

Министерство образования Республики Беларусь

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

ПОЛЕССКИЙ РЕГИОН И НАУКА XXI ВЕКА

Материалы IX Республиканской научно-
практической интернет-конференции
магистрантов, аспирантов и молодых ученых

Мозырь, 26 июня 2015 г.

Мозырь
МГПУ им. И. П. Шамякина
2015

УДК 001

ББК 72

П49

Печатается согласно плану научных, научно-практических мероприятий
УО МГПУ им. И. П. Шамякина на 2015 год

Полесский регион и наука XXI века : материалы IX Респ. науч.-
практ. интернет-конференции магистрантов, аспирантов и молодых
ученых, Мозырь, 26 июня 2015 г. / УО МГПУ им. И. П. Шамякина. —
Мозырь, 2015. — 180 с.

ISBN 978-985-477-554-8.

В сборник вошли статьи магистрантов, аспирантов и молодых ученых из вузов Республики Беларусь. Материалы сборника будут интересны не только широкому кругу исследователей, но и практическим работникам системы образования.

Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 001

ББК 72

Научное издание

**ПОЛЕССКИЙ РЕГИОН
И НАУКА XXI ВЕКА**

Материалы IX Республиканской научно-практической интернет-
конференции

магистрантов, аспирантов и молодых ученых

Оригинал-макет *Е. В. Юницкая*

Подписано в печать 07.10.2015. Формат 60x90 1/16. Бумага офсетная.

Ризография. Усл. печ. л. 11,25.

Тираж 50 экз. Заказ 27.

Издатель и полиграфическое исполнение:

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

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий N 1/306 от 22 апреля 2014 г.

Ул. Студенческая, 28, 247760, Мозырь, Гомельская обл. Тел. (8-0236) 32-46-29

ISBN 978-985-477-554-8

© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2015

1. ПОЛЕССКИЙ РЕГИОН КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

В. В. Глина

*Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы
Национальной академии наук Беларуси (г. Минск)*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОДВИЖЕНИЯ ТЕАТРАЛЬНЫХ УСЛУГ (НА МАТЕРИАЛЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МНЕНИЙ ЗРИТЕЛЕЙ МОЗЫРСКОГО ДРАМАТИЧЕСКОГО ТЕАТРА ИМЕНИ ИВАНА МЕЛЕЖА)

Театр, как и другие культурно-зрелищные виды искусства, сегодня стремительно инкорпорируется в новую постиндустриальную реальность с доминированием в ней сферы бизнес-услуг. Экспансия рыночных законов в культурную сферу трансформирует духовно-эстетические потребности общества, приводит к серьезному изменению мировоззренческих установок, к переориентации ценностей и эстетических вкусов. Рыночная парадигма не может не сказаться на переосмыслении подходов к театральному искусству как социокультурному пространству и его месту в культурной жизни общества, в общественном сознании населения.

Можно согласиться с точкой зрения отечественного исследователя театрального искусства А. В. Калашниковой о том, что в Беларуси на современном этапе театральное творчество недостаточно часто изучается учеными как маркетинговая деятельность в условиях очевидной динамики социально-экономического развития страны и маркетинга театральных услуг, в частности. Маркетинговый подход к театральному искусству позволяет, по мнению автора, по-иному взглянуть на спектакль в широком смысле этого понятия как на проектную деятельность, что представляется важным для утверждения практико-ориентированного подхода исследований современных тенденций и явлений театральной культуры [1].

Нами была предпринята попытка изучить мнение театральных зрителей методом фокусированного интервью в нескольких белорусских театрах, в частности, в Мозырском драматическом театре имени Ивана Мележа с точки зрения выявления некоторых актуальных аспектов продвижения театрального продукта на современный арт-рынок, а также изучить информационные электронные ресурсы театра, актуальные материалы по маркетинговым исследованиям театрального искусства.

В ряду выявленных объективных и субъективных аспектов, влияющих на ориентации и установки публики на театр, нами выделяются рекламные возможности, ценовой диапазон билетов, каналы продвижения театрального продукта, степень активности в посещении театра, некоторые другие аспекты взаимодействия зрителей и театра.

На вопрос «Как часто Вы бываете на спектаклях?» около половины мозырских респондентов дало ответ «один раз в полгода». По нашим оценкам, большинство ответов среди столичных любителей театрального искусства зафиксировано в варианте «один раз в два-три месяца» (33%). На такой же ответ среди мозырских почитателей театра указало 20% респондентов, а третья часть опрошенных сказала, что посещает театр «не чаще одного раза в год». То есть, мы видим, что среди почитателей театрального искусства в Мозыре наиболее распространенной оказалась интенсивность посещения спектаклей от 3-х месяцев до полугодия.

Примечательно, что в среднем более половины мозырских зрителей предпочитают ходить в театр с семьей, более четверти респондентов театр посещают с друзьями, а каждый пятый приходит на спектакли один.

Материалы интервьюирования дают основания предположить, что на спектакли в Мозырский драматический театр имени Ивана Мележа приходит немногим больше половины от общего количества зрителей молодежи в возрасте до 35 лет. Людей среднего возраста в театре насчитывалось около четверти, а каждый пятый оказался зрителем пенсионного возраста.

Возрастные особенности предопределили и род занятий любителей театральных представлений: учащиеся и представители рабочих профессий составили по одной трети от общего числа зрителей, около 7% являются служащими и столько же предпринимателями, а каждый пятый, как указывалось выше, – пенсионером.

Обращают на себя внимание технологические факторы продвижения театральных услуг в Мозырском драматическом театре имени Ивана Мележа и, в первую очередь, востребованность информационнокоммуникативных технологий для продвижения театрального продукта. Респонденты указывают на возможность использования IT-технологий для привлечения зрителей, продажи билетов через интернет, использования информации с веб-сайта театра и т.д.

С другой стороны, никто из респондентов не сказал, что воспользовался телефоном театра для получения информации о театральном репертуаре. Такое же количество ответов (вернее, отсутствие ответов респондентов на позицию «через распространителей билетов») дает основания предположить, что в разряд «отмирающих» можно отнести

категорию работников – распространителей театральных билетов в Мозыре. Не прибегая к их услугам, 40% потенциальных зрителей узнают о предстоящих спектаклях из информации в интернете (веб-сайт театра), более 13% – из других средств массовой информации (преимущественно – газет), около 7% – из афиш, расклеенных в городе.

Любопытным представляется поведение потребителей театральных услуг, которые узнают о предстоящем спектакле «в момент покупки билета». Таких почитателей театра 20% респондентов. То есть каждый пятый горожанин приходит в кассу театра, узнает название спектакля и покупает на него билет. Это говорит о том, что поведение потребителей театральных услуг, выражаясь языком маркетинга, относится к разряду относительного и нецелевого, не ставшего еще «действительным и мотивированным потреблением» [2, с. 36].

На вопрос «Если бы Вы имели возможность заказывать билеты через интернет» однозначно в пользу этой услуги в сети интернет высказалось около половины респондентов, около четверти респондентов ответили так после некоторого сомнения. Столько же респондентов сказала, что не воспользовалась бы этой услугой, если бы она была в интернете. В сравнении со столичными почитателями театрального искусства, каждый третий из которых, по нашим оценкам, узнает о театральном репертуаре из интернета, среди мозырских театральных зрителей, как было указано выше, 40% утверждают, что «черпают информацию о театральной жизни» из сети интернет.

Ритм жизни для 87% столичных респондентов предопределяет нацеленность покупать билеты на спектакль через интернет, тогда как среди мозырских почитателей театрального искусства благосклонно относятся возможности воспользоваться интернет-услугой по приобретению театральных билетов немногим более 70% респондентов.

Нельзя обойти вниманием роль рекламы, влияние отзывов о спектакле на его привлекательность и, соответственно, посещаемость театра. Их распространение для 66% респондентов (как с положительным, так и с отрицательным содержанием) оказывают прямое влияние на решение пойти в театр, незначительную степень влияния рекламы отметили 13% мозырских почитателей театрального искусства.

А вот 20% респондентов указали, что не испытывают никакой зависимости в выборе того или иного спектакля от наличия (либо отсутствия) рекламы и различных отзывов о нем.

На вопрос «Готовы ли Вы прийти на понравившийся спектакль еще раз?» утвердительно ответило 80% респондентов, 20% были столь же категоричны в формулировке отрицательного ответа. То есть, практически

каждый пятый ценитель театрального искусства рассчитывает на просмотр только новых постановок и утверждает, что не придет второй раз даже на самую увлекательную постановку спектакля.

В процессе интервьюирования театральных зрителей нам показалось интересным сравнить мнения столичных театралов и мозырских зрителей о ценовых диапазонах стоимости билетов.

Как видим из диаграммы, билеты стоимостью до 80 тысяч рублей более предпочтительны среди мозырской театральной публики чем у столичной, а вот начиная с 80 тысяч рублей, ситуация меняется на обратную. 130–150 тысяч рублей (размер базовой величины в 2013–2014 гг.) и выше жители Мозыря не готовы заплатить за спектакль вовсе, тогда как минчане считают допустимыми и гораздо большие размеры стоимости билетов (Диаграмма 1).

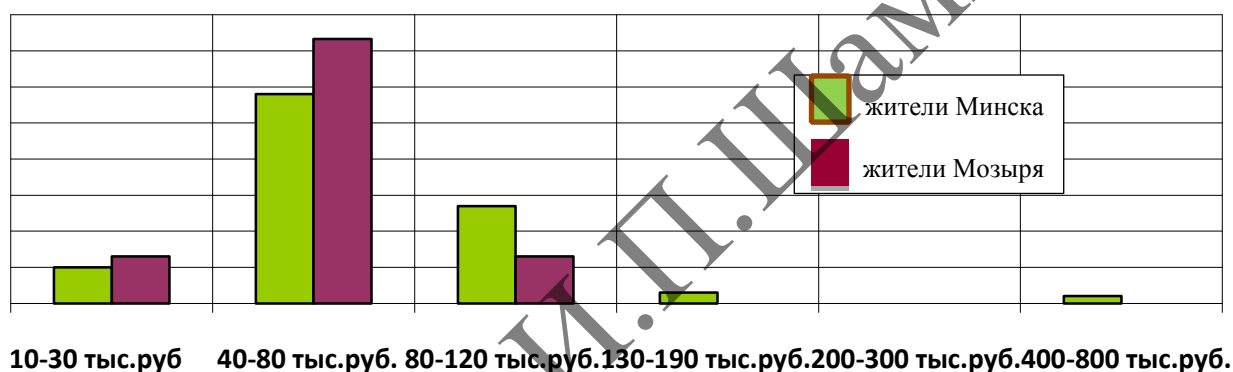


Диаграмма 1. – Мнение зрителей о диапазоне стоимости театральных билетов

Из высказываний респондентов следует, что если чуть больше половины зрителей столичного театра готовы заплатить двойную цену на «спектакль с участием мировой звезды», то среди мозырских зрителей таких оказалось более 70%; соответственно, выразили отрицательное мнение, по нашим оценкам, 29% столичных респондентов и 20% респондентов в театре г. Мозыря.

В завершении, представим результаты SWOT-анализа [3], ограничившись оценкой некоторых сильных и слабых сторон в деятельности Мозырского драматического театра имени Ивана Мележа в продвижении театральных услуг к потребителям.

На наш взгляд, среди сильных сторон выделяются: история театра и сложившиеся в нем традиции, наличие разнообразного репертуара (от Шекспира до современных драматургов), использование IT-технологий, монопольное существование на рынке и пр. Среди слабых, как нам представляется, недостаточное финансирование театра, в том числе,

отсутствие спонсорской поддержки и поддержки бизнес-сферы, отсутствие в труппе «звездных» актеров, низкая мотивация сотрудников театра в продвижении театральных услуг на рынок, отсутствие проектного подхода при создании и продвижении театрального продукта и некоторые другие.

Литература

1. Калашникова, А. В. Маркетинг – новый ракурс изучения театрального спектакля / А. В. Калашникова // Асноўныя тэндэнцыі развіцця сучаснай беларускай культуры : матэрыялы навуковай канферэнцыі (Мінск, 23–24 лістапада 2011 г.) / Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт культуры і мастацтваў. – Мінск, 2013. – С. 205–211.
2. Карпенко, Е. В. Поведение потребителей: учебное пособие / Е. В. Карпенко, Н. Ф. Пермичев. – Н.Новгород, 2008. – 104 с.
3. SWOT-анализ и стратегическое планирование. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.swot-analysis.ru/>. – Дата доступа 12.02.2015.

С. В. Черкас

УО МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

РАЗВИТИЕ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПОЛЕСЬЕ (ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX–НАЧАЛЕ XX ВЕКА)

В Республике Беларусь для подготовки специалистов по физической культуре и спорту создана многоуровневая система профессионального образования, которую осуществляют университеты, академии и институты физической культуры и спорта, колледжи и техникумы физической культуры, а также училища олимпийского резерва.

Однако проблема становления и развития физкультурного образования не достаточно изучена.

Изучение опыта прошлого и настоящего в области физкультурного образования в Беларуси, его теоретическое обобщение позволяют полнее представить и понять его значение в подготовке специалистов, требуемых для успешной работы в современных социально-экономических условиях, для дальнейшего совершенствования современного физкультурного образования.

На протяжении всей истории развития человечества многие ученые уделяли внимание физическому воспитанию подрастающего поколения как средству укрепления здоровья и духовного развития. Много интересных идей просматривается в работах таких ученых, как Локк, Коменский, Песталоцци и многих других [1].

Физкультурное образование – ключевая сфера жизни общества. В условиях современной жизни проблемы укрепления здоровья нации, повышения работоспособности отдельного человека, воспитание гармонично развитой личности могут в значительной степени решаться средствами физической культуры. Ученые отмечают возрастание социальной значимости физкультурного образования в жизни общества, оно занимает определенное место в структуре жизнедеятельности современного человека, является одним из средств социализации и формирования его мировоззрения, и тем самым дает определенные возможности для формирования личности и гражданина Республики Беларусь [2].

Именно поэтому проблема становления и развития физкультурного образования на Полесье второй половины XIX – начала XX века актуальна и представляет интерес для ученых, что требует ее подробного изучения и использования результатов исследования для совершенствования физкультурного образования на современном этапе развития общества. Вместе с тем, изучение и обобщение опыта, накопленного в сфере физкультурного образования второй половины XIX – начала XX века, позволит обогатить понимание особенностей развития белорусского общества и истории становления физкультурного образования Беларуси в целом.

Историография проблемы становления и развития физкультурного образования на Полесье достаточно обширна. На всех этапах развития человеческого общества физкультурное образование развивалось на основе определенных закономерностей, обусловленных материальной жизнью общества. Освещение проблемы становления и развития физкультурного образования на Полесье положено педагогами-теоретиками второй половины XIX века: Н. И. Пироговым, К. Д. Ушинским, Н. А. Корфом, А. С. Макаренко, П. Ф. Лесгафтом, Н. К. Крупской, П. П. Блонским и другими.

Физическая культура Белорусского Полесья является частью общей культуры Беларуси и состоит из таких частей жизнедеятельности общества, как воспитание и образование. Проблема развития физкультурного образования исследуется многими учеными: педагогами, историками, психологами, медиками и другими [3].

История физической культуры и образования Беларуси как научной дисциплины является специфической веткой развития исторических знаний в области физической культуры. Она изучает объективные закономерности развития физической культуры на отдельных этапах истории развития физкультурного образования в Беларуси, что позволяет

решать не только научно-исторические проблемы в области физкультурного образования, но и оценить современное состояние физической культуры и помочь в прогнозировании дальнейшего развития современного физкультурного образования на Полесье.

Полесский край, который находится на юге Беларуси, в качестве историко-географического региона стал формироваться еще в стародавние времена. В свою очередь, Полесский регион южной части Беларуси XIX – начала XX века делился на более мелкие части: Западное Полесье, которое включало в себя Брестское и Пинское Полесье; Восточное Полесье, которое включало в себя Туровское, Припятское и Мозырское Полесье. Сегодня это значительная часть территории Брестской и Гомельской областей, часть Минской и Могилевской областей [4].

Историография физической культуры Беларуси XIX – начала XX века начинает формироваться со второй половины XIX в. Беларусь, находясь в составе Российской империи, рассматривалась как западная часть России, и все исследования проводились в русле российской истории. Авторами наиболее значительных работ, где дается информация по проблеме физического воспитания, были учителя и чиновники Виленского учебного округа, которые в своих работах рассматривали, изучали историю учебных заведений Беларуси, чаще тех, где они сами работали. В большинстве этих работ приводятся документы и материалы, содержащие сведения о таком элементе физической культуры, как физическое воспитание учеников. Обращаясь к истории учебных заведений Западного края, они использовали материалы школьных архивов, начиная с XVII–XVIII вв. – времен существования Великого княжества Литовского [5].

В конце XIX века сформированы отдельные элементы физической культуры. Начинается процесс общественно-государственной институционализации физической культуры, управление ею постепенно концентрируется в руках государства. Вместе с тем наблюдается несовпадение общественных и государственных интересов в сфере физической культуры. Общественные организации считали целью физической культуры развитие физических качеств человека, а государство – военно-прикладную подготовку мужской части населения. Боясь развития общественной активности в сфере физической культуры, государственные власти стремились контролировать процессы развития физической культуры

В этот период начинается процесс формирования новой подсистемы физической культуры – «Спорт». Появляются первые виды спорта и

спортивные организации. Начинают проводиться соревнования различного ранга.

Литература

1. Выдрин, В. М. Системный подход в исследованиях физической культуры / В. М. Выдрин // Теория и практика физической культуры. – 1978. – № 3. – С. 5–7.
2. Штыхов, Г. В. История Беларуси с древнейших времен до середины XIII в.: учебное пособие для 6-го класса общеобразовательных учреждений / Г. В. Штыхов, С. Н. Темушев, В. В. Ракуть; под ред. Г. В. Штыхова, Ю. Н. Бохана. – Минск: Изд. центр БГУ, 2009. – 143 с.
3. Фізічная культура на Беларусі: Ад старажытнасці да пачатку XX ст.: вучэбны дапаможнік / Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя М.Танка. – Мінск: БДПУ, 1999. – 85 с.
4. Казлоў, Л. Р. Беларускае Палессе на старажытных картах / Л. Р. Казлоў. – Мінск: Артс-Фэкс, 2006. – 65 с.
5. Хужин, Р. А. Становление и развитие высшего физкультурного образования в России во второй половине XIX – начале XXI веков: автореф. дисс. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Хужин Рашид Астбаевич; [ГОУ ВПО «Башкирский государственный университет»]. – Барнаул, 2009. – 21 с.

2. ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ИННОВАЦИОННЫЕ ИДЕИ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ

В. В. Асадчая

УО МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В НЕФОРМАЛЬНОЙ ГРУППЕ НА ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ

Экспериментальное исследование влияния на процесс социализации межличностного взаимодействия в неформальной группе должно основываться на классификации типов таких групп, классификации межличностного взаимодействия, критериях социализации или классификации (иерархии) осваиваемых социальных ролей (функций).

Для экспериментального исследования мы взяли следующую классификацию неформальных групп. В зависимости от направленности

они могут быть как дополнением организованных коллективов, так и их антиподом. По характеру социальной направленности спонтанные группы можно классифицировать на: просоциальные; асоциальные; антисоциальные.

Просоциальные компании, способствующие развитию у своих членов положительных социально-нравственных качеств, отличаются широтой диапазона совместной деятельности и обсуждаемых вопросов, нравственным уровнем личных взаимоотношений.

Асоциальные компании формируются главным образом на базе совместных развлечений. Межличностные контакты в такой группе, будучи эмоционально-значимыми, ограничены по содержанию и поэтому остаются поверхностными.

Антисоциальные компании также связаны с развлечением и общением, но в основе их лежит деятельность, направленная во вред обществу: пьянство, хулиганство, правонарушения.

Базируясь на таком понимании различий неформальных групп, мы решили выявить, как статус в системе межличностных отношений определяет такие показатели социализации личности, как характер отношений к социальным объектам (социальные установки) и показатель интернальности-экстернальности.

Для исследования структурных показателей неформальных групп мы использовали социометрическую методику. При этом в качестве объектов изучения выступали 6 старших классов средней школы № 5 г. Мозыря и 6 учебных групп педагогического университета.

Заключение о принадлежности каждой группы к одной из разновидностей неформальных групп делалось на основе анализа их ценностных ориентаций (методика «Исследование ценностных ориентаций М. Рокича»). Если в группе преобладают ценностные ориентации, способствующие развитию социума, то данную группу мы относили к просоциальным. Если в группе преобладает явно направленная во вред обществу деятельность, то данная группа относится к антисоциальным. И должна находиться под неослабным контролем взрослых – родителей, учителей, общественности.

Исследования показали, что из 12 нами исследуемых групп получилось, что к просоциальным отнеслось 6 групп, к асоциальным – 4 группы и к антисоциальным – 2 группы. Для дальнейшего экспериментального исследования мы взяли: 2 просоциальные группы, 2 асоциальные и 2 антисоциальные.

Далее мы использовали методику исследования локуса контроля, предложенную Дж. Роттером. Высокий показатель общей интернальности соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми

значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство всяких важных событий в их жизни было результатом их собственных действий и чувствуют свою собственную ответственность за эти события.

Низкий показатель – низкий уровень субъективного контроля. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство их являются результатом случая или действий других людей. В ходе исследования мы получили результаты, приведенные в таблице 1.

Таблица 1. – Распределение показателей уровня субъективного контроля испытуемых, принадлежащих к различным неформальным группам

Неформальные группы	Кол-во с высоким уровнем экстернальности		Кол-во с низким уровнем экстернальности		Всего
	№	%	№	%	
Просоциальные	15	25	44	74	59
Асоциальные	27	51	25	48	52
Антисоциальные	35	67	17	33	52

Проанализировав данные, приведенные в таблице, приходим к выводу: в просоциальной группе мнения значительно отличаются. 25% характерен высокий уровень интернальности и 75% – низкий уровень интернальности. Это свидетельствует о том, что в данной группе преобладает мнение о том, что они ответственны за события, происходящие в их жизни. В асоциальной группе мнения практически разделяются наполовину. В антисоциальной же группе у 67% доминирует склонность приписывать причины происходящего в жизни внешним факторам (окружающей среде, судьбе или случаю).

Рассмотрим отношение членов неформальных групп к следующим социальным объектам: людям, учебной деятельности, будущему, учебной группе, «Я».

Результаты исследования социальных установок к «другим людям» свидетельствуют, что у индивидов преобладает негативное отношение к данному объекту (таблица 2). Это можно объяснить тем, что в наше время отношение к людям резко изменилось. Если еще совсем недавно мы

доверяли людям, то теперь отношение к ним имеет явно негативный характер. Люди не верят друг другу, озлоблены.

Таблица 2. – Результаты изучения валентности социальных установок к «людям» испытуемых, принадлежащих к различным неформальным группам

Неформальные группы	Валентность "СУ" к людям										Всего группы		
	-6 до -4		-3 до -2		-1 до 1		2 до 3		4 до 6				
	№	%	№	%	№	%	№	%	№	%			
	2	3	6		10	10	17	23	39		18	31	59
Просоциальные													
Асоциальные	4	8		10	19	21	40		10	19	7	14	52
Антисоциальные	14	27		18	36	8	15		7	14	5	10	52

Дальнейший анализ результатов показывает, что более негативное отношение к другим людям имеют члены антисоциальных групп (на крайне отрицательные и отрицательные значения приходится 63% всех членов групп), а более позитивное отношение характеризует членов просоциальных групп (70% положительных показателей).

Таблица 3. – Результаты изучения валентности социальных установок к «учебной деятельности» испытуемых, принадлежащих к различным неформальным группам

Неформальные группы	Валентность "СУ" к учебной деятельности										Всего
	-6 до -4		-3 до -2		-1 до 1		2 до 3		4 до 6		
	№	%	№	%	№	%	№	%	№	%	
Просоциальные	1	2	3	5	10	17	20	34	25	42	59
Асоциальные	5	10	8	15	25	48	8	15	6	12	52
Антисоциальные	15	29	18	35	10	19	4	8	5	10	52

Приведенные выше данные свидетельствуют о том, что к учебной деятельности ребята относятся по-разному, в зависимости от направленности ценностных ориентаций.

Дальнейший анализ результатов показывает, что более негативное отношение к учебной деятельности имеют члены антисоциальных групп (на крайне отрицательные и отрицательные значения приходится 64%), а более позитивное характеризует членов просоциальных групп (76% положительных показателей).

Ребятам свойственна такая черта, как умение составлять собственные жизненные планы, искать средства их реализации, вырабатывать эстетические, нравственные идеалы, что свидетельствует о росте самосознания.

Таблица 4. – Результаты изучения валентности социальных установок к «будущему» испытуемых, принадлежащих к различным неформальным группам

Неформальные группы	Валентность "СУ" к будущему										Всего
	-6 до -4		-3 до -2		-1 до 1		2 до 3		4 до 6		
	№	%	№	%	№	%	№	%	№	%	
Просоциальные	1	2	2	3	10	17	22	37	24	41	59
Асоциальные	2	4	4	8	12	23	16	31	18	35	52
Антисоциальные	1	2	5	10	7	14	24	46	25	48	52

Результаты исследования социальных установок к «будущему» свидетельствует, что у индивидов позитивное отношение к данному объекту. Анализ результатов показывает, что позитивное отношение проявляется во всех группах.

Таблица 5. – Результаты изучения валентности социальных установок к «учебной группе» испытуемых, принадлежащих к различным неформальным группам

Неформальные группы	Валентность "СУ" к учебной группе										Всего
	-6 до -4		-3 до -2		-1 до 1		2 до 3		4 до 6		
	№	%	№	%	№	%	№	%	№	%	
Просоциальные	1	2	5	9	10	17	20	34	23	39	59

Асоциальные	7	14	4	8	21	40	12	23	8	15	52
Антисоциальные	17	33	15	29	8	15	7	14	5	10	52

Результаты исследования социальных установок к « учебной группе» свидетельствует, что позитивный характер носит просоциальная группа (73% положительных значений), а негативный – антисоциальная группа (на крайне отрицательные и отрицательные значения приходится 62% всех членов группы).

Таблица 6. – Результаты изучения валентности социальных установок к «Я» испытуемых, принадлежащих к различным неформальным группам

Неформальные группы	Валентность "СУ" к " Я"										Всего
	-6 до -4		-3 до -2		-1 ДО 1		2 до 3		4 до 6		
	№	%	№	%	№	%	№	%	№	%	
Просоциальные	3	5	3	5	11	19	20	34	22	37	59
Асоциальные	4	8	6	12	24	46	10	19	8	15	52
Антисоциальные	18	35	17	33	5	10	5	10	7	14	52

Анализ результатов показывает, что негативное отношение к данному объекту имеет антисоциальная группа (на крайне отрицательные и отрицательные значения приходится 88% всех членов группы, а более позитивное характеризует членов просоциальной группы (71% положительных показателей).

