятие игрового образа в песне в дальнейшем исполнительском процессе приобретает перцептивное направление, т. е. идет наблюдение за движением мелодии, выделяются средства музыкальной выразительности. Сенсорно-перцептивные процессы необходимо рассматривать как чувственную основу музыкального восприятия, которая «неотделима от последующей исполнительской, творческой, оценочной деятельности» [2, 185].

Пятый уровень развития – *сенсомоторный*. Для младшего школьного возраста сензитивный период связан с развитием координации движений. Сенсорная система соподчинена с моторной, т. е. сенсорная информация, поступающая от анализаторов, осуществляет запуск, регуляцию, контроль и коррекцию движений, которые возникают в ответ на зрительные, слуховые, мышечные и другие раздражители. Во время выполнения разнообразных элементов движений происходит поочередная смена деятельности различных групп мышц, поэтому очаги возбуждения и торможения чередуются. К тому времени, когда движение выучено, в коре головного мозга закрепляется определенная последовательность возбуждительно-тормозных процессов, вырабатывается динамический стереотип данного двигательного навыка в его сенсорном поле. Внешне это проявляется в движениях под маршевую или танцевальную музыку. Мышцы реализуют действия, связанные с двигательной координацией, а нервная система управляет этими процессами с помощью приема информации от различных органов чувств. Головной мозг обладает способностью к образованию множества новых двигательных стереотипов и переделыванию старых, но каждое переделывание – это значительный труд для нервной системы, поэтому учителю необходимо добиваться от школьников правильного выполнения любого движения с момента его разучивания. По мере образования динамического стереотипа отдельные элементы движения начинают выполняться автоматически и дольше сохраняются в памяти.

Таким образом, вся наша жизнь – это множество различных двигательных действий, без которых не обходится ни один вид деятельности. Одна группа движений способствует воспроизведению предметов (входит в структуру познавательной деятельности); другая важна как компонент в музыкальном или речевом развитии; третья незаменима в разных видах продуктивной деятельности; четвертая содействует физическому совершенству человека и т. д. Для нас представляет интерес комплекс движений под музыку, который способствует развитию творческих проявлений ученика. Выполняя даже простейшую комбинацию движений в первый раз, ученик напряжен,

сосредоточен на последовательности элементов, наблюдаются нарушения координации в работе мышц и суставов. Мотивы музыкально-двигательной активности приобретают, с одной стороны, разнообразие, с другой – сложность, доминируют личностные мотивы – стремление к самосовершенствованию, самоутверждению.

Исследовательская работа показала, что разучивание комплекса сенсомоторных эталонов активизирует эмоционально-волевую сферу младшего школьника. Это связано с осознанием значимости разученных движений для последующего самовыражения.

Шестой уровень развития – *рефлексивный*. Рефлексия – это процесс познания самого себя, своих возможностей и действий, внутренних психических актов и состояний. Стремление человека к самосовершенствованию связано с его внутренней потребностью в реализации желаемого «Я». Рефлексия помогает ученикам «сформулировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь» [6, 120].

Рефлексивная позиция личности обнаруживается: 1) при возникновении мотивации саморазвития, т. е. реальное «Я» связывается с наличием эталона (желаемого «Я»); 2) при переработке данных чувственного опыта и сенсорно-семантической информации; 3) при осознании недостаточности своих знаний и способов действий для решения конкретной задачи; 4) при воспроизведении способностей, знаний, личностных качеств своего одноклассника в процессе совместной учебной деятельности; 5) при интуитивном познании логики предстоящих действий, сущности некоторых явлений.

Современная педагогическая наука рассматривает рефлекссию как первостепенное условие оптимизации развития, саморазвития участников педагогического процесса. Определены функции, присущие рефлексии: 1) проектировочная; 2) организаторская; 3) коммуникативная; 4) смысло-творческая; 5) мотивационная; 6) коррекционная и другие. Учет и реализация этих функций будут способствовать «повышению развивающего потенциала рефлексии в педагогическом процессе» [5, 84], а также скоординированной процедуре рефлексивной деятельности педагога и учащихся. В.Н. Наумчик отмечает, что для процесса рефлексии важны три компонента: 1) фиксирование состояния развития; 2) определение причин; 3) оценка продуктивности развития. Прежде всего, личности необходимо вербально зафиксировать свое состояние развития в эмоциональной, мотивационной, потребностной, деятельностной и других сферах, а затем определить причинно-следственные связи своего развития. Завершается процедура рефлексии оценкой продуктивности развития в результате состоявшегося взаимодействия. При этом

учитывается эмоциональное состояние, обращается внимание на мотивационный и деятельностный компоненты образовательного процесса. Уровень своего развития личность учится фиксировать посредством самонаблюдения, саморазмышления, самоанализа, а учитель создает условия для конструктивной деятельности на уроке.

Таким образом, музыкально-сенсорное развитие младших школьников происходит целенаправленно и является основой для самореализации личности в элементах творчества.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева [и др.]. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 288 с.
2. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1967. – 415 с.
3. Глотова, Г.А. Человек и знак: семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека / Г.А. Глотова. – Свердловск: Изд-во Урал. ин-та, 1990. – 256 с.
4. Куляшова, В.У. Творчае развіццё дзіцяці ў сенсорна-перцептыўным працэсе музычна-гульнявой дзейнасці / В.У. Куляшова // Весці БДПУ. – 2005. – № 1. Серыя 1. – С. 51–54.
5. Наумчик, В. Н. Воспитание творческой личности: учеб.-метод. пособие / В. Н. Наумчик. – Минск: Университетское, 1998. – 189 с.
6. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М.: Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 2000. – 320 с.

Л. В. Статута

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СВОБОДЫ У МОЛОДЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ-МУЗЫКАНТОВ

Чем была бы музыка без тех, кто дает
ей жизнь и чувства, кто делает её
известной и любимой?

Судьба музыкального произведения –
в руках исполнителя.

Эжен Изан

Слух человеческий инертен. Он склонен любоваться привычным, угодным, запомнившимся с давних пор. Окунаясь в мир музыки, он тянет корабль воспоминаний сквозь океан звуковых волн. Живой контакт со слушателем всегда вызывает эмоциональный отклик аудитории. Дар увлекать слушателя, зажигать, волновать и покорять есть живое исполнительство. Далеко не каждый музыкант может быть исполнителем, но исполнительство, артистизм должны быть присущи всякому музыканту. Цель профессионального обучения заключается в воспитании в каждом музыканте творческой личности, творческого начала, максимального развития природных способностей. Исполнительская деятельность требует большой активности, максимальной отдачи сил. Музыкальная жизнь в нашей республике развивается ярко и многообразно. Достижения музыкального образования широко известны и признаны во всем мире. Перед музыкантами-педагогами стоят многообразные нелёгкие задачи: воспитание массового слушателя, приближение музыкально-профессиональной школы к требованиям жизни.

Первейший долг педагога – помочь каждому воспитаннику развить свои лучшие задатки, найти свой путь, стать индивидуальностью. Процесс воспитания и обучения музыканта весьма многообразный и сложный. Он подразделяется на два этапа, тесно переплетённых, практически неотделимых друг от друга:

1) передача педагогом своих знаний, умений, своего отношения к искусству;

2) раскрытие лучших черт, задатков ученика.

Мастерство педагога проявляется в органическом единстве этих двух сторон воспитания. Педагог отвечает за творческий и идейный рост своих воспитанников. Моральный облик, взгляды и убеждения ученика, его отношение к музыке складываются под влиянием педагога. Поэтому нельзя рассматривать воспитательную работу как дополнение к процессу

обучения. Тезис «Воспитывая – обучай, обучая – воспитывай» должен стать повседневным в работе музыканта-педагога. Музыкант-исполнитель не станет подлинным педагогом, пока он не научится, делясь своими знаниями с учениками, побуждать каждого из них индивидуально осваивать и преломлять полученное, вызывать у каждого из них своеобразный отклик, благодаря чему ученики смогут проявлять себя в музыке.

Если музыка не остаётся для ученика только лишь игрой звука, если он будет находить то в одном, то в другом произведении отзвук своих мыслей и чувств, то это подаст надежду на то, что со временем у него пробудится иное, более глубокое отношение к исполнению. Каждому педагогу-практику встречались ученики с хорошими музыкальными данными, хорошим музыкальным слухом, прекрасным чувством ритма, хорошей музыкальной памятью и другими качествами, но в то же время музыкально пассивные. Они легко схватывают показанное педагогом и могут при условии кропотливой работы педагога хорошо исполнять то или иное музыкальное произведение. Но все это будто бы с чужого плеча, не свое. Однако некоторые педагоги любят таких восприимчивых и добросовестных учеников, а слушатели относятся обычно к их игре прохладно.

Возможно ли надеяться со временем вызвать к жизни то основное и главное, чего не хватает таким ученикам? Это вопрос об их музыкальном будущем, ведь они окажутся полезными музыкантами лишь тогда, когда станут самостоятельными музыкантами. Путь, который может привести к успеху, – сближение стремлений и чувств ученика с его занятиями музыкой.

Одна из самых больших радостей для педагога – проявление творческого начала во время работы над музыкальным произведением. Зачастую оно имеет место у одарённых детей. Порой, однако, и у самых средних по музыкальным данным детей вспыхивает творческая искра, озаря живым огнём искусства их скромную индивидуальность. Для успешного развития творческих способностей, свойственных каждому ученику, необходимы определённые условия.

Важное значение имеют следующие факторы: умение заинтересовать ученика музыкой, воспитывать у него слуховые представления, способность осознавать и эмоционально переживать содержание произведения.

Педагог сможет добиться успеха тогда, когда он проявляет интерес не только к занятиям музыкой, но и к личности учащегося.

Это в большей степени относится к ученикам иного типа, который также хорошо известен каждому педагогу. Ученикам, обладающим

скромной, но все же своей музыкальностью. Как же относиться к инициативе такого ученика? Стремясь вызвать в нём отклик на произведения различного характера и содержания, постепенно развивая в нём способность к перевоплощению, педагог не должен пренебрегать музыкальной отзывчивостью, которой уже обладает ученик.

Не придётся ли после этого ученику вкладывать одинаковые интонации в различные по характеру и содержанию музыкальные произведения? Такая опасность есть, и в этом одна из наибольших трудностей в музыкально-исполнительской педагогике, и в то же время педагог должен более внимательно относиться к попыткам учеников по-своему подойти к музыке, помня, что каждое музыкальное произведение допускает различные трактовки.

Развитие многих учеников, в особенности одарённых, протекает вовсе не спокойно и гладко. Им часто не хватает средств исполнения, т. е. техники в широком смысле слова. Но именно это противоречие между замыслом и умениями оказывается мощным стимулом, который помогает росту исполнителя. Это снимает необходимость учить ученика владеть собой, управлять своими эмоциями.

Педагог должен подбирать такую пьесу, которая больше всего будет соответствовать обнаруженной склонности ученика, вызывать в ученике радость успеха и удовлетворённость.

Эмоциональное воздействие педагога на ученика имеет особенно большое значение при занятиях искусством. Педагог передает ученику своё отношение к музыке, к изучаемому произведению: своё искреннее увлечение и восторг перед прекрасным и наоборот – равнодушие и холодность. Если то или иное произведение не трогает самого педагога, то всегда можно опасаться, что и у ученика оно проявляется в соответствующем качестве исполнения. Нередко эти качества бледнеют и даже исчезают, как только прекращается непосредственное влияние педагога на ученика.

Видимо, то новое, что получил ученик в процессе работы, оказалось заимствованным, внешним, не пробудило, не вызвало личных художественных переживаний. Ученик не смог до конца прочувствовать музыку, педагог как бы «натаскивал» его в работе над произведением. Поэтому без влияния педагога его игра оказалась неинтересной и неяркой.

Педагог не имеет право быть равнодушным: чем более щедро он делится с учениками своими эмоциями, тем более они оба выигрывают. Некоторые педагоги проявляют эмоциональную скованность, когда заходит речь о раскрытии красоты музыки исполняемых учащимся произведений. Они будто стыдятся или считают ненужным сказать от души: «Как это прекрасно!, Как чудесно звучит эта тема, эта новая

тональная окраска!, Вслушайся в неё, почувствуй и сыграй так, чтобы и другие могли насладиться!» Важно, чтобы на уроках почаще присутствовали такие моменты!

Живая, непосредственная реакция педагога на красоты изучаемых произведений способна оказывать сильнейшее воздействие на пробуждение эстетического чувства ученика. Игра ученика должна быть содержательной, логичной и стильной.

Умение подобрать для каждого ученика наилучший репертуар – важнейший показатель педагогического искусства. Педагог должен очень внимательно и индивидуально подбирать для изучения произведения, которые будут доступны и прочувствованы учениками. В программе ученика должна иметься хотя бы одна соответствующая его склонностям пьеса, которую он может хорошо исполнить публично, проявив себя с лучшей стороны. Музыкант, внимательно слушающий себя, не может оставаться пассивным эмоционально и интеллектуально бездеятельным. Любое новое музыкально-исполнительское задание с неизбежностью ведет к изменению и обогащению навыков, к появлению новых приёмов игры. Специальные исполнительские данные проявляются в любви к публичным выступлениям, способности зажигаться на эстраде и раскрывать в эти минуты всё лучшее своей художественной природы, умение завладеть аудиторией и доносить до неё свои замыслы. «Правдивое воссоздание художественного образа предполагает не только верность авторскому тексту, но и эмоциональную насыщенность произведения. Игра безжизненная, не согретая теплотой настоящего чувства не увлекает слушателей. Более всего увеличивается степень заразительности искусства степенью искренности художника», – говорил Л.Н. Толстой.

Необходимо поэтому, чтобы учащиеся не только тщательно изучали произведение, но и внутренне «пережили» его, глубоко сроднились с ним и почувствовали его красоту.

Творческое состояние исполнителя характеризуется тем, что при высокой степени увлечённости создаваемыми образами возникает собственная интерпретация музыкального произведения, контроль за процессом этой работы, без которого она не может быть успешной. Исполнитель, приучивший себя «иметь в руках» некоторое количество произведений, выгодно отличается от исполнителя, который всегда только учит произведение с тем, чтобы потом тотчас забыть. Первый из этих исполнителей значительно скорее приобретает ту свободу, законченность, которая отличает зрелого артиста.

Артист на эстраде должен чувствовать себя так, как полководец в сражении: иметь в поле зрения и целое, и малейшие детали. Можно играть чисто, красивым звуком, но бессмысленно. Хорошо сказал об этом

В.А. Сухомлинский: «...Ученик должен быть не пассивным «потребителем» знаний, а активным исследователем, добывающим знания и открывающим истины».

Ставя перед собой задачу формирования художественного вкуса ученика, педагог должен не только эмоционально реагировать на прекрасное в искусстве, но и стремиться объяснить, почему это прекрасно. Широчайшие возможности для эстетического воспитания учащихся открывает педагогу посещение вместе с ними картинных галерей. Желательно подольше постоять перед хорошей картиной, не только внимательно рассмотреть, но почувствовать в ней образ. Очень много для развития эстетического чувства дает природа. Она обостряет ощущение красоты, наполняет запасом впечатлений от прекрасного в окружающем нас мире. Впечатления от природы важны в развитии чувства колорита, что способствует обогащению красочных представлений и в области музыки. Важно, чтобы молодой музыкант как можно больше получал ярких художественных впечатлений. Уже в период обучения в детской музыкальной школе ученику надо разъяснить общественное значение исполнительской деятельности. Необходимо прививать чувство ответственности за качества исполнения на эстраде и вместе с тем любовь к игре при публике. Пусть учащийся с детских лет привыкает к тому, что выступление – это серьезное дело, за которое он несет ответственность перед слушателем, автором произведения, перед самим собой и перед своим педагогом, что вместе с тем это – лучшие минуты его жизни, когда он может получить громадное художественное удовлетворение. Непосредственно перед выступлением внимание ученика нельзя загружать многими замечаниями, так как это обычно отрицательно отражается на исполнении. В ученике надо воспитывать уверенность, что он достаточно подготовлен к выступлению.

Что же такое эмоциональное исполнение? Всякая ли эмоциональная открытость хороша и пригодна или есть к ней какие-то определённые требования?

Всем хорошо известно, что весёлая пьеса должна быть сыграна весело, а грустная – грустно. Если в общей форме известно, что значит «эмоциональное исполнение», «эмоциональная яркость», то конкретнее, содержательное это представить труднее.

Почему один исполнитель захватывает, зажигает многих слушателей, а другой нет? Как развивать эмоциональную свободу у исполнителя-музыканта?

Каждый музыкант должен перед игрой уже представлять произведение в каком-то определенном звучании. Ему представляются темп и фразировка, тембровая окраска. Добиваясь осуществления своих

намерений, слыша реальное звучание и будучи доволен результатами своих намерений, исполнитель ощущает подъём творческих сил, а это в свою очередь способствует развитию эмоциональности учащегося: чувствование им музыки делается ярче и глубже. Важнейшая задача исполнителя-учащегося – выявление самых существенных черт художественного образа. Они должны быть раскрыты особенно рельефно, выпукло, заострённо. Требуется активизировать ученика, научить его слушать себя, переживать совершающиеся в музыке процессы. Между музыкальным образом и двигательным приёмом, помогающим воплотить его на инструменте, должно устанавливаться полное и тонкое соответствие. Известно, что эмоциональная щедрость может оказаться не выявленной и вследствие элементарного отсутствия у учащегося нужных игровых навыков. Если программа (произведение) для него повышенной трудности, учащийся не может во время исполнения свободно «жить» в образе, думая лишь о технике исполнения. Раскрытию эмоциональности мешает также робость, скованность учащегося, перед публикой, присутствие других людей. Важно, чтобы педагог предоставил ему возможность как можно чаще исполнять произведение в классе в присутствии, хотя бы сверстников. При этом следует постепенно приучать учащихся сразу включаться в образ произведения, вызвать в себе нужную эмоциональную настройку, достигать полной сосредоточенности в процессе игры, переживать внутренне, вживаться в образ, характер исполняемого произведения. Исполнение только тогда становится законченным, когда произведение сыграешь на сцене: именно сценическое исполнение даёт мощный толчок художественному развитию исполнителя, только здесь по-настоящему слышишь достоинства и недостатки исполнения.