Проанализировав полученные нами результаты мы можем сделать следующие выводы: во всех неформальных группах с разной направленностью наиболее положительные эмоции вызвало отношение к будущему, тут результаты практически одинаковы. Все ребята видят свое будущее в прекрасном свете. Наиболее негативное отношение выявлено к людям особенно в антисоциальных группах.

Неформалы очень разные – ведь многообразны те интересы и потребности, ради удовлетворения которых они тянутся друг к другу, образуя группы. Музыка, манера одеваться, политика, физическая сила, преступность – вот лишь некоторые поводы для неформального объединения.

Каждая такая группа или течение имеют внешние отличительные признаки, свои цели и задачи, иногда даже программы. Любая форма классификации неформальных групп носит условный характер. Пока еще

не видно тех критериев, которые могли бы жестко и однозначно отграничивать одно направление от другого. Главное, являющееся основой – это ведущая деятельность, в которой достаточно проявляет себя направление.

В. В. Асадчая

УО МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В НЕФОРМАЛЬНЫХ ГРУППАХ ПОДРОСТКОВ

Одна из важнейших потребностей человека – потребность в самореализации. Реализовать, осуществить, выполнить себя – без этого стремления никто не может себя хорошо чувствовать.

Подросток еще не освоил до конца те механизмы социального торможения, которые так часто сдерживают нас. Он рвется вперед и вверх, к самореализации. Он полон этой потребностью – испытать себя, попробовать, добиться и показать всем: вот я какой, вот что я могу. Он утверждает себя, свою оригинальность и самостоятельность, свое право на необычность. Ведь именно это право дает ему возможность быть настоящей личностью, выделиться из возрастной среды в своих глазах и в глазах окружающих.

Д. В. Ольшанский показывает, что психология неформальности включает в себя много слагаемых. Стремление быть самим собой лишь *первое* из них. Это именно стремление при отсутствии умения быть самим собой – его у подростка еще и не может быть, этот возраст как раз, и озабочен поиском смысла «Я», отделением себя «истинного» от себя «ложного», определением своего предназначения в жизни – настойчиво увлекает на путь поиска чего-то необычного.

Второе слагаемое психологии неформальности – заражение и подражание. Они страшно заражаются друг от друга необычностью нарядов, действий, ритуалов. Действуют неосознаваемые закономерности распространения моды. Необычное заражает подростка. Он начинает ему подражать, даже не замечая, что постепенно это становится обычным. Заражение и подражание облегчают задачу выделения из окружающей среды – ломать голову приходится только первым. Остальные же идут следом.

Здесь действует *третье слагаемое психологии неформальности* – стадный инстинкт. Да, именно стадный, групповым он кажется лишь внешне. И пусть стремление выделиться, обрести автономность и

независимость носит индивидуальный характер – одному выделиться трудно. Сопротивление велико. Много опасностей. От простого неодобрения со стороны родителей и учителей не далеко и до наказания. А в куче – легче. Заражение и подражание, наслаиваясь на индивидуалистическое стремление к выделению, искажает цель, ради которой подросток предпринимает те или иные цели неформальные действия, в итоге не выделяют, а чаще растворяют подростка в толпе себе подобных. Подавляющее большинство неформальных группировок держатся не на сознательном единстве – это бывает у подростков редко, а на одинаковости одиночества входящих в нее членов [1, с. 85].

Главное в компании неформалов – ритуалы. Ежедневные встречитусовки. Привычное место, привычное времяпрепровождение, привычная музыка, циркулируют одни и те же эмоции. Вот мы какие, хорошие, необычные... Воспроизводятся повторяющиеся оценки окружающей социальной действительности, людей, обязанностей. Все это соединяет, помогает не чувствовать то одиночество, о котором постоянно думают многие подростки.

Общее направление, идеологию и психологию неформального движения во многом определяют дети из неблагополучных семей – распавшихся и неполных, а также хорошо обеспеченных, но в которых господствует жизненный стиль «вещизма». Такие дети очень рано порывают связь с родителями и, будучи еще неприспособленным к жизни, нуждаясь в поддержке и помощи, находят все это в группе сверстников.

Как правило, это достаточно инфантильные и повышено возбудимые подростки. Эти дети, не нашедшие себя, но отличающиеся повышенными материальными запросами при определенной бездуховности, подражающие своим сверстникам [1, с. 90].

Свободное время в представлении детей – едва ли не единственное пространство, где существует особый мир; где правят фантазия и игра, где действуют иные, чем в мире взрослых правила поведения. Здесь ценится то, что с трудом укладывается в сознании родителей; здесь можно самому решить, на что потратить свои силы и время.

Складывающаяся в стране ситуация порождает массовость антиобщественных моделей поведения детей вплоть до саморазрушающих (преступления, наркомания, алкоголизм), что делает именно эти модели привлекательными для все более широкого круга детей. Асоциальное поведение проявляется преимущественно за стенами школы, в свободное от занятий время. Признание обществом этого факта обуславливает необходимость изменения отношения к свободному времени детей, создания цивилизованной системы его организации [2, с. 2].

К свободному дети относят время, которое остается после занятий в школе, выполнения домашних заданий и обязанностей по дому. Объем свободного времени детей сегодня определяется в зависимости от насыщенности учебных программ. Менее всего при этом учитываются возрастные и индивидуальные потребности детей.

Вполне благополучные, на первый взгляд, современные дети испытывают страх перед своим будущим, боятся стать взрослыми, болезненно переносят обман, предательство, одиночество, в основном надеются на себя и родителей; имеют собственное мнение по переустройству общества; хотят заработать деньги, дабы иметь при вхождении во взрослую жизнь "обеспеченный" тыл; не считают нужным для себя служить в армии; осознают свое бесправное положение в обществе; признают драку вполне цивилизованным способом борьбы за свои права.

Интересы современных детей не поддаются однозначной характеристике: у одной категории они многообразны, осознанны и достаточно легко дифференцируются; у другой – отличаются духовным убожеством и ограничиваются сферой зарабатывания денег; у третьей – никак не проявляются в заявлениях типа нечего делать. В наше время у большинства подростков не всегда есть возможность заняться любимым делом, а некоторые вообще лишены этого. Иногда заняться любимым делом мешают родители, считающие, что это отвлекает от учения. Как следствие, чаще всего в свободное время большинство детей смотрят телевизор, гуляют со сверстниками на улице, слушают музыку, встречаются с друзьями у себя или у них дома. Реже подростки читают художественную литературу, посещают библиотеку, занимаются спортом.

Большинство детей практически никогда не посещают концерты, выставки, внешкольные учреждения, спортивные соревнования. Меньше всего подростки занимаются изучением истории, математике и искусства, кино- и фотолюбительством.

Интересы детей являются основой для создания различного рода неформальных объединений. Заявили о себе скауты, рокеры, металлисты, детские религиозные, общественные, экологические, спортивные, патриотические, журналистские ассоциации. В тоже время наблюдается рост спонтанно возникающих объединений агрессивно-разрушительной направленности. Возрастание детской активности появляется в многоукладности детского движения.

Для большей части подростков круг межличностного общения широк. Однако контакты с друзьями не всегда основаны на духовной близости и общих интересах, многие ощущают себя одиночками.

Стремление найти друга, подругу может выступить одним из сильных мотивов вовлечения подростков в неформальное объединение, в том числе и негативно направленное.

Подростки стремятся поддерживать с одноклассниками хорошие и средние отношения. Это свидетельствует о достаточно хорошем отношении большинства из них не только к одноклассникам, но и к школе в целом. Но существуют также подростки, утверждающие, что одноклассники им безразличны. Плохое отношение ряда подростков к соученикам настораживает, поскольку свидетельствует о безразличии к школе в целом. Такие подростки, как правило, плохо учатся, стараются реже бывать в школе, стремятся приобрести авторитет в дворовых компаниях, неформальных группировках.

Важно отметить, что дворовые лидеры используют для объединения ребят весьма привлекательные формы досуга (прослушивание записей популярной музыки, просмотр видеофильмов, занятия культуризмом, восточными единоборствами и т. д.).

Все же ведущая роль в объединении подростков во дворах и микрорайонах остается за силовым давлением. Избиение подростков, вымогательство денег, принуждение участвовать в уличных драках становится законом дворовой стихии. Противостоять ей могут детские центры, детско-юношеские организации, творческие объединения, семья. Но противостоять могут, если располагают необходимыми для этого возможностями. А если каждый четвертый испытывает дома дискомфорт? Нет сомнений, что эти подростки стараются реже бывать дома, проводить основное время у товарищей, в клубе, внешкольном учреждении или на улице. Родители таких подростков, как правило, не знают их друзей, или относятся к ним заведомо плохо. Конфликтные отношения в семье становятся нормой, в результате чего травмируется психика детей.

На словах все реально оценивают ситуацию, на деле же проявляется полное безразличие к тому, какое поколение вырастет в результате свободного времени детей и связанных с этим изменений в характере деятельности внешкольных учреждений.

К счастью, сейчас внешкольные учреждения восстанавливаются в своем новом качестве. Решая одновременно со школой проблемы общего среднего и специального образования, внешкольные учреждения стремятся к формированию личности, предоставляя детям возможность для интенсивной творческой деятельности, требующей и общих, и специальных знаний, навыков общения в процессе творчества. Как следствие этой деятельности определяется магистральное направление

всей последующей жизни человека, позволяющее ему самостоятельно выработать жизненную стратегию.

Внешкольное образование формирует у ребенка ощущение ценности собственной личности, здесь он может избавиться от привычки действовать по подсказке. Он удовлетворяет свои творческие потребности, развивает интересы, усваивает знания в том темпе и объеме, которые соответствуют его индивидуальным способностям.

Внешкольные учреждения сегодня могут многое, но далеко не всегда способны удовлетворить изменяющиеся интересы детей.

Разные формы и места общения не только сменяют друг друга, но и сосуществуют, отвечая разным психологическим потребностям. Юношеские группы и их соперничество – всеобщий факт человеческой истории.

Юношество так или иначе воспринимает и усваивает свою культуру, созданную прошлыми поколениями, выступая в роли ее потребителя. Но каждое поколение создает нечто новое, свое и имеет собственную возрастную субкультуру.

Литература

1. Ольшанский, Д. В. Неформалы: групповые портреты в интерьере / Д. В. Ольшанский. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
2. Цымбаленко, С. Б. Российские подростки в информационном мире (по результатам социологического исследования) / С. Б. Цымбаленко, А. В. Шариков, С. Н. Щеглова. – М.: Юнипресс, 1999. – 156 с.

М. А. Бондарь

УО МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

РОЛЬ ОРГАНОВ УПРАВЛЕНИЯ В СТАНОВЛЕНИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЗЫРСКОГО ОКРУГА В 20-Е ГОДЫ XX ВЕКА

Изучение становления и развития управления образованием актуально не только с научно-познавательной, но и с практической стороны, позволяющее, проанализировав накопленный опыт, определить возможные перспективные пути развития управления школой в будущем.

Для того чтобы разобраться, как происходило управление образованием в БССР в 20-е годы XX века, какие организационные формы были направлены на повышение эффективности системы образования, необходимо провести ретроспективный анализ и выделить особенности становления этой работы по округам Беларуси. Полесский регион в этом

плане представляет собой интерес в силу неоднозначных общественных явлений, при которых происходило здесь формирование системы образования.

Основные принципы построения системы образования БССР в изучаемый период, а также методы управления и программные документы были переняты у РСФСР. Вопросами народного образования на местах занимались отделы народного образования уездных исполкомов. В декабре 1920 года состоялся II съезд Советов БССР, в соответствии с которым был создан Народный комиссариат просвещения БССР [1, с. 18]. При Наркомпросе была создана коллегия, во главе которой стоял Народный комиссар. Коллегия занималась вопросами непосредственного управления народным образованием и контролем над исполнением решений партии и правительства БССР в сфере народного образования.

В феврале 1921 года на второй сессии Советов Центральный Исполнительный Комитет БССР поручил Народному комиссариату просвещения обеспечить всем национальностям, проживающим в республике, возможность получать образование на родном языке. В своей статье историк Л. Л. Смиловицкий отмечает, что «в официальной белорусской историографии эта дата считается точкой отсчета национальной школьной политики» [2, с. 45]. Осуществление задач народного просвещения в стране велось по трем направлениям: партийной, советской и со стороны Народного Комиссариата просвещения БССР.

В числе важнейших мероприятий, которые планировалось осуществить ЦБ КП (б) Б и СНК БССР в области народного образования, были вопросы организации управления всеми школами, профессиональными, средними специальными, высшими учебными и культурно-просветительными учреждениями.

Описывая историю управленческой мысли 20-х годов, доктор экономических наук, профессор В. И. Маршев отмечал, что «процесс становления и развития отечественного научного менеджмента происходил в сложных исторических условиях. Внимание ученых того времени было сосредоточено на таких частных проблемах, как рациональная организация рабочего места, совершенствование структуры управленческого аппарата, упрощение делопроизводства, создание простых и дешевых форм учета и отчетности, постановка контроля над выполнением заданий и др.» [3, с. 547].

Существовавшая организационная структура Наркомпроса БССР не соответствовала новым задачам. Учитывая это, СНК БССР создал в составе Наркомпроса БССР два центра — академический и организационный, а также подчиняющиеся им главные управления, функциональные отделы и

комиссии, Госиздательство, а также Центральные бюро еврейской и польской секций [4, с. 286].

Из архивных источников известно, что Мозырский окружной отдел народного образования, как отдел Мозырского исполнительного комитета Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов трудящихся, был образован во второй половине 1924 г. для руководства народным образованием и работой культурно-просветительных учреждений округа.

Непосредственно город Мозырь в 1924 г. стал центром округа, который включал 10 районов, 3 города (Калинковичи, Мозырь, Петриков) и 4 местечка (Житковичи, Копаткевичи, Наровля, Туров).

Мозырский отдел народного образования состоял из административной части, общей канцелярии и хозяйственной части. Административная часть включала в себя: заведующего окружным отделом народного образования, инспекторов соцвоса (социалистического воспитания) на 100 школ по одному, инспектора политпросвета (политического просвещения) и инспектора еврейской культуры.

Реализуя политику белорусизации, во всех округах страны осуществлялся комплекс мероприятий по развитию и распространению белорусского языка, культуры, созданию национальной системы образования, выдвижения белорусов на ответственную партийную, советскую, профсоюзную и общественную работу. Так, всем Окружным Отделам Народного Просвещения был разослан циркуляр постановления Совета народных комиссаров БССР (СНК БССР) от 13 января 1926 г. по поводу перевода школ, обслуживающих детей белорусов католиков, с польского языка преподавания на белорусский язык. После этого Наркомом Просвещения А. В. Балицким было послано письмо во все окружные отделы образования, в котором предлагалось сообщить, в каком состоянии находится данный вопрос: какие школы намечены к переводу и какие уже переведены, подробно указав, как проводилась работа, какое участие в этом принимали инспекторы культуры и учителя школ, намеченных для перевода. От заведующего Мозырским Окружным Отделом Народного Просвещения требовалось сообщить, проводились ли собрания по пропаганде среди населения о необходимости обучения детей на их родном языке, а также не было ли со стороны населения возражений и вообще, какое отношение у населения по поводу этого вопроса П5, л. 34П.

Еще одним из практических мероприятий Народного комиссариата просвещения БССР стал учет всех школ, а также выяснение их материального положения. Состояние народного образования отслеживалось по отчетам всех районных политико-просветительных

комитетов, школ, изб-читален, клубных учреждений, статистическим сведениям о работе школ и пунктов ликвидации неграмотности среди взрослого населения. На основе этой информации осуществлялось принятие решений, а также планирование дальнейшей деятельности.

Так, в частности, для 4-летних школ существовал изданный бланк годового отчета. Данный бланк отчета заполнялся заведующим школой на белорусском языке в 3-х экземплярах: один экземпляр оставлялся в делах школы, а два других посылались в район. Основными пунктами данного отчета были:

I. Общие сведения (сколько населенных пунктов обслуживает школа, их отдаленность; расстояние до районного центра и сельсовета; на каком языке ведется работа в школе и др.).

II. Материально-хозяйственное состояние (в каком здании находится школа: собственном или наемном, какова плата за наем; необходим ли ремонт зданию; сколько квадратных метров классных помещений, в среднем, приходится на одного ученика; имеет ли школа земельный участок, учет школьной мебели, учебников (с указанием языка: на белорусском, русском и других), наглядных пособий; сколько отпущено на содержание школы за отчетный год; на зарплату учителям и техническому персоналу, на учебную часть, на ремонт и другие хозяйственные расходы, а также была ли школа полностью и своевременно обеспечена отоплением).

III. Информация о педагогическом и техническом персонале (с указанием национальности, социального происхождения, когда и где получено образование, прохождение курсов переподготовки, выполнение общественной работы, партийность и др.).

IV. Информация об учениках (состав по национальности и социальному положению, об успехах учеников, число детей, которым отказано в приеме из-за недостатка мест, информация об учениках, закончивших школу).

V. Учебная часть (начало и окончание учебного года; осуществляется ли комплексная система обучения, есть ли занятия по сельскому хозяйству; как осуществляется школьное самоуправление; наличие кружков; есть ли отдельные занятия по физкультуре; проводился ли инспекторами ОкрОНО и РайОНО методический осмотр учеников и обследование школы, какие основные замечания были сделаны на основании обследования) □6, л. 218□221□.

После проверки в районном отделе один экземпляр годового отчета отправлялся в окружной отдел народного образования, где в свою очередь,

по отдельной форме, составлялся общий по округу отчет, который предоставлялся в Народный комиссариат просвещения.

7-летние школы округа сдавали свои отчеты о проделанной работе ежемесячно в Отдел Благоустройства. В данных отчетах отображались сведения по хозяйственной и педагогической части, в том числе по организации кружков, ученического самоуправления, внешкольной и воспитательной работе, а также по ликвидации неграмотности среди взрослого населения.

Районные и окружные отделы просвещения отчитывались по своей работе поквартально. Данная форма отчета была как цифровой, с указанием количества изб-читален, кружков различного направления (сельскохозяйственных, политических, драматических и др.), так и подробный письменный доклад. В цифровом отчете велся учет даже количество лекций на различные темы (по религии, сельском хозяйстве, общеполитические и др.), прочитанных при избах-читальнях и сколько человек их прослушало, количество изданных настенных газет, наличие книг в библиотеках и их пополнение. В отчетах указывалось состояние дел в ликпунктах, в школах для малограмотных, в сельских активах и клубах.

Из полученных отчетов можно было представить картину всей работы на местах по политпросвещению и народному образованию. Однако необходимо отметить, что в глубинках Мозырского округа в районах со сложными социальными проблемами и низким уровнем жизни населения, не всегда гладко проходила работа по налаживанию системы управления образованием. Наблюдалась несвоевременная сдача отчетов о своей работе в районные, а тех в свою очередь, в окружные Полипросветы. Имелись даже такие случаи, когда несмотря на неоднократные запросы, некоторые учреждения никаких сведений о своей работе не подавали.

Так, председателем Главполитпросвещения Шамардиной отправлены официальные указания «Об ответственности за работу политпросветработников», в котором говорится: «Необходимо сделать такой вывод, что некоторые политпросветработники совершенно не испытывают ответственности за свою работу. Окружные политпросветы не принимают никаких мер по устранению этих недостатков, ограничиваясь только одними сообщениями о таком положении в Главполитпросвет.

Главполитпросвет считает, что каждый работник просвещения, где бы он ни находился, должен нести полную ответственность за свою работу, должен выполнять все требования по отчетности.

Во многих учреждениях политпросвещения наблюдается полное отсутствие учета и плана работы, отсутствие состава советов изб-читален, отсутствие инвентаризации имущества, каталогизации книг и т. д.

На основании всего вышесказанного, Главполитпросвет предлагает провести решительно и безотлагательно борьбу за ответственность работников политпросвещения, не останавливаясь даже перед увольнением некоторых с занимаемых мест, что даст возможность реализации системности в работе политпросвещения» □7, л. 11□.

В этот период времени существовала еще одна важная проблема, которая могла стать причиной невыполнения требований по отчетности. Несмотря на то, что активная подготовка педагогических кадров с высшим образованием в БССР началась с 1921 г., когда был открыт Белорусский государственный университет, а также работали педагогические техникумы в Минске, Борисове, Бобруйске, Могилеве, учителей все равно не хватало. Так, например, в 1925/26 учебном году в Мозырском округе учителей со специальным педагогическим образованием было всего 36%. Имелось много вакансий, которые занимали работники, окончившие только общеобразовательные курсы или даже семилетки. В то же самое время количество школ в округе с каждым годом увеличивалось: в планах на следующий учебный год указывалось об открытии 62 новых наборов. В письме заведующего ОкрОНО в Наркомпрос БССР указывается просьба о предоставлении по распределению 112 учителей: 30 – с высшим образованием (преподавателей белорусского и русского языков, математики, обществоведения, природоведения), а также 82 – окончивших педагогические техникумы (учителей для сельских школ) □8, л.24□.

В связи с нехваткой педагогических кадров и работников политпросвещения, не всегда на должном уровне находилась воспитательная работа и работа по политическому просвещению. Председатель Главполитпросвещения отмечала, что «проведение компаний, посвященных революционным праздникам, проходит, в основном, шаблонно и медленно. Чувствуется, что население все меньше интересуется такими мероприятиями, так как из года в год они проходят одинаково». В своих рекомендациях Председатель Главполитпросвещения рекомендовала: «Отказаться от старых шаблонных методов, при подготовке празднования таких важных дат как: Октябрьская революция, 1 Мая, день смерти Ленина, освобождение Беларуси, годовщина Красной Армии и 8 марта, и обратить особое внимание на моменты, непосредственно касающиеся данной местности и людей, которые в ней проживают» □9, л. 152□.

Как видно из анализа архивных источников, несмотря на сложные экономические и политические события как в стране в целом, так и в глубинках Мозырского Полесья, продолжалась реорганизация и становление всех типов учреждений образования и была заложена основа формирования системы управления образованием в округе. Управление образованием в изучаемый период представляло собой комплекс таких организационных форм, как анализ результативности проводимой работы, эффективности работы школ с другими организациями по просвещению населения, оценка взаимодействия школы с родителями учащихся, а также общего качества образования.

В 1930 г. в связи с упразднением округов и укреплением района как основного звена социалистического строительства в деревне, Мозырский окружной отдел народного образования был также упразднен. Его функции перешли в районные отделы народного образования. В 1938 г. территория округа включена в Полесскую область, а Мозырь в 1938 – 1954 гг. – центр Полесской области.

Дальнейшее изучение процесса образования, а также становления системы управления образованием в БССР по материалам Мозырского окружного отдела народного образования может помочь в осмыслении ряда общественно-политических проблем межвоенного периода, без которого общая картина отечественного прошлого была бы неполна.

Литература

1. Народная адукацыя і педагагічная навука ў Беларусі (1917–1945) / Г. Р. Сянкевіч [і інш.] ; пад рэд. Г. Р. Сянкевіча [і інш.]. □ Мінск: Народная асвета, 1993. □ 495 с.
2. Смиловицкий, Л. Л. Евреи Беларуси: из нашей общей истории, 1905–1953 гг. / Л. Л. Смиловицкий. □ Минск: Арти-Фекс, 1999. □ 360 с.
3. Маршев, В. И. История управленческой мысли: учебник / В. И. Маршев. □ М.: Инфра-М, 2005. □ 731 с.
4. Нарысы гісторыі народнай асветы і педагагічнай думкі ў Беларусі; рэд. калегія С. А. Умрэйка (гал. рэд.) [і інш.]. □ Мінск: Народная асвета, 1968. □ 621 с.
5. Зональный государственный архив в г. Мозыре (ЗГАМоз). – Ф 221. Оп. 1. Д. 21. 6. Зональный государственный архив в г. Мозыре (ЗГАМоз). – Ф 221. Оп. 1. Д. 11.
7. Зональный государственный архив в г. Мозыре (ЗГАМоз). – Ф 221. Оп. 1. Д. 10.
8. Зональный государственный архив в г. Мозыре (ЗГАМоз). – Ф 221. Оп. 1. Д. 8. 9. Зональный государственный архив в г. Мозыре (ЗГАМоз). – Ф 221. Оп. 1. Д. 5.

А. В. Глина

*Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы
Национальной академии наук Беларуси (г. Минск)*

МОЗЫРСКИЙ ДРАМАТИЧЕСКИЙ ТЕАТР ИМЕНИ ИВАНА МЕЛЕЖА КАК ОБЪЕКТ ТЕАТРАЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Мозырь – крупный культурный центр Беларуси с многовековыми, многочисленными традициями: духовно-просветительскими, религиозными, научными и др. Не исключением является и театральная традиция с ее вековой историей. Как свидетельствуют многочисленные источники, в 1913 году в Мозыре был создан первый драматический кружок, а в начале 20-х гг. XX в. открылся Мозырский народный театр. Мозырь был первым из районных центров Беларуси, где был открыт драматический театр.

У истоков становления театрального искусства в Мозыре стоял знаменитый артист и режиссер М. Меерсон. Его по праву можно считать одним из основоположников театрального менеджмента в Мозырском театре. Значительный след в деле организации и развития театрального искусства в г. Мозыре оставили художественные руководители театра В. Лосовский и М. Колос, а также главный режиссер Р. Цыркин, который в начале XXI в. осуществил серьезные преобразования в театральной деятельности и, в частности, в репертуарной политике.

Как известно, театральный менеджмент предусматривает в качестве одного из основных направлений своей деятельности осуществление репертуарной политики. В Мозырском драматическом театре репертуар всегда отличался самобытностью и разнообразием постановок. Это шедевры белорусской («Паўлінка» Я. Купалы, «Партизаны» К. Крапивы, «Трыбунал» А. Макаёнка и др.) и зарубежной («Трагедия принца датского» У. Шекспира, «Коварство и любовь» Ф. Шиллера, «Доходное место», «Не было ни гроша, да вдруг алтын» А. Островского и др.) классики, драматические произведения, впервые ставившиеся в нашей стране на сцене Мозырского драматического театра («Блэз» К. Манье, «Саня, Ваня, с ними Римас» В. Гуркина, «Мистер Розыгрыш» С. Кондрашова и др.).

Особый успех имел поставленный М. Колосом спектакль «Людзі на балоце», премьеру которого посетил писатель Иван Мележ. Спектакль

«Раскіданае гняздо» Я. Купалы в 1967 г. был показан в Москве и удостоен высшей награды.

На наш взгляд, Мозырский драматический театр имени Ивана Мележа как объект театрального менеджмента всегда и сегодня находится в репертуарном, художественно-эстетическом поиске, нацелен на творческие эксперименты ради удовлетворения разнообразных вкусов театральных поклонников. Репертуар театра формируется не только для ценителей классических театральных жанров, но и любителей легких жанров – музыкальной комедии, водевиля, музыкальной сказки и пр. («Ханума» А. Цагарели, «Особо любящий таксист» Р. Куни и др.). В афише театра всегда есть место спектаклям для детей, которые с удовольствием посещают театр. Следует подчеркнуть, что большая организационная и работа по привлечению интереса к театру должна осуществляться в настоящий момент среди подростков – во время новых, не существовавших ранее социальных вызовов. Театр во многом способен дать правильные ориентиры для юношества в поиске ответов на эти вызовы.