Педагог должен прививать чувство ответственности за качество исполнения и вместе с тем любовь к исполнительству. Учащийся должен привыкать к тому, что выступление – это ответственное дело, праздник в его жизни, когда дыхание слушателей окрыляет и вызывает прилив творческих сил, когда чувствуешь полную физическую и духовную свободу.

Таким образом, цель профессионального обучения – воспитание в каждом музыканте творческой личности, творческого начала, максимальное развитие природных способностей.

Литература

1. Алексеев, А.Д. Методика обучения игре на фортепиано /А. Д.Алексеев. – М.: Музгиз, 1961. – 272 с.
2. Сухомлинский, В.А. Парадоксы обучения /В. А. Сухомлинский // Литературная газета. – М.:1965. – 16 сентября. – С. 4.

Г. В. Чернецкая

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ЦИМБАЛЬНОЕ ИСКУССТВО

Развитие академического направления в исполнительстве на народных инструментах, в том числе и на цимбалах, неизмеримо расширило границы традиционного народно-инструментального жанра. Процесс академизации, начавшийся с реконструкции цимбал, позволил расширить художественно-выразительные и технические возможности инструмента и выйти за рамки фольклорного музицирования. Обогатив национальные традиции методами, заимствованными в западно-европейской и русской академической культуре, цимбальное исполнительство поднялось на качественно новый уровень функционирования, представляя собой в настоящее время значительное явление в белорусском музыкальном искусстве.

Цимбалы как академический инструмент был введен в структуру Белорусской государственной консерватории в первые годы работы вуза. Формирование же цимбальной школы в силу объективных причин началось позже – в 40–50 гг. Эту работу возглавил И.И. Жинович – первый выпускник-народник БГК, выдающийся цимбалист-виртуоз, дирижер, художественный руководитель Государственного народного оркестра БССР, общественный деятель, прекрасный организатор, народный артист СССР. Он же возглавил кафедру народных инструментов, организованную в сентябре 1949 г. Созданный И. Жиновичем класс цимбал дал белорусскому искусству плеяду известных музыкантов, которые составили основу Государственного народного оркестра БССР, посвятили себя педагогической работе в консерватории, в музыкальных училищах и ДМШ. В 1948 г. вышла первая в истории национальной музыки «Школа для белорусских цимбал» И. Жиновича, сыгравшая основополагающую роль в подготовке профессиональных кадров и ставшая фундаментом формируемой в те годы системы обучения цимбалистов.

Основу результата тех лет составляли переложения произведений зарубежных и отечественных композиторов, обработки народных мелодий и немногочисленные оригинальные сочинения Д. Каминского, А. Туренкова, И. Жиновича, Н. Соколовского, Г. Пукста. Важным событием в музыкальной жизни явилось создание и первое исполнение концертов Д. Каминского (1947 г., 1948 г.), в 50-е гг. – концертов Ю. Бельзацкого, И. Ронькина, концертино Е. Глебова. Высокий уровень исполнительства на цимбалах продемонстрировали на художественном конкурсе Всемирного фестиваля молодежи и студентов в Минске 1957 г. ученики И. Жиновича, В. Буркович и Н. Шмелькин, завоевавшие соответственно золотую и серебряную медали.

Необычайно многогранная деятельность И. Жиновича не обошла и научно-исследовательскую сферу. Его диссертация «История развития народных цимбал в Белоруссии» (рукопись, Р № 315, Мн., 1956. хранится в библиотеке БГАМ) положила начало научному исследованию цимбальной культуры Беларуси. В отличие от других исследователей И. Жинович затронул многие аспекты как фольклорной, так и профессиональной традиции: истории и органологии инструмента, приемов игры, вопросов профессионального обучения, повышения исполнительского мастерства, репертуара, а также истории цимбального исполнительства 20-х – 50-х гг. XX века.

Необходимо отметить, что работа по усовершенствованию цимбал, начатая Д. Захаром и К. Сушкевичем в 20-е гг., была продолжена в послевоенное время И. Жиновичем и мастером-экспериментатором В. Крайко в мастерской БГФ. Был расширен диапазон цимбал за счет введения дополнительных подставок, однако манера держать инструмент на коленях во время игры, сохранившаяся до начала 60-х гг., сковывала движения музыкантов. Увеличение веса цимбал, усложнение художественно-исполнительских задач, стоящих перед цимбалистами, изменение контингента исполнителей за счет увеличивающегося числа женщин-цимбалисток и обучающихся в ДМШ детей, – все эти факты привели к тому, что цимбалы были поставлены на ножки. В результате этого раскрепостился корпус музыканта, появилась возможность использовать в равной степени все регистры инструмента, что способствовало дальнейшему развитию исполнительской техники.

60-е–70-е гг. – новый этап в развитии академического цимбального искусства. Инструмент, представляющий собой, согласно Е. Браудо, «вещественно-материальную основу музыкальной техники», закрепился в современной его модификации [1]. В эти годы издаются интересные оригинальные сочинения для цимбал разнообразные по форме и жанровой принадлежности, новые по музыкальному языку и приемам исполнительской техники. Обращение композиторов к народно-песенному материалу, к точному цитированию мелодий, характерное для произведений 40-х – 50-х гг., уступает место комплексному восприятию фольклора как непосредственной совокупности ритмо-мелодического, ладового, исполнительского и эмоционально-психологического факторов. Концертный и учебный репертуар цимбалистов пополняется Первым и Вторым концертами Д. Смольского, концертами О. Янченко, К. Тесакова, А. Клеванца; сюитами С. Кортеса, В. Войтика, Г. Суруса; произведениями В. Дорохина, Л. Мурашко, И. Лученка, А. Мдивани. Появился новый жанр – соната для цимбал (сонаты для цимбал и фортепиано Л. Абелиовича, Э. Тырманд, соната для двух цимбал В. Войтика).

Появлению новых сочинений белорусских композиторов для цимбал во многом способствовала концертная и педагогическая деятельность ученика и преемника И. Жиновича Е. Гладкова, ныне народного артиста РБ, профессора, заведующего кафедрой струнных народных инструментов, приглашенного на кафедру народных инструментов в 1966 г. Деятельность его многогранна. Блестящий солист-концертант, он явился первым исполнителем всех значительных сочинений для цимбал, написанных белорусскими композиторами в 60-е – 80-е гг.

Е. Гладков – интересный дирижер, руководитель цимбального оркестра БГК в 1973–1979 гг., создатель и бессменный руководитель более 40 лет ансамбля цимбалистов «Лилея», опытейший педагог и методист, ведущий цимбалист республики, глава Ассоциации белорусских цимбалистов.

Интенсивная работа по подготовке исполнительских и педагогических кадров дала свои плоды. В 1973 г. на Первом республиканском конкурсе артистов эстрады ученики Е. Гладкова Т. Ченцова, В. Городкин, В. Михальчук становятся лауреатами, Т. Данилкина получает диплом. Высокий профессиональный уровень продемонстрировала Т. Ченцова (Елецкая) на Всесоюзном фестивале исполнителей на народных инструментах (Воронеж, 1973) и на Пятом всесоюзном конкурсе артистов эстрады (Москва, 1974), получив звание лауреата.

Учебный сольный и ансамблевый репертуар цимбалистов пополняется рядом сборников, вышедших в издательстве «Беларусь»: «Рэпертуар цымбаліста» (скл. Н. Шмелькін, 1968); Я. Дзягцярык, «Тры фантастычныя танцы» (1967); «П’есы для цымбал з фартэпіяна» (рэд. К. Тесакоў, 1972); Д. Камінскі «П’есы для цымбал з фартэпіяна» (1973); Сборник пьес для народных инструментов (цимбалы-балалайка) (сост. Н. Прошко, 1974); Пьесы для ансамбля народных инструментов (сост. Е. Гладков, 1978); «Белорусские узоры» – пьесы для ансамблей народных инструментов (сост. Е. Гладков, 1979).

В 1974 г. под редакцией Е. Гладкова переиздается «Школа» И. Жиновича. После первого издания прошло более четверти века, и за это время выросло целое поколение молодых исполнителей, которым это пособие было необходимо. Издание также стала данью памяти ушедшему Учителю. «Школа» была издана с редакторскими дополнениями и уточнениями, касающимися вопроса посадки и постановки рук играющего и технологии звукоизвлечения. Репертуарный раздел частично обновился, в него вошли и ранее не печатавшиеся произведения И. Жиновича. Теоретическим обобщением накопившегося большого опыта в методике преподавания, в вопросах технологии звукоизвлечения явилась работа Е. Гладкова «Совершенствование приемов звукоизвлечения и артикуляции при игре на белорусских цимбалах» (Мн., 1976), в которой

впервые вопросы технологии рассматриваются с учетом того или иного мышечного состояния рук играющего, описаны и новые приемы – флажолет и сурдина.

С целью пополнения репертуара цимбалистов всех ступеней обучения было издано пособие для класса цимбал (сост. Е. Гладков и М. Солопов, 1977). В сборник вошли произведения для цимбал крупной и малой форм, обработки народных мелодий и переложения. Кроме того, в 70-х – начале 80-х гг. издается ряд программ для начального и среднего звена обучения цимбалистов: в 1976 г. переиздается Программа для ДМШ И. Жиновича (редакция Е. Гладкова и Т. Сергеенко), в 1978 г. – Программа для музыкальных училищ (сост. Е. Гладков, Я. Бобрович, А. Кононович), в 1979 г. – Программа для ССМШ при БГК (сост. Т. Сергеенко), в 1980 г. – Программа для ДМШ (сост. Е. Гладков), в 1981 г. – Методика обучения игре на белорусских цимбалах: Программа-конспект для учащихся и преподавателей музыкальных училищ по специальности «народные инструменты» (сост. Е. Гладков). Итог поискам цимбалистов в области методики и музыкальной педагогики предыдущего периода подвела «Школа игры на цимбалах» Е. Гладкова (1983), обобщившая педагогический и исполнительский опыт автора и других цимбалистов.

Важную роль в подготовке цимбалистов высшей квалификации сыграла ассистентура-стажировка, открытая на кафедре народных инструментов в 1964 г. После ее окончания в 70-е гг. на кафедру были приглашены М. Мицуль (в дальнейшем преподаватель института культуры), Т. Сергеенко, Т. Елецкая, Р. Подойницына. Класс цимбал в БГК значительно вырос. Это позволило в 1973 г. создать студенческий цимбальный оркестр, достаточно интересный известный в настоящее время творческий коллектив.

В 1979 г. произошло разделение кафедры народных инструментов на две самостоятельные кафедры – струнных народных инструментов и баяна аккордеона. С 1980 г. и по настоящее время кафедрой руководит Е. Гладков.

Высокие результаты показывают белорусские цимбалисты на творческих соревнованиях различного ринга. Эти достижения в последние два десятилетия стали закономерными. Творческие обмены с другими вузами, концерты, конференции – все это подняло авторитет цимбал и вывело инструмент за национальные рамки, сделав его полноправным участником конкурсов, проводимых в ближнем и дальнем зарубежье.

Среди многих лауреатов международных и национальных конкурсов следует выделить наиболее ярких цимбалистов: это выпускница кафедры Л. Рыдлевская и магистранты Е. Анохина и М. Леончик.

Концертный и учебный репертуар цимбалистов за последние два десятилетия пополнился яркими самобытными произведениями.

Белорусские композиторы обратили внимание на богатые сольные возможности инструментов. В конце 70-х гг. создается «Акварель» В. Войтика, положившая начало современному сольному репертуару цимбалистов. Произведения для цимбал соло В. Курьяна, В. Кузнецова, Г. Ермоченкова, Л. Шлег прочно вошли в концертный и академический репертуар. Наиболее значительным и показательным изданием этого периода можно считать сборник «Гусляр» (1997, сост. Е. Гладков), в который вошли наиболее интересные сольные сочинения для цимбал, созданные к этому времени. Для детских музыкальных школ и музыкальных училищ выходят следующие репертуарные сборники «Альбом цимбалиста» (1980, сост. Е. Гладков), В. Войтик «Урок музыки: цимбалы» (1987, ред. и метод. ком. Е. Гладкова), «Урок музыки: цимбалы или балалайка» (1990, сост. Н. Прошко и В. Щербак), «Альбом цимбалиста» (1994, скл. Е. Гладков). В 1993 г. переиздается «Школа» И. Жиновича (ред. Т. Сергеевко).

Жанр концерта получил свое дальнейшее развитие, в филармонии состоялись премьеры Третьего концерта Д. Смольского, концертов Г. Вагнера, В. Войтика (соло – Е. Гладков), В. Курьяна (соло – Л. Рыдлевская), Второго концерта К. Тесакова (соло – Т. Елецкая).

Ансамблевая библиотека пополнилась интересными сочинениями А. Друкта, В. Курьяна, В. Кузнецова, Г. Ермоченкова, И. Лученка, Л. Захлевно, В. Ванова, Д. Смольского и других авторов, а также переложениями Е. Гладкова.

Специфика современного репертуара потребовала введения новых приемов звукоизвлечения на цимбалах глissандо ключом по струне, вибрато за подставкой (произведения В. Курьяна), сурдина (произведения В. Войтика, С. Кортеса). Активно используется прием пиццикато в произведениях Г. Ермоченкова, игра по дереву – в пьесах В. Войтика, В. Курьяна.

Следует отметить, что для современной профессиональной практики характерна множественность трактовок инструмента: цимбалы используются то как инструмент мелодический («Спеў дубраў», «Вяртанне да спадчыны» В. Иванова), то как колористический («Акварель» В. Войтика), ударный («Ритмический этюд» В. Кузнецова), ударно-колористический и мелодический одновременно («Званы», «Зязюля», В. Курьяна, «Сарабанда» В. Кузнецова, пьесы Г. Ермоченкова).

Методическая литература для цимбал пополняется новыми изданиями. Это «Этюды и упражнения для цимбал», «Ансамблевое музицирование в классе цимбал» – учебно-методические пособия для ДМШ, написанные Р. Подойницыной в соавторстве с М. Солоповым с учетом современной методики преподавания. Впервые автор (Р. Подойницына) вводит ряд специфических обозначений для уточнения

технических приемов. Издается также ряд программ: Программа для класса цимбал ДМШ (1989, 1995, сост. Е. Гладков), Программа-конспект для музучилищ «История исполнительства и музыкальной педагогики» (1987, сост. Р. Подойницына), «Изучение инструментов народного оркестра: цимбалы» (1988, сост. Р. Подойницына), Программа для класса цимбал музучилищ (1995, сост. Е. Гладков), «Методика обучения игре на инструменте» (1988, сост. В. Щербак), Программа для академии по спецклассу «цимбалы» (1997, сост. Т. Сергеенко), Программа для музыкальных вузов «Педагогическая практика» (2002, сост. Р. Подойницына).

В 80–90-е гг. в ученном звании профессора утвержден Е. Гладков, в ученном звании доцента – Т. Сергеенко и Т. Елецкая, в должности доцента успешно трудится Р. Подойницына, на должность профессора в 2002 г. избрана Т. Сергеенко. Широкое общественное признание получила творческая деятельность Е. Гладкова: ему присвоено звание народного артиста РБ. Звания заслуженной артистки РБ удостоена его ученица Л. Рылдлевская, звание заслуженного работника культуры присвоено выпускнику кафедры В. Тупицыну, доценту педагогического факультета Академии музыки в Могилеве.

Грамотой Верховного Совета БССР, Почетной грамотой Верховного Совета БССР, специальной премией «За воспитание творческой молодежи» награжден Е. Гладков. Почетной грамотой Верховного Совета БССР, орденом «Знак почета», специальной премией «За воспитание творческой молодежи» награждена Т. Сергеенко. На международном конкурсе исполнителей на народных инструментах «Учитель и ученик» (Москва, 2002) Р. Подойницына награждена дипломом «Лучший учитель».

Активно концертирует Т. Елецкая, представляя БГФ, Союз композиторов, Белгостелерадио. Произведения в ее исполнении записаны на белорусском радио и телевидении, а также на фирме «Мелодия».

Плодотворно занимается научно-методической деятельностью Р. Подойницына. Она является автором статей «О взаимообусловленности развития музыкального инструментария и исполнительского стиля (на примере белорусских цимбал)» и «Цымбалы вачамі выканаўцаў аўтэнтычнай традыцыі», участником научных конференций Белорусской государственной академии музыки, Университета культуры, Пятого всемирного конгресса цимбалистов.

Параллельно с работой на кафедре преподаватели читают лекции, ведут практические занятия на курсах повышения квалификации БГАМ, БелИПК, ФПК Педагогического университета им. М. Танка, проводят мастер-классы.

Следует обратить внимание на еще одну важную сторону деятельности членов кафедры. С 1997 г. функционирует Ассоциация

белорусских цимбалистов, президентом которой является Е. Гладков, вице-президентом – Р. Подойницына, членом правления – Т. Елецкая. Ассоциацией каждые два года проводится республиканский фестиваль «Срэбраны звон цымбал», в рамках которого действуют научно-практические конференции, конкурсы солистов и ансамблей учащихся ДМШ и музучилищ, мастер-классы Е. Гладкова, Т. Елецкой, Р. Подойницыной, В. Тупицына, ряд концертов учащихся ДМШ, музучилищ республики и студентов Академии музыки. Ежегодно проводится минский фестиваль цимбалистов ДМШ и средних школ с музыкальным уклоном. Кроме фестивалей Ассоциацией проведены тематические концерты в большом зале БГФ: «Гучаць беларускія цымбалы» (1998), «Беларускія кампазітары – беларускім цымбалам» (1999), юбилейный вечер Е. Гладкова (2001). Большой резонанс получил концерт «Таямнічыя гукі цымбалаў...», состоявшийся в камерном зале БГФ (2000), на котором в исполнении профессора Е. Гладкова и его учеников прозвучала музыка композитора В. Кузнецова.

Новые по содержанию программы были предложены дуэтом «Глория» в составе Е. Анохиной (цимбалы) и Е. Вашкевич (фортепиано). Они явились главными действующими лицами в музыкальном спектакле «Музыка и будущее», построенном на синтезе русской музыки XIX–XX вв. и поэзии белорусской поэтессы В. Поликаниной. В программе «О тебе, Испания» (2009) использована музыка испанских композиторов и посвященная испанской теме музыка европейских композиторов, поэзия Лорки, Хименеса, Мачадо и др., а также фрагменты из фильмов, музыка фламенко. Таким образом, обе премьеры явились новым словом в жанре сольного цимбального исполнительства.

Расширение образной, интонационной, стилистической сфер в репертуаре цимбалистов, углубление и усложнение содержания и форм исполняемых произведений, выход за рамки отражения узкого круга этномузыкальной деятельности и концентрация на индивидуально-личностном восприятии исполнителя постепенно выводят академическое направление на уровень элитарного искусства. Этому также способствует постоянное развитие исполнительских средств и усложнение технологии освоения инструмента, что вызывает необходимость организации длительного и целенаправленного учебного процесса для достижения ощутимых художественных результатов. В итоге, как отмечает Д. Варламов, «народно-инструментальное академическое искусство постепенно перестает соответствовать главным преимуществам перед другими видами исполнительства. В своих сложных академических программах народники не могут похвастать «необыкновенной доступностью для народа», а также «быстротой и легкостью обучения музицированию» – приоритетами, которыми отличалось народное

инструментальное искусство недавнего прошлого и о чем говорил в начале XX века В. Андреев» [2]. Об этой проблеме говорят в России и Украине, эта проблема затрагивает и белорусское цимбальное искусство.

У цимбалистов также много и частных проблем. Например, качество инструментов, улучшившееся незначительно, не успевает за ушедшим вперед уровнем исполнительства. Тем не менее академическое цимбальное искусство сегодняшнего дня представляет собой интересный и самобытный пласт в общенациональной культуре. Стараниями многих исполнителей и педагогов создана и успешно функционирует белорусская цимбальная школа. Талантливые молодые исполнители, опытные педагоги, сложившаяся трехступенная система обучения, наличие учебно-методической литературы и разнообразного оригинального репертуара – все это позволяет с определенной долей оптимизма смотреть в будущее.

Литература

1. Браундо, Е.М. Основы материальной культуры в музыке / Е.М. Браундо. – М., Музыка.–1924. – С. 5.
2. Варламов, Д. Метаморфозы музыкального инструментария. Неофилософия народно-инструментального искусства XX века / Д. Варламов.– Саратов, 2000. – С. 52.
3. Подойницына, Р.В. Академическое цимбальное искусство / Р.В. Подойницына // Весці Беларускай дзярж. акадэміі музыкі. – 2002. – № 3. – С. 48–51.

АКТУЛЬНЫЯ ПРАБЛЕМЫ ФУНКЦЫЯНАВАННЯ І РАЗВІЦЦА ЛЕКСІКІ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

В. Я. Барысенка

МЕТАФАРА ВАСІЛЯ ВІТКІ

На сённяшні дзень метафара з'яўляецца адным з прадуктыўных моўна-вобразных сродкаў у мастацкай літаратуры. Метафара (ад грэч. *metaphora* – перанясенне) – ужыванне слова ці выразу ў пераносным значэнні праз супастаўленне пэўнай з'явы ці прадмета на аснове агульных для іх рэчаў і ўласцівасцей.

Метафары блізкія да параўнання, аднак адрозніваюцца ад яго тым, што маюць толькі адзін член супастаўлення – тое, з чым супастаўляецца, а тое, што супастаўляецца, не называецца (яно падразумяваецца). Яны

даволі шырока ўжываюцца ў бытавой мове (*залаты час, ідуць гады*), але асноўная сфера іх выкарыстання – літаратурная мова, паэзія. Дзякуючы па-мастацку ўжытым метафарам ствараецца метафарычнасць бачання – адна з прымет паэтычнага таленту.

Звернемся да творчасці вядомага беларускага паэта Васіля Віткі. У сваіх творах ён выкарыстоўвае метафару не проста для гучнасці маўлення, а каб выразіць сваё ўспрыманне роднай прыроды, паказаць ролю чалавечага існавання, узаемаадносіны паміж людзьмі і, галоўнае, прымушае чытача суперажываць разам з ім.

Сведчаннем можа служыць урывак з верша “Няміга”: *Даўно свае воды рачулка гоніць пад каменем, у бетоне, сама ўсё з сабою **паціху гамоніць**, забытая ў вулічным звоне. І там, дзе ніхто не чуе, не бачыць паміж палявых узгоркаў, **часам не вытрывае, заплача** слязамі няўцешнымі, горкімі* [1, 11].

Паэт надзяляе рачулку якасцямі чалавека. Яна ўмее гаманіць, а “*часам не вытрывае, заплача*”. Але аб чым? Магчыма аб тым, што цяжка ёй быць у бетонна-каменным палоне, бо ўсё існуючае на зямлі заўжды, з пакон вякоў, імкнецца да свабоды.

Паводле сцвярджэння Г. Н. Склярэўскай, класіфікацыя метафар зводзіцца да двух тыпаў – паэтычнай і моўнай. Першая (паэтычная) з’яўляецца аб’ектам паэтыкі. Другая (моўная) даследуецца ў лінгвістыцы як праблема, якая мае адносіны да лексікалогіі, семасіялогіі, псіхалінгвістыкі, лінгвістычнай стылістыкі [2, 58].

Паміж паэтычнай і моўнай метафарамі існуе шэраг семантычных, намінацыйных і функцыянальных адрозненняў. Паэтычная метафара ў семантычным плане збліжае сутнасці, устанаўліваючы падобнасць, бо сярод рэальных з’яў і працэсаў выбіраюцца самыя скрытыя, і ў выніку такая метафара мае алагічны характар. Моўная метафара адлюстроўвае відавочныя прыметы. У намінацыйным аспекце моўная метафара ўзнаўляльная, а паэтычная ўяўляе сабой адзінае непадзельнае цэлае. Моўная метафара выконвае камунікатыўную ролю, тады як паэтычная – эстэтычную.

У апошні час моўная метафара ўсебакова даследуецца лінгвістамі. Ставяцца і вырашаюцца пытанні аб месцы метафары ў семантычнай структуры слова, аб суаднесенні дэнатацыйнага і канатацыйнага кампанентаў у метафарычным значэнні, аб экспрэсіўных і функцыянальна-стылістычных асаблівасцях і г. д.

У шматлікіх даследаваннях існуе адзіная пазіцыя: метафара – “нестандартная моўная з’ява” [2, 152], “заснаваная на невыразных аналогіях, якія зусім не лагічныя” [3, 58] і характарызуюць яе як “пастаянны расаднік у мове” [4, 49].

Аднак метафарызацыя заснавана на здольнасці чалавека знаходзіць падобнае паміж самымі адасобленымі сутнасцямі не толькі канкрэтнымі прадметамі, але і сярод адцягненых паняццяў. Пры ўсім гэтым няма адзіных заканамернасцей, якія прымаюць удзел у стварэнні кожнай канкрэтнай метафары. Такім чынам, моўныя метафары не паддаюцца сістэматызацыі, але ў слоўніках кожнае мнагазначнае слова памячаецца "перан.", нягледзячы на тое, што гэта метафарычны перанос. Найбольш дакладна ў сваіх лінгвістычных працах вырашыў гэтую праблему В. Н. Тэлія [5, 36]. Ён размежаваў моўную метафару: з аднаго боку "лагічнае", якое паддаецца сістэматызацыі, і – "нелагічнае", якое не заўсёды можна растлумачыць, што і стварае метафару. "Лагічнае" – "гатова" метафара і ёсць аб'ект для апісання ў слоўніку.

У слоўніку лінгвістычных тэрмінаў пад рэдакцыяй Д. Э. Разенталя і М. А. Целянковай метафара класіфікуецца як простая, разгорнутая і лексічная [6, 128]; В. С. Ахманавы вызначае гіпербалічную, лексічную, ломаную, паслядоўную, паэтычную метафары [7, 231–232].

У слоўніках Д. Э. Разенталя і В. С. Ахманавы сустрэкаецца лексічная метафара. У абодвух слоўніках падаецца адзіная трактоўка – гэта мёртвая, акамянелая, сцёртая, прывычная метафара, слова (або выраз) ці значэнне слова, у якім першапачатковы метафарычны перанос ужо не ўспрымаецца: *крыло самалёта, ліст паперы*.

Паслядоўная метафара вызначаецца як разгорнутая, устойлівая метафара, заснаваная на розных асацыяцыях паводле падабенства, напрыклад: *Як з падзіву анямелая і застылая ў знямозе, заламала рукі, заламала белыя ў адчаі на марозе пры дарозе. Раптам ветрык шугануў – скінуў чары. Паднялася, усміхнулася яна. Нездарма завейнымі начамі снілася мне блізкая вясна. Падвязала хустку новую і, шчаслівая, прыбегла ў вёску з першаю весткаю вясноваю. Добры дзень, мая бярозка!* [1, 40].

Паэтычная, або простая метафара, будзеца шляхам збліжэння прадметаў або з'яў па якой-небудзь агульнай у іх прымеце і ўваходзіць у лік экспрэсіўных сродкаў паэтычнага твора, выступаючы як складаная разнапланавая семантычная структура, напрыклад: *Можна б, стары спалучыць дапамог жылку крыніцы і нафты фантан, уберагчы вас, жыцця берагі, неба блакіт, зеляніну зямлі* [8, 48].

В. С. Ахманавы вызначае яшчэ два тыпы метафар. Гіпербалічная метафара, заснаваная на гіпербалагічнай перабольшанасці якасці або прыметы: *Усхапіўся верабей, адважны задзіра, як падыме крык: – Не смей зневажаць мундзіра! Загрудкі мядзведзя – цап: – Ведай, з кім заняўся! Ледзьве з вераб'ёвых лап мішка ўратаваўся* [9, 322].

Метафара ломаная трактуецца як супярэчлівая, ці змешаная, якая аб'ядноўвае лагічна несумяшчальныя паняцці: *І чарсцвее душа ад карозіі*

безадказных, бяздумных слоў [1, 222]. Можна адзначыць, што, нягледзячы на розную трактоўку, сутнасць метафар аднолькавая.

У мове твораў Васіля Віткі метафары выражаюцца дзеясловам і назоўнікам, дапамагаюць сінтаксічнаму афармленню твора.

Назоўнікавая метафара – гэта троп, які інтэрпрэтуе непасрэдна прадмет і выражаецца назоўнікам у пераносным значэнні: *Але панярэднік і продак мой ведаў, што не канчаецца вечнасці рух, распачынаючы зноўку ад дзеда на дрэве жыццёвым памяці круг* [1, 161]; *Па сузлінках маршчын, па цяплу тваёй ласкі прачытаю ўспамін, боль крывавае казкі* [9, 35].

Назоўнікавыя метафары па сваёй структуры падзяляюцца на аднакампанентныя і двухкампанентныя. Рэалізацыя імпліцыта ў межах аднаго слова і ёсць аднакампанентная, або ўласнаназоўнікавая метафара. Гэта не самы прадуктыўны троп сярод іншых моўна-вобразных сродкаў: *Нашы Евы грызуць не яблыкі, а кансервы, кансервы кахання, паэзіі, музыкі* [9, 219]; *Убывае нашага заводу, верх бяруць імклівыя гады* [1, 167].

Генітыўныя метафары. Найбольш прадуктыўнымі ў мове твораў Васіля Віткі з’яўляюцца генітыўныя метафары (ад лацінскага genitivis – родны склон), гэты троп па сваёй структуры двухкампанентны, дзе адзін назоўнік ужываецца ў розных склонавых формах і з’яўляецца сінтаксічна галоўным у дачыненні да другога назоўніка, які ўжываецца ў родным склоне, як правіла, мае прамое значэнне. Напрыклад: *Як з крэменя адвечнага, жывога, з душы мне выкрасаць такое слова трэба, каб асвятліла родную дарогу і хоць палоску матчынага неба, срабрыстую істужку ціхай Случы, што паўз гаі бярозавыя ўецца, па жвірыстых узгорках, паміж кручаў, і хвалямі тугі мне ў сэрца б’ецца* [10, 41]; *Патане, не вернецца, у вятрах развеецца, змыецца навечна хвалямі жыцця* [9, 11]; *Бачу, як нястрымныя, жывыя закіпаюць плошчы ў гневе хваль* [11, 143]. Метафарычным кампанентам генітыўных метафар з’яўляюцца назоўнікі *хвалі, гнеў*, другім – словы *туга, жыццё, хвалі*.

Другі кампанент, нягледзячы на прамое значэнне, семантычна становіцца больш ёмкім, бо захоўвае ўсю семантыку і ўбірае ў сябе пэўную частку семантыкі метафарычнага слова. Такім чынам, першы кампанент семантычна падпарадкоўваецца другому – з прамым значэннем, захоўваючы пераноснае значэнне і з’яўляючыся сінтаксічна галоўным. Характэрнай прыметай генітыўных метафар з’яўляецца сінтаксічная і семантычная супярэчнасць сувязі двух кампанентаў: *Далонямі прыцісну навекі на вочы – разбягуцца кругі ў бязмежнае мора, пойдуць хвалямі ў акіян, здасца шлях да жаданае мэты каротшым, а над берагам ішчасця загарыцца маяк* [1, 13]; *А бераг часу рвалі хвалі і знемагалі ў паняверцы* [10, 28].

У мове твораў Васіля Віткі першы кампанент генітыўнай метафары можа выступаць у форме назоўнага склону: *А калі над краем легла згубай*

*ноч глухога беспрасвеця, скрозь пачулі – хлопчык трубіць – на дружынны збор у школу дзецям [12, 18]; Ліст памяці, апалы ліст, развітваючыся з табою, апошні стаўлю абеліск я на пакутным полі бою [8, 47]; Вышыні святла – **вярышні жыцця**, што бясмерцем здабыта [8, 3]; Вабіць душы добрыя здалёк у тваім акенцы аганёк, і далёка ўсім відзён Паўлыш: **вартавы жыцця**, ты ў вочы нам глядзіш [8, 12]; Ледзьве паскрыпае ўжо **воз планаў, замыслаў, надзей** [13, 7]; Беларускі вакзал у Маскве, ты – **прыпынак маіх успамінаў, прыпаду да цябе – ажыве ўсё, што там, на радзіме пакінуў** [9, 38].*

Сустракаецца першы кампанент, выражаны формамі вінавальнага і творнага склонаў: *Мужны век мой суровы – будаўнік і салдат, каб да новых сузор'яў даплылі караблі, самым пільным дзорным стой на варце Зямлі. Веру я, што ўратуеш ты жыцця вышыню, назаўсёды ўтаймуеш **ашалеласць агню** [1, 165]; Каб **вінаватасці** нашай **кругі** да нашых нашчадкаў не даплылі [8, 48]; Не замяла, а заняла зіма бясконцую **прастору памяці** [12, 41]; Усё яшчэ бачыцца зблізку **вачыма жыцця свайго: і водбліскі, і памяці вечны агонь, жывая рачная стужка і магістралі страла** [12, 8]; Тады ў гарадах **крыкам моды хлапечай на летняе ўбранне была парусіна** [13, 93]; На нашую зарніцу з даўняй далі плыў карабель на **курсу сэрца** [10, 28]; У **маланках плакатаў, у істужках афіш, ты на варце крылатай, я з табою, Парыж!** [11, 142].*

Дзеяслоўныя метафары ў мастацкіх творах Васіля Віткі найбольш пашыраны троп. Тлумачыцца гэта тым, што ў якасці кантэксту дзеяслоўнай метафары выступае назоўнік, да якога праяўляецца семантычная двухпланавасць дзеяслова: *Быў яе ты **слаўным песняром, бараніў** вінтоўкай і пярэм, сцяг яе **трымаў** на вышыні ў горкія і радасныя дні [ТП, 59]; **Грызуцца** з нявесткай свякроў, са свекрывёй нявестка то за палена дроў, то за трэску, то за гаршчок, то за міску [13, 91].*

Структура метафарызацыі дзеяслова адбываецца па наступнай канструкцыі: *назоўнік + дзеяслоў* і як вынік – імпліцытнае значэнне. Такім чынам, дзеяслоўнай метафарай трэба лічыць выкарыстанне дзеяслова ў незвычайнай сігніфікацыі, якая засноўваецца на семантычных адносінах з назоўнікам, і як вынік узнікненне імпліцытнага значэння. Назоўнікі ў сістэме функцыянавання дзеяслоўнай метафары займаюць важнае месца. Па-першае, метафарычнае значэнне дзеяслова ствараецца ў дачыненні да іх, па-другое, семантыка назоўнікаў уплывае на фарміраванне дзеясловаў у пераносным значэнні, і, па-трэцяе, назоўнік характарызуецца метафарычным значэннем дзеяслова, які накіраваны на яго.