Как свидетельствуют современные специалисты театрального менеджмента, такие направления, как управление творческим процессом; административное и финансовое управление, работа со зрителями и культурное просвещение, маркетинг и продажа, защита и коммерческое использование торговой марки и пиар, представляют единую систему деятельности любого театра [1, с. 17]. Как видим, «работа со зрителем» занимает в этой системе центральное место. Поэтому в современном менеджменте значительное внимание уделяется связям с общественностью. Однако, на наш взгляд, PR-деятельность еще не до конца осмыслена как ядро арт-менеджмента и поэтому не столь популярна в практике отечественного театрального менеджмента, как, к примеру, административное и финансовое управление.

Вопросы изучения проблем поиска оптимальных форм работы с потребителями театральных услуг, «воспитания своего зрителя» всегда актуальны для исследователей театрального менеджмента, в том числе и «провинциальных», и столичных театров. Нами в 2014–2015 гг. было проведено несколько эмпирических исследований театральной жизни методом интервьюирования посетителей театров, в том числе и Мозырского драматического театра имени Ивана Мележа.

Считается, что посетителей театра можно разделить на две категории зрителей: на тех, кто сознательно приходит на спектакли, и на тех, кто ходит в театр по спонтанно возникшей инициативе. Вторая категория зрителей сложна для осуществления театрального менеджмента, поскольку

многие из этой категории и приходят на спектакль случайно, и если и собираются прийти еще раз, то неизвестно когда.

По нашим данным, среди мозырских зрителей преобладают представители первой категории. Но и вторая группа достаточно значительна. По результатам интервьюирования, каждый пятый мозырянин, или 20% респондентов, сказали, что узнают о спектакле в «момент покупки билета», т.е. приходят в театр совершенно случайно.

Как нам представляется, в театр зритель должен идти осведомленным и подготовленным. Воспринимать и понимать сценическое искусство – наука, которую преподносят зрителям целенаправленно, приучать их к этому следует с детства. Это и есть одна из главных задач науки менеджмента в театральном деле.

Сегодня менеджменту в сфере театрального искусства в связи с конкуренцией иных визуально-зрелищных видов искусства большое внимание следует уделять не только поиску нового зрителя, но и тому, чтобы не потерять «старого театрала». Особенность нестоличного театра состоит в поиске новых путей, в экспериментах с постановками... Кроме профессионального менеджмента, театральному продукту необходима рекламная кампания. Она существенно влияет на повышение спроса, т.к. большинство зрителей хотят заранее знать, что они увидят на сцене. ...Зрителя нужно найти, привлечь и удержать, а значит, необходимо особое внимание уделить рекламному и PR-продвижению [2].

В нашем исследовании на вопрос «Положительные (отрицательные) рецензии, отзывы (реклама) оказывают ли влияние на Ваше решение пойти в театр?» две трети из числа опрошенных дали утвердительный ответ. Значит, рекламные и PR-кампании будут на пользу не только популяризации театральных постановок, заполняемости зала, но в целом способствовать положительному имиджу театра.

Как нам представляется, в ходе исследования мы обнаружили грустную тенденцию, характерную для нынешнего «информационного века». На вопрос «Театральные представления на каком языке Вы предпочитаете?» последовало около 7% ответов – «на белорусском языке». «На русском языке» просмотр спектаклей предпочитает около трети зрителей. Больше половины зрителей не отдали предпочтения ни одному из языков.

Еще один важный аспект, влияющий на посещение театра, состоит в целеориентациях зрителей (*Диаграмма 1*).

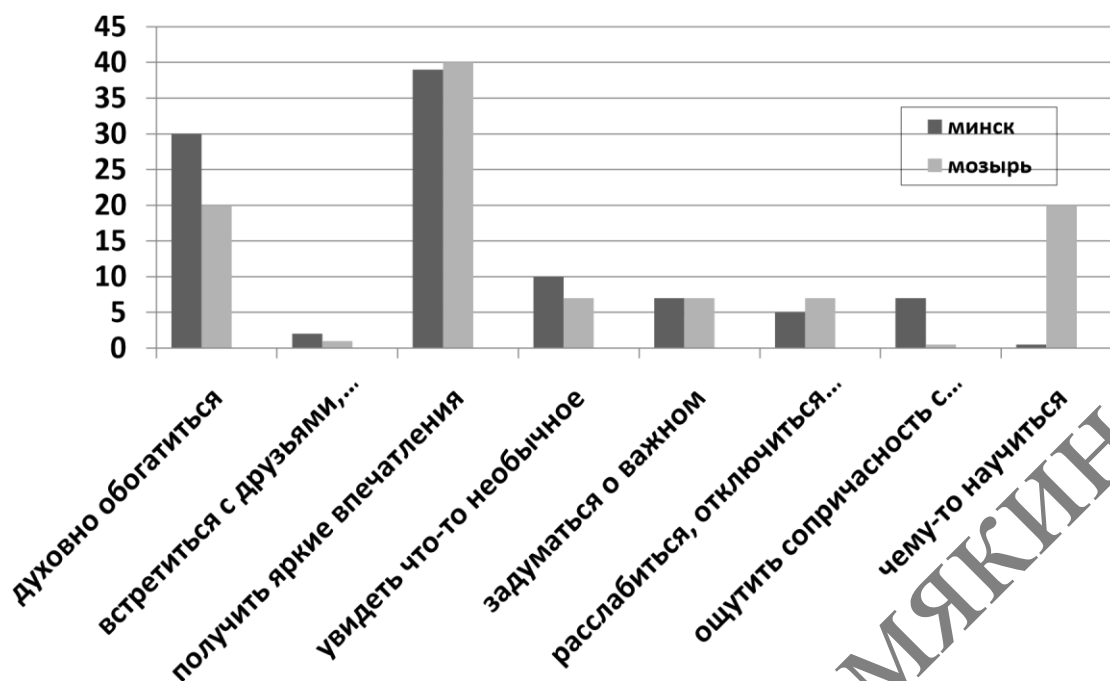


Диаграмма 1. – Цели, которые преследуют зрители, посещая театр

Мы позволим сравнить мнения мозырских и минских зрителей по вопросу: «Какую цель Вы преследуете, посещая театр?». Ответы столичных театральных зрителей распределились следующим образом: духовно обогатиться – 30%; встретиться с друзьями, знакомыми – 2%; получить яркие впечатления – 39%; увидеть что-то необычное – 10%; задуматься о важном – 7%; позволить себе расслабиться, отключиться от повседневных проблем – 5%; ощутить сопричастность с происходящим на сцене – 7%; чему-то научиться – 0,2% (Диаграмма 1).

Среди мозырских зрителей больше всего ответов пришлось на вариант «получить яркие впечатления» (так ответило 40% респондентов, чуть больше, чем столичные зрители). Как видно из диаграммы 1, второй по количеству ответивших вариант «духовно обогатиться» отметило 20% мозырян по сравнению с 30% респондентов из Минска. А вот совсем неожиданно вариант ответа «чему-то научиться» не нашел отклика у столичной публики, среди мозырских респондентов он привлек каждого пятого из опрошенных.

Из проведенного нами интервьюирования стало очевидным, что продвижение театральной культуры к потенциальному зрителю при сохранении самобытности театрального искусства представляются важнейшей задачей современного арт-менеджмента, профессиональной обязанностью менеджера в сфере театрального искусства.

Таким образом, изучение и осмысление опыта современного взаимодействия театра с общественностью является основой

представлений о театре как объекте театрального менеджмента. Это позволяет убедительно продемонстрировать новые возможности привлечения зрителей на спектакли и закрепления лучшего в искусстве белорусских театров в будущем, а также развития потенциала Мозырского драматического театра имени Ивана Мележа как современного театрального предприятия.

Литература

1. Удовиченко, М. По Большому счету / М. Удовиченко // Финанс. – 2006. – №13 (150).
2. Каминская, М. А. Специфика маркетинга и менеджмента в нестоличном театре / М. А. Каминская // Справочник руководителя учреждения культуры. – 2005. – № 11. – С. 74–78.

Е. Г. Ефименко

УО МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

ТВОРЧЕСТВО В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА И РИСОВАНИЯ

Социокультурные условия и позитивные тенденции развития образования, сложившиеся на сегодняшний день в Республике Беларусь, расширили объективные возможности для проявления свободы человека как личности и индивидуальности. Поэтому такие качества человека, как свобода выбора, творческая активность и креативный подход к своей деятельности стали занимать особое место в структуре личности.

Значительное внимание развитию творческого потенциала студентов уделяется и в Мозырском государственном педагогическом университете имени И.П. Шамякина. Здесь в учебные планы направления специальности «Технология (обслуживающий труд)» включены такие дисциплины как «Декоративно-прикладное искусство», «Основы конструирования и моделирования одежды», «Живопись», «Рисунок», «Композиция», в процессе изучения которых будущие учителя обслуживающего труда и рисования могут в полной мере проявить свои творческие способности.

Наряду с этим изучение феномена «творчество» является одним из актуальных направлений современной науки.

Можно, в достаточной мере условно, выделить 10 подходов к описанию характеристик творчества. Отметим, что некоторые из них не

противоречат, а даже дополняют друг друга, если рассматриваются различные аспекты творчества.

Подходы, опирающиеся на новизну как критерий творчества. Существуют две противоположные позиции в отношении к самому понятию «новизна», ее значению для творческой личности. Представители первой (Л.С. Выготский, М.М. Поташник, Л.Л. Терстон, и др.) не считают важным признание обществом новизны идеи, главное, что она является субъективно новой для самого творца. Представители другой позиции (М. Стайн и др.) утверждают, что подлинное творчество должно определяться новизной в общекультурных масштабах, то есть признаваться обществом, современниками.

Здесь нам близки взгляды сторонников эвристического и личностноориентированного обучения, предполагающих, что нет принципиальных различий между продуктивным мышлением ученого, открывающего объективно новые, еще неизвестные человечеству закономерности окружающего мира, и продуктивным мышлением ученика, делающего открытие нового лишь для него самого, так как в его основе лежат общие психические закономерности.

Подходы к описанию творчества с позиций бессознательного. З. Фрейд тесно связывал бессознательные влечения личности с ее активностью в творческих процессах, особо выделяя значение ассоциативного мышления, воображения, интуиции. А. Адлер считал, что случаи сверхкомпенсации часто приводят к выдающимся творческим достижениям. В.Н. Пушкин, В.И. Калмыкова и др. рассматривали мыслительный процесс с позиций взаимодействия сознания и подсознания. При этом на разных этапах решения творческой задачи ведущая роль от одной структуры переходит к другой. На стадии постановки проблемы доминирует сознание, на стадии инкубации идеи и порождения гипотезы наиболее активно бессознательное, в момент инсайта идея прорывается в сознание как неожиданное озарение, стадия проверки гипотез и оценки решения характеризуется приоритетом сознания.

Подходы, связанные со специфическими качествами творческой личности. В исследованиях феномена творчества целенаправленно изучаются личностные характеристики одаренных людей, с целью построения их обобщенного портрета. Одной из наиболее популярных концепций является разработанная Д. Гилфордом структура интеллекта. На основе проведенного факторного анализа в экспериментальных исследованиях ему удалось выделить 120 единичных способностей. Эта концепция интеллекта была создана для того, чтобы создать способ для измерения таких интеллектуальных способностей, как беглость и гибкость

мышления, оригинальность, умение проблемно подойти к действительности, способность доводить решение полученной задачи до конца. Д. Гилфорд разделяет интеллектуальные способности по их содержанию (предметному, символическому, семантическому, поведенческому), по результату (элементы, классы, отношения, преобразования, привидение) и по операциям (сознание, память, оценка, дивергентное и конвергентное мышление).

Н.Ю. Посталюк вслед за А.Н. Луком систематизирует творческие способности, выделяемые различными исследователями: способность к видению проблемы, умение самостоятельно ставить проблему, или «интеллектуальная инициатива» по терминологии Д.Б. Богоявленской. В большинстве тестов на креативность эта способность является основополагающей; оригинальность мышления; диалектичность мышления; легкость ассоциирования и воображение; гибкость мышления; антиконформизм мышления; легкость генерирования идей (к этому стоит добавить умение развивать идеи); критичность мышления (как к поступающей информации, так и к себе); способность к оценочным действиям и выбору; способность к переносу; готовность памяти (обеспечение необходимого объема и, что важнее, качества накопленных знаний: системности, динамичности, уровня обобщенности).

Подходы, описывающие творчество как процесс. Характерная особенность этих подходов – в прослеживании механизмов и стадий творческих актов, подчеркивании их динамики развития, не сосредотачиваясь исключительно на конечном результате. Г. Уоллес разделил творческий процесс на четыре стадии: подготовка; инкубация; озарение; пересмотр (или проверка). Сегодня идея Г. Уоллеса с различными модификациями лежит в основе практически любого метода обучения творческому мышлению.

Помимо важнейшего вывода о процессуальном характере творчества отметим, что процессуальная сторона характеризуется: сформированностью творческих умений и навыков, необходимых для выполнения заданий, и включает ориентировочную, исполнительскую и контрольную функции; умением видеть в задании заложенную проблему, выдвигать гипотезы, определять направление поиска; планировать деятельность по выполнению заданий, доказывать выдвинутые положения и проверять правильность их выполнения.

Подходы, ориентированные на результат, «конечный продукт» творчества. Ф. Баррон, проанализировав большое количество исследований по творчеству, сделал вывод, что в большинстве теорий «что-то новое» – это обычно продукт, но являющийся результатом процесса, осуществляемого человеком. То

есть существует три аспекта изучения творчества: процесс, продукт, личность. Наличие продукта как критерия творчества можно считать общепринятым, но не определяющим. Это приемлемо только в случае ориентации на процесс творчества с целью диагностики уровня развития творческих способностей, используя понятие продукта в качестве регистрации результата.

Подходы, описывающие творчество как деятельность. Сторонники этого подхода опираются на определение Л.С. Рубинштейна, согласно которому творчество – это деятельность, «созидающая нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но и в историю развития науки, искусства и т.д.». В.Н. Соколов на основе логико-эвристического подхода выделяет определяющие признаки творчества в соотношении с деятельностью: творчество есть интеллектуальная деятельность человека, состоящая в производстве нового продукта или новых способов деятельности; творчество как форма познания нового основано и направляется логико-эвристической деятельностью; творчество первично по отношению к другим видам интеллектуальной деятельности; творчество является высшей и специфической формой деятельности и развития.

Обобщая мнения сторонников противопоставления понятий «творчество» и «деятельность» можно выделить: деятельность обусловлена внешними или внутренними рациональными причинами – творчество иррационально, независимо, непланируемо; деятельность целесообразна, произвольна, сознательно регулируема – творчество непроизвольно, спонтанно, не поддается регуляции со стороны сознания (в момент творческого акта); деятельность функционирует по принципу «отрицательной обратной связи» (достижение результата исчерпывает цикл деятельности) – творчество работает по принципу «положительной обратной связи» (результат только подстегивает дальнейший процесс творчества).

Подходы, в основе которых – уровни творчества. Здесь имеются в виду не стадии отдельного творческого акта, а фазы развития творчества, скажем, по мере взросления или обучения. Например, А. Тэйлор предлагал следующие уровни творчества: а) экспрессивное творчество – спонтанное рисование у детей; б) продуктивное творчество – научные и художественные продукты, которые являются ограниченной и контролируемой свободной игрой; в) инвентивное (изобретательское) творчество – выражение изобретательности в материалах, методах и техниках; г) инновационное творчество – способность к модификации; д) порождающее творчество – предложение совершенно нового принципа, гипотезы, способных привести возникновению новых школ и направлений.

Подходы, зависящие от направления творческой деятельности. В целом, в философской и психолого-педагогической литературе можно выделить три направления изучения проблемы творчества:

- научное творчество, имеющее непосредственное отношение к научно-исследовательской работе, к разработке научных идей, их логической обоснованности и доказательности, к обобщению опыта ученых, к новейшим рекомендациям по развитию науки и т.д.;

- художественное творчество, которое воплощается в произведениях литературы, музыки, изобразительного искусства и т.д.;

- техническое или изобретательское творчество, относящееся к конструкторско-технологической деятельности, к процессу развития творческой инициативы и самостоятельности, технических способностей, формированию рационализаторских и изобретательских умений и навыков, обеспечивающее научно-технический прогресс общества.

Подходы, описывающие творчество с позиций умственных способностей. Многие специалисты в области интеллекта (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стернберг и др.) выражают точку зрения, что творческого процесса как специфической формы психической активности не существует. По их мнению, высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей, и наоборот.

Не столь радикальный вариант этого подхода подразумевает, что между уровнями интеллекта и творчества существует незначительная корреляция. Например, «теория интеллектуального порога» Е. Торренса утверждает, что при IQ ниже 115–120 интеллект и креативность образуют единый фактор, если IQ выше 120 – творчество становится независимой величиной. Такая взаимосвязь интеллекта и творчества представляется более реальной, причем это хорошо согласуется с данными Д. Перкинса о существовании нижнего допустимого уровня развития интеллекта для каждой профессии. Важно, что если IQ выше этого минимума, то прямой связи между интеллектом и уровнем профессионально-творческих достижений не обнаруживается. В этом случае определяющими факторами будут являться личностные ценности и качества.

Подходы, описывающие творчество как интегральное явление. Со временем творческая одаренность признается многомерным явлением, включающим такие факторы, как ценности, личностные и социальные черты, мотивация, Я-концепция и т.п. А.Н. Лук под творчеством понимает синтез логического, продуктивного мышления и воображения. Он сосредотачивает внимание на оптимальном сочетании логики и воображения, абстрактного и образного мышления в творческом процессе. А.Н. Лук подчеркивает важность в творчестве мотивации и уровня

развития памяти, самооценки и волевых качеств, чувства юмора и эмпатии. Особый акцент он делает на возможности и даже необходимости обучения творческим приемам и методам для дальнейшего самообразования и саморазвития.

Примечательно, что все исследователи, подчеркивая важность личностных факторов, сходятся во мнении, что чем выше уровень творчества личности, тем сильнее «внутренняя» мотивация творчества.

В заключении следует отметить, что большинство рассмотренных подходов не противоречат, а даже дополняют друг друга, если рассматриваются различные аспекты творчества. Для учителя технологии важно знать эти подходы, иметь творческую направленность и, чрезмерно не преклоняясь перед опытом других, смело предлагать свои находки, если только они способствуют психическому развитию учащихся и сохраняют благоприятный психологический климат на занятиях. Сочетание профессиональной открытости, обучаемости и самостоятельных творческих поисков важно для характеристики профессионализма учителя.

О. М. Засимович

УО МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ – ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Проблемы здорового образа жизни и культуры правильного питания занимали умы представителей медицины и философии уже Древней Греции и Древнего Рима [3]. Они остаются актуальными и в настоящее время.

В данный момент этой проблемой активно занимаются педагоги, так как проблема здоровья учащихся становится приоритетным направлением развития образовательной системы современной школы, стратегическая цель которой – воспитание и развитие свободной жизнелюбивой личности, обогащенной научными знаниями о валеологических принципах культуры питания.

Культура питания – важнейшая составная часть общей культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся [3].

Кроме того, для поддержания нормальной жизнедеятельности и сохранения здоровья школьников на высоком уровне каждый не только должен получать необходимое количество различных питательных веществ, но и рационально питаться. Правильно организованное питание

оказывает положительное влияние на устойчивость организма к воздействиям внешней среды, обуславливает гармоничное развитие физических и духовных сил, укрепляет здоровье и предупреждает развитие желудочно-кишечных и других заболеваний.

Однако далеко не всегда старшеклассники осознают значимость культуры здорового питания как необходимого условия жизни и нередко пренебрегают элементарными нормами и правилами правильного питания.

По этой причине формирование основ культуры питания у подростков обеспечивает условия для сохранения и укрепления их здоровья. Содержание, формы и методы воспитания должны выбираться с учетом возрастных особенностей физического, психического и социального развития учащихся и быть системными, а не эпизодическими.

Системная работа по формированию культуры здорового питания включает три направления: рациональную организацию питания в образовательном учреждении; включение в учебный процесс образовательных программ формирования культуры здорового питания и просветительскую работу с детьми, их родителями (законными представителями), педагогами и специалистами образовательных учреждений. Только сочетание всех направлений работы поможет создать и в школе, и дома такую среду, в которой возможно формирование культуры здорового питания и здорового образа жизни [1; 2; 3].

А для того, чтобы выбрать, какие необходимы конкретно формы и методы формирования у старшеклассников принципов культуры правильного, а главное, здорового питания, необходимо сначала определить этот уровень.

Поэтому целью нашей работы на данном этапе является выявление уровня правильности питания старшеклассников и разработка программы формирования культуры правильного здорового питания.

Выявление уровня питания старшеклассников мы осуществляли при помощи разработанной нами анкеты, которая состоит из 12 вопросов с 3 вариантами ответов. Из каждого ответа учащемуся необходимо было выбрать только один вариант, то есть тот ответ, который ему подходит. Анкета «Выявления уровня питания старшеклассников»

1. Как часто в течение одного дня вы питаетесь?

а) три раза и более; б) два раза; в) один раз.

2. Вы завтракаете:

а) каждое утро; б) один–два раза в неделю; в) очень редко, почти никогда.

3. Из чего состоит ваш завтрак?

а) из каши (овсяной, гречневой, манной и т. д.) и какого-нибудь

напитка; б) из жареной пищи; в) из одного только напитка.

4. *Часто ли вы в течение дня перекусываете в промежутках между завтраком, обедом и ужином?*

а) никогда; б) один–два раза; в) три раза и больше.

5. *Как часто вы употребляете свежие овощи и фрукты, салаты?*

а) три раза в день; б) три–четыре раза в неделю; в) один раз в неделю.

6. *Как часто вы употребляете торты с кремом, шоколад?*

а) раз в месяц; б) от 1 до 4 раз в неделю; в) почти каждый день.

7. *Вы любите хлеб с маслом?*

а) почти не прикасаюсь к таким бутербродам; б) иногда с чаем не отказываю себе в этом скором кушанье; в) очень люблю и балую себя почти каждый день.

8. *Сколько раз в неделю в вашем рационе присутствует рыба?*

а) два-три раза и больше; б) один раз; в) один раз и реже.

9. *Как часто вы едите хлеб и хлебобулочные изделия?*

а) раз в день; б) два раза в день; в) три раза и более.

10. *КАКУЮ ПИЩУ ВЫ предпочитаете?*

а) с 10% содержанием жира; б) с 50% содержанием жира; в) с 80% содержанием жира.

11. *Сколько чашек чая или кофе вы выпиваете в течение одного дня?*

а) одну–две; б) от трех до пяти; в) шесть и больше.

12. *Ваша средняя дневная доза газированного напитка:*

а) 300–500 мл газированных напитков; б) 500–1000 мл газированных напитков; в) более 1000 мл газированных напитков.

В анкетировании участвовали 63 старшеклассника ГУО «Средняя школа №7» и 69 учащихся ГУО «Средняя школа №12» г. Мозыря.

После проведения анкетирования ответы учащихся обрабатывались по следующим критериям: ответ *а* – 2 балла, *б* – 1 балл, *в* – 0 баллов.

А интерпретацию полученных данных осуществляли следующим образом:

от 21 до 24 баллов. У вас нет проблем с питанием, а также нет причин для беспокойства; *от 16 до 20 баллов.* Вы умело находите золотую середину в вашем питании; *от 12 до 15 баллов.* Вам необходимо срочно пересмотреть свое отношение к питанию; *от 0 до 11 баллов.* То, как вы питаетесь, очень плохо, кроме того,

у вас существует серьезная опасность для вашего здоровья.

Результаты анкетирования представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Уровень питания старшеклассников ГУО «Средняя школа №7», ГУО «Средняя школа №12» г. Мозыря

Количество набранных баллов учащимися	от 0 до 11 баллов	от 12 до 15 баллов	от 16 до 20 баллов	от 21 до 24 баллов
Количество учащихся, набравших данные баллы в ГУО «СШ №7» г. Мозыря	7	33	20	3
Количество учащихся, набравших данные баллы в ГУО «СШ №12» г. Мозыря	8	34	26	1
Итого	15 (11,36%)	67 (50,76%)	46 (34,85%)	4 (3,03%)

Как видно из полученных данных, у 62,12% (11,36% + 50,76% = 62,12%) учащихся существуют серьезные проблемы с правильным питанием. Однако, несмотря на данную ситуацию, следует отметить, что у 37,88% (34,85% + 3,03 = 37,88%) учащихся с питанием все в порядке, и у них нет никаких проблем для беспокойства за свое здоровье.

Таким образом, для подростков основным составляющим элементом здорового образа жизни должно являться рациональное питание.

В связи с этим нами разработана программа «Формирование культуры правильного питания в средней школе». Данная программа предусматривает:

- 1) создание условий, способствующих укреплению здоровья, формированию навыков правильного питания старшеклассников;
- 2) формирование основы культуры питания как составляющей здорового образа жизни;
- 3) информирование подростков о народных традициях, связанных с питанием, расширение знаний об истории и традициях питания своего народа, формирование чувства уважения к культуре своего народа и культуре и традициям других народов;
- 4) развитие творческих способностей и кругозора подростков, их интересов и познавательной деятельности;
- 5) повышение гигиенической грамотности подростков и родителей в вопросах питания;
- 6) просвещение родителей в вопросах организации рационального питания подростков.

Литература

1. Конь, И. Я. Рациональное питание в сохранении здоровья детей / И. Я. Конь // Физиология роста и развития детей и подростков / под ред. А. А. Баранова, Л. А. Щеплягиной. – М., 2000.
2. Смоляр, В. И. Рациональное питание / В. И. Смоляр – Киев, 1991.
3. Фурманов, А. Г. Формирование здорового образа жизни: пособие / А. Г. Фурманов, В. А. Горовой. – 2-е изд. – Мозырь : МГПУ им. И.П. Шамякина, 2014. – 200 с.

Д. Н. Колоцей, В. А. Юдицкий
УО МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

НЕТРАДИЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ТРУДОВОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ

С целью дальнейшего повышения качества трудовой подготовки в современной школе, активизации творческой деятельности учащихся, усиления их интереса к обязательным занятиям и внеклассным (внешкольным) мероприятиям учителя, руководители кружков и другие педагоги ищут и используют новые или частично обновленные формы, методы, приёмы и средства обучения. К сожалению, не все их интересные находки уже получили необходимое и всестороннее научно-теоретическое обоснование в педагогических трудах наших ведущих учёных.

Поэтому уже созданные и предлагаемые ниже занимательные, игровые материалы как средство повышения эффективности и качества учебно-воспитательного процесса следует считать нетрадиционными [1–9]. Они являются достоянием отдельных педагогов и уже всё активнее входят в школьную практику для использования в трудовой подготовке школьников, которая является основой их будущей трудовой деятельности.