Дзеяслоўныя метафы ў залежнасці ад назоўнікаў дзеляцца на адна-, двух-, трох- і полівалентныя [14].

Ужыванне аднаго назоўніка ў прамым значэнні з метафарызаваным дзеясловам з'яўляецца асновай аднавалентных дзеяслоўных метафар: *Гэта*

будучыні *дзень выйшаў на арбіту* [12, 36]; *Трыміць душа на кончыку няра* [13, 55].

Пры двухвалентных метафарызаваных дзеясловах выкарыстоўваюцца дадатковыя назоўнікі побач з асноўным назоўнікам, які ўдакладняецца дзеясловам з пераносным значэннем, што дапамагае акрэсліць межы сінтаксічна-семантычнай канструкцыі, якая рэалізуе імпліцытнае значэнне тропа. Дадатковы назоўнік выконвае наступныя функцыі пры двухвалентным метафарызаваным дзеяслове:

– сінтаксічную функцыю прамога і ўскоснага аб’екта: *Той судны дзень у твар табе глядзіць бялітаснымі, прагнымі вачыма* [9, 39]; *Зазіхацела зала ўсмейкамі святла* [8, 90];

– функцыю параўнання нясе назоўнік з пераносным значэннем: *Хай хто дакранецца да яго рукою – упадзе на сэрца кроў жывой расою* [11, 90]; *Абгарэлыя кусты агарнулі поле чорнай рамай* [1, 207].

Ужываюцца два дадатковыя назоўнікі пры трохвалентных метафарызаваных дзеясловах, выражаныя:

– назоўнікамі ў прамым значэнні: *А ты, у скафандры шаўкарад, матай арбіты ніць, будзь нагатове, касманаўт, вясёлкай свет авіць* [9, 166]; *Многа баечцы гадоў, а яна ўсё корміць груганоў* [9, 253];

– першы назоўнік ужыты ў прамым значэнні, другі, які выконвае ролю параўнання, – у пераносным: *Пеўневым барвовым грабянцом запалаў лясок на даяглядзе* [1, 185]; *Месяц з неба, бы спуджаны лебедзь, вось нырнуў і пагас за далёкім прыціхлым сялом* [1, 186].

Асабліва павышаюць вобразнасць метафары дадатковыя назоўнікі, якія пры метафарызаваных дзеясловах указваюць на аб’ект або спосаб дзеяння, бо, як правіла, ужываюцца ў пераносным значэнні.

Сустрэкаюцца ў Васіля Віткі канструкцыі з дзеяслоўнай метафарай у форме скаладаназалежнага сказа: *Па вуліцах, па плошчах, па дварах бягуць навыверадкі ручаіны і ловяць небасхіл – спакойны, чысты, нібы сумленне шчаснага паэта, які ўжо выплакаў людское гора, што замінала грудзям вольна дыхаць* [9, 51]; *Ёсць паміж нас такія львы, што занялі адказныя пасты і думаюць пра ўласныя імёны: “Мне ўвесь народ гаворыць – вы, вы – гэта я, астатнія ўсе – ты”* [15, 7].

Дзеяслоўныя метафары ў моўнай плыні Васіля Віткі вызначаюцца глыбокім зместам, уражваюць вобразнай характарыстыкай і ўздзейнічаюць на чытача. Напрыклад, душа выяўляецца ім як нешта відавочнае, яна нямае, яднаецца, чакае, кахае, прагне, глядзіць, кранае, уздыхае, ідзе, цешыцца, чарсцвее, поўніцца: *Нямее душа ў экстазе, ад шчасця не веру вачам: О, божа, няўжо я на базе, і склад мой – святлейшы твой храм!* [15, 149]; *І з’ядналіся адным даверам – цемра са святлом, з душой душа* [8, 49]; *Ты думала, што барыша, што выкупу яна чакала, а бедная мая душа ўсё цябе кахала. І прагнула твайго цяпла, глядзела ў вочы зблізку.*

І хоць галоднаю была, а не кранула з міскі. Прыпаўшы ўпотай да рукі, яна ўздыхнула моўчкі і ў сумны дзень на саракі пайшла навек у прочкі [8, 58]; Сорам прызнацца, я пажары любіў. Нечым цешылася дурная душа [13, 85]; І чарсцвее душа ад карозіі безадказных, бяздумных слоў [1, 222]; Яснай песняй поўніцца душа, – мабыць, ведае, аб чым лісты шуршаць [9, 12].

У той жа час метафары Васіля Віткі прыносяць у паэзію навізну погляду на навакольны свет, элементы нечаканасці і першаадкрыцця рэчаіснасці. Паэт “малое” з’явы і прадметы, надаючы ім рухомасць, раскрываючы ў іх раней не заўважанае? і адначасова дае ім сваю ацэнку: *А калі над краем легла згубай ноч глухога беспрасвецця [8, 18]; А развеелася ноч густая, вырвалася раница з палону [15, 20]; Узняўся вецер пераддзень, і мусіў прыпыніцца [13, 21]; І покуль сонца наліло фарбы ў вядзерца, ён доўга слухаў, як гуло жывога Мінска сэрца [13, 21]; Так раница распачалася, пайшло па Мінску рэха [13, 21].*

У гэтых метафарычных радках заключаны надзвычай ёмістыя вобразныя думкі. Каб перадаць гэтыя думкі звычайнай мовай, спатрэбілася б намнога больш слоў, прычым апісанне збяднела б ад страты эстэтычнай інфармацыі.

Вобразная палітра ў творчасці Віткі шматфарбная, змястоўная. Мы сустракаемся з самымі разнастайнымі вобразамі – гэта: *вялікая маці, наравістая Свіслач-рака, непаслушны дожджык: На заклік сірочага сэрца ўстала вялікая маці; устала з руінаў, з бяссмерця [9, 13]; А наравістая Свіслач-рака, няўрымслівая на дзіва, каб берагі адшукаць, штовесну наводкай гразіла [9, 31].* Гэта так званыя моўныя (інакш: сухія, мёртвыя, сцёртыя, акамянелыя) метафары з прамымі, хоць і ўтворанымі на аснове пераносу значэннямі назваў прадметаў, з’яў, прымет, дзеянняў.

Амаль у кожным вершы, паэме, казцы прысутнічае свой адметны і непаўторны вобраз, які дапамагае нам вылучыць і асэнсаваць галоўную задуму твора, сутнасць яго зместу. І ў гэтым асэнсаванні вялікую ролю адыгрываюць метафары, бо пры іх дапамозе аўтар падае нам сваё бачанне рэчаіснасці, а наша мэта – успрыняць аўтарскую задуму і на аснове гэтага стварыць уласны свет думак, эмоцый, перажыванняў. І калі гэта ўдаецца, то можна з поўным правам сказаць, што мастак дасягнуў сваёй галоўнай мэты: захапіць чытачоў, заставіў іх задумацца, паразважаць, далучыцца да свету паэзіі, арганічна зліцца з ёй і адчуць усю асалоду і хараство мастацкага слова.

Прыгадаем нізку вершаў паэта, прысвечаных вайне. З цягам часу ўсё забываецца, але памяць людская павінна помніць: *Вышыні святла – святыні, Саласпільсы, Хатыні, вы ўжо не толькі ўспаміны, што душы людскія крояць, а памяць, прысяга і споведзь, запісаныя навечна [8, 3]; Дарэмна кажучь, што слядоў вада не зберагае, а памяць столькі ўжо*

гадоў ідзе, ідзе кругамі [9, 8]; *Мінула столькі ўжо гадоў, а рэха не змаўкае. Да безыменных тых магіл пльвуць вянкi і словы...* [11, 9]; *Ідзе правер, калі ўсё так далёка, за казкамі, за вякамі. А вось такога праішчураў вока не бачыла, як мы з вамі. І нас нашы ворагі клалі снапамі, але не білі цапамі. Яны нас рэзалі кулямётамі, тапталі каваным ботам* [12, 12]; *Ліст памяці, апалы ліст, развітваючыся з табою, апошні стаўлю абеліск я на пакутным полі бою* [12, 47]; *І далёка відзён Паўлыш: вартавы жыцця, ты ў вочы нам глядзіш* [12, 12].

Аўтар стварыў такія метафарычныя адзінкі тэксту, якія адразу ж раскрываюць сутнасць падзей: гэта ўспаміны, памяць і споведзь, накіраваныя да безыменных магіл, за якімі стаіць зверства ворагаў. Вельмі ўдала падабраны метафары і для таго, ка, паказаць далейшае жыццё роднага краю: *Мінаюць гады, не мінаеца мара, заветнаю думкай жыве. А наш неспакойны, крылаты наш парус нястомна, упарта пльве* [13, 53]; *А весны, а весны палаюць да неба ўсё тымі ж кастрамі* [3, 52]; *Нават сонца маладзей глянула з блакіту. Гэта будучыні дзень выйшаў на арбіту* [13, 36]; *Выйдзі, на прасторы паглядзі: вольна дыхае зямля грудзьмі* [13, 32]; *На попеле, на руінах шуміць пераможнае жыта... Вышыні святла – вершыні жыцця, што бяссмерцем здабыта* [12, 3].

Метафары набываюць ў мове мастацкай літаратуры асобную функцыю. Гэтая функцыя выяўляецца перш за ўсё ў тым, што метафары звычайна асэнсоўваюцца на фоне шырока кантэксту, часта на фоне ўсяго твора як мастацкага цэлага. Вось чаму асобныя метафары, узятыя з гэтага цэлага, могуць здавацца незвычайнымі, нават незразумелымі. У сістэме мастацкага цэлага яны не толькі знаходзяць сваё месца, але і ўзмацняюць уздзеянне ўсяго твора на чытача. І калі метафары падабраны арганічна і пераканаўча, то мэта ўздзеяння на чытача будзе дасягнута. Таксама многае залежыць ад густу аўтара, ад ступені валодання роднай мовай, ад тэарэтычных перакананняў і ад эпохі, у якую ствараецца помнік мастацкай літаратуры. Мова мастацкай літаратуры, у першую чаргу мова прызнаных майстроў слова, не змагла б эстэтычна ўздзейнічаць на чытача, калі б “вобразныя рэсурсы”, якімі яна валодае, не выступалі ў пэўнай сістэме. Таму такія сродкі, як метафара, у творчасці Васіля Віткі трэба аналізаваць на фоне цэлага, якім і з’яўляецца ўсякі мастацкі твор. Напрыклад, чытаем “*Рыга з Мінскам сышліся*”, сэнс гэтай метафары незразумелы. Можа ваююць гарады паміж сабой, а можа што яшчэ? А калі прачытаць у кантэксте, то ўсё адразу становіцца на свае месцы: *Шмат даверлівых рук, Рыга з Мінскам сышліся, выйшлі разам на круг* [1, 134]. Як бачна з прыведзенага прыкладу, людзі з розных гарадоў сустрэліся разам на свята.

Магчыма таму і ўся яго паэзія вельмі вобразная, маляўнічая і даступная кожнаму. Выкарыстоўваючы лексічныя і граматычныя сродкі ў

сваёй творчасці, Вітка падпарадкоўваўся галоўнай задачы – стварыць мастацкі вобраз. І гэта яму ўдавалася: *А хавалася вайна недалёка ад людзей. Хлопчык ведаў, дзе яна, і павёў дзеда ў музей* [1, 48]; *Далей у дарогу! Далёкі Алтай на новыя землі нас кліча. За нашай палаткай шуміць ураджай і ў парус б’е хваляй пшанічнай* [9, 54]; *Ціха спалі дрэвы ў змроку шэрым, і ўздыхала сонная шаша* [8, 49]; *У вечаровым змярканні сячэ па асфальце дождж* [9, 53]; *Месяц схавалася за хмарку, у небе не хоча гуляць* [12, 56].

У прыведзеных прыкладах метафара істотна паглыбляе ўнутраны змест вобраза, надае яму новыя сэнсавыя адценні, што і абумоўлівае яе выключную пашыранасць у паэтычнай творчасці В. Віткі і ў яго мастацкім мысленні. Паэт гаворыць, што “*вайна хавалася*” – гэтая метафара стварае закончаннасць падзей, або “*Алтай кліча, шуміць ураджай і б’е хваляй пшанічнай*” – вобразы, ужытыя тут, вылучаюцца багаццем падтэксту, нясуць новую сэнсавую накіраванасць твора, далей – “*спалі дрэвы, уздыхала сонная шаша, сячэ дождж, месяц схавалася, не хоча гуляць*” – гэта ўжо сведчыць, што аўтар, ствараючы вершы, сугучныя часу, заўсёды памятае аб багатай спадчыне роднай беларускай мовы.

Ужыванне метафар у мастацкіх творах Васіля Віткі сведчыць аб універсальнасці гэтага тропа, багаці форм яго выражэння. Марфалагічна метафары выражаны назоўнікам і дзеясловам, таму вылучаюцца сваім разнастайным мастацкім багаццем сярод іншых моўных сродкаў, што і абумовіла іх ужыванне ў творах паэта.

Метафара ў вершах паэта надае новыя лексічныя значэнні агульнавядомым паняццям і словам, а таксама стварае выразныя і вобразныя малюнкi рэчаіснасці, адлюстроўвае пачуцці людзей, радзей з’явы прыроды.

Літаратура

1. Вітка, В. Случчына / В. Вітка. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1981. – 350 с.
2. Скляревская, Г. Н. Языковая метафора в словаре. Опыт системного описания / Г. Н. Скляревская // *Вопр. языкознания*. – 1987. – № 2. – С. 58–65.
3. Балли, Ш. Французская стилистика / Ш. Балли – М.: Иностран. лит., 1961. – 394 с.
4. Арутюнова, Н. Д. Языковая метафора: (Синтаксис и лексика) / Н. Д. Арутюнова // *Лингвистика и поэтика: сб.ст. / АН СССР. Ин-т рус. яз.* – М.: Наука, 1979. – С. 147–173.
5. Телия, В. Н. Типы языковых значений: Связные значения слова в языке / Телия В. Н. // *АН СССР. Ин-т языкознания*. – М.: Наука, 1981. – 269 с.
6. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя. – 3-е изд., испр. и доп. / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.

7. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1969. – 608 с.
8. Вітка, В. Вышыні святла. Вершы / В. Вітка. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1977. – 112 с.
9. Вітка, В. Выбраныя творы ў дзвюх кнігах / В. Вітка. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1973. – Т. 1. – 418 с.
10. Вітка, В. Паверка / В. Вітка. – Мінск: Дзяржаўнае выдавецтва БССР, 1961. – 374 с.
11. Вітка, В. Бібліятэка беларускай паэзіі / В. Вітка. – Мінск: Беларусь, 1968. – 168 с.
12. Вітка, В. Мінскія баллады. / В. Вітка. – Мінск: Юнацтва, 1982. – 55 с.
13. Вітка, В. Трэція пеўні / В. Вітка. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1988. – 159 с.
14. Гак, В. Г. Валентность // Лингвистический энциклопедический словарь / В. Г. Гак. – М.: Сов. энцикл., 1990. – С. 79–80.
15. Вітка, В. Для дома, для альбома і трохі для эпохі / В. Вітка. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1983. – 175 с.

Т. М. Казачэнка, Л. М. Цалка

РЭГІЯНАЛЬНЫЯ НАЗВЫ ДЭТАЛЕЙ АДЗЕННЯ

У працэсе шыцця краўчыхі кампануюць адзенне з паасобных частак, назвы якіх утвараюць тэматычную групу, сумежную з тэматычнай групай агульных назваў адзення. Класіфікацыя кампанентаў гэтага лексічнага аб'яднання праводзіцца з улікам таго, якую функцыю – асноўную ці дадатковую (дэкаратыўную) – дэталі выконвае. Гэта дае магчымасць вылучыць у складзе адзначанай групы лексікі дробныя падгрупы, кампаненты якіх аб'ядноўваюцца на аснове агульнасці семантычнай тэмы з канкрэтным зместам.

Перш за ўсё неабходна звярнуць увагу на лексічныя сродкі, што ў гаворках Мазырскага Палесся служаць для абазначэння асноўных дэталей адзення, прызначаных выконваць прыкрывальную функцыю. Так, слова *башлык* (*башлак*) (< цюрк. *Vaşlyk* [1, т. I, с. 139]) абазначае частку верхняй вопраткі ў выглядзе востраканечнага капюшона, які надзяваецца на шапку: *Башлык надзяваюць на шапку, то і вецер не продуе* (М. Малешаў, Жыткавіцкі). У старабеларускай пісьменнасці гэта слова не зафіксавана, ужывалася толькі роднаснае яму *шылык* 'высокая мужчынская мехавая шапка' [2, 116]. Сучаснай беларускай літаратурнай мове і народным гаворкам вядома форма *башлык* [3, т. I, с. 177], [4, 50].

У якасці сінонімаў да слова *башлык* выступаюць намінацыі *капішон* (< польск. *kapiszon*, < франц. *capuchon* [5, т. II, с. 55]) і *чуб* (< прасл. *čubъ*

[6, вып. IV, с. 126]): *Капішон на голову накідаюць, от як дожд ідзе* (Тонеж, Лельчыцкі); *Як буркі с чубом і по саменькіе пяты, то цёпла* (Антонаў, Нараўлянскі). У беларускай літаратурнай мове такую ж семантыку мае слова *капюшон* [7, т. II, с. 634], а *чуб* ужываецца ў значэнні 'пасма валасоў, якая спадае на лоб або ўзнімаецца над ілбом' [7, т. V, кн. II, с. 318].

Слова *каўнер* (*каўнір, коўніер*) (< польск. *kolnierz*, < с.-в.-ням. *kolner*, < ст.-франц. *collier* [5, т. II, с. 367]), акрамя пашыранага на ўсёй тэрыторыі Беларусі і ўласцівага беларускай літаратурнай мове значэння 'каўнер, верхняя, часцей прышыўная частка адзення, якая прылягае да шыі', у даследаваных гаворках мае і значэнне 'пояс у спадніцы, фартуху, штанах', параўн.: *Само хутко каўнер проціраецца* (Скароднае, Ельскі); *Коўніер каб тоўсцейшы быў у штанах, полотно потшыяваюць* (Букча, Лельчыцкі). Дарэчы, з семантычнай нагрузкай 'пояс у штанах' гэта слова часам адзначаецца і ў іншых гаворках паўднёва-заходняга дыялектнага масіву [4, 224]. У помніках старабеларускай пісьменнасці яно ўжывалася з 1515 г. у выглядзе *колнерь* (*ковнерь*) [2, 107]. Сучасная беларуская літаратурная мова ведае форму *каўнер* [7, т. II, с. 666].

У даследаваных гаворках пашыраны і вытворныя ад *каўнер* словы *каўнерык, каўнерэц* са значэннем 'манжэта': *Каўнерык прышывалі ў рукаў курты* (Турок, Петрыкаўскі); *Раней кохты шылі больш без коўнерцоў* (Валаўск, Ельскі). Можна меркаваць, што ў мінулым межы пашырэння гэтых дэрыватаў былі значна большымі. На гэта ўказвае спарадычнае ўжыванне лексемы *каўнярыцы* 'манжэты' ў паўночна-ўсходніх беларускіх гаворках [8, 158].

Назвамі асноўных дэталей адзення з'яўляюцца словы *гестка* (< ням. *Geschke* 'камізэлька' [9, т. III, с. 79]) 'гестка, какетка': *Рукава до гесткі прышывалі* (Злодзін, Лельчыцкі); *подстанік* (< *пад-* + *станік*) 'верхняя частка сарочки або сукенкі': *Подстанік полотноны буў ніжэй грудзей ў сороцы жоночой* (Пагост, Жыткавіцкі); *рукаў* (*рукаво*) (< *рука*) 'рукаў' з вытворным *руковец* 'нарукаўнік': *На лето короткіе рукавы ў плаціці робілі* (Мядзведнае, Ельскі); *Рукоўцы вігодно носіць, то цэлые рукава будуць у кохці* (Ударнае, Лельчыцкі); *поясніца* (< *пояс*) 'паласа тканіны, якая прышываецца да верхняй часткі спадніцы, фартуха, штаноў': *Крэпкая поясніца ніколі не порвецца* (Шаставічы, Петрыкаўскі); *пола* (< *пол* 'бок, палавіна' [1, т. III, с. 307]) 'пала, крысо': *Гузкі прышывалі к поле, а то ёна од ветру розлеталася* (Асавец, Мазырскі); *подол* (< *па-* + *дол* [1, т. III, с. 299]) 'ніжні край сукенкі, кашулі': *Зімой як золіш плаце на рацэ, дык усёй подол обмерзае* (Крушнікі, Мазырскі); *прыпол* (< *пры-* + *пала*) 'ніжні пярэдні край сукенкі, кашулі': *Агуркі вубіралі ў прыпол* (Антонаў, Нараўлянскі); *колоша* (*колошва, колошня*) (< прасл. *kolsъnja* [9, т. IV, с. 193]) 'калашына': *Колошы ў штанах робілі шырокіе, ек цыганскіе* (Запясочча, Жыткавіцкі); *Подкачвай колошні да ў поход по сено збірайса*

(Галоўчыцы, Нараўлянскі). Усе гэтыя словы, акрамя *колошва*, *подол*, *подстанік*, *руковец*, уваходзяць у слоўнікавы састаў беларускай літаратурнай мовы ў выглядзе *гестка*, *калоша*, *пала*, *паясніца*, *прыпол*, *рукаў* (*рукаво*) [10, 179, 319, 512, 562, 647, 705].

Асобную падгрупу ўтвараюць лексічныя адзінкі, звязаныя з абазначэннем адкладзеных краёў адзення, вытачак, распорак, уставак, падкладак і інш. Сярод іх можна назваць сінанімічныя найменні *борт* (< польск. *bort*, < ням. *Bort* [1, т. I, с. 198]) і *кляпа* (< польск. *klapa*, < ням. *Klapp* [9, т. V, с. 78]), што ўжываюцца ў значэнні 'левы або правы край адзення (паліто, пінжака, світкі) з петлямі або гузікамі для зашпільвання': *Пошылі старому пінжак ды з шырокімі бортамі* (Пуравічы, Жыткавіцкі); *На правой кляпе гузік навек вірываецца* (Дзяржынск, Лельчыцкі). Слова *борт* увайшло ў літаратурную мову [7, т. I, с. 396], лексема *кляпа* атрымала пашырэнне ў паўднёва-заходніх гаворках [11, т. II, с. 488], [4, 214].

Іншыя найменні гэтай падгрупы ў большасці тыя ж, што і ў літаратурнай мове, прычым сярод іх пераважаюць словы ўласнабеларускага паходжання. Да іх адносяцца такія лексічныя адзінкі, як *выточка* (< *вытачыць*) 'вытачка': *Выточку робілі на таліі* (Засінцы, Ельскі); *кішэня* (< прасл. *kušen'a* [9, т. V, с. 47]) 'кішэня': *Колісь казалі кішэня, цепер карман* (Бібікі, Мазырскі); *клін* (< прасл. *klinь* [9, т. V, с. 63]) 'клін, устаўка ў адзенні': *Подрушнік это ў сороццы, а ў свіці ці кохце – клін* (Бярэжцы, Жыткавіцкі); *крэсла* (*крысла*) (< прасл. *kresiti* 'ткаць' [9, т. V, с. 140]) 'устаўка ў штанах': *Пошыла старому штанішча, дай тые бес крэсла* (М. Малешаў, Жыткавіцкі); *манішка* (< *маніць* [9, т. VI, с. 218]) 'манішка': *У сороццы манішка белая була ў хлопцоў молодых* (Пуравічы, Жыткавіцкі); *нагруднік* (< *на-* + *грудзі*) 'верхняя частка сукенкі, якая прыкрывае грудзі': *Такее гарнае плацце, да нагруднік коротковаты* (Грышы, Ельскі); *надточка* (< *надтачыць*) 'надстаўка': *Хужай німа, як плацце короткое ды надточку прышываць трэба* (Падгалле, Ельскі); *наплечнік* (< *на-* + *плячо*) 'вышываная наплечная ўстаўка ў жаночым адзенні': *Колісь подшывалі наплечнікі жонкам у кохтах* (М. Малешаў, Жыткавіцкі); *подкладка* (< *адкладваць*) 'падкладка': *Каптан – то это такі шо на подклаццы* (Кавалі, Ельскі); *подточка* (< *падточваць*) 'ніжняя частка сарочки, падточаная іншым матэрыялам': *Подточку знізу ў плаццях робілі* (Галоўчыцы, Нараўлянскі); *подшэўка* (*подшыўка*) (< *падшыць*) 'падкладка': *Подшэўка зношвалася хутка, часто мяняць трэба было* (Верасніца, Жыткавіцкі); *пазуха* (< прасл. *razdixa* [1, т. III, с. 187]) 'прарэх у кашулі, манішка ў сарочцы': *Пазуха зашчэпвалася на гузіках* (Злодзін, Лельчыцкі); *Пазуху колісь вышывалі хрэціком* (Галубіца, Петрыкаўскі); *подбіўка* (*подбелка*, *подбілка*) (< *падбіць*) 'падкладка', 'падрубка (у спадніцы)': *У моім пальто была атласова подбелка* (Скароднае, Ельскі);

Подбіўку ў плаці як зробілі, то крэпчэй носілася (Шыя, Ельскі); *прорэзка* (< *прарэзваць*) 'прарэх у спадніцы, штанах': *Прорэзка робілася шырока, коб можна было зашчэпіць гузікі* (Карма, Ельскі); *росточка* (< *расточваць*) 'устаўка': *Росточки на коўнерох сподніцы поробілі* (Замошша, Лельчыцкі).

Некаторыя лексічныя адзінкі адрозніваюцца ад літаратурнай нормы сваім лексічным значэннем. Скажам, найменне *ластаўка* (*ластка*) выступае ў гаворках Мазырскага Палесся ў значэнні 'устаўка ў рукаве, штанах': *Мацер'ял такі вузкі, што надо ластаўкі ў боках устаўляць* (Везцы, Ельскі). Літаратурнае ж слова абазначае назву птушкі [7, т. III, с. 23].

Лексічныя запазычанні ў гэтай падгрупе найменняў адзінкавыя. На ўсёй тэрыторыі пашырэння палескіх гаворак вядома лексема *ліштва* (< польск. *lisztwa*, < с.-в.-ням. *liste* [12, 191]) у значэнні 'падгорнутая або падшытая палоска матэрыі для аддзелкі, падрубкі': *Колі сукенка доўга была, то подлажвалі ліштву* (Забоззе, Мазырскі). Яна знайшла адлюстраванне ў старабеларускіх пісьмовых помніках з 1565 г. У наш час слова *ліштва* ўваходзіць у лексічны састаў не толькі беларускай літаратурнай мовы [7, т. III, с. 57], але і многіх гаворак [11, т. II, с. 666], [16, с. 251], [8, 179].

Больш новымі запазычаннямі з'явіліся найменні *манжэта* (*манжэт*) і *манкет* 'абшлаг або абышўка рукава кашулі, блузкі': *Раньшэ гаворылі чохол, а цепер манжэт* (Злодзін, Лельчыцкі); *Манкет трэбо ўмець прышыць, коб не отпороўса хутко* (Пагост, Жыткавіцкі). Яны прыйшлі ў беларускую мову з адной і той жа крыніцы – з франц. *manchette* 'рукаўчык', толькі першае праз рус. *манжета* [8, 79], а другое праз польск. *mankiet* [15, 76]. Менавіта таму, што гэта нядаўнія запазычанні, яны не змаглі выцесніць з мовы палешукоў здаўна вядомыя тут найменні *закаўраш* і *чэхол* (*чохол*), што ўжываюцца, асабліва ў гаворцы старэйшага пакалення, паралельна з адзначанымі вышэй інавацыямі: *У жонок на закаўрашах сарочкі булі* (М. Малешаў, Жыткавіцкі); *Цесныя чохлы ў кохці пошыла Міхаліна, тоды і закачываць не трэба* (Азяраны, Жыткавіцкі).

Як і ў літаратурнай мове, у даследаваных гаворках ужываюцца сінанімічныя найменні *шво* (< *шыць*) і *рубец* (< *рубіць*) 'месца злучэння сшытых кавалкаў тканіны': *Шво отрубілось у сороццы* (Верасніца, Жыткавіцкі); *Кроўчыха як кроіла кохту, дык остаўляла место на рубцы* (М. Аўцюкі, Калінкавіцкі). Абодва гэтыя словы былі ўласцівы яшчэ старабеларускай мове [16].

Рэгіянальным пашырэннем абмяжоўваюцца лексемы *бубночка* (< *бубен*) і *падручнік* (*падрушнік*) (< *пад-* + *рука*), што маюць значэнне 'устаўка пад пахай сарочкі': *Бубночку ўстаўлялі ў рукаў сарочкі* (Рычоў, Жыткавіцкі); *Падручнік у сороццы, а ў свіце ці кохце клін* (М. Малешаў, Жыткавіцкі). Мясцовымі дыялектызмамі з'яўляюцца таксама словы *постаўка* (< *паставіць*) 'ніжня частка жаночай сарочкі з горшага

палатна': *Даўней былі сорочки з постаўкой* (Замосце, Калінкавіцкі); *прырамкі (прыранкі)* (< пры- + рама) 'квадратныя накладкі на плячах мужчынскай кашулі: *Прырамкі ўстаўлялі ў сорочках сподніх* (Клясаў, Петрыкаўскі), *распорэх* (< распорваць) 'прарэх у спадніцы, штанах': *Штаны пошыла без распорэха, смех одзін* (Бялёў, Жыткавіцкі) Дыялектызмамі з выхадам у суседнія мясцовасці Гомельшчыны і Магілёўшчыны можна лічыць словы *выкот (вукот)* (< выкаціць) 'выраз на шыі ў жаночай сарочцы, дэкальтэ': *Міронава дочка выкот велікі вымахала ў плаці* (Скароднае, Ельскі) і *мотня* (< матаць) 'устаўка (у штанах)': *Штаны гатовы, мотня толькі шчэ не ўстаўлена* (Валаўск, Ельскі) [13, 118], [17, 127].

У асобную падгрупу вылучаюцца лексічныя сродкі для абазначэння дэталей адзення, выкананых з дэкаратыўнай мэтай. Імкненне ўпрыгожыць сваё адзенне, зрабіць яго больш шыкоўным уласціва ўсім народам з глыбокай старажытнасці. І беларусы ў гэтых адносінах не з'яўляюцца выключэннем. Паколькі народнае адзенне палешукоў здаўна вызначалася арыгінальнасцю і самабытнасцю, назвы дэкаратыўных элементаў, што надаюць яму прыстойны выгляд, у гаворках Мазырскага Палесся даволі разнастайныя, прычым яны часта ўступаюць паміж сабой у сінанімічныя адносіны. Так, агульнае значэнне 'аблямоўка' выражаецца тут некалькімі лексічнымі адзінкамі. Хоць слова *облямоўка (облямка)* – нядаўняе ўтварэнне ў беларускай мове (ад польск. *lata* < франц. *late* [9, т. VI, с. 122], яно займае асноўнае месца ў гаворцы палешукоў: *Облямоўка ў кожную ў нашого лесніка корычнева, да такая добрэнная* (Карма, Ельскі); *Облямку прышываюць, каб хорошэй было* (М. Малешаў, Жыткавіцкі). Тым не менш паралельна з ім працягваюць ужывацца сінанімічныя ўсходнепалескія дыялектызмы *обдзелка, обкладка, обшыўка, оклад*: *Обшыўка зроблена хорошая на світцы ў пастуха Макара* (Шаставічы, Петрыкаўскі); *Каб не ўцэпалась світка, то робілі обдзелку* (Грышы, Ельскі); *У Ганнінога сына Івана чорны кожных і белыя оклады на кожусі, то так красіво* (Дварэц, Жыткавіцкі).

Значэнне 'зборкі, складкі на адзенні' выражаецца лексемамі *заборы, ладочки, складкі, фалды (фанды, хвалды)*: *Заборы збіраюцца ў сукенках коло самого пояса* (Галоўчыцы, Нараўлянскі); *А ў Куліны нашой ладочки на спонніцы так і стояць* (Мілашэвічы, Лельчыцкі); *То толькі старыя бабі носілі спонніцы ў складкі* (Кочышча, Ельскі); *Етые фалды ўнізе росшыраюцца, а к верху звужаюцца* (Чалюшчавічы, Петрыкаўскі); *Як світа пошыта ў фанды, то донізу рошыраецца* (Верасніца, Жыткавіцкі). Усе гэтыя найменні – уласнабеларускія (*заборы, ладочки* ўсходнепалескія) утварэнні, толькі слова *фалды* – старабеларускае запазычанне з польск. *fada* (< с.-в.-ням. *valde* [12, 333]), шырока вядомае ў сучасных беларускіх гаворках [11, т. V, с. 259], [4, 521], [18, 294].

Канкрэтныя дэталі дэкаратыўнага аздаблення адзення абазначаюцца ў даследаваных гаворках лексічнымі сродкамі рознага паходжання. Для выражэння значэння 'шляк, палоска па краі швейнага вырабу іншага колеру або іншага ўзору' палешукі выкарыстоўваюць найменні **берэг** (**берог**) (< прасл. *bergъ*) [1, т. I, с. 153], **шляк** (**шляг**) (< ст.-польск. *szlak, szlag* < ням. *Schlag* [19, 550]), што былі вядомы яшчэ старабеларускай пісьменнасці [20, вып. I, с. 550], [16], і нядаўна запазычаную з рускай мовы лексему **кайма** (< цюрк. *kajma*) [9, т. IV, с. 160]: *З берогом хусткі ў старых баб толькі і поастоваліса* (Антонаў, Нараўлянскі); *У молодых дзевок сподніцы шлягамі былі ўнізе оздоблены* (Турок, Петрыкаўскі); *Кайма цвечамі обходзіць усю сподніцу, або палоскамі толькі ў дзевок лесніковіх* (Галоўчыцы, Нараўлянскі).

Уласнабеларускімі ўтварэннямі з'яўляюцца сінанімічныя **прошва** (< *прашыць*) і **росшэўка** (< *расшыць*) 'карункавая або вышытая палоска, якую ўшываюць у настольнік': *Мне ж шчэ трэба прошвы етые поўшываць, бо попросіла ж моя зовіца Тацяна* (М. Аўцюкі, Калінкавіцкі); *У мене настольніца хоць старовата, але з росшэўкой* (Бялёў, Жыткавіцкі). Як усходнепалескія рэгіяналізмы патрэбна кваліфікаваць словы **одбіўка** (< *адбіваць*) 'манжэтка (з шарсцяных нітак)': *Колі ў одбіўкі одзін радок роспусціўся, то хутко трэбо пудстроіць, а то так і розбежыцца* (Каменка, Мазырскі); **околка** (< *кола*) 'стужка, нашытая на адзенне наўкруг': *Околкі нашывалі на плацце дзеўкі, екіе замуж збіраліса* (М. Малешаў, Жыткавіцкі); **пруцік** (**пруцік**) (< *прут*) 'мярэжка': *Пруцікі ў сорочках робілі жонкі своїм свекрухам* (Бярэжцы, Жыткавіцкі).