Следует признать, что нетрадиционным в трудовой подготовке школьников становится использование различных занимательных, игровых материалов, таких как: технические загадки, чайнворды, кроссворды, ребусы, анаграммы, логогрифы, метаграммы, омонимы, шарады и другие головоломки.

Для уяснения особенностей использования занимательных, игровых материалов в учебно-воспитательном процессе школы необходимо вначале обратиться к понятиям, определениям и отдельным конкретным примерам, раскрывающим их сущность.

Загадка – вид устного творчества, выражение, нуждающееся в разгадке, истолковании [7]. Примеры загадок для их использования в трудовой подготовке школьников:

1. Доску в штабеле найди 2. На нём мы строгаем, И к учителю
зайди. Шлифуем и пилим,
Он отрежет вдоль кусок Затем его убираем
И получишь ты ... И очищаем от пыли.

брусок

Верстак

Чайнворд (англ. —chain|| – цепь и —word|| – слово) – род задачиголоволомки по разгадыванию слов (названий, определений, терминов и понятий), специально составленных в виде цепи (в ряду клеток), в которой последняя буква предыдущего слова является первой (началом) следующего [9]. Для технических чайнвордов соответственно подбираются слова, главным образом отражающие специфику и особенности школьного предмета —Технический труд||, изучаемого в учебных мастерских. Например, СтаноКернеРезеЦентРубаноКлиНоЖ... .

Кроссворд (англ. —cross|| – крест, пересечение и —word|| – слово) – игра-задача, для решения которой необходимо заполнить пересекающиеся ряды горизонтальных и вертикальных клеток отдельными словами, которые разгадываются по специально составленным их определениям [8].

Ребус – своеобразная загадка, в которой искомое слово или фраза записываются с помощью комбинаций различных рисунков предметов, фигур, букв, цифр и знаков. Название этой популярной головоломки произошло от латинского выражения —rebus||, которое в переводе на русский язык означает: не словами, а при помощи —вещей||, —предметов|| [5].

Анаграмма (гр. —anal|| – пере и —grammal|| – буква) – загадка, слово или словосочетание, образованное перестановкой букв, первоначально составлявших другое слово [6]. Примеры отдельных слов-анаграмм: вилка – валик, краб – брак, липа – пила. Их можно использовать в виде загадок:

1. Когда это слово обычно читаешь, 2. Вначале воздух им качали, То
круглый предмет получаешь, Колёсам бегать помогали,
А обратно прочесть его захочешь, Потом —сос|| перенесли вперёд – То
инструмент на нём заточишь. И уже в бору она растёт.

Колесо – оселок

Насос – сосна

Логогриф (гр. —logos|| – слово и —gripo|| – загадка) – слово-загадка, в которой от уже имеющегося слова можно получить новые слова путём отбрасывания или добавления букв. Примеры слов-логогрифов: зубр – зуб, кобра – кора, мель – ель, жест – жечь. Их можно использовать в виде загадок:

1. Когда сохатый заболел, 2. С горы спускался поток, У него
отняли букву «л». Он камни с собою волок,

И уже не найдёшь его в лесу – Но «с» по дороге застряло, Он
стал опорой колесу. И несчастье то деревом стало.

Лось – ось

Сель – ель

Метаграмма (гр. —meta|| – после и —gramma|| – буква) – слово-загадка, в которой из одного слова заменой любой буквы получают другое слово. Примеры слов-метаграмм: бинт – винт, нос – нож, школа – шкала. Их можно использовать в виде загадок:

1. Оно красиво и блестит, 2. С буквой «р» усатого бери Если в слове
буква «з» стоит, И до красноты его вари,

А кто «д» туда поставит, После «л» туда поставишь Тот долбить
его заставит. И блеснуть его заставишь.

Золото – долото

Рак – лак

Омоним (гр. —homonoma|| – —homos|| – одинаковый и —onyma|| – имя) – слово, имеющее одинаковое звучание и написание с другим словом, но иное значение. Примеры слов-омонимов: гнездо (птицы) – гнездо (элемент шипового соединения), кондуктор (в троллейбусе) – кондуктор (приспособление для сверления), хобот (у слона) – хобот (часть фрезерного станка). Их можно использовать в виде загадок:

1. Одна бренчит, страдает,

2. Наш козлёнок так

С бардом песни исполняет, А
другая до сих пор пока

бодался, Что на голове он

один остался. А другой вовсе

Служит механизмом у станка.

не пропал,

Гитара – гитара Он на рубанок к нам попал.

Рожок – рожок

Эти занимательные материалы могут успешно использоваться как на обязательных занятиях в школе, так и при проведении внеклассной и внешкольной работы по предмету. Например, на уроке они могут быть предложены учащимся при повторении изученного материала, проверке

домашнего задания, закреплении новых теоретических сведений и др. В зависимости от целей и задач, учебного времени учитель будет сам решать, как, где, и что использовать из заданий занимательного характера.

Широкие возможности для использования нетрадиционных средств обучения появляются при организации различных видов внеурочной работы с учащимися: технических утренников и вечеров, устных журналов, турниров, конкурсов, олимпиад, викторин, тематических классных часов, во время выпуска предметных настенных газет, бюллетеней и т. д. Примеры их использования в школе встречаются в работах И.П. Арефьева, А.А. Деркачёва и других педагогов [1–9].

Чтобы достаточно эффективно внедрять перечисленные нетрадиционные средства в учебно-воспитательный процесс школы, каждому исследователю необходимо знать их сущность, содержание, особенности, уметь самостоятельно их разрабатывать и использовать в различных педагогических ситуациях.

Например, нам (студентам) в соответствии со своим индивидуальным вариантом задания необходимо вначале подобрать в словарях, справочниках и учебных пособиях для учащихся технические термины, понятия, определения, а затем использовать их при разработке (составлении) технических загадок, чайнвордов, кроссвордов, анаграмм, логогрифов и других перечисленных выше головоломок.

В качестве доступной методической литературы студентам предлагаются для работы написанные и опубликованные в журналах «Школа и производство» [3–9] соответствующие статьи, а также и специальные, изданные в университете, сборники технических загадок, технических чайнвордов, кроссвордов, ребусов и других материалов. Во всех этих перечисленных пособиях даются конкретные рекомендации по разработке и использованию нетрадиционных средств обучения в современной школе.

Первой апробацией нетрадиционных средств обучения для студентов факультета технологии становится педагогическая практика в различных учреждениях образования г. Мозыря и района, которая проходит на четвёртом курсе. На установочной конференции перед практикой студенты получают задание кафедры методики технологического образования по проверке эффективности использования разработанных ранее занимательных, игровых материалов в учебной работе с учащимися непосредственно на занятиях в школьных учебных мастерских и при проведении различных видов внеклассных мероприятий.

В ходе практики идёт процесс активного использования нетрадиционных средств в работе с учащимися, проводятся наблюдения, беседы, устные и письменные опросы, педагогический эксперимент,

собирается и накапливается фактический материал, который в конце анализируется и обрабатывается, делаются обоснованные выводы. По итогам проведенного педагогического исследования каждый студент готовит специальный отчет, качество и содержание которого учитывается при выставлении итоговой отметки за практику по первой специальности.

Далее полученные результаты анализируются и обсуждаются при проведении заключительной конференции по педагогической практике. Студенты обмениваются между собой информацией, опытом работы, высказывают свои суждения, дают предложения по дальнейшей разработке нетрадиционных средств обучения и путях наиболее эффективного их использования на различных видах занятий в школе.

Процесс обучения студентов работе с занимательными, игровыми материалами продолжается на пятом курсе, когда они снова направляются в школы для прохождения педагогической практики и работают с учащимися в учебных мастерских.

Целью внедрения в учебный процесс университета занимательных, игровых материалов, на наш взгляд, является подготовка студентов факультета технологии к использованию в своей работе в школе различных видов нетрадиционных средств обучения. При этом решаются следующие задачи:

- 1) ознакомление с различными видами занимательных игровых материалов, которые могут использоваться в работе с учащимися;
- 2) специальное обучение отбору и самостоятельной разработке занимательных, игровых материалов для занятий с учащимися в школьных учебных мастерских и при проведении внеклассной и внешкольной работы;
- 3) расширение знаний и умений студентов, полученных на занятиях в вузе по технологии конструкционных материалов, технологии обработки древесины, технологии обработки металлов и др.;
- 4) помощь в усвоении основного предмета по избранной специальности – методики трудового обучения.

Накопленный нами первоначальный опыт в вузе свидетельствует о том, что студент (будущий учитель), который хорошо знает виды, содержание и особенности применения нетрадиционных средств обучения, может не только использовать их в своей непосредственной работе на уроках или во время проведения внеклассных мероприятий, но и способен обучать учащихся создавать что-то подобное, оригинальное, своё собственное.

Все перечисленные выше словесные и другие головоломки учителям следует готовить заранее в виде специальных заданий и выдавать

учащимся во время проведения различных мероприятий по изучению соответствующих тем программы по трудовому обучению.

Таким образом, практика использования занимательных, игровых материалов в работе со учащимися приобретает целенаправленный техникотехнологический смысл и уже даёт свои положительные результаты. Она свидетельствует о достаточно значительной учебно-воспитательной эффективности этих материалов и позволяет пополнять перечень хорошо известных форм, методов, приёмов и средств обучения техническому труду новыми, нетрадиционными. Всё сказанное подтверждается результатами, полученными нами в ходе научного исследования по обозначенной выше проблеме.

Анализируя эти результаты, можно сделать следующие важные выводы:

1. Для дальнейшего совершенствования трудовой подготовки учащихся в ходе учебно-воспитательного процесса в школе необходимо искать и стремиться находить новые пути, формы, методы и средства обучения.

2. В процессе педагогических поисков следует больше внимания уделять развитию интереса, любознательности и творческой активности учащихся, как на занятиях, так и в ходе внеклассной работы.

3. Всё отмеченное выше возможно сделать, используя различные нетрадиционные средства обучения, к которым можно отнести материалы как теоретической, так и практической направленности.

4. Ведущую роль при этом могут сыграть следующие занимательные, игровые материалы с техническим содержанием: загадки, чайнворды, кроссворды, ребусы, анаграммы, метаграммы, логогрифы, омонимы и другие головоломки [1–9].

5. Овладевать работой с занимательными, игровыми материалами должны, в первую очередь, студенты факультета технологии (будущие учителя трудового обучения) во время различных видов занятий, самоподготовки и педагогической практики в школе.

6. Устные и письменные опросы, беседы с учащимися и учителями, математические расчёты уже сейчас показывают возрастание уровня подготовки учащихся по предмету и усиление их интереса к различным видам учебно-трудовой деятельности в школе, как результат использования занимательных, игровых материалов.

Литература

1. Арефьев, И.П. Занимательные уроки технологии для мальчиков. 7 класс: пособие для учителей и учащихся / И.П. Арефьев.– М.: Школьная Пресса, 2004. – 64 с.

2. Деркачев, А.А. Внеклассная работа по техническому труду: кн. для учителя / А.А. Деркачев.– Минск: Нар. асвета, 1986.– 176 с.
3. Юдицкий, В.А. Головоломка «Крепёжные изделия» / В.А. Юдицкий // Школа и производство. – 2008. – № 2. – С. 55.
4. Юдицкий, В.А. Головоломки / В.А. Юдицкий // Школа и производство. – 2008. – № 4. – С. 51–53.
5. Юдицкий, В.А. Ребусы в подготовке школьников к труду / В.А. Юдицкий // Школа и производство. – 2002. – № 1. – С. 71–75.
6. Юдицкий, В.А. Технические анаграммы в технологии / В.А. Юдицкий // Школа и производство. – 2009. – №3. – С. 51.
7. Юдицкий, В.А. Технические загадки на уроках технологии / В.А. Юдицкий // Школа и производство. – 2002. – №3. – С. 19–21.
8. Юдицкий, В.А. Технические кроссворды / В.А. Юдицкий // Школа и производство. – 2002. – № 8. – С. 20–23.
9. Юдицкий, В.А. Технические чайнворды в изучении технологии / В.А. Юдицкий // Школа и производство. – 2002. – №7. – С. 55–57.

А. Н. Македонский

УО МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

ЗНАЧЕНИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА В ТРУДОВОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

Возрастающая потребность общества в людях, способных творчески подходить к любым изменениям, нетрадиционно и качественно решать существующие проблемы, обусловлена ускорением темпов развития общества и, как следствие, необходимостью подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях.

Одним из сложнейших вопросов является развитие технического творчества учащихся. Данная проблема актуальна для всех отраслей научного знания как теоретического, так и практического.

В поисках различных средств повышения готовности учащихся к производительному труду, нам ни в коем случае нельзя обойтись без творчества. Сегодня мало кто сомневается в том, что творчество – весьма надежный резерв трудовой активности, развития мышления, да и вообще одно из мощных средств формирования всесторонне развитой, гармоничной личности – личности, без которой невозможно себе представить наши завтрашние успехи. Но эта проблема не так проста, как может показаться на первый взгляд. В самом деле, казалось бы, чего проще

– бери и учи учащихся творчеству – техническому, научному, художественному. Но обучение творчеству очень сложный процесс, требующий систематического и продуманного подхода.

Значение технического творчества в формировании качеств личности и трудовом становлении молодого человека чрезвычайно велико и многогранно. Техническое творчество – это прежде всего средство воспитания. Воспитание таких важных качеств, как уважение и любовь к труду, пылливость, целеустремленность, воля к победе.

В техническом творчестве сегодня видят своеобразный «мост» от науки к производству.

Слово изобретение означает – новое, обладающее существенным отличием, дающее экономический эффект. Изобретательская деятельность позволяет быстрыми темпами модернизировать старую и создать новую технику и технологию, обеспечить снижение себестоимости и повышение качества выпускаемой продукции. В 1989 г. число изобретателей, получивших авторские свидетельства (АС) по стране составило 97 тысяч, а экономический эффект от внедрения изобретений дало 3,9 млрд. руб. (по курсу денежных банкнот 1989 г.). За период независимости страны эти показатели существенно снизились.

Успехи ведущих зарубежных предприятий, фирм обусловлены наличием у них высококачественной машинной техники и оборудования и являются результатом создания совершенных условий, истинно творческой массовой деятельности в области технического изобретательства, оперативного внедрения результатов в практику. Неудачи страны в развитии экономики связаны в основном с отсутствием, наряду с другими причинами: системного подхода к обучению, воспитанию и развитию изобретательских начал личности, условий для массовой творческой деятельности и др.

Таким образом, творческая техническая деятельность в процессе обучения формирует у учащихся ряд качеств, которые положительно скажутся на их характере. Благодаря техническому творческому занятию по техническому труду происходит подготовка выдающихся кадров для производства, что крайне необходимо в постоянно меняющемся мире технологий и машин. Развитые со школьной скамьи технические творческие способности учащихся не редко приводят к появлению в профессиональной жизни изобретений, «рождению» креативного конструктора – изобретателя способного мыслить не стереотипами, а отвлеченно, быть в проблеме, вечном поиске.

Е. А. Манешкина

УО ГГУ им. Ф. Скорины (г. Гомель)

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ВОСПИТАНИЕ ЛИЦЕИСТОВ

На сегодняшний день проблемы экологического образования и воспитания стали общемировыми и рассматриваются на уровне таких авторитетных международных организаций, как ЮНЕСКО (ООН по вопросам образования, науки и культуры), ЮНЕП (Программа ООН по окружающей среде), ВОЗ (Всемирная организация здравоохранения), ВФООП (Всемирный фонд охраны природы) и др. [3, с. 120].

В Республике Беларусь в последнее десятилетие вопросы экологического образования и воспитания поставлены для решения на государственном уровне, отражены в правительственных документах, связанных с осуществлением реформы общеобразовательной школы. Экологическая направленность образования введена в ранг принципа государственной политики в области образования. Одной из ведущих целей системы образования является формирование экологической культуры подрастающего поколения [5, с. 109]. Реализация данной цели позволяет последовательно формировать мотивы овладения ключевыми и общепредметными компетенциями, показывая их актуальность, практическую значимость для адаптации к природным и социальным условиям среды, а также использовать активные методы обучения, современное оборудование, обеспечивающее включение учащихся в поисковую, исследовательскую деятельность в процессе изучения программ факультативных занятий экологической направленности [1, с. 45].

Экологическая культура – это социально необходимое нравственное качество личности, которое включает в себя: систему экологических знаний и умений как основу экологической грамотности; систему ценностных ориентаций и убеждений как нравственную основу поведения; систему экологически оправданных поступков в природе [6, с. 56]. *Экологическая культура – важнейшая часть общей культуры, проявляющаяся в духовной жизни и поступках, это особое качество личности осознавать непреходящую ценность жизни, природы и проявлять активность в их защите.*

В педагогической науке в соответствии с целью экологического образования формируются, а затем на практике развиваются принципы, которые определяют процесс становления и развития ответственного отношения школьников к окружающей среде. Выделяют следующие

принципы экологического образования и воспитания: единство сознания, переживания, действия; принцип прогностичности [7, с. 48]; взаимосвязь глобального, национального и локального уровней экологических проблем; междисциплинарный подход; целенаправленность общения школьников с окружающей средой [3, с. 34].

Государственное учреждение образования «Лицей при Гомельском инженерном институте» Министерства по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь (далее по тексту – Лицей) является учреждением общего среднего образования с изучением учащимися отдельных учебных предметов на повышенном уровне и подготовкой к поступлению в учреждения образования, осуществляющие подготовку кадров с высшим образованием для МЧС Республики Беларусь, и иные учреждения образования других органов государственного управления. Лицей создан постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 25 мая 2004 г. № 612 и с 1 сентября 2004 года начал обучение воспитанников.

Лицей обеспечивает получение общего среднего образования в два этапа: первый этап (7–9 классы) – завершение получения общего базового образования, подготовка к обучению на третьей ступени общего среднего образования; второй этап (10–11 классы) – получение общего среднего образования. Воспитанники, прошедшие аттестацию после окончания девятого класса, получившие общее базовое образование, продолжают обучение на третьей ступени общего среднего образования. Обучение может осуществляться на белорусском и русском языках. Обучается 5 курсов, на каждом курсе по 2 взвода. 1-й курс соответствует 7-му классу, 2-й курс – 8 классу, 3-й курс – 9 классу, 4-й курс – 10-му классу, 5-й курс – 11-му классу.

В сентябре 2012 года в Лицее был создан научно-исследовательский проект «Экологическая тропа» [2]. Вся деятельность по осуществлению научной, практической, воспитательной, образовательной и познавательной деятельности осуществляется на прилегающей к лицее территории урочища «Боровая».

Также основополагающим фактором при создании экологической тропы явилось то, что «Лицей при Гомельском инженерном институте» Министерства по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь является специализированным учреждением образования, которое готовит учащихся к поступлению в высшие учебные заведения пожарно-спасательной направленности. Ведь пожарному-спасателю, как никому другому, известна ценность сохранения окружающей среды в первозданном состоянии.

Экологическое образование призвано формировать знания о взаимодействии общества и природы, развивать умения и навыки по изучению и охране природы. Процесс экологического образования лицеистов в той или иной мере всегда, сочетая обучение и воспитание, направлен на формирование экологической ответственности в отношении окружающей среды. Все мероприятия, проходящие в рамках проекта «Экологическая тропа», имеют научное, практическое, методическое и общеобразовательное значение для экологического образования лицеистов.

В рамках проекта реализуются различные республиканские и международные акции. Занятия с лицеистами проводятся в активных формах. Для лицеистов разработан маршрут биолого-географической экскурсии «Экологическими тропами». Маршрут экскурсии (Рисунок 1) включает изучение таких объектов, как озеро, лесная опушка, суходольный луг. Во время экскурсии учащимся разъясняются взаимосвязи и закономерности формирования рельефа прилегающей к лицу территории и экосистемы озеро–лес–суходольный луг. В данной экосистеме рассматриваются растения гигрофиты, которые произрастают вблизи водоемов или непосредственно в них, лекарственные растения, многолетние и однолетние травы.

По ходу маршрута встречаются разновидности съедобных и несъедобных грибов. В связи с этим с воспитанниками обсуждаются правила сбора грибов. На примере лиственных и хвойных пород деревьев лесной опушки изучаются сезонные изменения.

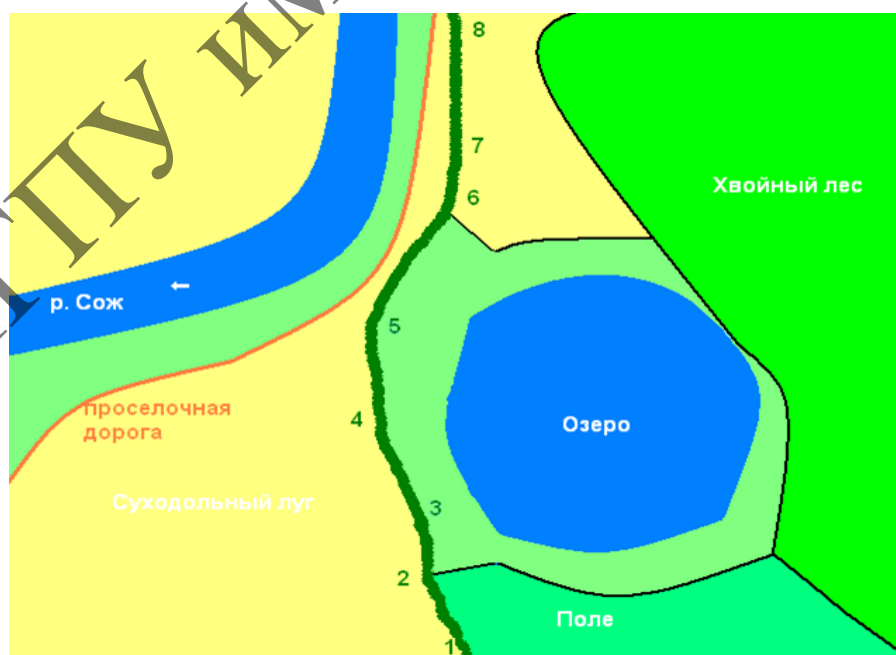


Рисунок 1. – План-схема «Экологической тропы»

Обязательным условием после проведения акций является подведение итогов по их эффективности. Победители мероприятий награждаются. Оформляются наглядные и методические материалы. Информация о мероприятии помещается на сайт учебного учреждения.

Таким образом, одним из перспективных направлений развития экологической культуры в системе экологической подготовки лицеистов является дополнительное непрерывное экологическое образование, предполагающее его постоянное обновление. Проект «Экологическая тропа» ориентируется на организацию такого педагогического процесса, в котором возможна подготовка в соответствии с личностными возможностями, интересами и потребностями на основе самоопределения личности, ее ценностных ориентаций, жизненных смыслов и мотиваций.

Литература

1. Вертинская, Л. А. Перспективы экологизации школьного образования / Л. А. Вертинская [и др.] // Сахаровские чтения 2012 года: экологические проблемы XXI века: материалы 12-й международной научной конференции 17–18 мая 2012 г., г. Минск, Республика Беларусь. – Минск: МГЭУ им. А. Д. Сахарова, 2012.
2. Государственное учреждение образования «Лицей при Гомельском инженерном институте» МЧС Республики Беларусь [Электронный ресурс] / ГУО «Лицей при Гомельском инженерном институте» МЧС Республики Беларусь. – Гомель, 2010. – Режим доступа: <http://liceumes.by/2014-09-11-11-29-14/eco.html>. – Дата доступа: 15.11.2014.
3. Зверев, И. Д. Общая методика преподавания биологии / И. Д. Зверев, А. Н. Мягкова. – М.: Просвещение, 1985.
4. Информационно-образовательный портал сети образовательных учреждений Ярославской области [Электронный ресурс] / Ярославский Центр телекоммуникаций и информационных систем в образовании. – Ярославль, 2002. – Режим доступа: <http://projects.edu.yar.ru/biology/14-15/tur1/result.html>. – Дата доступа: 20.11.2014.
5. Методика обучения биологии: учеб. пособие для студ. / В. С. Конюшко [и др.]. – Минск: Книжный дом, 2004. – Дата доступа: 18.11.2014. 6. Пономарева, И.Н. Общая методика обучения биологии: учебное пособие для студ. пед. вузов / И.Н. Пономарева [и др.]. – М.: Академия, 2007.
7. Яковенко, Т. С. Индивидуальная ответственность и будущее человека / Т. С. Яковенко // Сахаровские чтения 2012 года: экологические проблемы XXI века: материалы 12-й международной научной конференции 17–18 мая 2012 года г. Минск, Республика Беларусь. – Минск: МГЭУ им. А. Д. Сахарова, 2012.

А. С. Машкова, И. А. Крищук
УО МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

ГЕОМЕТРИЧЕСКАЯ МОРФОМЕТРИЯ КАК НОВЫЙ ПОДХОД К СРАВНЕНИЮ БИОЛОГИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ УЧАЩИМИСЯ

Исследовательская работа в школе переживает новый этап своего развития и представляет собой одно из направлений модернизации образования. При этом чаще всего научно-исследовательская работа ведется по инициативе учителя. Именно учитель выступает как организатор и руководитель ученических исследований и соответственно несет ответственность за результаты работы. Между тем, исследовательская работа школьников получила широкое распространение в современной школе [1].

Научно-исследовательская деятельность школьников – это возможность решения исследовательских задач, которые лично значимы для ребенка и способствуют формированию новых знаний. Данный вид деятельности позволяет каждому ученику испытать, испробовать, выявить и актуализировать хотя бы некоторые из своих талантов – дарований. Научноисследовательская деятельность – мощное средство, позволяющее увлечь новое поколение по самому продуктивному пути развития и совершенствования, сделать осознанный выбор жизненного пути с учетом своих склонностей и особенностей характера [2]. Качество выполнения исследовательской работы, качество презентационных материалов к защите работ существенно возрастает, если ориентировать учащихся на использование информационных технологий при выполнении исследовательских работ [3]. Особую актуальность в таких условиях приобретает использование новых компьютерных методов проведения исследования. Одним из новых подходов при проведении научных исследований является метод геометрической морфометрии.

В настоящее время метод геометрической морфометрии активно развивается и представляет собой новый подход к сравнению форм, соединяющий метод трансформационных решеток со специфическими количественными методами. В его основе лежит концепция многомерного пространства форм. Каждый отдельный объект (отдельная форма) – точка этого пространства. Оно представимо как выпуклая сфера, на поверхности которой распределены объекты («формы»). Геометрическая морфометрия представляет собой совокупность методов многомерного анализа

координат меток, в совокупности описывающих конфигурацию морфологических объектов.

Как метод исследования она начала применяться несколько десятков лет назад: лишь в начале 80-х гг. XX столетия были сформулированы основополагающие идеи, заложившие его теоретические основы [4]. В настоящее время метод геометрической морфометрии еще не получил широкого распространения, и в наши дни только начинается его внедрение. Главная задача методов геометрической морфометрии – оценить сходство и различие объектов по форме, исключая влияние различий в размерах.

Следует принять во внимание отсутствие публикаций на русском языке по содержанию геометрической морфометрии.

Исследуемый объект описывается совокупностью декартовых x , y для двух или x , y , z для трехмерных объектов соответственно координат меток, нанесенных на его поверхности. Процедура геометрической морфометрии начинается с выравнивания сравниваемых конфигураций меток относительно эталонной. В качестве эталона может быть использована конфигурация меток какого-либо реального или гипотетического объекта. Преобразования формы в геометрической морфометрии рассматриваются как взаимные смещения заданных меток, а сравнение объектов сводится к оценке их различий по координатам меток. Для сравнимости разных объектов метки на каждом из них должны взаимно соответствовать меткам на любом другом. Поскольку методы геометрической морфометрии базируются на анализе попарных отношений объектов, а не их распределений, объем выборки, соотношение числа экземпляров и меток особого значения не имеют. В настоящее время чаще всего используются два метода сравнения. Один из них – метод наложения (*superposition*) – представлен как результат жесткого «вращения» одного объекта относительно другого так, чтобы минимизировать разницу между ними [6]. Сумма различий между ними после операции наложения дает прокрустову дистанцию (*Procrustes distance*). Другой, заимствованный из теории сопротивления материалов, – метод тонких пластин (*thin-plate spline analysis*). Он основан на уподоблении двумерного объекта тонкой деформируемой пластине: в данном случае один объект совмещается с другим путем «растяжения/сжатия», а количественной мерой их подобия служит коэффициент «энергии искривления» [7].

С целью знакомства с современными методами проведения научных исследований по биологии на примере информационной программы «Геометрическая морфометрия» было проведено собрание научного сообщества для учащихся 10–11 классов. Занятие построено таким

образом, что на первом часу учащиеся знакомятся с программой, где на примере анализа черепа бурозубки обыкновенной (*Sorex araneus*, L.) и листовой пластинки ольхи черной (*Alnus glutinosa*, L.) учитель инструктирует учеников, а на втором часу ученики сами практикуются работать с геометрической морфометрией. Учащиеся работают совместно друг с другом и с учителем.

При объяснении материала учитель раскрывает особенности работы с программой, знакомит с ее основными подпрограммами и особенностями работы с ними. Каждый элемент работы учитель наглядно демонстрирует. На данном этапе используется интерактивная доска, сканер. У каждого учащегося на столе лежит инструкция по работе с программой, которая позволяет им следить за объяснениями учителя и способствует лучшему запоминанию материала. Таким образом, объяснение нового материала обеспечило овладение учащимися ориентировочной основой действий, усвоение знаний.

Этап практической работы учащихся способствует закреплению изученного. Учащиеся разделяются на 2 группы, каждая из которых проводит анализ биологического объекта (листовой пластинки ольхи черной и черепа обыкновенной бурозубки) в соответствии с планом и инструкцией по работе с программой. Для этого ребята используют сканер, компьютер с пакетом программ «Геометрическая морфометрия» и графическим редактором. При каких-либо затруднениях учитель подходит и консультирует учащихся.

Организуя исследование при помощи программы «Геометрическая морфометрия», учащимся необходимо внимательно изучить анализируемые объекты, отобрать определенное их количество, провести подготовку. Далее проводится сканирование каждого объекта с разрешением 1200–2400 dpi. В последующем изображения обрабатываются в Adobe Photoshop – настраивается четкость, контрастность, производится обрезка фотографий и их поворот относительно друг другу. В результате получается файл формата "JPG".

Непосредственно программа «Геометрическая морфометрия» (TPS) состоит из следующих подпрограмм: tpsUtil, tpsDig, tpsSuper, tpsRelw и NtSys. Это серия программ, выпускаемых Дж. Рольфом. Современные версии являются приложениями Windows, существуют в 16- и 32-битной версиях.

Работа с программой TPS начинается с работы в подпрограмме tpsUtil, где из файла форматом *.jpg создается *.tps. Далее, используя tpsDig, на объектах проставляются метки (ландмарки), которые в совокупности описывают конфигурацию объекта. Данные метки ставятся в

соответствии со схемой их расстановки для каждого изучаемого объекта. В подпрограмме tpsSuper проверяется правильность расстановки ланмарок и наблюдается деформация изображений относительно эталона для того, чтобы получить информацию о варьировании объектов. Программа tpsRelw позволяет получить в соответствии со средним значением группы (выборки) очертание исследуемого объекта с усредненными значениями меток и плоскости с обозначением положения объекта и его деформации. Подпрограмма NtSys позволяет получить цифровые данные по объекту для их последующего анализа в других программах.

Ученики на таком занятии очень внимательны, поглощены деятельностью. Выполнение практического задания по плану позволило ученикам окончательно разобраться в теме и закрепить материал. На таком занятии учащиеся активны, мотивированны на результат в течение всего занятия. Они показывают умение продуктивно работать, умение наблюдать, сравнивать, делать выводы, анализировать и обобщать свои знания, а также сплоченно работать в группах.

Сегодня в школах метод геометрической морфометрии можно применять как совершенно новый подход в проведении научных исследований по биологии. Использование данного метода рекомендовано для учащихся 10–11 классов. В большей степени это связано со сложностью использования программы и необходимостью проведения комплексной работы, связанной с подготовкой и обработкой материала. Также не следует забывать и об ограничении работы за компьютером детей разных возрастов. С данной программой можно исследовать различные биологические объекты. Это может быть как целый организм, так и отдельная его часть, орган.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что метод геометрической морфометрии может быть активно внедрен и использован как инновационный метод проведения научных исследований по биологии, благодаря которому будет повышен уровень и качество исследовательской деятельности учащихся.

Литература

1. Муниципальное казенное учреждение «Управление образования» администрации городского округа [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.gcpi.neftekamsk.ru>. – Дата доступа: 20.02.2015
2. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://festival.1september.ru>. – Дата доступа: 20.02.2015
3. Средняя школа № 1 г. Лиды [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://lida-sch1.ehost.by>. – Дата доступа: 22.03.2015

4. Bookstein, F. L. Morphometric tools for landmark data: geometry and biology / F. L. Bookstein. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1991. – 198 p.
5. Павлинов, И. Я. Геометрическая морфометрия черепа мышевидных грызунов (Mammalia, Rodenta): связь формы черепа с пищевой специализацией / И. Я. Павлинов // Журнал общей биологии. – 2000. – Т. 61, № 6. – С. 583–600.
6. Rohlf, F. J. GRF: program for generalized rotational fitting / F. J. Rohlf, D. Slice. N.Y.: State University at Stony Brook, 1990b. (program)
7. Bookstein, F. Combining the tools of geometric morphometrics. Advances in morphometrics / F. Bookstein, M.L. C.M

В. Ю. Медведева

УО ГрГУ им. Я. Купалы (г. Гродно)

РАЗРАБОТКА МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЫБРАННОЙ ТЕМЫ КУРСА «ВЫСШАЯ МАТЕМАТИКА»

В условиях рыночной экономики выдвигаются более строгие требования к будущему специалисту, который должен быть разносторонне развитой, творческой личностью, способной к усвоению знаний и применению их на практике, готовой к самостоятельным действиям в условиях неопределенности, к смене экономических и социальных ролей, способной к адаптации.

В настоящее время образование, полученное в вузе, не обеспечивает подготовку человека как высококвалифицированного специалиста на всю жизнь, а становится непрерывным. В связи с этим возрастает роль управляемой самостоятельной работы каждого студента при изучении каждой вузовской дисциплины.

На факультете экономики и управления Гродненского государственного университета преподавателем, читающим курс «Высшая математика», наиболее успешным студентам предлагаются проекты по созданию полного учебно-методического сопровождения некоторой темы курса. После выполнения всего комплекса работ необходимо провести апробацию всех материалов и анализ результатов.

Перед автором проекта стоит задача подготовить и провести несколько аудиторных занятий (первое лекционное и некоторые практические), а также разработать полный комплект контрольно-измерительных материалов по этой теме с выработанными критериями оценки.

Для этого требуется:

- 1) досконально изучить теоретический материал;

- 2) провести его структуризацию;
- 3) спроектировать первое лекционное занятие;
- 4) составить электронный конспект лекции;
- 5) создать для проведения лекции собственное мультимедийное сопровождение;
- 6) разработать полный комплект вариантов для проведения нескольких самостоятельных работ по различным уровням сложности по выбранной теме;
- 7) составить итоговый тест;
- 8) провести апробацию вариантов;
- 9) проанализировать полученные результаты как со стороны качества вариантов, так и со стороны усвоения знаний студентами.

Информационной, теоретической и методической базой для выполнения таких студенческих проектов служит созданное авторским коллективом сотрудников кафедры фундаментальной и прикладной математики современное учебно-методическое сопровождение (УМС) нового поколения по дисциплине «Высшая математика» для экономических специальностей [5]. Имеются в виду разработанные и изданные учебное пособие по высшей математике с грифом МО [1] и связанный с ним сборник задач [2], а также депонированный в БелИСА электронный учебно-методический комплекс для экономических специальностей [4].

Таким образом, согласно [3], в структурном отношении УМС должно представлять собой единую систему, включающую три основных компонента:

- качественные и взаимосвязанные между собой базовый учебник и задачник с грифом МО;
- учебные средства на базе информационно-коммукативных технологий. Имеется в виду электронный учебно-методический комплекс;
- база контрольно-измерительных материалов.

Каждая студенческая разработка в той или иной степени должна включать в себя подобные компоненты.

Мною была выбрана тема «Функция двух переменных», которая изучается студентами экономических специальностей факультета экономики и управления во втором семестре.

На мой взгляд, данный раздел математики является очень интересным. Он включает большой спектр вопросов, которые тесно связаны с теорией функции одной переменной.

Было решено на первом занятии изложить начальный (базовый) уровень владения материалом, но по всей теме: от определения функции двух переменных до локального экстремума (основные определения, ОДЗ, линии уровня, частные приращения, частные производные и локальный экстремум).

Чтобы проверить уровень понимания, в конце занятия студентам была предложена разработанная мною первая самостоятельная работа. Для ее проведения были созданы 5 вариантов. Эта работа проводилась для мониторинга восприятия студентами материала первой лекции и для закрепления только что изложенной информации по теме «Функция двух переменных». Поэтому для выполнения проверочной работы студенты могли использовать конспект.

Все варианты различались по уровню сложности, в зависимости от наличия определенных «подводных камней». Уровень сложности увеличивался, начиная с первого варианта и заканчивая пятым. Увеличение уровня сложности происходило за счет усложнения арифметических действий либо за счет усложнения функции.

На последующих занятиях базовый уровень был дополнен как фактическим материалом, так и доказательствами свойств и теорем.

После проведения всех практических занятий студентам была предложена вторая самостоятельная работа, которая включала задания по всей теме. В разработанном комплекте также было произведено ранжирование вариантов по уровню возрастающей сложности.

Полное изучение темы должно завершаться итоговым тестом. Он содержал часть А (16 заданий) – задания с выбором варианта ответов, часть В (5 заданий) теста предполагала самостоятельное нахождение ответа. В тест были включены задания практически по всем типам примеров (особое внимание было уделено нахождению частных производных), а также теоретические вопросы.

Для облегчения проблем подготовки одинаковых по сложности, но различных по представлению заданий для самостоятельных работ и тестов мною была написана программа на языке программирования C++, которая генерирует задачи и ответы на них.

Можно рассмотреть работу программы на примере одной задачи по теме «Нахождение частных производных»:

Задача. Найти частные производные первого порядка для функции.

В базу помещается условие задачи, представленное в обобщённом параметризованном виде: $z = a^{bx+cy}$, где a , b и c – параметры.

После условия вводится ответ, выраженный через те же параметры.

$$1) \int_a^b \ln x \, dx = a \ln a - b \ln b + \int_a^b \frac{1}{x} dx, \int_a^b \ln x \, dx = a \ln a - b \ln b + \int_a^b \frac{1}{x} dx$$

Присваивая входящему в задание параметру возможные значения (их список для каждого задания тоже вводится в базу), программа генерирует заказанное количество вариантов задач. Естественно, что при составлении контрольных работ и экзаменационных материалов туда не попадут ответы. Однако преподаватель сможет ими воспользоваться для упрощения процесса проверки.

Подобная исследовательская деятельность при изучении курса – это не просто работа над заданной темой и последующее написание студентами научной работы. Это еще и реальная возможность для упражнений в развитии исследовательских умений и навыков. Если применить подобный опыт в преподавании других дисциплин на каждом году обучения, то можно организовать эффективную постоянно действующую систему, направленную на формирование устойчивых исследовательских умений и навыков студентов.

Можно выделить следующие этапы студенческой научной деятельности:

- первоначально учебно-исследовательская работа студентов включает проведение несложных исследований по конкретному предмету. На этом этапе студенты приобретают один из важных навыков исследования – умение работать с первоисточниками, самостоятельно находить, анализировать и структурировать учебную информацию;
- затем студенты получают знания в области методологии научного исследования, учатся моделировать познавательные и профессиональные задачи, анализировать полученные результаты, овладевают умениями проводить описание опыта, накапливают диагностические методики во время прохождения практики, на занятиях секций студенческого научного общества;
- далее при написании курсовых и дипломных работ студенты представляют результаты своей исследовательской деятельности, выступают на научно-практических конференциях, где демонстрируют умения отстаивать актуальность научной проблемы, правильность пути ее решения, аргументировать выводы, собственные исследовательские позиции.

Такая деятельность позволяет нам спроектировать собственную образовательную траекторию в избранной области, сталкивает с необходимостью анализа последствий своей исследовательской деятельности. Учебная активность приобретает в этом случае более

непрерывный и мотивированный характер. Полученный в ходе такой работы опыт пригодится нам в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Высшая математика: учеб. пособие для студ. учреждений высшего образования по экономическим спец. / Е. А. Ровба [и др.]. – Минск: Выш. школа, 2012. – 391 с.
2. Высшая математика: задачник / Е. А. Ровба [и др.]. – Минск: Выш. школа, 2012. – 320 с.
3. Калякин, А. С. О создании современного учебно-методического комплекса по направлению подготовки / А. С. Калякин // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2009. – №2.
4. Ляликов, А. С. Автоматизация подготовки УМК по курсу высшая математика / А. С. Ляликов, Е. А. Сетько, А. Г. Дейцева // Обеспечение качества высшего образования: европейский и белорусский опыт: материалы международной научно-практической конференции, Гродно 28 ноября – 1 декабря 2007 г. / ГрГУ, 2008. – С. 301–306.
5. О современном учебно-методическом сопровождении курса «Высшая математика» для экономических специальностей / Е. А. Ровба [и др.] // «Учебные материалы 21 века»: материалы Международной научной конференции, Вильнюс, 4 декабря 2014.

Л. М. Пушкова

УО ГГУ им. Ф. Скорины (г. Гомель)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В условиях преобразования всех сторон жизни нашего общества, когда изменяются его идеология, система ценностей, нравственные идеалы, возрастает и усложняется социальная роль учителя, повышаются требования к его профессиональной компетентности. Особое значение приобретают такие качества учителя, как способность осваивать новые концепции предмета, новые педагогические технологии, а также широкий кругозор в области содержания предмета и методики его преподавания.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образование существенным образом ускоряет передачу знаний и накопленного технологического и социального опыта человечества не только от поколения к поколению, но и от одного человека к другому.

Современные ИКТ, повышая качество обучения и образования, позволяют человеку успешнее и быстрее адаптироваться к окружающей среде и происходящим социальным изменениям [1].

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей.

Можно выделить несколько аспектов использования различных образовательных средств ИКТ в образовательном процессе:

1. Мотивационный аспект. Применение ИКТ способствует увеличению интереса и формированию положительной мотивации обучающихся, поскольку для этого создаются условия.

2. Содержательный аспект. Возможности ИКТ могут быть использованы:

- при построении интерактивных таблиц, плакатов и других цифровых образовательных ресурсов по отдельным темам и разделам учебной дисциплины;
- для создания индивидуальных тестовых мини-уроков;
- для создания интерактивных домашних заданий и тренажеров для самостоятельной работы.

3. Учебно-методический аспект. Электронные и информационные ресурсы могут быть использованы в качестве учебно-методического сопровождения образовательного процесса.

4. Организационный аспект. ИКТ могут быть использованы в различных вариантах организации обучения:

- при обучении каждого учащегося по индивидуальной программе на основе индивидуального плана;
- при фронтальной либо групповой формах работы.

5. Контрольно-оценочный аспект. Основным средством контроля и оценки образовательных результатов обучающихся в ИКТ являются тесты и тестовые задания, позволяющие осуществлять различные виды контроля.

Таким образом, использование ИКТ значительно повышает не только эффективность обучения, но и помогает совершенствовать различные формы и методы обучения, повышает заинтересованность школьников в глубоком изучении программного материала [2].

В данном материале мы рассмотрим три аспекта: *интенсивность* пользования ИКТ; *мотивация* обращения подростка к ИКТ и используемые им *средства* реализации деятельности (пользование соответствующими компьютерными программами). Обсуждая обозначенную проблематику, будем учитывать различия в пользовании компьютером и Интернетом, поскольку здесь могут проявиться содержательные различия в реализуемых подростками видах деятельности.

Государственное учреждение образования средняя школа № 2 г. Жлобина в настоящее время осуществляет повышение уровня развития и использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

Целью исследования является выявление отношения учащихся государственного учреждения образования «Средняя школа № 2 г. Жлобина» к использованию информационно-коммуникационных технологий на основе проведенного среди респондентов анкетирования.

Методы исследования. Исследование проводили по представительной типической выборке в период: I–II декады февраля 2015 года. В качестве метода сбора первичной информации использовали анкетный опрос. Анкетирование проводили среди учащихся ГУО «Средняя школа № 2 г. Жлобина». Метод заполнения анкеты – анонимная индивидуальная форма ответов респондента на вопросы анкеты.

Выборка: всего было опрошено 247 учащихся. В 6 «А» классе выборка составила 26 респондентов. Из них: девушки – 50%, парни – 50. В 7-х классах выборка составила 103 респондента. Из них 65% – девушки, 35% – парни. В 8-х классах выборка составила 50 респондентов. Из них девушки – 70%, парни – 30 %. В 9-м «А» классе опрошено 24 учащихся, из них 67% – девушки, 37% – парни. В 10-м «А» классе выборка составила 27 респондентов. Из них девушки – 72%, парни – 28%. В 11-м «А» классе опрошено 18 учащихся, из них парни – 33%, девушки – 67%.

Результаты исследования. Информационную базу проведенного исследования составили ответы учащихся 6–11-х классов на вопросы анкеты.

Обращаясь к ответам школьников на вопрос о том, насколько часто они пользуются компьютером и Интернетом, необходимо отметить, что более половины опрошенных указали, что «пользуются компьютером каждый день» (58,4%); Интернетом «ежедневно пользуется» каждый четвертый – 27,2%. Различия в интенсивности пользования компьютером наиболее явно проявляются при сравнении ответов юношей и девушек, а также по таким параметрам, как поселенческая специфика и академическая успеваемость. Так, анализ полученных материалов показывает, что среди мальчиков значительно больше, чем среди девочек, доля тех, кто пользуется компьютером ежедневно, соответственно: 68,9% и 43,7% ($p=0,01$). И, наконец, если среди «отличников» доля ежедневно пользующихся компьютером составляет 71,3%, то среди «троечников» – 56,9%. Заметим, что относительно интенсивности пользования Интернетом каких-либо существенных различий между отличниками и троечниками не обнаружено.

Основные мотивы использования компьютера оказались связаны с развлечением: вариант ответа «пользуюсь, чтобы слушать музыку, смотреть кино» отмечает 69,6% респондентов; «чтобы играть в компьютерные игры» – 54,3%. Образовательные мотивы также отмечаются достаточно часто: «чтобы готовиться к урокам (кроме уроков информатики)» отмечают 45,6%; «чтобы изучать различные программы» – 42,1%; «готовиться к урокам информатики» – 29,1%. Довольно высока доля школьников, указывающих на то, что они пользуются компьютером, «чтобы просто убить время» – 22,4% ($p=0,05$). Иными словами, фактически каждый пятый подросток фиксирует, что зачастую он не имеет четко сформированной мотивации и определенной цели при использовании компьютера. Следует также отметить, что для 14,4% школьников оказался значимым такой мотив пользования, как «реализация своих творческих потребностей».

Анализ возрастной динамики изменения мотивации пользования компьютером показывает, что здесь заметны различия относительно следующих четырех мотивов: «подготовка к урокам (кроме уроков информатики)»; «желание реализовать свои творческие потребности»; «использование компьютера как средства для прослушивания музыки и просмотра кинофильмов» и «для того, чтобы играть в компьютерные игры». Полученные в нашем исследовании результаты согласуются с данными других исследователей [3].

Весьма показателен также сдвиг в значимости такой мотивации, как «прослушивание музыки и просмотр кинофильмов». Этот сдвиг происходит заметно раньше – на рубеже 7-го и 9-го классов и, с нашей точки зрения, свидетельствует о том, что на этом возрастном этапе складывается новый тип подростковой субкультуры. Добавим: данные и других исследований показывают, что на данном возрастном рубеже кардинально изменяются художественные предпочтения школьников в различных видах искусства [3]. Иными словами, помимо школы сегодня не только традиционные СМИ, но и ИКТ оказывают мощное влияние на распространение и трансляцию художественных ценностей в подростковой среде. Таким образом, приведенные нами данные можно рассматривать как пример, иллюстрирующий влияние техноэволюционных процессов (развитие компьютерной техники) на сферу культуры, в частности, подростковой.

В этом контексте особый интерес представляет также анализ мотивации обращения подростка к Интернету. Здесь можно выделить четыре группы мотивов. Понятно, что самой распространенной является потребность получения через Интернет необходимой информации: на это указали 47,3% подростков. Вместе с тем, крайне важно и то, что

мотивация, связанная с учебной деятельностью, занимает при использовании Интернета второе по своей значимости место: «подготовку к урокам» отметили 23,5%, «скачивание рефератов» – 32,7%, «желание повысить свой культурный и образовательный уровень» – 20,3%. Третью по значимости группу мотивов составили развлекательные: «скачивание музыки» – 35,7%; «желание играть в сетевые компьютерные игры» – 24,6%. И, наконец, следует специально выделить мотивацию, связанную с коммуникативными возможностями Интернета («общение»), на которую указывают 41,7% респондентов ($p=0,01$).

Анализ возрастной динамики изменения мотивации показывает, что в использовании Интернетом, в отличие от использования компьютером, каких-либо существенных различий не обнаруживается. Можно отметить лишь два момента. Один из них касается заметного сдвига на рубеже 9-го и 11-го классов значимости мотивов использования Интернетом в связи с учебной деятельностью [4]. Заметим, что содержательно этот сдвиг в изменении мотивации использования Интернетом на рубеже 9-го класса соотносится и с отмеченным выше увеличением значимости использования компьютера в учебной деятельности. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в использовании Интернетом среди подростков проявляется та же тенденция, что и в использовании компьютером: на этапе перехода в старшее звено школы актуализируется мотивация, связанная с учебной деятельностью.

Другой момент связан с изменениями в ответах относительно потребности в получении необходимой информации. Значимость этой мотивации последовательно увеличивается от 7-го к 11-му классу: в 7-м классе этот мотив составляет 37,2%, в 9-м – 53,6%, в 11-м – 62,8%. На наш взгляд, увеличение с возрастом числа выборов этой мотивации можно рассматривать с определенными оговорками как индикатор, фиксирующий своеобразие линии «взросления» – самоопределение подростка в информационной среде.

Помимо мотивов обращения к ИКТ, представляет интерес вопрос о использовании подростками различными компьютерными программами. Заметим, что частота использования теми или иными программами позволяет в первом приближении охарактеризовать те конкретные виды деятельности, которые реализует подросток, пользуясь компьютером и Интернетом. Анализ ответов учащихся на вопрос о том, какое программное обеспечение они используют чаще всего, показывает, что наиболее популярны здесь те функции компьютера, которые связаны с проведением досуга: «музыкальные приложения» отмечают 61,3% респондентов; «игры» – 55,7%. Программы, использование которых в большей степени может быть связано с учебной деятельностью и ее организацией («текстовые редакторы и офисные приложения»),

используют 44,8% школьников, «программы-переводчики» – 9,7% опрошенных. Следует обратить особое внимание на то, что использование «обучающих программ по школьным предметам» отмечает довольно большое число учащихся (21,2%, $p=0,01$). Это, на наш взгляд, свидетельствует о том, что сегодня учебная деятельность каждого шестого подростка тесно связана с использованием компьютерных технологий.

Таким образом, на основании анализа результатов анкетирования учащихся мы можем зафиксировать сдвиг школьного образования в сторону его частичной «виртуализации», в позитивном смысле этого слова, когда для реализации учебной деятельности открываются новые возможности и перспективы [5].

Литература

1. Собкин, В. С. Отношение участников образовательного процесса к информационно-коммуникационным технологиям / В. С. Собкин. – М., 2006. – 156 с.
2. Водопьян, Г. М. Об одном инструменте управления процессом информатизации школы / Г. М. Водопьян. – М., 2005. – 324 с.
3. Гасликова, И. Р. Показатели использования информационных технологий в образовании / И. Р. Гасликова. – М., 2005. – 547 с.
4. Семенов, А. Л. Качество информатизации школьного образования / А. Л. Семенов. – М., 2005. – 250 с.
5. Фрумин, И. Д. Современные тенденции в политике информатизации школы / И. Д. Фрумин. – М., 2005. – 178 с.

И. В. Пырх

УО МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

ЦЕННОСТЬ КОМПЬЮТЕРНОЙ ОТКРЫТКИ КАК СРЕДСТВА МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Научно-технический прогресс диктует новые требования к содержанию и организации образования в Республике Беларусь, что подтверждают исследования различных ученых (Г.Г. Белов, И.В. Гиркин, И.Б. Горбунова, В.В. Гузеев, Е.Ю. Заничковский, С.П. Первин и др.). Информатизация общества – это глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в сборе, накоплении, продуцировании, обработке, хранении, передаче и использовании информации, осуществляемых на основе современных средств микропроцессорной и

вычислительной техники, а также на базе разнообразных компонентов информационного обмена [1].