Іншыя назвы дэкаратыўных элементаў адзення запазычаны ў розны час з польскай мовы. Лексема **брыжы** (**брыжэжы**) (< польск. *bryże* < ням. *Fries* 'фрыз') [19, 43], што ў старабеларускай пісьменнасці другой палавіны XVI ст. мела форму **брыжыки** [20, вып. II, с. 227], мае значэнне 'вузкая палоска тканіны, сабраная ў абарачкі, якой аздабляюць адзенне': *Колісь сподніцы шылі ў двое, у трое брыжоў* (Валаўск, Ельскі). Вядома слова **брыжы** таксама гаворкам паўночна-ўсходняга дыялектнага масіву [13, 92], [8, 43] і беларускай літаратурнай мове [7, т. I, с. 410].

Новымі запазычаннямі з польскай мовы з'яўляюцца найменні **галёны** (< польск. *galon* 'галун' – з франц. *galon*) [9, т. III, с. 30] 'фальбоны, якія нашываюцца на спадніцу ўнізе': *Сподніцы з галёнамі надзеюць толькі на веселлі* (М. Малешаў, Жыткавіцкі); **плісы** (< польск. *plisa* < франц. *plisse*) [21, 581] 'стужкі на спадніцы, прышытыя папярок': *Плісы прышывалі на сподніцы больші молодзіцы* (Хачэнь, Жыткавіцкі). Ужываюцца гэтыя словы і ў паўночна-ўсходніх беларускіх гаворках [13, 131, 333], [8, 328].

Праведзены аналіз групы ткацкай лексікі паказаў, наколькі аб'ёмны і разнастайны ў семантычных структурна-тыпалагічных і генетычных адносінах намінацыйны матэрыял змяшчае народны слоўнік Палесся.

Літаратура

1. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер. – М.: Прогресс, 1964. – Т. 1. – 562 с.; 1971. – Т. 3. – 827 с.
2. Булыка, А. М. Лексічныя запазычанні ў беларускай мове XIV–XVIII стст. / А. М. Булыка. – Мінск: Навука і тэхніка, 1980. – 256 с.
3. Беларуская-рускі слоўнік. – 2-е выд., перапрац. і дап. – Мінск: БелСЭ, 1988. – Т. 1. – 813 с. 1989. – Т. 2. – 748 с.
4. Сцяшковіч, Т. Ф. Матэрыялы да слоўніка Гродзенскай вобласці / Т. Ф. Сцяшковіч. – Мінск: Навука і тэхніка, 1972. – 620 с.
5. Sławski F. Słownik etymologiczny języka polskiego. – Kraków, 1952 – 1979. – Т. 1–5, zesz. 1–24. – 2517 s.
6. Этимологический словарь славянских языков: праславянский лексический фонд / Под ред. О. Н. Трубачёва. – М.: Наука, 1977. – вып. 4. – 235 с.
7. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы. – Мінск: БелСЭ, 1977. – Т. I. – 608 с.; 1978. – Т. 2. – 768 с.; 1979. – Т. 3. – 672 с.; 1984. – Т. 5, кн. 2. – 608 с.
8. Каспяровіч, М. І. Віцебскі краёвы слоўнік / матэрыялы / М. І. Каспяровіч. – Віцебск, 1927. – 390 с.
9. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы. – Мінск: Навука і тэхніка, 1985. – Т. 3. – 407 с.; 1988. – Т. 4. – 327 с.; 1989. – Т. 5. – 320 с.; 1990. – Т. 6. – 287 с.
10. Слоўнік беларускай мовы / Пад рэд. М. В. Бірылы. – Мінск: БелСЭ, 1987. – 903 с.
11. Слоўнік беларускіх гаворак паўночна-заходняй Беларусі і яе пагранічча. – Мінск: Навука і тэхніка, 1980. – Т. 2. – 728 с.; 1986. – Т. 5. – 563 с.
12. Булыка, А. М. Даўнія запазычанні беларускай мовы / А. М. Булыка. – Мінск: Навука і тэхніка, 1980. – 384 с.
13. Бялькевіч, І. К. Краёвы слоўнік усходняй Магілёўшчыны / І. К. Бялькевіч. – Мінск: Навука і тэхніка, 1970. – 511 с.
14. Крачковский, Ю. Ф. Быт западнорусского селянина / Ю. Ф. Крачковский // Чтение в об-ве ист. и древностей российских. Кн. 4, октябрь–декабрь. – М., 1873. – 212 с.
15. Kühne H. Polnische Lehnwörter im Weisrussischen. – Berlin, 1960. – 121 p.
16. Гістарычны слоўнік беларускай мовы / картатэка/.
17. Юрчанка, Г. Ф. Дыялектны слоўнік: 3 гаворак Мціслаўшчыны / Г. Ф. Юрчанка. – Мінск: Навука і тэхніка, 1966. – 228 с.
18. Шатэрнік, М. Краёвы слоўнік Чэрвеньшчыны / М. Шатэрнік. – Мінск, 1929. – 323 с.
19. Brückner A. Słownik etymologiczny języka polskiego. – Warszawa: Wiedza powszechna, 1974. – 806 s.
20. Гістарычны слоўнік беларускай мовы. – Мінск: Навука і тэхніка, 1982. – Вып. I. – 296 с.; 1983. – Вып. 2. – 320 с.
21. Tarnacki, J. Studia porównawcze nad geografią wyrazów (Polesie–Mazowsze). – Warszawa, 1939. – 476 s.

Н. І. Новік-Шчарбенка, Н. У. Кузьменка

ДЗЕЯСЛОЎ ЯК НАМІНАТЫЎНАЯ АДЗІНКА Ў НАРОДНА-ДЫЯЛЕКТНАЙ МОВЕ

Цікавасць чалавека, асабліва вяскоўца, да розных атмасферных з’яў тлумачыцца ўплывам надвор’я на яго жыццядзейнасць. Напрыклад, наяўнасць воблачнасці звычайна з’яўляецца прадвеснікам ападкаў, якія ўплываюць на ўраджайнасць і, зразумела, на дабрабыт чалавека, яго фізічны і эмацыянальны стан. У працэсе гістарычнага развіцця, дзякуючы пільнаму ўгляданню ў навакольны свет, чалавек навучыўся разумець мову прыроды, што знайшло адлюстраванне ў вуснай народнай творчасці.

Шэраг павер’яў, прыгаворак, прыкмет, што бытуюць у народна-дыялектнай мове, звязаны з наяўнасцю воблакаў: *Сягоння ўжо неба на градачках – гурке нада садзіць* [1, т. 1, с. 473]; *Сягоння ўжо неба ў груданках – гурке нада садзіць* [1, т. 1, с. 484]; *Луні на небе, неба луністая, трэба сягання пасадзіць агуркі* [1, т. 2, с. 683]; *Ек хмаркі на небе, то ў той дзень добра сеяць картоплі і гарбузы; Сколькі на небе бугроў, штоб столькі ў мене было гарбузоў; Сонцэ за хмару зайшло – заўтрэ дож будзе, а калі ясно заходзіць – будзе сонечны дзень** [Каплічы, Калінкавіцкі].

Метэонім *хмара* з’яўляецца структурным кампанентам прыказак і прымавак, фразеалагізмаў, выкарыстоўваецца ў параўнальных зваротах: *Ні ўсяка хмара дажджу дае* [2, 218]; *Хмары не будзе – гром не ўдарыць** [Клівы, Хойніцкі]; *як чорт перад хмарай* ‘мітусліва, неспакойна’, *як чорт хмару* ‘хутка, імкліва’: *Што ты н’у пас’адз’иш м’инутк’и, скачаш йак чорт п’ерат хмарай; На матацыкле Антон пре йак чорт хмару* [3, 621]; *Камандаваць любіць, як Ілля хмарамі* [3, 642]; *як (ек) хмара* ‘сярдзіты’ (пра чалавека ва ўзрушаным стане): *Нешто ты сёні ек хмара ходзіш?** [Каплічы, Калінкавіцкі]; *хмараю* ‘чарадою’: *Птушкі хмараю летаюць* [1, т. 5, с. 314].

Вобразнае бачанне свету беларуса адлюстравалася ў загадках: *Ляцела пава, на балоце ўпала, насыпалася пер’ячко на ўсяко зельячко* (хмара і дождж) [3, 670]; *Леціла орліца по сінёму небу, крылья распластала, сонейко закрыла* (хмара)* [Давыд-Гарадок, Столінскі].

У народна-дыялектнай мове функцыянуе вялікая колькасць рэгіянальных назваў воблакаў, што суіснуюць з нарматыўнымі лексічнымі адзінкамі і прадстаўлены назоўнікамі: *баранчык* ‘невялікае кучавое воблака’: *Недалечы ў небе паевіўся круглы баранчык** [Івашкавічы, Петрыкаўскі]; *бугарок* ‘невялікая хмара’: *Набежыць бугарок, і пойдзе ці дошч, ці снег* [4, 58]; *воўдыр* перан. ‘невялікая хмара’: *Ні хмара, а воўдыр,*

з гэтага воўдыра такі дошч пашоў [1, т. 1, с. 330]; гурак ‘невялікая * Тут і далей зорачкай пазначаны ўласныя запісы.

Дажджавая хмара’: Наляцеў гурак* [Замосце, Калінкавіцкі]; ‘хмара вялікіх памераў’: Насунуўся гурак* [Вялікія Аўцюкі, Калінкавіцкі]; завалокі ‘хмары’: Вунь на небу завалокі ідуць* [Дварэц, Жыткавіцкі]; зарубачка памянш. ‘воблачка, хмарка’: Сонейка зойдзя на зарубачку [1, т. 2, с. 249]; каўган ‘хмара, кучавое воблака’: Каўган ідзе, каўган ходзіць на неба, каўганэ чорныя і сівыя ходзяць – дошч будзя [1, т. 2, с. 438]; круганчык памянш. ‘невялікая хмарка’: Круганчык надышоў – і дошч пашоў [1, т. 2, с. 524]; луна ‘невялікая хмара’: Нэвэлікую хмарку звут луною. Зайшоў місяц за луну [1, т. 2, с. 682]; лунёк памянш. ‘хмарка’: Лунёк найшоў [там жа]; лунь ‘воблака, хмара’: Многа лунёў на небе: там ясны лунь, а там цёмны лунь [1, т. 2, с. 684]; пама ‘чорная хмара’: Во акая чорна пама плыве, алі дождж не іде [5, 124]; чата ‘дажджавая хмара’: Вун чата йакайя л’ез’а, дождж будз’а, ц’ашкайя чата йдз’е [3, 547].

Для абазначэння атмасфернага стану, калі неба зацягваецца хмарамі, або, наадварот, вызваляецца ад іх, у беларускіх гаворках пераважна выкарыстоўваецца дзеяслоўная лексіка.

Па-першае, гэта асабовыя дзеясловы закончанага і незакончанага трыванняў з экспрэсіўнай афарбоўкай, якія ўтвараюць прэдыкатыўныя словазлучэнні з назоўнікам неба і адлюстроўваюць завершанасць або незавершанасць працэсу, асаблівасці праяўлення метэаралагічнай з’явы: закандычыцца (закандычацца) ‘пакрыцца хмарамі’, замурзвацца ‘хмарыцца’, ковезіцца ‘нахмарвацца, зацягвацца белаю муццю’, моладзець ‘рабіцца туманным, зацягвацца (пра неба)’, моладзіцца ‘зацягвацца лёгкімі хмарамі, мутнець (пра неба)’, мурзацца, мурзаціцца ‘хмарыцца’, надумбашыцца ‘нахмарыцца’, растварыцца ‘пакрыцца імглістай плёнкай’, тумажыцца ‘хмарыцца’: Зноў неба закандычылася, будзе макрава* [Шыя, Ельскі]; Неба закандычалася, пеўне, будзе дождж* [Ельск]; Замурзваецца ў том баку (неба) [1, т. 2, с. 232]; Нешчо ковезіцца небо [6, т. 2, с. 201]; Молодзее небо перэд дожджэм [6, т. 3, с. 86]; Небо молодзіцца – дождж будзе [там жа, с. 87]; Дзяўчаткі, не хадзеця вы сёньня ў лес, бо неба мурзаецца, дожджык будзя; Мурзаціцца небо, хмара ўстае с хвойніка, зацягвае хмарамі неба [1, т. 3, с. 85]; Дождж будзе – небо надумбашылося [6, т. 3, с. 125]; Небо растварылось, павумакае усе* [Каплічы, Калінкавіцкі]; Небо тумажыцца [6, т. 3, с. 87].

Для назвы атмасфернага стану, калі неба вызваляецца ад хмар, у якасці характарыстычнага кампанента прэдыкатыўных словазлучэнняў выкарыстоўваюцца дзеясловы: галубець ‘рабіцца ясным’, орацца ‘драбіцца на хмаркі (пра суцэльную хмару на небе ў дождж)’, пограніцца ‘падзяліцца на грады’, поорацца ‘расцягвацца, зрабіцца з прасветамі, пакрыцца светлымі малымі воблакамі’, прасвятлець, праяснювацца,

пролысіца, просветліца, прояснець, развіднець ‘(з)рабіца ясным’: *О-о, неба галубея, выясньваяца, можа пагода ўстановіца, надаеў гэты дождж* [7, т. 1, с. 85]; *Небо орэца* – *будзе пагода* [6, т. 3, с. 264]; *Погранілосо небо, будзе пагода* (пра расцягванне хмар) [6, т. 4, с. 83]; *Небо пооралосо, мо будзе пагода, угэ не будзе дожджу* [6, т. 4, с. 164]; *Неба прасвятлела** [Конвелішкі, Воранаўскі]; *Неба ўжэ праясноецца** [Вялікія Аўцюкі, Калінкавіцкі]; *Трохі пролысілосо небо* [6, т. 4, с. 223]; *Небо просветлілосо** [Цераблічы, Столінскі]; *На усходзі небо прояснело, скоро дождж кончіца** [Давыд-Гарадок, Столінскі]; *Пасля дажджу неба развіднела** [Дзяржынск, Лельчыцкі].

Акрамя гэтага, як метэаралагічныя назвы ў народна-дыялектнай мове самастойна функцыянуюць шматлікія асабовыя дзеясловы ў значэнні безасабовых і безасабовыя дзеясловы закончанага і незакончанага трыванняў: *агарнуць* ‘зацягнуць хмарами’, *дубянець* ‘захмарвацца’, *вісець* ‘хмурыцца, навісаць (пра надвор’е)’, *завалачы* ‘зацягнуць хмарами’, *замазацца* ‘захмарыцца’, *засініцца, засініць* ‘засмужыць’, *засіньваць* ‘зацягваць смугой’, *затумажвацца* ‘затуманьвацца, зацягвацца хмарами (пра неба)’, *затумажыцца* ‘затуманіцца, зацягнуцца хмарами (пра неба)’, *захмурнецца* ‘захмарыцца’, *зацегаць, зацягваць* ‘завалакваць’, *зацегі (зацесці)* ‘завалачы’, *заценьваць* ‘захмарваць’, *кулажыцца, кулажыць* ‘хмарыцца, паказваць на дождж’, *кунежыцца, мазацца* ‘хмарыцца’, *мурзацца* ‘зацягвацца чыстаму небу абалачкамі, хмаркамі’, ‘пакрывацца хмарами’, *навіснуць* ‘нахмарыцца’, *наволокаць* ‘нацягваць, наганяць’, *насуніць, насурніць* ‘нахмарыць’, *нахлупіць, нахмарваць, нахмурэць* ‘тое ж, што і нахмурыцца’, *нацягаць* ‘нацягваць’, *нацягнуць, нашаморыцца* ‘нахмарыцца’, *облегаць* ‘абкладаць, зацягваць (пра хмары)’, *облегці* ‘абкласці, зацягнуць (пра хмары)’, *обложыць* ‘абкласці’, *пакулажыцца* ‘пачаць зацягвацца хмарами на кароткі час’, *пахмарваць* ‘зацягваць хмарами’, *позаволокаць* ‘зацягнуць паўсюдна, кругом’, *похмарваць* ‘хмарыць’, *похмурэць* ‘больш нахмарыцца’, *сінець, тумажыцца, тучыцца, хмарыцца, хмарыць* ‘хмарыцца’, ‘зацягвацца хмарами’, *хмурнець* ‘хмарыцца, цямець’, *хмурыць, хмурыцца* ‘зацягвацца хмарами’, *чумажытыса* ‘хмарыцца (пра надвор’е)’: *Неба хмарами агарнула, дак таке чорнэ стала** [Хвойнае, Хойніцкі]; *Вунь, бачыш, дубянея, зарас дошч будзя* [7, т. 1, с. 125]; *Так вісіць, як у колодзежы* [6, т. 1, с. 127]; *Небо завалакло** [Старажоўцы, Жыткавіцкі]; *Замазолосо так, шо і сонца не відаць* [6, т. 2, с. 106]; *Засінілосо, мо й дождж пойдзе* [там жа, с. 122]; *Небо засініло** [Старажоўцы, Жыткавіцкі]; *Ужэ засіньвае, выступае хмара* [6, т. 2, с. 122]; *Затумажваецца, вецёр, негода будзе; Затумажылося ўсе кругом, дождж будзе* [там жа, с. 127]; *Перахвалілі пагоду, захмурнела быстра* [1, т. 2, с. 264]; *Зацегае небо хмарами* [6, т. 2, с. 131]; *Зацягвае небо, мо дож пойдзе** [Каплічы, Калінкавіцкі]; *Зацягло, дождж будзе*