Главная ценность развития старших детей дошкольного возраста средствами музыкальных компьютерных открыток состоит в том, что, учитывая их индивидуальные особенности (уровень развития, интерес к жанрам, видам, направлениям музыкальных компьютерных открыток, способы самоорганизации, уровень владения персональным компьютером и др.), педагогами создаются соответствующие условия. Таковыми выступают, *во-первых*, выявление внутренних ценностей воспитанников, объединение их в типологические группы по сходным интересам, т.к. потребности детей динамичны, иерархия постоянно перестраивается в зависимости от текущего состояния жизненных взаимоотношений воспитанников. *Во-вторых*, – это дифференциация форм, методов, средств обучения, позволяющая педагогам выбирать направления использования персонального компьютера для развития детей, способствующая эффективному овладению навыками свободного просмотра музыкальных открыток на компьютере без применения инструкций, поиска и загрузки в сети Internet и др. *В-третьих*, – это учет адаптации воспитанников к компьютерной среде, организация активного сотрудничества старших детей дошкольного возраста и педагогов, внедряющих музыкальные компьютерные открытки в педагогический процесс (Т.С. Комарова, О.Б. Леоненко и др.). **Второй группой ценностей**, по нашему мнению, является усвоение детьми нравственных норм (Н.Е. Щуркова), обуславливающих построение отношений между воспитанниками группы на основе сотрудничества, освоения соответствующих способов взаимодействия, оказания взаимопомощи в процессе использования музыкальных компьютерных открыток. **Третьей группой ценностей** выступает справедливое оценивание знаний детей, способствующее дальнейшему развитию их индивидуальности. В некоторых случаях оценивание со стороны педагога включает общечеловеческие факторы – симпатию и антипатию, уважение и неуважение, проявляющиеся в отношении к воспитанникам при использовании компьютера, контроле и подведении итогов [2; 3].

Следовательно, компьютерные музыкальные открытки имеют особую направленность [4]. Они не только стимулируют индивидуальную деятельность детей, их творческий потенциал, но и являются средством, объединяющим, способствующим неформальному общению при одновременном выполнении задания двумя – тремя ребятами при сотрудничестве с воспитателем. Компьютерные открытки, в отличие от других видов наглядного материала, позволяют ребенку увидеть не только

продукт своей деятельности, но и динамику творчества. Это способствует объективному оцениванию результатов и хода творческой деятельности.

Результаты констатирующего этапа эксперимента (тестирование, анкетирование, моделирование, технологизация и др.) подтвердили необходимость апробирования современного феномена на практике. В формирующей части эксперимента нами осуществлялось: а) включение в учебно-воспитательный процесс УДО компьютерных музыкальных открыток из электронного кейса (серии занятий в старших группах); б) анализ результатов занятий по критериям: активность детей на занятии; эффективность и уровень усвоения материала; в) обработка результатов исследования (построение таблиц, диаграмм, методы математической и статистической обработки данных).

Целью формирующего этапа эксперимента являлось изучение отношения воспитанников к электронным музыкальным открыткам. Нами были поставлены следующие задачи: определить возможности использования компьютерных музыкальных открыток в учреждении дошкольного образования; апробировать электронный кейс электронных музыкальных открыток на музыкальных занятиях.

Пилотажный эксперимент исследования проводился в учебном процессе УДО «Санаторный ясли-сад № 13» г. Мозыря. Сущность формирующего этапа исследования заключалась в том, что две старшие группы на музыкальных занятиях изучали материал на протяжении полугода. При этом в контрольной группе велась работа по традиционной системе обучения, а в экспериментальной – использовались компьютерные музыкальные открытки. Разработка планов-конспектов для экспериментальной группы направлена на развитие музыкальной грамотности детей средствами компьютерных музыкальных открыток. При этом группа разбивалась на подгруппы, по 3 воспитанника на каждый компьютер. Занятия проводились в соответствии с требованиями санитарногигиенических норм, которые для старшей группы детей дошкольного возраста составляет 5–10 минут. Воспитанникам УДО представлялся набор из нескольких компьютерных музыкальных открыток, соответствующий тематике занятия. В ходе эксперимента применялся метод наблюдения. Работая за компьютером, воспитанники получали возможность просмотреть открытку, опираясь на необходимую помощь воспитателя. Значительным источником мотивации являлась занимательность.

Для определения эффективности занятий нами была использована карта экспертной оценки занятия по И.В. Федорову. Ее цель – выявить резервы личностной ориентации на основе 12 критериев. В данной

методике для анализа занятия мы выделили также другие критерии (использование наглядности, степень активности детей, эффективность затраты времени на занятия, готовность ребят к занятию, организация самостоятельной работы, внешние проявления умений и навыков воспитанников [5]).

Эффективность занятия определялась с помощью выставления баллов (от 0 до 2) по каждому критерию экспертной карты. По мнению И.В. Федорова, занятие считается эффективным, если его средний балл превышает 1,5. Для определения эффективности занятия в контрольной группе мы провели наблюдение в октябре – декабре 2014 года, результаты которого занесли в таблицу 1.

Таблица 1. – Результаты оценки эффективности музыкального занятия в контрольной группе

Категория	Балл
Обоснованность целей занятия	1
Соответствие целей занятия и содержательной реализации занятия	1
Готовность детей к занятию	1
Степень активности детей	0
Эффективность использования времени занятия	0
Эффективность использования разных методов	1
Использование наглядности	0
Самоконтроль и самооценка со стороны детей	1
Организация самостоятельной работы детей на занятии	1
Внешние проявления умений и навыков детей на занятии	0
Степень достижения целей	1
Взаимодействие этапов занятия	1
Средний балл	0,66

Музыкальные занятия в контрольной группе не явились эффективными (0,66 баллов). На них недостаточно использовались индивидуальные и групповые формы обучения, разнообразие методов. Некоторые воспитанники тратили время на различные разговоры, не относящиеся к теме занятия, пассивно относились к материалу и около 50% времени наблюдали за работой своих сверстников. Нами отмечено, что условия для организации самостоятельной работы недостаточно способствовали внешним проявлениям их умений и навыков.

Эффективности занятий в экспериментальной группе, проведенных в октябре – декабре 2014 года, отражает таблица 2.

Таблица 2. – Результаты оценки эффективности музыкального занятия с использованием компьютерных открыток в экспериментальной группе

Категория	Балл
Обоснованность целей занятия	1
Соответствие целей занятия и содержательной реализации занятия	2
Готовность детей к занятию	2
Степень активности детей	2
Эффективность использования времени занятия	1
Эффективность использования разных методов	1
Использование наглядности	2
Самоконтроль и самооценка со стороны детей	1
Организация самостоятельной работы детей на занятии	2
Внешние проявления умений и навыков детей на занятии	1
Степень достижения целей	1
Взаимодействие этапов занятия	2
Средний балл	1,75

Средний балл занятия равен 1,75, что доказывает, что музыкальные занятия с использованием компьютерных вирусных открыток («Яблочный спас», «Пасха», «Покров Пресвятой Богородицы» и др.) являются эффективными. Необычная форма проведения занятия заинтересовала ребят. Ребята показали высокую степень активности. Этапы занятия были взаимосвязанны, отвечали цели, дети были собраны, внимательны, не отвлекались на другие дела. Педагог умело использовал компьютерные музыкальные открытки, с помощью которых дети быстро понимали материал занятия, в случае возникновения затруднений задавали вопросы педагогу. В течение занятий музыкальный руководитель чередовал общую и самостоятельную работу ребят. На занятии внешне проявлялись умения и навыки ребят. Нами замечено, что каждое занятие вызывало у ребят эмоциональный подъем. Неудачи вследствие пробелов в знаниях, побуждали часть воспитанников обращаться за помощью к педагогу, родителям или самостоятельно добиваться результатов.

Анализ результатов оценивания эффективности занятия позволил выявить следующую тенденцию: средний балл эффективности традиционного занятия 0,66, а средний балл эффективности занятия с применением компьютерных музыкальных открыток 1,66, что в почти три раза выше. Для расчёта времени активности детей мы использовали формулу:

$$\text{Процент времени активности} = (A1 * (100\% - X1\%) / 100\% + A2 * (100\% - X2\%) / 100\% + \dots + An * (100\% - Xn\%) / 100\%) * 100\% / K,$$

где

A_1, A_2, A_n – количество детей в подгруппе;

X_1, X_2, X_n – процент времени, который группа детей отвлекается от занятия;

K – всего детей в группе.

Наблюдая за проведением занятий в контрольной группе, мы заметили, что семеро воспитанников из группы около 30% времени тратили на различные разговоры, не относящиеся к теме занятия. Пять воспитанников пассивно относились к занятиям и около 30% времени занятия наблюдали за работой своих сверстников.

Таким образом, процент времени активности обычного занятия = $(3 \cdot (100 - 20) / 100 + 3 \cdot (100 - 30) / 100 + 3 \cdot (100 - 0) / 100) \cdot 100 / 12 = (2,4 + 2,1 + 3) \cdot 8,3 = 62,2\%$. На занятиях с использованием компьютерных музыкальных открыток в экспериментальной группе наблюдалось значительное увеличение времени активности, и только два воспитанника 25% времени занятия наблюдали за работой своих друзей. Из этого следует, что процент времени активности во время эксперимента = $(2 \cdot (100 - 25) / 100 + 10) \cdot 100 / 12 = (1,5 + 10) \cdot 8,3 = 95,45\%$. Следовательно, активность в контрольной группе составила 62,2%, а в экспериментальной – 95,45%.

Таким образом, проблемами, препятствующими внедрению виртуальных компьютерных открыток на музыкальных занятиях выступают недостаточность компьютеризированных групп; неизученных технологий внедрения компьютерных открыток музыкальными руководителями и педагогами и др. Целесообразность использования нетрадиционных форм проведения занятий с применением музыкальных компьютерных открыток может быть обоснована тем, что: а) компьютер мощный и полезный инструмент в современном процессе образования; б) на занятиях могут применяться разнообразные компьютерные технологии; в) они направлены на продуктивность занятия.

Литература

1. Кречетников, К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: монография / К.Г. Кречетников. – М.: Госкорцентр, 2002. – 296 с.
2. Щуркова, Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. – М.: Пед. общество России, 1998. – 250 с.
3. Муравьева, Г.Е. Теоретические основы проектирования образовательных процессов в школе: Монография / Под ред. М.М. Левиной. – М.: 2002. – 200 с.
4. Interactive music video games and children's musical development [Электронный ресурс]. – 21.11.2014. – Режим доступа: <http://www.journals.cambridge.org/action/>

displayAbstract?fromPage=online&aid=8495991&fulltextType=RA&fileId=S0265051711000398. – Дата доступа: 11.11.2014.

5. Безруких, М.М. Предшкольное обучение: «плюсы» и «минусы» / М.М. Безруких, Л.А. Парамонова, В.И. Слободчиков // Начальное образование. – 2006. – №3. – С. 9–11.

Н. И. Туровец

УО МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КАК РЕАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Белорусское общество, вступая во второе тысячелетие, оказалось в достаточно сложной ситуации. Поворот Беларуси в сторону рыночной экономики, правового государства и демократии обусловили важность и необходимость кардинальных реформ в системе высшего образования. В условиях современного постиндустриального общества оказались востребованными такие профессиональные качества, как ответственность, добросовестность, организованность, надежность, готовность к самостоятельному планированию своей профессиональной деятельности и решению возникающих проблемных ситуаций, практический интеллект и т.д. [1, с. 32]. Реформирование белорусской системы образования в настоящее время происходит главным образом за счет изменения содержания образования, создания условий для функционирования разнообразных типов учебных заведений, внедрения инновационных образовательных технологий, оптимизации образовательного процесса. Ориентация системы образования на законы рыночной экономики может вступить в противоречие с общественными моральными принципами. Может произойти подмена ценностей, когда ценностью становится не возможность получить образование как показатель самосовершенствования личности, а документ об образовании как допуск к определенному социальному статусу. Определяющую роль в социализации современной молодежи выполняют средства массовой информации, которые в большинстве случаев становятся источником формирования негативных переживаний, безнравственности, равнодушия, агрессии. Все это свидетельствует о важности нравственного воспитания подрастающего поколения, используя новые образовательные методики и новые технологии. Одной из таких технологий может стать технология педагогического сопровождения, особенно актуальная в условиях переориентации современного образования с субъект-объектного

характера взаимодействия педагога и ученика (императивная педагогика) на субъект-субъектный (экзистенциальная педагогика).

Возможно, что столь невнимательное отношение к концепции педагогического сопровождения связано с тем, что, несмотря на довольно внушительный пласт научной литературы, посвященной данной теории, она все же не имеет четких и ясных очертаний.

Проанализировав литературу, посвященную изучению данного социального феномена, на наш взгляд, можно выделить следующие подходы в понимании категории «педагогическое сопровождение»:

Стратегия деятельности педагога и педагогического сообщества (Симонова Г. И., Шафранова О. Е., Александрова Е. А., Петьков В. А., Чувилова Н. А., Битянова М. Р., Сильченкова С. В., Архипова А. А., Пичугина Г. В. и другие). В. А. Петьков и Н. А. Чувилова определяют педагогическое сопровождение как стратегию деятельности педагога, направленную на оказание помощи воспитанникам в ситуациях жизненного выбора, адаптации, повышения их социальной активности, содействие личному росту, построению жизненного пути [1, с. 33]. По мнению Александровой Е. А., педагогическое сопровождение – это «тип педагогической деятельности, сущность которого состоит как в превентивном процессе научения ребенка самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации ...Мы рядом, но не вместе – у каждого свой путь» [2, с. 301]. Таким образом, можно резюмировать, что педагогическое сопровождение – это заранее спланированный тип педагогической деятельности всех субъектов сферы образования, направленный на обеспечение эффективного взаимодействия учащихся с социальной средой, оказание профилактической помощи в различных ситуациях жизненного выбора, создание условий для успешной социальной адаптации, повышения социальной активности, содействие личному росту и определению воспитанником своего собственного жизненного маршрута.

Взаимодействие и сотрудничество между сопровождающим и сопровождаемым (Остапенко Е. Н., Борисенко Е. Н., Шляпина С. Ф., Рожков М. И., Бережнова Л. Н., Богословский В. И., Шалавина Т. И., Мардахаев Л. В., Тарита Л. Г., Гущина Т. Н., Коновалова Н. Л., Забоева М. А., Боботкова Н. В., Тряпицына А. П., Борытко Н. М., Осипова Н. И., Шипицына Л. М., Хитрюк В. В. и другие). С точки зрения Т. Н. Гущиной, педагогическое сопровождение – «это целенаправленное и целесообразное взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого по созданию ... условий, способствующих оптимальному решению проблемы самим

обучающимся» [3, с. 51]. Е. Н. Остапенко характеризует педагогическое сопровождение как «процесс совместной деятельности сопровождающих и сопровождаемых («со» – вместе), протекающий в течении достаточно длительного времени («про» – продолжительность действия), характеризующийся доведением деятельности до результата при ведущей при этом роли сопровождающих («вождение» – ведение)» [4, с. 7]. Таким образом, в рамках этого подхода «педагогическое сопровождение» рассматривается как процесс взаимодействия (совместной деятельности) педагога и воспитанника, на основе прогнозирования перспектив его (воспитанника) поведения в определенных проблемных ситуациях. Педагог, выступающий в роли «дружеского плеча» должен мягко, ненавязчиво научить воспитанника-друга находить способы самостоятельно и с наименьшими потерями разрешать проблемы профессионального, личностного, коммуникативного, образовательного характера.

Метод (Новоселова Л. А., Касимов Р. А., Солодовникова Т. В. И другие). Л. А. Новоселова понимает педагогическое сопровождение как «комплексный метод, обеспечивающий создание условий для принятия студентом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного и профессионального выбора, помощь в преодолении трудностей... и создание ситуаций успешности и достижений» [5, с. 13]. Солодовникова Т. В. педагогическое сопровождение связывает с антропологией К. Д. Ушинского, гуманистической педагогией В. А. Сухомлинского, с идеей воспитания любовью Амонашвили [6, с. 39–40]. В рамках этого подхода педагогическое сопровождение следует понимать как метод, который позволяет создать условия для принятия воспитанником оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, что, в свою очередь, требует четкой постановки целей всего образовательного процесса.

Образовательная технология (Казакова Е. И., Комарова Т. В., Иванова Т. Б., Зудина Н. Ю. и другие). Т. В. Комарова, Т. Б. Иванова, Н. Ю. Зудина определяют педагогическое сопровождение как «личностноориентированную образовательную технологию, включающую проектирование образовательной среды для максимального развития возможностей и личностного потенциала обучающегося...» [7, с. 7].

Мы присоединяемся к последнему подходу и рассматриваем педагогическое сопровождение как образовательную технологию, которая предусматривает последовательное выполнение заранее определенных действий, направленных на раскрытие максимального интеллектуального потенциала каждого ученика. Развитие ребенка нельзя представить без взаимодействия со взрослыми, сверстниками, без диалога с самим собой. Особой трудностью считается решение вопросов: на каких основаниях

выстроить это взаимодействие? Что взять за основу: социальный заказ общества или проблемы и интересы самого ребенка? Многие в решении данной задачи зависят от того, какого ученика мы желаем получить: отчужденного от собственной деятельности, с негативными эмоциями в отношении школы, учителей, учебы, замкнутого в своих собственных проблемах или ребенка, готового на диалог со специалистами, уверенного не только в собственных силах, но и в том, что в определенный момент его выслушают и помогут, не прибегая к критике и осуждению. В этом плане весьма показательным является опыт европейских стран, где ориентация на ценность ребенка в образовании имеет почти полувековую историю и отражена на уровне законов (Нидерланды), на уровне профессионального сознания (США) [8, с. 85].

К сожалению, сегодня не совсем преодолены издержки авторитарной педагогики. Мы не можем представить школу без классно-урочной системы, без строгого и требовательного учителя-предметника, главной задачей которого считается дать ученику определенный образовательной программой уровень знаний, умений и навыков, без классного руководителя, выступающего в роли «клуши-наседки», без школьной администрации, выполняющей роль «надзирателя», без родителей, которые послушно выполняют просьбы школьной администрации и классных руководителей и, по сути, учатся со своим ребенком все десять лет. Потом мы искренне удивляемся, что в итоге получаем выпускника, не готового не только к сознательному выбору будущей профессии, но и собственного жизненного маршрута.

В этом плане, на наш взгляд, технология педагогического сопровождения может стать весьма привлекательной. Так как на первое место выдвигается процесс общения не учителя и ученика, а двух людей – большого и маленького, у которых есть что сказать друг другу. Большой человек (педагог) выступает в качестве «партнера» или «друга», который выслушает, подскажет, подбодрит, похвалит, убедит маленького человека (воспитанника) в своих собственных силах и возможностях, тем самым повлияет на философское размышление ребенка по поводу ситуации, в которой он обретает свое «Я». Только при таком условии ученику раскрывается смысл, ценность, назначение, специфика собственной учебной деятельности.

Литература

1. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
2. Петьков, В. А., Чувилова, Н. А. Педагогическое сопровождение

самоопределения студентов в физкультурно-спортивной деятельности / В. А. Петьков, Н. А. Чувилова // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 9. – С. 31–36.

3. Александрова, Е. А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования в условиях мультикультурного общества / Е. А. Александрова // Личность в социокультурном измерении : история и современность. – М.: Индрик, 2007. – 415 с.

4. Гущина, Т. Н. Педагогическое сопровождение развития субъектности обучающегося / Т. Н. Гущина // Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 50–57.

5. Остапенко, А. В. Педагогическое сопровождение саморазвития личности в условиях ВУЗа : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А. В. Остапенко ; Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2008. – 24 с.

6. Новоселова, Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение становления будущего педагога профессионального обучения : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Л. А. Новоселова ; Алтайский государственный технический университет им.

И. И. Ползунова. – Екатеринбург, 2007. – 24 с.

7. Солодовникова, В. А. Генезис понятия «педагогическое сопровождение» /

В. А. Солодовникова // Известия ВГПУ. – 2014. – С. 38–42. 8. Технология педагогического сопровождения формирования универсальных учебных действий у обучающихся на уроках [Текст] ; сборник методических материалов. – Рыбинск : [б. и], 2011. – 41 с.

9. Михайлова, Н. Н. Педагогическая поддержка и международный опыт / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 80–87.

Я. В. Сидоренко, В. А. Ольшевская
УО ГрГУ им. Я. Купалы (г. Гродно)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ФИЗИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В БИОСФЕРЕ»

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. Неотъемлемой и важной частью этих процессов является компьютеризация образования [1, с. 219].

Организация самостоятельной работы студентов (далее СРС) под руководством преподавателя является одним из наиболее эффективных

направлений в учебном процессе, развивающим самостоятельную творческую деятельность, исключительно сильно стимулирующую приобретение и закрепление знаний. СРС приобретает особую актуальность при изучении специальных дисциплин, поскольку стимулирует студентов к работе с необходимой литературой, вырабатывает навыки принятия решений [2, с. 6].

Создано довольно большое количество автоматизированных обучающих систем. По виду представления учебного материала электронные пособия можно разделить на три основных вида: простой, мультимедийный и гипертекстовый. Наиболее интересными видами электронных ресурсов являются два последних. Такие обучающие системы позволяют гармонично объединить лекцию с демонстрацией учебного материала, практикум в виде компьютерного имитатора, тестирующую систему и все дополнительные материалы в едином интерактивном компьютерном учебнике. Мультимедийный учебник не просто разгружает преподавателя от каждодневных рутинных функций, но значительно повышает интерес обучаемых к предмету, ускоряет обучение и обеспечивает лучшее усвоение знаний [3, с. 12].

Наиболее популярной и доступной для пользователей программой, позволяющей работать и с мультимедиа и с гипертекстом, в настоящее время является Microsoft Office PowerPoint. С помощью этой программы можно создать электронно-методический комплекс (ЭУМК), в котором может содержаться текстовая, графическая информация, звуковое сопровождение. С помощью Microsoft Office PowerPoint также возможно создание справочников или интерактивных тестов и заданий с помощью языка программирования Visual Basic (VB).

В настоящее время проблема воздействия слабых полей и солнечной активности на функционирование биологических систем остаётся открытой, несмотря на большое количество литературы по этой проблеме.

Созданные модули «Влияние солнечной активности на биосферу» и «Влияние инфразвука на биологические объекты» являются частью ЭУМК «Физические процессы в биосфере» и представляют собой файлы презентации среды PowerPoint. На каждом слайде есть своя навигационная панель (комплекс гиперссылок), с помощью которой можно перейти на следующий или предыдущий слайд, вернуться на страницу с оглавлением, а также посмотреть определение термина в глоссарии. Оглавление состоит из гиперссылок, с помощью которых можно начинать работу с любой темы (рисунки 1, 2).



Рисунок 1. – Общий вид информационно-образовательного ресурса модуля «Влияние солнечной активности на биосферу»



Рисунок 2. – Общий вид информационно-образовательного ресурса модуля «Влияние инфразвука на биологические объекты»

Первая часть пособия «Влияние солнечной активности на биосферу» посвящена строению Солнца и его атмосферы, понятию солнечной активности. Вторая – содержит информацию о влиянии солнечной активности на биосферу. В третьей части ЭП проведено сравнение сайтов, специализирующихся на исследованиях Солнца: <http://www.thesis.lebedev.ru/>; <http://www.astronomy.domachevo.com/>; <http://ecocollaps.ru/>; <http://belastro.net/>; <http://www.polarlicht-archiv.de/>; <http://www.spacephys.ru/>; <http://sohowww.nascom.nasa.gov/> (рисунок 3). При сравнении сайтов учитывался ряд параметров отражающих оформление, теоретическое и графическое наполнение, удобство использования, время загрузки и др. Наиболее полное количество теоретических данных размещено на сайте <http://sohowww.nascom.nasa.gov/>. Лучшая галерея

фото- и видеоматериалов на сайтах: <http://www.astronomy.domachevo.com/> и <http://www.thesis.lebedev.ru/>.



Рисунок 3. – Сравнение сайтов, специализирующихся на исследованиях Солнца

Модуль «Влияние инфразвука на биологические объекты» разделен на 12 частей, в которых рассматриваются основные понятия: определение инфразвука, источники и механизм действия инфразвука, воздействие инфразвука на человека и растения, нормирование инфразвука и т.д. Из презентации можно запустить документальный фильм «За гранью тишины. Инфразвук-убийца».

Оценка качества создаваемых и используемых в образовательном процессе электронных пособий на сегодняшний день является очень актуальной, так как единого научно-методического обеспечения и стандартов в данной области не существует. Анализ эффективности разработанных учебных модулей ЭУМК был проведен на итоговом лабораторном занятии по курсу «Физические процессы в биосфере». Студентам, которые изучили материалы дисциплины и сдали все основные темы в виде тестов на образовательном портале ГрГУ, в начале занятия было предложено пройти новый тест по уже пройденным темам.

Далее студенты занимались самостоятельно с модулями ЭУМК в течение академического часа, после чего им было предложено опять пройти схожий тест. И с целью проверки качества усвоения полученных знаний студенты прошли аналогичный тест еще раз через неделю после самостоятельной работы с ЭУМК.

Таким образом, были получены три зависимые выборки данных. Исследуемый признак – оценка ответов по 10-балльной системе на предложенные вопросы теста.

Статистический анализ полученных данных был проведен с помощью пробной версии пакета STATISTICA 10 Trial, предлагаемой бесплатно официальным сайтом www.statsoft.com.

Для сравнения оценок, полученных студентами (зависимые группы), был использован непараметрический тест Фридмана. Проверялась нулевая гипотеза о том, что использование новых модулей в учебном процессе неэффективно, то есть не влияет на повышение уровня знаний студентов. Рассчитанное значение статистики χ^2 ($N = 26$, $df = 2$) = 25,6, $p = 0,00000$. Это значит, что нулевая гипотеза отвергается на очень высоком уровне значимости, эффективность использования ЭУМК в учебном процессе статистически достоверна. Значение коэффициента конкордации Кендалла $\tau = 0,49$ свидетельствует о хорошей согласованности исследуемых групп друг с другом.

С помощью непараметрического теста Вилкоксона далее были проведены попарные сравнения исследуемых групп. Минимальный уровень значимости определяли, используя поправку Бонферрони, $\alpha = 0,05/3 = 0,016$. Значение Z-критерия сравнения 1-ой и 2-ой групп оказалось равным 4,2 при $p = 0,000027$, сравнения 1-ой и 3-ей – $Z = 3,2$, $p = 0,00138$. Это значит, что различия в оценках студентов за выполненный тест до начала работы с ЭУМК и после работы с ним, а также различия в оценках знаний до работы с электронным пособием и через неделю после работы с ним (усвоенные знания) статистически достоверны. Результат же сравнения оценок 2-ой и 3-ей групп – значение Z-критерия оказалось равным 1,8, $p = 0,073$. Это значит, что нет статистически значимых различий между результатами во 2-ой и 3-ей группах, то есть через неделю знания студентов существенно не изменились.

Проведенный статистический анализ позволяет сделать вывод, что использование в учебном процессе разработанного электронного пособия является эффективным и достоверно повышает уровень знания студентов по вопросам дисциплины.

Созданные электронные учебные пособия полностью соответствуют учебной программе по дисциплине «Физические процессы в биосфере» и успешно используются в преподавании соответствующего курса у студентов дневной и заочной форм обучения как при чтении лекций, проведении лабораторных работ, так и для самостоятельного обучения данной дисциплине [4, с. 449]. Их применение в профессиональной подготовке будущих специалистов позволяет существенно усилить практическую направленность, развить творческие способности студентов, а также научить их самостоятельно мыслить и активно работать с учебным материалом.

Литература

1. Григорьев, С. Г. Учебник – шаг на пути к системе обучения «Информатизации образования» / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун // Проблемы

школьного учебника: сб. научн. трудов; научно-методическое издание. – М.: ИСМО РАО, 2005. – С. 219–222.

2. Семашко, П.В. Организация самостоятельной работы студентов на старших курсах / П. В. Семашко, А. В. Семашко / НГТУ. – Новгород, 2008. 3. Шлыкова, О. В. Культура мультимедиа / О. В. Шлыкова / МГУКИ – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 416 с.

4. Стацевич, М. И. Современные экологические проблемы в специальном курсе «Физические процессы в биосфере», использование в его преподавании электронного учебно-методического комплекса / М. И. Стацевич, О. П. Точеная, Я. В. Сидоренко // «Социум-экономика-экология-демография: актуальные проблемы социальноэкономического, экологического и демографического развития Республики Беларусь: материалы II респ. межвузовской научн.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов. – Гродно, 2013. – С. 448–450.

Е. В. Сидорович

УО ВГУ им. П. М. Машерова (г. Витебск)

ИННОВАЦИИ В СФЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ ПОЛЬША В СВЕТЕ РЕФОРМЫ

В Польше реформа высшего образования была начата 1 октября 2011 года. Современная система образования основана на идее приспособления учебного процесса к нуждам рынка труда, интеграции университета с экономикой, предоставления студентам большего количества прав, симплификации академической карьеры. Из-за подобных изменений автономность академических программ или учебных планов должна быть повышена. Таким образом, централизованные негибкие образовательные стандарты были упразднены, а университеты получили свободу для создания новых собственных учебных программ (авторских программ) в новых сферах образования. Такие программы в последнее время создаются при поддержке научных учреждений, работодателей и экспертов в сфере экономики. Представлены новые механизмы на базе так называемой «Рамки квалификаций», которая уже действует в Европе. Благодаря «Национальной рамке квалификаций», дипломы польских университетов будут сопоставимы со степенями, присуждаемыми в других европейских странах.

Реформа образования внесла изменения во все сферы системы подготовки учителей. Важное место в данной системе занимает подготовка учителей начальной школы и дошкольных учреждений, так как им необходимо дать знания, которые актуальны для учеников в условиях новых социальных и экономических изменений. Реформа образования внесла изменения в следующие аспекты подготовки учителей начальных классов и дошкольных учреждений:

- цели подготовки;
- организация обучения;
- программа подготовки будущих учителей.

Изменения в целях подготовки. В соответствии с содержанием реформы, учитель «является «проводником» для детей в мир информации, «ключом» к объяснению различных понятий. Так как учитель – это посредник между ребенком и внешним миром, то он не должен абстрагироваться от социальных проблем своей страны» [1, с. 567]. Учитель также должен прививать определенные моральные качества и создавать рабочую атмосферу. Исходя из выше сказанного, студент в процессе обучения должен ответить на вопросы:

- Кем я буду работать?
- Какие правила, методы и формы работы мне стоит применять при организации учебного процесса?
- Что входит в содержание программы дошкольных и начальных образовательных учреждений?
- Каким будет мое профессиональное и индивидуальное развитие?

[1, с. 567].

Изменения в организации обучения. В результате реформы обучение учителей дошкольных и начальных образовательных учреждений в Польше осуществляется на уровне высшего образования (университеты и колледжи).

В соответствии с новыми стандартами, обучение учителей в колледжах происходит по двум специальностям (основной и дополнительной). Выбор дополнительной специальности определяется специализацией колледжа. Система подготовки учителей в Польше после проведения образовательной реформы представляет собой параллельную модель обучения: одновременное приобретение общих (академических) знаний и развитие профессиональных навыков. Например, проучившись три года и получив степень бакалавра, будущий учитель должен владеть общими педагогическими знаниями, а также знаниями по психологии, социологии и практическими навыками будущей профессии.

После получения степени бакалавра будущий учитель продолжает обучение и в течение двух лет получает степень магистра. Таким образом, данный специалист владеет междисциплинарными знаниями, ориентированными на систему дошкольного и начального образования. Магистру также предоставляется база для научных исследований, решений теоретических и практических задач. Магистр также имеет возможность получить степень доктора педагогических наук.

Изменения в программе подготовки. Новый учитель должен быть готов поддержать гармоничное развитие детей, которые выходят из разного социального окружения, стимулировать индивидуальный процесс образования и уметь использовать различные методы работы с ребенком. Ему также необходимо уметь удовлетворять определенные образовательные нужды ребенка в сотрудничестве с другими учителями, родителями и местным сообществом. По новым правилам Министерства образования Польши будущим учителям необходимо:

- научиться работать с информацией;
- проводить занятия онлайн и на английском языке;
- использовать знания по методике и дидактике в работе с ребенком; - проходить практику в учебных заведениях [2].

Также после проведения реформы в программу подготовки учителей дошкольных учебных заведений и начальных классов включены новые дисциплины: диагностика детей с особенностями развития, коррекционная педагогика, методика профилактики и терапии речевых отклонений и сложностей в обучении. Был также расширен курс по профилактике отклонений в развитии моторики.

Учителя дошкольных учебных заведений и начальных классов не только «вооружают» учеников знаниями, умениями и навыками, но и учат их гармоничному существованию в обществе. Они помогают сформировать личности людей и участвуют в создании их социальной и культурной системы. Поэтому главной целью реформы образования в Польше является подготовка современных независимых и творческих специалистов, которые смогут работать не только в Польше, но и в других европейских странах.

Литература

1. Kuchai, O. V. "Teacher Training Technologies in Poland and Ukraine." American Journal of Educational Research 1.11 (2013): 566–570.
2. Głowacki, S. Podstawy dydaktyki ogólnej. Materiały szkoleniowe w ramach projektu europejskiego, publikacja Wyższa Szkoła Handlowa w Kielcach, www.pp.wshkielce.edu.pl, Access on: 18. 04. 2014.

Ю. А. Чернушевич

ГУО СШ № 13 г. Жлобина

И. Д. Стельченко

УО МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

ВОЗМОЖНОСТИ СКАЗКОТЕРАПИИ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Сказка – это удивительное по силе психологического воздействия средство работы с внутренним миром человека, мощный инструмент развития, который может дать ключи для того, чтобы войти в действительность новыми путями, может расширить воображение и научить критически воспринимать окружающее. Поэтому сказкотерапия определяется как процесс образования связей между сказочными событиями и поведением в реальной жизни, как процесс переноса сказочных смыслов в реальность.

Сказкотерапия способна помочь в становлении личности, умеющей самостоятельно ставить перед собой цели и достигать их, сформировать так называемый процесс целеполагания. Особо актуальными эти задачи становятся при достижении юношеского возраста.

Д.Б. Эльконин называл юношеский возраст – старшее подростничество и определял его границы, как время от 14 до 17 лет [1].

Л.И. Божович характеризуя социальную ситуацию развития юношей, указывает, что выбор дальнейшего жизненного пути, самоопределение представляет собой аффективный центр их жизненной ситуации, подчеркивая важность целеполагания.

Характерная черта ранней юности – формирование жизненных планов, которое происходит при условии обобщения целей, создания «пирамиды мотивов», становления устойчивого ядра ценностных ориентаций.

Мы часто говорим, что юность «находится в пути», «ищет свой путь» и т.п. Эта метафора имеет глубокий философский смысл. Как бы хорошо ни была изучена местность, каждый человек сам прокладывает свой маршрут, и в этом смысле он всегда индивидуален и неповторим. Нельзя пройти этот путь, не указав и не определив на нём важнейшие ориентиры. В свете предложенной метафоры, найти эти ориентиры помогает деятельность процесса целеполагания.

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ – процесс формирования и выдвижения целей индивидуальным или совокупным субъектом; начинается на уровне потребностей, переходит уровень мотивов и определяется в цели. Цель образуется при встрече мотива со средствами, т. е. ресурсами, условиями, возможностями. («Российская социологическая энциклопедия»)

Для определения сформированности процесса целеполагания нами было проведено психодиагностическое исследование в ноябре 2014 года (первичная диагностика). В данном исследовании было опрошено 20

респондентов, учащихся 10 класса средней общеобразовательной школы № 15 города Мозыря.

Для выполнения поставленных задач мы использовали: методику «Шкала оценки потребности в достижении», методику «Традиционные ценности», методику «Определения смысла жизни», методику "Способность к самоуправлению" (тест ССУ) Н.М. Пейсахова, тест "Смыслжизненные ориентации" (методика СЖО) Д.А. Леонтьева.

При получении результатов диагностики было выявлено, что высокий уровень потребности в достижениях проявляется только у одного ученика, баллы, близкие к высокому уровню имеет 8 человек. У остальных учащихся выявлен средний либо низкий уровень потребности в достижениях.

Высокая удовлетворенность своей жизнью характерна ребятам, которые стремятся к достижениям и задумываются о завтрашнем дне, в основном – это девочки. Ребята, с низкими показателями по умению строить осознанный процесс целеполагания, по результатам теста, не удовлетворены пройденной частью жизни.

Полученные нами данные свидетельствуют об относительно низком уровне сформированности целеполагания, повысить который можно с помощью метода сказкотерапии.

В нашем исследовании мы обратимся к такому ресурсу сказки, мифа, как **трансформация главного героя, которая происходит при анализе сказки**. Некто маленький и слабый в начале, к концу превращается в сильного, значимого и во многом самодостаточного. Это можно назвать историей о взрослении. К. Юнг говорил о похожем, когда основным мотивом сказки считал процесс индивидуации. Это не вообще взросление: это вполне конкретная его стадия, на которой уже оформившееся и отделившееся сознание возвращается к своей подсознательной основе, обновляя и углубляя их взаимные связи, расширяясь, обретая доступ к новым архетипическим образам и энергиям.

Особенностью работы в системе сказкотерапии является взаимодействие с клиентом на ценностном уровне. Ценности выступают критериями оценки и окружающей действительности. Благодаря правильно выстроенной системе ценностных ориентаций, подросток учится правильно ставить цели, учится достигать их. Таким образом осуществляется процесс эффективного целеполагания.

Ценностные ориентации формируются при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности, которые в свою очередь поддаются коррекционному воздействию путём сказкотерапии.

Как справедливо отмечает А.И. Донцов, ценностные ориентации направляют и корректируют процесс целеполагания человека [2].

Таким образом, сказкотерапия на современном этапе является актуальным методом практической психологии. Обращаясь к сокровенным пластам психики и чистому детскому началу каждого человека, она уводит от реальности внешней, но приводит к внутренней. Погружаясь в сказку, дети, подростки и взрослые могут накопить силы, открыть новые возможности для творческого конструктивного изменения реальной ситуации.

Воздействие сказкой – это воздействие на ценностном уровне, когда прорабатываются психологические, культуральные, педагогические проблемы, благодаря опоре на нравственные ориентиры, духовные ценности и личностные потенциалы.

История становления личности — это история героя, так часто встречающаяся в мифах и сказках. Каждый становится на путь «героя», проходя через испытания, преодолевая трудности, делая тот или иной выбор. Используя героическую сказку или миф в коррекционной работе, мы помогаем участникам в этом выборе.

Для достижения этих целей нами была предложена и проведена с данной выборкой учащихся тренинговая программа «Сказочными тропами».

Исходя из возрастных новообразований, наиболее эффективной представляется групповая форма работы. Групповые и индивидуальные занятия со школьниками проводились 2 раза в неделю.

В ходе реализации этой программы ставилась задача показать старшеклассникам значимость определения собственных жизненных целей, убедить их в том, что предстоящий тренинг даст возможность пользоваться своими сильными сторонами и возможностями для реализации этих целей. Так же в ходе работы необходимо помочь ребятам осознать о чем они мечтают, кем хотят стать, где жить, что иметь, а также помочь осознать, что препятствует иметь все желаемое. При реализации такого подхода, навык целеполагания, формируемый в условиях данной тренинговой программы, может перейти в личную компетенцию каждого ученика.

После проведения повторной диагностической работы было выявлено, что проведение тренинговых занятий обусловило некоторые количественные и качественные изменения показателей группы. Так, изменилось ценностное ядро данной группы (выборка 20 человек). На данном этапе предпочитаемыми ценностями стали: семейные ценности,

ценности личности и ценности саморазвития. Ребята более осмысленно подходят к выбору собственных жизненных ориентиров.

Проанализировав результаты видим, что большинство учащихся имеют высокие показатели наличия жизненных целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу; ребята воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Большинство ребят имеют представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле.

Мы анализировали результаты по шкалам «Целеполагание» и «Планирование». В данной выборке наблюдаются высокие показатели по этим шкалам. Целеполагание выступает как умственная деятельность субъекта самоуправления, а ее результатом является субъективная модель желаемого, должного. Это переход от предположения о вероятности произвести изменение к предположению о возможных результатах. Группа имеет высокий показатель по этой шкале: Высокий уровень – 75%, средний – 15%, и только 10% – ниже среднего.

Предположение о том, что уровень процесса целеполагания у старшеклассников повышается, если формировать его с помощью метода сказкотерапии – подтвердилось. Проведенный нами блок коррекционных занятий оказал воздействие на формирование процесса целеполагания ребят и на формирование ценностного ядра личности.

Литература

1. Выготский, Л.С. Проблема возраста // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
2. Донцов, А. И. О ценностных отношениях личности / А.И. Донцов // Советская педагогика. – 1974. – № 5. – С. 67–76.

М. М. Щербин

УО МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ГРАЖДАНСКО- ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XV – СЕРЕДИНЕ XVI ВЕКОВ

Наряду с перспективностью, значимым принципом организации современного гражданско-патриотического воспитания и важным условием повышения его эффективности является преемственность. Ведь интеграция традиций и инноваций, опора на закреплённые исторически ценности и следование социокультурным парадигмам времени – залог поступательного и прогрессивного развития не только образовательной системы, но и в целом общества и государства.

Система образования в Республике Беларусь, наряду с общечеловеческими и гуманистическими ценностями, в качестве значимых основ воспитания выделяет сегодня культурные и духовные традиции белорусского народа, имеющие значительный потенциал в воспитании граждан и патриотов своего Отечества. Актуализация историкопедагогических идей в современных условиях позволит использовать воспитательные возможности национальной истории и культуры, традиций и обычаев белорусов, существенно обогатить воспитательные методы и формы современной воспитательной работы.

На период второй половины XV – середины XVI веков под влиянием ренессансно-реформационного движения и законодательно-правового оформления ВКЛ приходится активное развитие общественнопедагогической и правовой мысли белорусских земель. Распространение гуманистически-просветительских идей, с одной стороны, и прогосударственный характер развития общественно-правовых отношений, с другой, детерминировали актуальность воспитательных целей гражданскопатриотического характера. Наряду с этим, отмеченный период является важным этапом этнического становления белорусов в форме белорусской народности, обеспечившей единство национального и государственного как основания формирования личности человека-патриота и гражданина [3].

Под влиянием отмеченных процессов происходит эволюция ключевых гражданско-патриотических черт и качеств личности в содержании гражданско-патриотического воспитания через осмысление ценностного отношения к своей территории, языку, культуре, истории – «ценностям и идеалам национального бытия белорусов» [4, с. 38]. Отношения на уровне Родины-земли приобретают новое звучание, перерастая рамки вотчины, «родного уголка», расширяются до размеров страны, государства. Это обусловило востребованность ряда гражданско-патриотических качеств личности.

Важное место среди гражданско-патриотических качеств занимало *проявление этнической идентификации с определенной территорией,*

народом, страной у представителей гуманистически-реформационного движения белорусских земель исследуемого периода.

Одним из первых приверженность месту, «... игде зродился и ускормлен суть», выразил Франциск Скорина [1, с. 27]. Соотнося себя с определенными местом рождения, («славный город Полоцк»), народом («аз русин») и языком («аз ..., нарожены в русском языке»), первопечатник выделил в качестве ведущих гражданско-патриотических ценностей Родину и культуру своего народа [1, с. 29].

Начиная от Франциска Скорины, соотнесение своей деятельности с конкретной Родиной и народом становится характерной чертой белорусских мыслителей-гуманистов и правоведов второй половины XV – середины XVI вв. Причем проявление этнической идентичности характеризовалось как *неравнодушие к судьбе Родины и желанием быть полезным своему Отечеству*. Просветители считали, что даже истинная вера христианская, составлявшая в большинстве основу мировоззрения в исследуемый период, «без дел мертва есть» [1, с. 34].

Для «посполитого доброго» других людей осуществил свой перевод сам Франциск Скорина; с целью прославления своего Отечества – «краю благодатного» [1, с. 53] написал «Песню про зубра» Николай Гусовский; послужить добру своего Отечества стремились Сымон Будный и Василий Тяпинский; быть полезными своему народу и стране призывали Лев Сапега и Андрей Волан.

В понимании мыслителей, первое место в жизни человека должен занимать общественный долг – «... не только ведь сами по себе рождаемся на свет, но больше для службы божьей и посполитого доброго» [1, с. 38]. Общественная направленность человеческих дел на общее благо выступала лейтмотивом патриотического служения личности независимо от социального положения.

Заботой о других, благом для своего народа, стремлением присоединить его к «науце всего доброго» пропитаны предисловия Франциска Скорины [1, с. 29]. Первopечатник направлял свои усилия, «... к тому, чтобы совершенные нравы имели (люди) и добрые дела чинили», что рассматривалось им как важное условие нравственной жизни, источник самовоспитания и формирования активной общественной позиции личности, имевшей важное значение в содержании воспитания гражданина и патриота [2].

Обращением к сохранению богатств родной земли и природы «края живительного», «дедов и отцов наших славы» отличались взгляды Николая Гусовского, который стремился обратить внимание, в том числе и на правильное экологическое воспитание человека как важную составную

часть содержания гражданско-патриотического воспитания [1, с. 53]. Вниманием к проблемам развития родного языка и культуры как значимых аспектов содержательного наполнения гражданско-патриотического воспитания отличались убеждения Василия Тяпинского, который беспокоился о том, что видел «... в таком зачном русском ... учоном народе, языка своего славного занедбане, а просто взгарду» [1, с. 234].

Гуманистические идеи XV – середины XVI вв., поддержанные сильными христианскими традициями, повлияли на востребованность *социальной справедливости* как значимого гражданско-патриотического качества. Причем сущностное толкование данного качества имело определенные различия в понимании представителей общественно-педагогической мысли исследуемого периода.

Гуманистически-умеренные взгляды Франциска Скорины характеризовались христианской самоотверженностью и благотворительностью. Отсюда мир и общественное согласие, строящиеся на принципах «прирожденного закона», который «... написан ест в серци одиного кажного человека», являются наилучшим воплощением «братолюбия» [1, с. 21]. По этой причине и отношения между людьми должен определять нравственный закон, честность и справедливость, так как «незгода бо и наиболшие царства разрушает», считал просветитель [1, с. 39]. Ориентация на «всеобщее благо», невзирая на расхождения и противоречия, выступала важной чертой содержания гражданско-патриотического воспитания в многоконфессиональном обществе ВКЛ.

Толерантная позиция относительно социальной справедливости была присуща Сымону Будному. Не отрицая существование частного имущества, гуманист, вместе с тем, призывал следить, «чтобы люди бедные и сироты не страдали от нищеты и не должны умирать от голода и холода» [1, с. 219]. Люди должны иметь «страх праведный и милосердный» по отношению друг к другу, и это есть показатель их заинтересованности, равнодушия к другим, именно это обеспечит общественное согласие, будет способствовать лучшему развитию народа и страны [1, с. 220].

Справедливость как «самую прекрасную из всех добродетелей» определял Андрей Волян [1, с. 290]. Ее суть автором объяснялась как помощь тем, кому нужно и так, чтобы «никто не страдал от вреда» [1, с. 291]. Только человек, который имеет в своем сердце справедливость, будет стремиться к сохранению мира и спокойствия, защиты обиженных и слабых. Несмотря на то, что мыслитель был сторонником феодального общества, он отмечал, что «счастье одних не должно строиться на несчастье других» [1, с. 291]. Тем самым правовед выступал сторонником

мирного урегулирования любых конфликтов и считал, что агрессивные устремления в отношении других людей или стран не принесут прибыли. Беречь и ценить нужно то, что есть потому, что хорошо везде, но лучше всего там, где ты родился и вырос.

Соотнесение себя с территорией и народом, обеспокоенность его судьбой, стремление быть полезным, поспособствовать своими действиями общему благополучию – гражданско-патриотические качества, которые определяли отношение к Родине-земле во второй половине XV – середине XVI вв. Их консолидационная направленность имела важное значение для урегулирования общественных противоречий, религиозных разногласий, а действенная направленность оказала значительное влияние на формирование толерантно-гуманистических тенденций содержания гражданскопатриотического воспитания во второй половине XV – середине XVI вв.

Литература

1. История общественной и философской мысли Беларуси: Раннее и развитое Возрождение: хрестоматия: пособие / авт.-сост. В. В. Старостенко. – Могилев: УО «МГУ им. А. А. Кулешова», 2010. – 332 с.
2. Конан, В. М. Становление и развитие философской мысли в X–XVIII вв. / В. М. Конан, А. С. Майхрович, С. А. Подокшин // Очерки истории науки и культуры Беларуси IX – начала XX в./ П. Т. Петриков, Д. В. Карев, А. А. Гусак [и др.]. – Минск, 1996. – С. 98–116.
3. Крупник, Е. П. Национальное самосознание. Введение в проблему: монография / Е. П. Крупник. – М., 2006. – 132 с.
4. Старостенко, В. В. Становление национального самосознания белорусов: этапы и основополагающие идеи (X – XVII вв.) / В. В. Старостенко. – Могилев, 2001. – 200 с.
5. Узгорок, М. Ю. Патриотизм как высшая ценность духовной культуры личности / М. Ю. Узгорок, Беларус. гос. пед. ун-т. – Минск: БГПУ, 2007. – 119 с.

3. СОВРЕМЕННАЯ ФИЛОЛОГИЯ: ЯЗЫК – РЕЧЬ – ТЕКСТ

Е. С. Амельченко

УО МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

СЮЖЕТ «ПИКОВОЙ ДАМЫ» И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИГРЕЦКИЕ АНЕКДОТЫ

В повести А. С. Пушкина «Пиковая Дама» художественная действительность образует целую систему движущихся и пересекающихся плоскостей. Их структурное единство не усматривается непосредственно в точной схеме линейных очертаний, а непрерывно меняет формы своей связи и своего понимания, как загадка, у которой правильному решению предшествует множество искусно-подсказанных двусмысленных ответов. В самом заглавии «Пиковая Дама» слиты три предметно-смысловых сферы, три плана сюжетного движения. В общей речи «пиковая дама» – название, термин карты. Следовательно, это имя влечет за собой ситуацию карточной игры. Эта игра определяется как игра в фараон. Иначе – в XVIII веке – она называлась «фаро» [1, с. 77].

Эта игра, пользовавшаяся необыкновенной славой в русской аристократической среде XVIII в., в 20-х – 40-х гг. XIX в. чаще называлась иными именами (*штосс, банк, банчок*).

Игра в фараон в «Пиковой Даме» не столько тема авторского повествования, сколько тема разговора между персонажами. Повествование с ироническим благодушием вводит читателя в забавные последствия игры. Сама же игра, как источник возможных коллизий, в развитии темы «Пиковой Дамы» отодвинута в скрытую глубь сюжета. Не автор, а персонажи обсуждают им известные сюжетно-бытовые функции игры, связанные с нею анекдоты, как бы подсказывая автору решение литературной задачи [2, с. 79].

В «Пиковой Даме» выстраиваются в ряд профессионально-технические термины, которыми обозначаются разные приемы и детали игры в фараон:

1) *играть мирандодем* – играть одними и теми же скромными кушами, не увеличивая ставки;

2) **поставить руте**. Систему руте легко понять из такого описания в «Жизни игрока»: «Он держался системы руте и не прежде переменил карту, как заплатя за верность свою к ней огромный штраф, а более всех любил он ставить даму; но она была к нему чрезвычайно непреклонна и всякой раз изменяла его нежности...»;

3) **загнуть пароли** – загнуть угол карты, сделать двойную ставку;

4) **пароли пе** – удвоенные пароли, т. е. учетверенная ставка;

5) **семпель** – один простой куш;

6) **пе** – карта ровно вдвое;

7) **пароле** – или **с углом** – выигрывается втрое;

8) **пароле пе** – вдвое против пароле;

9) **загнул утку** – прибавляет на раз, на два;

10) **с тобой играть** — **с бритвы мед лизать** – употребляют с теми, которые играют в дублет. **Играть в дублет** – не отделять от выигрыша, а пускать вдвое;

11) **ставить семпелем** (simple) – о простой, неудвоенной ставке;

12) **выиграть соника** (франц. sonica, gagner sonica) – выиграть на первой карте.

Здесь каждый символ профессиональной речи игроков вставляется в бытовой контекст карточных анекдотов [3, с. 80]. Но, оставляя без перевода профессионально-арготические обороты речи, автор вмещает каждый символ в его бытовую обстановку, в ту систему «вещей», которая объясняет и определяет «внутренние формы» арготического слова.

Но в «Пиковой Даме» тайны карточной игры уже в первой главе освобождены Томским от истолкования их разгадки в шулерско-бытовом плане. Характерно, что они связаны со старухой. Кроме того, предположение о шулерской уловке сразу же отрицается Томским: «— *Может статься, порошковые карты! подхватил третий.* – *Не думаю,* – *отвечал важно Томский.*».

В стиле «Пиковой Дамы» есть еще одно выражение, которое может навести на мысль о шулерской уловке. Это слово **обдернуться** в последней главе повести: «— *Туз выиграл!* – *сказал Германн, и открыл свою карту.* – *Дама ваша убита,* – *сказал ласково Чекалинский.* *Германн вздрогнул; в самом деле, вместо туза у него стояла пиковая дама. Он не верил своим глазам, не понимая, как мог он обдернуться.*».

В «Словаре Академии Российской» это картежное значение слова *обдернуться* не указано. В «Словаре церковно-славянского и русского языка» 1847 г. это значение формулировано так: «ошибочно выдернуть. *Обдернуться картою*».

Таким образом, Пушкин перемещает анекдот о трех верных картах из шулерски-бытовой плоскости в сферу кабалистики [4, с. 42].

Тема верных карт была одним из наиболее острых мотивов повести из жизни игроков. Ходячие выражения картежного языка *играть наверное, на верную, наверняка* говорили о том, что анекдот о верных картах в бытовом плане легче всего сочетался с приключениями шулеров. Три верных карты в пушкинской повести обвеяны то чарами кабалистики (волшебство старухи), то фантастикой загробного откровения (явление умершей старухи).