[6, т. 2, с. 131]; *Неба зацяло** [Сырод, Калінкавіцкі]; *Заценьвае кругом, з аднаго боку і з другога, можа дожджык сабярэцца* [7, т. 1, с. 157]; *Нешта кулажа зрання, будзем спраўляцца па хаце** [Старая Алешня, Рагачоўскі]; *І ўчора кулажылыся, і сянняя, глядзі каб ні сыбраўся дождж* [8, 117]; *Кулажыла, кулажыла, а дажджу так і ні сыбралыся* [там жа]; *Кунежыцца – можа, будзіць дош* [1, т. 2, с. 571]; *Мажыцца на дошч* [1, т. 3, с. 10]; *Мо й перамена будзе, нешто пачало мурзацца* [2, 106]; *Навісло, а дожджа нема* [6, т. 3, с. 114]; *Наволокае хмару, мабуць, дождж будзе* [там жа, с. 115]; *Ох і насуніло на дварэ** [Кашэвічы, Петрыкаўскі]; *Нешта насурніла, каб дошч ні пайшоў ны нашу бульбу* [9, 62]; *Нахлупіла, бра, усё неба, мусіць, будзе дож** [Залле, Светлагорскі]; *Нахмарвае, к вечару быць дажджу** [Юркевічы, Жыткавіцкі]; *Нахмурэла, грывіць* [1, т. 3, с. 192]; *Нацягае хмару, мабуць, дождж будзе* [6, т. 3, с. 173]; *Нацягло сёні на дождж** [Пухавічы, Жыткавіцкі]; *Я віджу, што нашаморылася, трэба шатацца* [1, т. 3, с. 198]; *Облегае на дошч; Кругом облегло, зацегнуло, нідзе сонца не відаць* [6, т. 3, с. 226]; *Кругом обложыло небо, будзе цэлы дзень іці дождж* [там жа, с. 228]; *З вечора обложыло небо** [Глушкавічы, Лельчыцкі]; *Зранняя пукулажылыся, а к абеду пысьвятлела, неба рашчысьціла, сонца пачало сьвяціць* [10, 192]; *На вуліцы хмарыць. – Што? Пахмарвае* [4, 259]; *Небо позаволокала хмарами* [6, т. 4, с. 119]; *Як зелье опусціцца і плачэ альбо похмарвае, то будзе дождж* [там жа, с. 204]; *От ужэ похмурэло, дождж будзе* [там жа]; *Сінеіць, пэўна, пасля абеду будзіць дош* [1, т. 4, с. 427]; *На дворэ тумажыцца, пойдзе дождж* [6, т. 5, с. 163]; *Зранку тучылася, а ўдзень разгнала** [Астраўкі, Салігорскі]; *Хмарыцца кругом, побліскае, погрымае, можа й на сенокос наш насунуць* [6, т. 5, с. 245]; *Нешта хмарыцца, відна, дождж будзя* [11, 475]; *Паехаў дзяцька на начлех, відзя – хмарыцца* [1, т. 5, с. 314]; *Хмарыць светову зару, негода будзе* [там жа]; *Хмарыць на дварэ** [Дуброва, Лельчыцкі]; *Сяньні нешта хмарыць, каб дожджу ня было нойды* [11, 475]; *От половое хмары на вочах хмурнее* [6, т. 5, с. 245]; *Хмурыць, мусіць, зараз пойдзе дождж** [Каменка, Шчучынскі]; *Хмурыцца, дошч пойдзя* [1, т. 5, с. 314]; *Хмурыцца, мабыць, зара сыпене** [Цераблічы, Столінскі]; *Нішто чумажыцца, коб дошчу нэ було, давай зносыты сіно* [12, 118].

Атмасферны стан, калі неба робіцца бясхмарным, у беларускіх гаворках перадаецца дзеясловамі: *апагоджвацца, выпагоджвацца* ‘распагоджвацца’, *вьясніцца* ‘вьясніцца, праясніцца (пра надвор’е)’, *выпагадзіцца, вьядрыцца, вьяснець, вьясніцца*, ‘распагодзіцца’, *пад’ясніцца* ‘раз’ясніцца (пра пагоду)’, *пад’яснівацца* ‘раз’яснівацца (пра пагоду)’, ‘распагоджвацца, рабіцца бясхмарным, ясным’, *перакулажыцца* ‘перастаць хмарыцца, пачаць паказваць на пагоду’, *праясніць, прогуліцца* ‘праясніцца’, *прогульвацца, пропагоджвацца, пропульвацца* ‘праясняцца’, *проясняцца, разagnaць, разгнаць, раздабрыцца, раз’яснівацца, раз’ясніцца*,

роз'яшваціса 'распагоджвацца (распагодзіцца)', *растучываць*, *растучывацца* 'праясняцца (пра надвор'е)', *распагодзіцца* (*распогодзіцца*, *роспогодзіцца*), *растучыць*, *растучыцца*, *расхмарыцца* 'праясніцца (пра надвор'е)', *расчышчаць* 'ачышчаць ад хмар (пра неба)', *сагнаць* 'праясніцца', *яснець* 'распагоджвацца': *Ужо апагоджвацца стала* [1, т. 1, с. 83]; *На небі вуюснілос, мо распогодзіцца* [6, т. 1, с. 186]; *Сягоні на вуліцы выяснілася** [Ударнае, Лельчыцкі]; *Нарэице выяснела, можна ісіці ў агародчык** [Каменка, Шчучынскі]; *Павінна выпагадзіцца сягоння; Там выпагоджваецца ўжо* [1, т. 1, с. 361]; *Зранку кругом было зацягнуло хмарами, а посьле полудня выядрыласё, ні хмаркі* [13, 57]; *Радуга ваду бярэ, ужо дажджу ні будзя, пад'ясніваіцца* [7, т. 1, с. 271]; *Пад'яснілася – марос будзіць* [1, т. 3, с. 325]; *З рання было як аблажыла, а цяперя, відзіш, можа піркулажыцца, ня будзіць дыжджа* [10, 251]; *Заўтра дажджу ні будзя: ужэ праясніла** [Парэчча, Акцябрскі]; *Наедзе хмара, а потым зноў прогуліцца; Ужэ прогульваецца, прогуліны на небе е* [6, т. 4, с. 218]; *Пропогоджваецца, соўнейко відаць ужэ* [там жа, с. 225]; *Пропульваецца уге, будзе погода!* [там жа]; *На вуліцы ўжэ проясняецца** [Альшаны, Столінскі]; *Хмары разагнало, небо стало чыстае** [Гостаў, Мазырскі]; *Зранку тучылася, а ўдзень разгнала** [Астраўкі, Салігорскі]; *К вечару раздабрылася, паяснела** [Гаць, Акцябрскі]; *Хмарыла, хмарыла, я думала, буде дошч, аж ено раз'яснілася* [4, 305]; *Можэ, будэ і погода, роз'яшваецца* [1, т. 4, с. 302]; *Да вечара ўжэ даўжно распагодзіцца** [Азяраны, Жыткавіцкі]; *Распогодзілос. Дзэнь будзэ ясны** [Давыд-Гарадок, Столінскі]; *Там ужэ ясно, ужэ распогодзілос* [6, т. 4, с. 318]; *Ня дужа растучывыць, ат лесу туча находзіць пырядышныя. Трошку растучывыцца, можа г заўтріму пагода будзіць. Худзь ба ж ны пару дзянькоў растучыла. С поўдня растучылыся, хорошыя пагода стала* [10, 49]; *Ітак расхмарыцца, пойдз'ам с'ена зграбаць* [3, 411]; *Сколько дней хмаріла і хмаріла, а сянняя наныч рышчышчаіць, відна, пымарозіць к ранню* [10, 54]; *Пад вечар з неба сагнала** [Красны Бераг, Жлобінскі]; *Хмары распаўзаюцца, пачынае яснець** [Капаткевічы, Петрыкаўскі].

Прыведзеныя найменні ўтвараюць сінанімічныя рады: дзеясловы незакончанага трывання абазначаюць воблачнасць несущэльнага характару (*вісець, засіньваць, затумажвацца, зацегаць, заценьваць, касмуціцца, кулажыцца, кулажыць, кунежыцца, мазацца*), дзеясловы закончанага трывання называюць завершанасць працэсу (*агарнуць, завалачы, замазацца, засініцца, засініць, затумажыцца, захмурнецца, зацеці, навіснуць*).

Дзеясловы, якія абазначаюць лагічна процілеглыя паняцці, уступаюць у антанімічныя адносіны. Антанімічныя пары прадстаўлены як

аднакаранёвымі, так і рознакаранёвымі намінацыямі: *кулажыцца* – *перакулажыцца*, *тучыцца* – *растучыцца*, *хмарыцца* – *расхмарыцца*, *хмурнець* – *яснець*.

Ілюстрацыйны матэрыял паказвае, што назвы рознага роду воблачнасці ў беларускіх гаворках часцей прадстаўлены дзеясловамі, якія выконваюць намінатывую функцыю і, як правіла, з’яўляюцца фанетычнымі або марфалагічнымі варыянтамі нарматыўных лексічных адзінак, што адлюстроўвае вобразныя ўяўленні беларуса, асаблівасці яго светаўспрымання, а таксама вялікія дэрывацыйныя магчымасці народна-дыялектнай мовы.

Літаратура

1. Слоўнік беларускіх гаворак паўночна-заходняй Беларусі і яе пагранічча: у 5 т. / рэд. Ю.Ф. Мацкевіч. – Мінск: Навука і тэхніка, 1979–1986. – Т. 1–5.
2. Янкоўскі, Ф. Дыялектны слоўнік: Глускі раён Магілёўскай вобласці / Ф. Янкоўскі. – Мінск: выд. АН БССР, 1960. – 234 с.
3. Сцяшковіч, Т.Ф. Слоўнік Гродзенскай вобласці / Т.Ф. Сцяшковіч. – Мінск: Навука і тэхніка, 1983. – 671 с.
4. Янкова, Т.С. Дыялектны слоўнік Лоеўшчыны / Т.С. Янкова. – Мінск: Навука і тэхніка, 1982. – 432 с.
5. Шаталава, Л.Ф. Беларускае дыялектнае слова / Л.Ф. Шаталава. – Мінск: Навука і тэхніка, 1975. – 208 с.
6. Тураўскі слоўнік: у 5 т. / склад. А.А. Крывіцкі, Г.А. Цыхун і інш., рэд. А. А. Крывіцкі. – Мінск: Навука і тэхніка, 1982–1987. – Т. 1–5.
7. Слоўнік гаворак цэнтральных раёнаў Беларусі: у 2 т. / пад рэд. Е. С. Мяцельскай. – Мінск: Універсітэцкае, 1990. – Т. 1. – 287 с.
8. Юрчанка, Г. Ф. Дыялектны слоўнік: з гаворак Мсціслаўшчыны / Г. Ф. Юрчанка. – Мінск: Навука і тэхніка, 1966. – 227 с.
9. Матэрыялы да абласнога слоўніка Магілёўшчыны / М. В. Абабурка. – Мінск: Навука і тэхніка, 1981. – 128 с.
10. Юрчанка, Г.Ф. Народнае вытворнае слова: з гаворкі Мсціслаўшчыны. М–Р / Г.Ф. Юрчанка. – Мінск: Навука і тэхніка, 1983. – 304 с.
11. Бялькевіч, І.К. Краёвы слоўнік усходняй Магілёўшчыны / І.К. Бялькевіч. – Мінск: Навука і тэхніка, 1970. – 508 с.
12. Народная лексіка / рэд. А.А. Крывіцкі, Ю.Ф. Мацкевіч. – Мінск: Навука і тэхніка, 1977. – 287 с.
13. Жывое народнае слова: дыялект. зб. / рэд. П.А. Міхайлаў, І.Я. Яшкін. – Мінск: Навука і тэхніка, 1992. – 271 с.

Л. І. Прозарава

ВОБРАЗНАЕ АСЭНСАВАННЕ РЭЧАІСНАСЦІ Ў ТЭКСТАХ-УВАСАБЛЕННЯХ

(на матэрыяле паэтычных твораў беларускіх і рускіх аўтараў)

Важную прымету мовы мастацкай літаратуры складаюць спецыяльныя мастацка-выяўленчыя сродкі (тропы). У рускай і беларускай паэзіі апошніх гадоў не толькі павялічваецца роля тропы, але і пашыраецца кола спосабаў выражэння пэўных сэнсавых сувязей.

Адным з самых выразных сродкаў вобразнасці з'яўляецца ўвасабленне (прозапапея, ад грэч. *prosopon* – твар і *poieo* – раблю). Паводле агульнапрынятага вызначэння **ўвасабленнем** мы называем наданне чалавечых уласцівасцей неадушаўлёным прадметам, рэчам, абстрактным паняццям, з'явам прыроды [1, 110]. Вытокі гэтага тропы бяруць свой пачатак яшчэ ў вуснай народнай творчасці. “Для людзей глыбокай даўніны быў характэрны сінкрэтызм вобразнага і фізіялагічнага асэнсавання рэчаіснасці, які заключаўся ў тым, што натуралістычнае ўспрыманне пэўнай рэаліі цесна перапляталася з мастацкай фантазіяй” [2, 122].

Увасабленне выступае як сродак паэтызацыі, стварэння сімвалічных вобразаў, павышэння мастацкасці, адухаўлення з'яў прыроды, рэчаў, якія надзяляюцца здольнасцю адчуваць, думаць, дзейнічаць. Увасабляцца могуць асобныя характарыстыкі, пачуцці і ўласцівасці, абстрактныя паняцці, якія ў рэальнасці зусім не маюць прадметнай асновы, а набываюць яе ў выніку ўвасаблення.

Многія вядомыя лінгвісты такія, як А. А. Патабня, В. У. Вінаградаў, Н. А. Кажэўнікава, В. М. Тэлія і іншыя лічаць увасабленне разнавіднасцю метафары. Дж. Лакоф і М. Джонсан называюць увасабленне “самай звычайнай анталагічнай метафарай” [3].

Як мастацкі троп “увасабленне дапамагае пераасэнсаваць рознабаковы багаты вопыт дзеяння з прадметамі і іншымі неадушаўлёнымі істотамі ў тэрмінах чалавечых матывацый, характарыстык і дзейнасцей” [4, 51]. Гэтак жа правамерна лічаць увасабленне “прыватным праяўленнем метафары” сучасныя беларускія даследчыкі В. Д. Старычонок [5], А. І. Равуцкі, С. Б. Кураш [6] і інш. І з гэтым трэба пагадзіцца, таму што дадзены троп адпавядае метафарычнай мадэлі “асоба – неасоба”. Вывучэнне адзначанага сродка вобразнасці ўяўляе асаблівую цікавасць на ўзроўні тэксту. Але такога роду даследаванні адзінкавыя. Да ліку апошніх прац, прысвечаных вывучэнню гэтага тропы ў лінгвістычным аспекце, належыць дысертацыйнае даследаванне А. А. Ціхаміравай, дзе ўвасабленне разглядаецца на матэрыяле асобных тэкставых фрагментаў [7].

Мэта нашага даследавання – вызначыць семантычныя групы тэкставых рэферэнтаў, якія часта ўжываюцца ў паэтычных тэкстах для

выражэння пэўных чалавечых якасцей; вызначэнне канкрэтных накірункаў пераасэнсавання і спосабаў ускладнення тэкстаў шляхам пашырэння рэфэрэнтнай прасторы.

Даследаванне праводзілася на матэрыяле тэкстаў рускіх і беларускіх аўтараў, у ідыястылях якіх прыём увасаблення з’яўляецца найбольш адметным. У большай ступені аналізаваліся творы Л. Таццянічавай, С. Астравога, Э. Асадава, Б. Ахмадулінай, М. Цвятаевай, Я. Еўтушэнкі, Р. Барадуліна, А. Пысіна, П. Панчанкі, А. Вялюгіна, Г. Бураўкіна і інш.

Праведзены аналіз паказаў, што як у рускіх, так і ў беларускіх паэтаў прадметамі (рэферэнтамі) параўнання з’яўляюцца ў асноўным адны і тыя ж рэаліі: гэта паняцці, звязаныя з **“назвамі расліннага свету”** (чарот – камыш, асіна – осіна, бяроза – берэза, дуб – дуб, яблыня – яблоня, бор – бор), **“стыхійныя з’явы прыроды”** (гром – гром, навальніца – гроза, вецер – ветер, дождж – дождь), **“назвы месяцаў”** (сакавік – март, май – май, снежань – декабрь, красавік – апрель), **“прамежкі часу, абстрактныя назвы”** (час – время, лёс – судьба, маладосць – молодость, старасць – старость), **“краіны, населеныя пункты, жыллё”** (радзіма – родина, дом – дом, вёска – деревня), **“поры года”** (восень – осень, зіма – зима, вясна – весна), **“водная паверхня”** (рака – речка, ручай – ручей, азёрына, возера – озеро, мора – море), **“нябесныя свяцілы”** (сонца – солнце, поўня – луна, зоркі – звёзды), **“маўленне і паэтычная творчасць”** (песня – песня, мова – язык) і г. д.

Сярод разгледжаных намі паэтычных тэкстаў найбольш распаўсюджаны такія, рэфэрэнты якіх адносяцца да першых трох з названых семантычных груп: увасабленне паняццяў расліннага свету, стыхійных з’яў прыроды, воднай паверхні. Не маючы магчымасці разгледзець усе такія прыклады, спынімся толькі на тых, што адносяцца да ўвасабленняў паняццяў прыроды.

У складзе адзначанай групы ў якасці тэкставых рэфэрэнтаў у творах рускіх аўтараў часта выступаюць такія лексемы, як *дождь, гроза, ветер, мороз* і інш. Напрыклад, *дождж* у вершы Л. Таццянічавай “Дождь работал, как вол...” асацыіруецца з працавітым *валом*:

Дождь работал, как вол,

Не жалеючи сил.

И поляны.

Дол,

И сады напоил.

Без пустой похвальбы

Сбил заносчивый зной.

И ушёл по грибы, –

У дождя выходной.

У вершы Я. Казлоўскага “Поле” *дождж* прыпадабняецца буланаму, гулліваму *каню*:

*Дождь игривый, игривый
Пролетел, и в свете дня
Встала радуга над гривой
Поля,
 будто бы коня.*

Снег у творы Р. Раждзественскага “Снег шёл, как больной...”, выступае ў ролі чалавека, які захварэў. Ствараецца асацыяцыя *снег – хворы* (чалавек):

<i>Снег шёл, как больной.</i>	<i>Взяли в снегу недели.</i>
<i>А после на три месяца слёг.</i>	<i>Дети играли с ним...</i>
<i>Лежал одинокий и постный...</i>	<i>Но скальпель живой сосульки</i>
<i>Прислали снегу врача.</i>	<i>Однажды взрезал его.</i>
<i>Белый халат метелей</i>	<i>Снег умирал без стога,</i>
<i>Затрепетал над больным.</i>	<i>Отяжелев весьма.</i>

Гэтыя ж словы, або блізкія, мы сустракаем і ў беларускіх аўтараў. Напрыклад, **дажджу** ў вершы Г. Бураўкіна “Дождж” прыпісваюцца якасці каня (*дождж – конь*):

*О, гэты спорны апаўночны дождж!
Раскінуў над прыціхлым светам гривы,
ляціць наўскач, імклівы і гуллівы...*

У вершы Р. Барадуліна “Зазімак” **вечер** выступае ў ролі дворніка:
*А вечер вуліцы расчысціў.
Бухматы,
 пухкі снег насыпаў.*

У тэкстах-увасабленнях рускіх і беларускіх аўтараў існуе таксама вядомая залежнасць паміж характарам прэдыкацыі і прыналежнасцю рэфэрэнтаў да пэўных семантычных груп. Яны ў асноўным датычацца:

а) знешнасці, характэрнай для чалавека:

*Зимний дождь,
Седая борода,
Ты зачем пожаловал сюда?*

(Л. Татьянаичева);

*Сівы пярун са злоснай хмары
Навёў сто дваццаць батарэй
(А. Вялюгін);*

б) прыналежнасці да пэўных прафесій, роду дзейнасці:

Снег – владелец бриллиантов...
(С. Островой);

Мароз – мастак...
(А. Пысін);

в) якаснай ацэнкі:

Снег шёл, как больной...
Лежал – одинокий и постный (Р. Рождественский);

*Варочаўся пад самым сонцам
Гультаявата грозны гром
(А. Вялюгін);*

г) узросту:

...дождь молодой.

Настоящий.

Осенний.

(С. Смеляков);

Мароз стары...

(Р. Барадулін);

Мароз юны...

(А. Пысін).

Рэферэнтам-неасобам у тэкстах часта прыпісваюцца і характарыстыкі **па дзеянні, учынках, думках** і г. д.:

Грибосей (дождь) ходит по тропинке (С. Островой); *Дождь работал как вол ... и ушёл по грибы* (Л. Татьяничева); *Хмарка задумалася, схамянулася, даганяе іх (хмаркі), худнее ад страху, ад роспачы* (Р. Барадулін); *Навальніца хацела скрывіцца, / Ды пазяхнула / аж вывіхнула сабе / Сквіцу навальніцы* (Р. Барадулін).

Часам такія персанажы надзяляюцца і моўнай магчымасцю, напрыклад: *Но что б он (вецер) сказал, залетев в наши стены* (Л. Татьяничева); *Дождь / в Ленинграде ночном / разговоривал с городом целым* (Н. Ботвинник); *Ліўні напросіліся; Маланкі пішуць, чытаюць перуны...* (Р. Барадулін). Так як з'явам прыроды прыпісваюцца характэрныя прыкметы людзей, то і персаніфікацыя ў тэкстах гэтай групы часта сумяшчаецца з метанімізацыяй.

І ў рускай, і ў беларускай мовах сярод тэкстаў-увасабленняў шмат полірэферэнтных, дзе ў ролі персанажаў выступаюць адразу некалькі рэферэнтаў-неасоб, якім надаюцца прыкметы асобы. Праведзены намі аналіз паказаў, што тэксты-ўвасабленні полірэферэнтнага характару можна падзяліць на дзве групы.

Да **першай групы** мы аднеслі такія, у якіх два або некалькі рэферэнтаў адносяцца да адной і той жа семантычнай групы. Гэта могуць быць некалькі назваў *стыхійных з'яў прыроды, расліннага свету, адрэзкаў часу, воднай паверхні* і інш. Напрыклад, у вершы Р. Барадуліна “Б’е пярун прамой наводкай ...” у якасці дамінантных слоў са значэннем асобы выступаюць такія, як *пярун, маланкі, хмары, дождж*, якія ўсе разам мадэліруюць “чалавечую сітуацыю” набліжэння нейкага войска, гарматнай страляніны:

*Б'е **пярун** прамою наводкай,
А **маланкі** неба крэсляць,
Як з бюро надвор'я зводку
Аб бясхмар'і на ўвесь месяц.
Вось адна адной на спіны
Налягаюць грузна **хмары**,
Вось – прарвуцца, вось – лавінай
Дождж нястрымны чохне зараз.*

У дадзеным тэксце ўсе рэферэнты адносяцца да семантычнай групы “назвы з’яў прыроды”.

У вершы П. Панчанкі “Сустрэча з бярозай” у якасці ключавых слоў выступаюць назвы расліннага свету (*кіпарысы, бяроза*), якія ствараюць вобраз натоўпу сяброў:

*Ад цішыні я раптам аглух
І выйшаў, як п’яны, на луг.
Насустрэч выбеглі **кіпарысы**:
“Ад нашага сонца, таварыш, прыкрийся
І раптам, расштурхваючы натоўп
Крыклівых паўдзённых дрэў,
Бяроза рынулася:
“Браток,
Як слаўна, што ўрэшце мяне ты сустрэў!”
Я йшла за табой...,
мясіла дрыгну., калела ад сцюжы...*

У сучасных рускіх і беларускіх паэтаў сустракаюцца тэксты, рэферэнты якіх адносяцца да семантычнай групы “вадаём” (“назвы воднай паверхні”). Напрыклад, у вершы Р. Барадуліна “Лодкі” перад намі паўстае возера, якое вельмі стамілася, працуючы ўвесь дзень. Ствараецца асацыяцыя *возера – працаўнік: Прыбіўшы да берага / чарот патрушчаны, / Засынае **возера**, / ад сіверу сіняе. / Стамлённа дыхаюць **хвалі**, / як грузчыкі – / На плячах/ гарачае сонца / насілі. / Нерастуюць **ільдзінкі** / халоднымі плоткамі...* У вершы М. Ціханова “Ручей” перад намі паўстае ***ручай*** у вобразе дзіцяці: *...Он, розовой, красной / Водой шелестя, / Резвился, прекрасный, / Предгорий дитя. / Бежал он прилежно / И маленьким ртом / Рассказывал нежно / О самом простом. / Весь полон спокойным / И детским огнём...*

У другую групу ўваходзяць тэксты-ўвасабленні з тэматычна рознымі рэферэнтамі. Гэта могуць быць назвы расліннага свету і стыхійныя з’явы прыроды, назвы месяцаў і дрэў, назвы месяцаў і нябесных свяцілаў і інш. Напрыклад, у вершы Р. Барадуліна “Вечар над Таболам” перад намі ўяўляюцца адразу тры персанажы-неасобы, надзеленыя рознымі чалавечымі якасцямі: ***лілеі*** (назва расліннага свету), як

маленькія дзеці “пазаплюшчвалі павекі і спяць, ліст-далонь падклаўшы пад шчаку”; **вечер** (стыхійная з’ява прыроды) стаміўся, “так залётаўся, што, урэшце, / Тут падрамаць у чараты прылёг”; **кавылі** (назва расліннага свету) “на беразе засмяглым бестурботна / Аб нечым ціха шэпчаць”. Адпаведны прыклад мы знаходзім у вершы Л. Таццянічавай “Последний лист”, дзе **маланка** выступае ў ролі разбойніка, а **кедр** – яго ахвяры: ... *Лежит тот кедр / Среди поляны, / Непоправимо одинок. / Я выну из смертельной раны / Разбойной молнии / Клинок.*

Падобным чынам пабудаваны такія вершы, як “Заспаная раніца мжыстая”, “Перадзім’е”, “Вечалле”, “Свінуха” Р. Барадуліна, “А прырэчча шалела ліўнямі...” С. Панізніка, “Сонца купалася ў жьце...” М. Чарняўскага.

Вобразная і семантычная структура тэкстаў, рэферэнты якіх належаць да розных тэматычных груп, з’яўляецца больш складанай. Часта персанажы выступаюць у якасці кантэкст-партнёраў у сітуацыях, якія мадэліруюць розныя чалавечыя ўзаемадзеянні. Напрыклад, у вершы А. Пысіна “Раберціна Ларэці” перад намі паўстаюць два рэферэнты-неасобы – планета і песня, якія мадэліруюць паводзіны маці і дзіцяці. Маці адводзіцца роля планеты (*Маці-планета войкнула, – / Што нарабіла? / Маці-планету палохае / Ўласнае дзіва. / Боязна ёй становіцца...*), а дзіцяці – песні (*Прарэзалася юная песня, / Падрастал яна / І мацнела...*). У вершы Л. Таццянічавай “Мороз и ветер” абодва персанажы, адзін з якіх “гнёт деревья”, а другі “выкручивает им жилы”, падаюцца як суровыя, але клапатлівыя выхаванцы, а дрэвы – як тыя, каго выхоўваюць: *Так пестует мороз / И ветер / Братишек младшеньких своих...*

У сучасных рускіх і беларускіх паэтаў сустракаюцца тэксты, у якіх рэферэнты-неасобы прыпадабняюцца мужчыне і жанчыне. Напрыклад, у вершы Р. Барадуліна “Станцыя грамы” апісваецца сцэна начной прагулкі **мая і поўні**: *Тут у ноч чаромхавую, белую / Ходзіць май сп’янелы, сам не свой, / І, ад салаўёў асалавелая, / Поўня круціць круглай галавой...* У творы С. Батвінніка “Берэза у нашего дома” **бяроза** паўстае ў вобразе маладой дзяўчыны, з якой сябруюць **вятры**, спрачаюцца **навальніцы**: *Берёза у нашего дома – / обычный, привычный пустык. / До веточки вроде знакома, / а вот, оказалось, не так... / С ней спорят / весенние грозы, / с ней тёплые дружат ветра... / Белеет у этой берёзы / тугая, нагая кора. / И всё в ней как будто на месте: / пройдёшь – не заметишь... / Но вот, / как в женском нечаянном жесте, / нежданная прелесть блеснёт...*

Падобным чынам пабудаваны вершы С. Астравога “Лето” (**чэрвень** заляцаецца да **бярозкі**), Р. Барадуліна “Ода дзвярынам” (**крукі** пасваталіся да **завес**) і інш.

Такім чынам, аналіз тэкставага матэрыялу паказаў, што прыёмы ўвасаблення ў тэкстах рускіх і беларускіх паэтаў маюць многа агульнага.

Гэта датычыцца як сістэмы арганізацыі рэферэнтаў, так і накірункаў вобразнага асэнсавання рэчаіснасці. Найбольш часта паняцці прыроды, воднай паверхні, расліннага свету і г. д. характарызуюцца з боку рыс, характэрных для чалавека: знешнасці, узросту, прыналежнасці да пэўнай прафесіі, роду дзейнасці і інш.

І ў рускай, і ў беларускай мовах шмат тэкстаў-увасабленняў полірэферэнтнага характару, дзе ў ролі персанажаў выступаюць адразу некалькі рэферэнтаў-неасоб, якім надаюцца прыкметы асобы.

Літаратура

1. Рагойша, В. П. Паэтычны слоўнік / В. П. Рагойша. – 3-е выд., дапрац. і дапоўн. – Мінск, БелСЭ, 1987. – 439 с.
2. Тайлор, Э.Б. Первобытная культура / Э.Б. Тайлор. – М.: Политиздат, 1989. – 573 с.
3. Лакофф, Д. Метафоры, котарымы мы живём / под ред. и с предисл. А. Н. Баранова / Д. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
4. Крюкова, Н. Ф. Метафорика и смысловая организация текста: монография / Н. Ф. Крюкова. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2000. – 162 с.
5. Старычонак, В.Д. Полісемія ў беларускай мове (на матэрыяле субстантываў) / В. Д. Старычонак. – Мінск: БДПУ, 1997. – 232 с.
6. Кураш, С. Б. Персонифицирующие метафоры в русской поэзии XX века / С. Б. Кураш // Славянские народы и их культура в современном мире: материалы междунар. науч. конф. / [Редкол.: В.И. Коваль (отв. ред.) и др.]. – Гомель: БГУТ, 1996. – С. 150 – 151.
7. Тихомирова, Е. А. Лингвистический анализ тропа: метафора-олицетворение в русских и белорусских поэтических текстах начала XX века: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01; 10.02.02 / Е. А. Тихомирова. – Минск, 1991. – 22 с.

СОДЕРЖАНИЕ СБОРНИКА

М. С. Андросова

ИННОВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

А. Н. Асташова

ИМИДЖ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА – ФАКТОР УСПЕШНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю. Г. Брынзарей

АНТОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

С. Н. Галенко

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ЗА РУБЕЖОМ

Т. А. Пазняк, Е. С. Аршавская

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

А. В. Дубровская

ОЦЕНКА И УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

С. П. Злобина

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНАХ «ДЛИНА» И «ПЛОЩАДЬ» В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

В. Б. Качалко

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОПОРНЫХ И ИТОГОВЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ, СОСТАВЛЕНИЕ ТЕСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ

**МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ НА
ОСНОВЕ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ**

В. Б. Качалко, Н. А. Лисовская, Л. Н. Щур

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ
ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ НА ОСНОВЕ ПОИСКОВО-
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ**

Б. А. Крук

**НАВУЧАННЕ АКЦЭНТУАЦЫІ БУДУЧАГА НАСТАЎНІКА
ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ**

Л. А. Лисовский, О. В. Лещинская

**ИЗУЧЕНИЕ РЕДКИХ И ОХРАНЯЕМЫХ ВИДОВ РАСТЕНИЙ
МОЗЫРСКОГО ПОЛЕСЬЯ**

Л. А. Лисовский, Н. А. Лисовская

**ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОЦЕССЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР» В
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Н. П. Мишкевич

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗНОСТИ РЕЧИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Ю. А. Паўлючэнка

**ФАРМІРАВАННЕ І РАЗВІЦЦЁ ПАЗНАВАЛЬНАЙ АКТЫЎНАСЦІ
МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ СРОДКАМІ ЗАЙМАЛЬНАСЦІ НА
ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ**

Н. И. Семененко

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДИСЦИПЛИН
МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА ПО ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ АЛГОРИТМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

А. А. Зубрицкая

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

Л. Н. Иванова

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА**

Л. А. Калач

**СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-
ПСИХОЛОГА**

И. А. Карпович

ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

А. В. Качалко

**СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Е. Н. Михайлова

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ
СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ
ПАРАЛИЧОМ**

И. Д. Стельченко

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СЕМЬИ И
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНИКА**

Н. С. Цырулик

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧИСЛЕ У
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В
ОБУЧЕНИИ**

Н. С. Шаринец

**ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ,
ИМЕЮЩИМИ ТЯЖЁЛЫЕ И МНОЖЕСТВЕННЫЕ
НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ**

Г. П. Богданова

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕПЕТИЦИОННОЙ РАБОТЫ НА
УРОКАХ МУЗЫКИ**

Н. Г. Бреус

**РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО
ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ПРОЦЕССЕ
ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Н. А. Герасимова

**РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ**

Е. Г. Дедковская

**ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ К ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ
ВОСПРИЯТИЮ ЖАНРА АВТОРСКОЙ ПЕСНИ**

Т. С. Кичакова

ПОНЯТИЙНО-ЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

А. А. Ковалевская

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МАССАЖА ДЛЯ БЕРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОК ВУЗА

Т. С. Крутолевич, Г. Е. Рабцевич

ОСНОВЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О. В. Кулешова

МУЗЫКАЛЬНО-СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Л. В. Статута

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СВОБОДЫ У МОЛОДЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ-МУЗЫКАНТОВ

Г. В. Чернецкая

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ЦИМБАЛЬНОЕ ИСКУССТВО

В. Я. Барысенка

МЕТАФАРА ВАСІЛЯ ВІТКІ

Т. М. Казачэнка, Л. М. Цалка

РЭГІЯНАЛЬНЫЯ НАЗВЫ ДЭТАЛЕЙ АДЗЕННЯ

Н. І. Новік-Шчарбенка, Н. У. Кузьменка

**ДЗЕЯСЛОЎ ЯК НАМІНАТЫЎНАЯ АДЗІНКА Ў НАРОДНА-
ДЫЯЛЕКТНАЙ МОВЕ**

Л. І. Прозарава

**ВОБРАЗНАЕ АСЭНСАВАННЕ РЭЧАІСНАСЦІ Ў ТЭКСТАХ-
УВАСАБЛЕННЯХ (на матэрыяле паэтычных твораў беларускіх і
рускіх аўтараў)**

МГПУ ИМ. И.П.ШАМЯКИНСА