Игра в фараон входит в сюжет «Пиковой Дамы», главным образом, со стороны таинственных, фантастических возможностей, в ней скрытых. Она уже к концу первой главы вырисовывается как сказочный фон игры случая, борьбы счастья и «тайной недоброжелательности». Ведь игра в карты, если она в символическом аспекте должна совпадать с трагедией рока, могла быть только *развязкой* сюжета. Разговор же о фараоне, о верных картах – прелюдия к драме Германна – только намекает на скрытую символику карточной игры и разрешает две композиционные задачи:

1) сквозь призму разнородных экспрессивных отношений к игре освещается светское дворянское общество, тот безличный «субъект», тот «хор», от которого отделяется личность Германна и на фоне которого рельефно выступают образы Томского и графини Анны Федотовны, а по временам мелькают туманные силуэты Нарумова и Сурина;

2) карточная игра уже с XVIII в. изображалась как характеристическая и символическая форма жизни дворянского общества.

В «Пиковой Даме» карточная игра сразу же раскрывается в своей внутренней композиционной сущности как динамический центр событий и движущая сила литературного сюжета [5, с. 25].

Игра в фараон, бытовые функции и «тайны» карт, вступая в структуру сюжета «Пиковой Дамы» со своим постоянным предметным содержанием, тянут за собой символику и «мифологию» карт. Ведь уже сама система картежного арготизма (как и всякая другая языковая система) в ее типических чертах слагается не только из терминов «производства», но включает в себя и своеобразные формы «мировоззрения» [6, с. 77].

Гадательные арготизмы опираются на своеобразные мифологемы и символы, устанавливающие соответствия между жизнью и судьбой людей

и знаками, свидетельствами карт. Выражения гадательного жаргона двупланны: за именами и знаками карт скрыт мир людей, вещей и событий. Для гадательной мифологии характерна персонификация карт, слияние карты с тем символическим образом, который она представляет. Название карты становится условным символом личности, события или движущей силы, причины происшествий. Таким образом, эпитафия подсказывает, что значение пиковой дамы в сюжете повести двойственно: игральная карта воплотит в себе другие, более глубокие образы художественной действительности. Любопытно, что самое помешательство Германна изображается Пушкиным как неподвижная идея, состоящая в смешении и слиянии реального мира с образами трех верных карт. *«Тройка, семерка, туз – не выходили из его головы и шевелились на его губах...»*.

В ткани пушкинской повести гадательное значение пиковой дамы тесно связывается с образами этой карты в мифологии игроков. Дамы как фигурная масть – особенность французских карт, которые вошли в русский культурный обиход XVIII в. и сразу же, по французскому образцу, приобрели своеобразное романтическое значение в гаданье [1, с. 78].

Эта двойственность значений, присущая картам, нередко в литературных композициях определяла структуру и содержание приема символических намеков: в карточной игре осуществлялось символическое предвосхищение сюжетной развязки.

Игра в фараон, судьба Германна, поставленная на карту, прикреплены к образу старой графини. В аспекте семантики карточных символов естественна была концентрация всех этих значений в образе пиковой дамы: *«Чекалинский стал метать, руки его тряслись. Направо легла дама, налево туз.*

– Туз выиграл! – сказал Германн и открыл свою карту.

– Дама ваша убита, – сказал ласково Чекалинский.

Германн вздрогнул: в самом деле, вместо туза у него стояла пиковая дама. Он не верил своим глазам, не понимая, как мог он обдернуться.

В эту минуту ему показалось, что пиковая дама прищурилась и усмехнулась. Необыкновенное сходство поразило его...

– Старуха! – закричал он в ужасе».

Фраза —*дама ваша убита* двусмысленна. С одной стороны, прямое предметное значение этой фразы картежного языка указывает на результат карточной игры Чекалинского с Германном (проигрыш ставки Германна на пиковую даму), а с другой стороны, каждое из составляющих эту фразу слов выражает иные, относящиеся не к карточной игре, а к убийству старухи значения. Ведь —*ваша дама* для Германна – старуха. На ней

сосредоточилась его страсть. И эта дама была, действительно, убита им. Так в субъективном плане – и Германна и читателя – осмысляется стоящий за вещным содержанием смысл этой фразы [1, с. 81–82]. Каламбурное, двусмысленное применение карточной терминологии – широко распространенный в литературе 30-х гг. прием. На этом смысловом фоне становится понятным, как мог Германн «обдернуться», почему он вынул себе из колоды вместо туза пиковую даму. Пиковая дама, в которой воплотился «образ мертвой старухи», заменила туз вследствие борьбы и смешения двух неподвижных идей в сознании Германна. *«Две неподвижные идеи не могут вместе существовать в нравственной природе, так же, как два тела не могут в физическом мире занимать одно и то же место. Тройка, семерка, туз – скоро заслонили в воображении Германна образ мертвой старухи». Но прежняя «неподвижная идея» [7, с. 68], фиксировавшаяся на образе мертвой графини, направляла думы Германна в другую сторону: «Он верил, что мертвая графиня могла иметь вредное влияние на его жизнь». Мертвая графиня обернулась для Германна пиковой дамой, которую выдали ее усмешка и прищуривание глаза. На похоронах, при прощании Германна с трупом, – «в эту минуту показалось ему, что мертвая насмешливо взглянула на него, прищуривая одним глазом. Германн, поспешно подавшись назад, отступил и навзничь грянулся об землю».*

Так пиковая дама, т. е. мертвая графиня, проникла в строй трех «верных карт», на место завершающего их туза, и, разрушив планы Германна, осуществила волю рока, «тайную недоброжелательность» судьбы. В формах картежного языка находила художественно-символическое выражение своеобразная «философия жизни».

В «Пиковой Даме» эпизоды игры в фараон превращаются в символ жизни, управляемой роком и случаем. Пиковая дама обозначает в этом плане «тайную недоброжелательность» рока. Рок отделен от образа старухи, хотя и действует через нее. Старуха является лишь орудием, послушной картой в руках той силы, которая царит над игрой и жизнью. *«Я пришла к тебе **против своей воли** – сказала она твердым голосом: – но мне велено исполнить твою просьбу...».* Значения образа пиковой дамы, как символического центра композиционного движения, здесь вовлекаются в новый смысловой контекст, который создается мгновенно пробегающими и вновь прячущимися намеками. Именно при посредстве этих намеков, семантических отражений и разнообразных вариаций основных тем осуществляется «сквозное действие» повести, связанное с тройственным значением образа пиковой дамы (*карта – старуха – тайная недоброжелательность* судьбы). В этом отношении особенно показательны формы изображения старухи в тот момент, когда перед нею

явился Германн. Она представляется бездушным механизмом, безвольной —вещью, которая бессмысленно колеблется направо и налево, как карта в игре, и управляется действием незримой силы. Приобретает значение символа «перманентной» игры последняя перед заключением фраза повести: *«игра пошла своим чередом».*

Литература

1. Виноградов, В. В. Стиль «Пиковой дамы» / В. В. Виноградов. – М., 1936. С. 75–86.
2. Василенко, Е. В. Мир таинственного в повести А. С. Пушкина «Пиковая дама» / Е. В. Василенко // Литература в школе. – 1999. – № 3. – С. 78–81.
3. Аниськова, Е. В. Тайны «Пиковой дамы»: заключительный урок по повести А. С. Пушкина «Пиковая дама» / Е. В. Аниськова // Русский язык и литература. – 2001. – № 5. – С. 75–82.
4. Судник, Ю. Повесть А. С. Пушкина «Пиковая дама»: исследование на стыке трех наук // Народная асвета. – 2008. – № 10. – С. 40–44.
5. Муравьева, О. С. Фантастика в повести А. С. Пушкина «Пиковая дама» / О. С. Муравьева. – М.: «Просвещение», 2004. – 32 с. 6. Андреев, А. Н. Тайна «Пиковой дамы» / А. Н. Андреев // Народная асвета. – 2000. – № 6. – С. 76–84.
7. Грачева, И. —Моя «Пиковая дама» в большой моде. Игроки понтируют на тройку, семерку, туз. : о некоторых прототипах повести А. С. Пушкина / И. Грачева // Наука и жизнь. – 2004. – № 4. – С. 98–105.

И. И. Банчук

УО МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

ЛЮДМИЛА УЛИЦКАЯ И АЛЕНА БРАВО: ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ АНАЛОГИИ В ЖЕНСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ

Л. Улицкая и А. Браво – яркие представительницы современной женской психологической прозы. Они «родом» из одной страны – СССР, писательский талант обеих сформировался под влиянием социокультурных факторов нового социалистического государства. Творческую карьеру они начали уже после распада Советского Союза, в 90-е годы. Вторая половина XX века в их писательской судьбе – период переосмысления исторического и житейского опыта, время, которое позволило наметить общие подходы к «переработке» накопленного жизненного материала: либерализм с его уважением к свободе волеизъявления и саморазвития, к инаковости от природы как таковой, с интеллектуальностью как эталоном,

к которому необходимо стремиться. Быть честной перед собой и своим читателем – эта ценностная ориентация для писательниц стала единой.

Л. Улицкая и А. Браво – сторонницы феминизма в его самом адекватном понимании как идеологии, поддерживающей сотрудничество мужчины и женщины, как наиболее полноценная форма взаимоотношений в мире. Примечательно, что Л. Улицкая в одном из своих интервью уклончиво отрицала свою принадлежность к феминизму из-за своего же стереотипного понимания его как «матриархальной мизандрии».

В гендерном аспекте обоих авторов, и русского, и белорусского, объединяет общий женский взгляд на мир. В рамках малой эпической прозы (излюбленные литературные жанры – рассказ, повесть) Л. Улицкая и А. Браво творят в едином художественном направлении психологического реализма постмодернистского толка с элементами натурализма (широко используется «поток сознания» как приём, отражаются то сны, то внутренние монологи, то физическое состояние героев). Обе писательницы уделяют большое внимание повседневной стороне жизни, окружающей героев обстановке, их быту, биографическим подробностям (тематические аналогии).

Много совпадений может быть отмечено и на уровне художественной проблематики: оба автора – «неравнодушные писатели», затрагивающие злободневные, остросоциальные темы, которые не всякий художник слова решится рассматривать или способен показать качественно (например, антисемитизм, жизнь диссидентов, супружеская неверность, одинокая старость, жизнь с неизлечимыми заболеваниями, проституция, межнациональный брак, подростковая беременность, отношение к инвалидам и пожилым людям, проблема общественного порицания и др.). Л. Улицкая и А. Браво проявляют интерес к самым болезненным проблемам нашего общества, кропотливо их исследуют и выносят свой писательский «диагноз» для читателя, обратившегося к чтению их художественных «психологических экспериментов».

Современные литературоведы отмечают и стилистическую общность Л. Улицкой и А. Браво: тексты обеих писательниц отличаются сложностью синтаксиса, большой идейно-смысловой насыщенностью, широким использованием иронии как приёма вкупе с её разновидностью – эвфемизацией. Любят привлечь внимание к тексту оба автора с помощью психологических деталей, особенного средства создания образности.

Однако при множестве общих черт у Л. Улицкой и А. Браво существует и множество принципиальных различий, которые имеют прямое отношение к построению «экосистемы» произведений и которые

также легко объяснить, ссылаясь на биографический контекст художественных произведений:

1) самые существенные различия могут быть отмечены в манере повествования. Произведения А. Браво отличаются субъективизмом, исповедальностью, рассказ ведется от первого лица, часто даётся личная оценка происходящему через различные философские монологи, таким образом создаётся «эффект авторского присутствия». Л. Улицкая же стремится передать происходящее объективно и, вместе с тем, отстранённо, присутствие рассказчика неощутимо, и если повествование идёт от первого лица, то, как правило, только непосредственно от лица одного из героев. Отношения автора к происходящему выражается опосредованно, через описание окружающей действительности в экспрессивном или ироническом ключе;

2) подходы к созданию характеров также существенно отличаются. Так, А. Браво предпочитает *«выводить в ранг художественного обобщения свой личный опыт, опыт своей семьи»*, поэтому в образах, созданных ею, к сожалению, наблюдается некоторая однобокость и статичность: черты, несвойственные герою, возводятся в ранг исключения, имеющего место в прошлом, в гипотетическом будущем или в грёзах. Субъективизм А. Браво также сказывается на создании литературных типов: антипатичные герои (главные, второстепенные) описаны с сарказмом и напоминают символические карикатуры, воплощающие общественные пороки. Например, *«мне отвратительны их разомлевшие рожки, оживляющиеся лишь при звоне стаканов...»*, – замечает А. Браво. Положительные персонажи сакрализируются и подаются под слащавым соусом сентиментальности.

Л. Улицкая, создавая художественные характеры, опирается на личный жизненный опыт, однако использует в корне иной подход: каждый из её героев является достаточно яркой и незаменимой индивидуальностью.

Резкий контраст между «плохими» и «хорошими» персонажами отсутствует: как приглядные, так и не очень приглядные черты литературных героев переданы с лёгким юмором и доброжелательностью. Персонажи Л. Улицкой – не «типы», а лишь родные и соседи, единичные, неповторимые личности, которые могут быть знакомы каждому читателю;

3) пути разрешения межличностных конфликтов у обоих авторов противоположны. Взаимоотношения героев Браво несут оттенок отчуждения, недоверия и агрессивности, они в любую секунду готовы перерасти в острый конфликт и привести к вероломному предательству, что зачастую и происходит. Контакты между приятелями, соседями,

мужьями-жёнами, детьми-родителями редко и не до конца наполнены искренностью, равноправием и безусловной любовью. Межличностные отношения героев рассказов Л. Улицкой не всегда идеальны. Но конфликты между героями не доходят до крайней точки, они либо протекают подспудно, либо разрешаются путём компромиссов. Искренние и дружественные контакты между героями различных социальных категорий и национальностей у этого автора презентуются в большом количестве;

4) отношения героев с окружающим миром и его ценностями у обеих писательниц выстроены в различных системах координат. Мир героя, созданного белорусским автором, неуютен, зыбок, наполнен угрозой бесцеремонного вторжения в частную жизнь. *«Любовь – это апельсиновая долька под ногами толпы»*, – пишет А. Браво. Пространство вокруг отравлено иллюзорным застоём, подавленными комплексами неполноценности и несбыточными желаниями. Семья, увы, не является *«домом и крепостью»*, она отсутствует в жизни персонажа, замещаясь то *«чудом проросшей лимонной косточкой»*, то детьми. Потому-то и настоящих ценностей, сокровенного, тайного героини Браво за душой практически не имеют. Ощущая внутреннюю пустоту, они отдают свои душевные силы без остатка *«стеклянному яйцу»*, которое рано или поздно утрачивается.

Мир Л. Улицкой, будучи также по-своему убогим, но *убогим «обаятельно»* (по мнению критиков), служит маленьким уютным *гнёздышком*, микрокосмом, в котором каждый герой мог укрыться от житейских бурь. Пусть гнёздышко это свито из привычек, доведённых до автоматизма, маленьких невинных слабостей и тех же иллюзий, но весь этот «материал» – неотъемлемая часть души каждого героя, не навязанный извне, а осознанно и с чувством встроенный в личную жизнь. Старая сумка тётушки Генеле – чистый аналог «стеклянного яйца» – у Браво выступает символом не инфантильного эгоизма, а связи и взаимопомощи между близкими. Герои не страшатся его утратить. Ведь *«содержимое гнёздышка»* – это тот *«секретик»*, то сокровенное библейское *«сокровище души, которое не уничтожит ни влага, ни ржа»*. Да, «счастливые» Маттиас и Берта утратили любимого сына, да, Бронька не имела возможности долго, открыто и законно жить с любимым человеком, но в их душах всегда будут жить родные им люди, сердце будет согревать память о них;

5) противостояние человека и государства также обыгрывается у писательниц различными путями. Государство Улицкой – абстрактная категория, история – безликий *«ветер судьбы»*, против которого герои

активно не протестуют, а стремятся к нему приспособляться. Семья и тёплые отношения в ней для описанных в изобилии «русских евреев» важнее всякого недовольства. Государство для А. Браво – источник зла, «обыкновенного, житейского, бытового», которое непременно следует «разглядеть».

Безусловно, данные расхождения в творчестве писательниц легко объяснить их принадлежностью к различным национальностям, с различной ментальностью и степенью сохранности традиций. Неслучайно еврейский мальчик Вовочка у Людмилы Улицкой сначала освоил алфавит иврита, а затем русского языка, а белорусская девочка-рассказчица у Алены Браво нещадно осмеивалась матерью за стихи на «матчынай мове». Ведь ментальность народа – краеугольный камень как внутрисемейных отношений, так отношений с соплеменниками, с миром в целом, что и стремились отразить оба автора. Именно ментальность влияет на мировосприятие писателя, которое основательно держится за традиции, за славное прошлое, наполненное или житейским смыслом, или голым и злым интернационализмом, возникшим после насильственного выброса «матчынага скарба» с «парохода современности» «старэйшымі братамі» и новоиспечёнными манкуртами. Потому и роли для своих героев выбраны А. Браво и Л. Улицкой контрастные (Воитель и Смотритель), сценарии их поведения также не совпадают: —*Увидеть зло – уничтожить зло*! (1), —*Принять и понять*! (2); —*Жизнь – это борьба!*! (1), —*Se la vie!*! (2).

Таким образом, разное видение мира, разные способы создания образов, стилистика повестей и рассказов позволяют наметить ряд аналогий в творчестве А. Браво и Л. Улицкой: тематическая близость, гендерный подход, общность проблематики, способы обрисовки персонажей. Однако каждый из авторов создает свою типологию литературных героев. Жанры малой эпической прозы у Л. Улицкой более сложны по своей структуре и затрагивают более широкий спектр человеческих взаимоотношений. А. Браво ратует за равномерное распределение женских и мужских ролей, отмечает их равнозначность и равноправие.

Н. А. Богдан

УА ГДУ імя Ф. Скарыны (г. Гомель)

АФАРМЛЕННЕ ЗНЕСНЯГА ВЫГЛЯДУ ЧАЛАВЕКА Ё ФРАЗЕАЛОГІІ ЯКУБА КОЛАСА

Сучасная лінгвістыка робіць акцэнт на неабходнасці глыбокага шматбаковага вывучэння чалавека і яго шматмернага свету як унікальнага аб'екта пазнання. У сувязі з гэтым з'яўляецца магчымасць разгляду знешнасці чалавека, якая, як правіла, адлюстроўвае ўнутраны, маральны свет асобы. Знешні выгляд чалавека – гэта адлюстраванне ў першую чаргу павагі да самога сябе.

Паняцце —знешнасць‖ шырока ўжываецца як у паўсядзённым жыцці, так і ў розных дысцыплінах. Паводле тлумачальнага слоўніка беларускай мовы, знешнасць – гэта —вонкавы, знешні выгляд‖ [1, с. 503].

Псіхалагі высветлілі, што ў паняцце —знешнасць‖ уваходзяць тры групы элементаў: 1) фізічнае аблічча (формы і рысы твару, прапорцыі фігуры, колер скуры, валасоў, вачэй – усё, што чалавеку даецца ад прыроды); 2) рухі, пастава, жэсты, міміка, інтанацыі голасу (функцыянальныя прыкметы, г. зн. тое, што праяўляецца ў дзеянні); 3) афармленне знешнасці: адзення, абутку, прычоскі і г. д. [2, с. 105].

Цікавым уяўляецца падыход да вывучэння праблемы знешнасці чалавека ў культуры. У прыватнасці, С. М. Яроменка адзначае, што сутнасць чалавека і яго індывідуальнасць не вычэрпваюцца толькі ўнутранымі, псіхалагічнымі, духоўнымі пачаткамі, —каб жыць і быць у свеце, чалавек павінен, перш за ўсё, быць увасоблены ў гэтым свеце, займаць у ім пэўную прастору, быць адчувальным, бачным, цялесным. Акрамя розуму, сумлення, доўгу і г. д., у чалавека ёсць плоць, голас, паходка, міміка, жэсты, ён апранае сваё цела ў вопратку, вешае на яго ўпрыгажэнні і г. д.‖ [3, с. 4]. Вонкавае аблічча чалавека разглядаецца як знешняя форма існавання і праяўлення ўнутранага, суб'ектыўнага свету чалавека.

У межах артыкула звернем увагу на афармленне знешняга выгляду чалавека ў фразеалогіі Якуба Коласа, класіка сусветнай і беларускай літаратуры, аднаго з заснавальнікаў сучаснай беларускай літаратурнай мовы. Менавіта асоба чалавека, яго знешні і ўнутраны свет, знаходзіцца ў цэнтры ўвагі мастака слова. А фразеалагічныя адзінкі (ФА) дазваляюць вобразна, ёмка, сцісла не толькі і не столькі назваць, колькі ахарактарызаваць, даць ацэнку знешняму выгляду чалавека. Дадзенае пытанне ў фразеалогіі яшчэ не атрымала шырокага вывучэння, што і абумовіла наш зварот менавіта да гэтай тэмы.

Мэтай артыкула з'яўляецца выяўленне спецыфікі афармлення знешняга выгляду чалавека ў фразеалогіі Якуба Коласа. Крыніцай устойлівых адзінак паслужыў —Фразеалагічны слоўнік мовы твораў Якуба Коласа‖ [4].

Сярод ФА, аб'яднаных агульным значэннем _фармленне знешняга выгляду чалавека_, можна выдзеліць наступныя групы:

1. ФА, што характарызуюць адзенне чалавека. Адзенне – своеасаблівы —пашпарт чалавека, які ўказвае на полавую, сацыяльную, класавую прыналежнасць. Паводле тлумачальнага слоўніка, адзенне – —сукупнасць прадметаў з тканіны або футра, якія надзяваюць і носяць на сабе [5, с. 36]. Адзенне можа расказаць многае пра чалавека, гэта першая інфармацыя, што атрымлівае сустрэчны пры камунікатыўным акце. Паводле народных уяўленняў, адзенне —выступае як неадлучная частка яго носьбіта, калі ў сілу ўступаюць законы кантактнай магіі, згодна з якімі прадметы, што судакраналіся паміж сабой, будучы раз'яднанымі, застаюцца ў сімпатычных адносінах [6, с. 18].

Дадзеная група ў фразеалогіі Якуба Коласа прадстаўлена наступнымі адзінкамі: *не палічыць дзірак* _пра вельмі старое, паношанае (адзенне)_, *калені голыя* _пра нехайную вопратку каго-н., якая павінна сведчыць аб яго нізкім матэрыяльным дастатку_, *латка ў лаце* _падраны, абшарпаны; зношаны_. Сюды аднясём і ФА, якія не толькі называюць, але і характарызуюць чалавека паводле якасці адзення: *рэбры свецяцца* _пра таго, хто апрануты ў падраную вопратку, бедна_, *нячыстая сіла* _пра людзей у брудным, запэцканым адзенні, чорнарабочых_, *хоць партрэт пішы* _прыгожы, акуратна і добра апрануты_.

Характарыстыцы адзення Якуб Колас у фразеалогіі адводзіць важную ролю. Так, устойлівыя адзінкі *не палічыць дзірак* і *латка ў лаце* перадаюць дрэнны стан і якасць адзення герояў: [Насця – да Кузьмы] – *А я не хачу, каб у нашай хаце бруд быў. На тваёй шынелі дзірак не палічыш* [4, с. 161]; *Шлі яны ад хаты к хаце, / З вёскі ў вёску, з краю ў край, / У сярмяжках – латка ў лаце, / З адным толькі словам – дай* [4, с. 295].

Не столькі пра нехайную, падраную вопратку сведчаць устойлівыя выразы *калені голыя* і *рэбры свецяцца*, колькі паказваюць дрэннае матэрыяльнае становішча герояў, што знаходзіць свой адбітак на знешнім выглядзе адзення: *Цяпер, васпане майстру, усе мільянерамі сталі. У іншых калені голыя, па карку вошы поўзаюць, а мільёнамі кідаецца* [4, с. 228]; *Свецяцца рэбры скрозь катанкі / А праз шапку чуб прабіўся* [4, с. 470].

Не толькі называе, але і характарызуе знешні выгляд чалавека паводле класавага статусу выраз *нячыстая сіла*, які выкарыстоўваецца для наймення людзей (чорнарабочых) у брудным, запэцканым адзенні: – *Гэй, нячыстая сіла! – дабрадушна крычыць пажылы муляр да чорнарабочых* [4, с. 494]. Са станоўчага боку адзенне характарызуе фразеалагізм *хоць партрэт пішы*, які не толькі ўказвае на добрую якасць, стан адзення, але і

дае станоўчую ацэнку ўсяму знешняму выглядз герайні: *Паглядзелася Насця ў люстэрка, сама сябе не пазнала: ну, проста хоць партрэт пішы* [4, с. 398].

2. ФА, што характарызуюць абутак чалавека. Паводле тлумачальнага слоўніка беларускай літаратурнай мовы, абутак – —прадмет адзення для ног: выраб са скуры ці іншых матэрыялаў, звычайна з цвёрдай падэшвай, які носяць на нагах [5, с. 24]. Гэтая група ў фразеалогіі Якуба Коласа прадстаўлена толькі адным устойлівым выразам *выскаліць зубы пра дзіравы, паношаны абутак*.

Паўсядзённым відам абутку ў простага народа былі лапці, а ў святы або на кірмаш насілі боты, чаравікі, якія беражліва захоўваліся. Так, выгляд дзіравага, паношанага абутку, камашоў (камашы чаравікі з паўхалявамі [7, с. 220]) перадае фразеалагізм *выскаліць зубы: Эх, выскалілі зубы, камашыкі мае!* [4, с. 215]. У аснову дадзенай адзінкі пакладзены вобраз выскалу зубоў, які ў беларускай міфалогіі сімвалізаваў смерць. Менавіта з гэтым ва ўяўленні чалавека і асацыяраваўся паношаны, дзіравы абутак.

Такім чынам, афармленне знешняга выгляду чалавека ў фразеалогіі Якуба Коласа прадстаўлена ФА, што характарызуюць адзенне і абутак. Большасць вылучаных устойлівых адзінак характарызуюць знешнасць чалавека з адмоўнага боку і перадаюць не толькі дрэнны стан, якасць адзення і абутку (*не палічыць дзірак, латка ў лаце, выскаліць зубы*), але і нізкі матэрыяльны дастатак чалавека (*калені голыя, рэбры свецяцца*), яго класавы статус (*нячыстая сіда*). Толькі адзін устойлівы выраз (*хоць партрэт пішы*) з процілеглага боку характарызуе адзенне, даючы знешняму выглядз чалавека станоўчую ацэнку.

Літаратура

1. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы: у 5 т. – Мінск: Гал. рэд. Беларус. Сав. Энцыкл., 1978. – Т. 2 / пад рэд. А. Я. Баханькова. – 768 с.
2. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М.: Владос, 2001. – 640 с.
3. Яременко, С. Н. Внешность человека в культуре: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / С. Н. Яременко. – Ростов н/Д: ДГТУ, 1997. – 41 с.
4. Фразеалагічны слоўнік мовы твораў Якуба Коласа: звыш 6000 слоўн. арт. / уклад. А. С. Аксамітаў [і інш.]; пад рэд. А. С. Аксамітава. – Мінск: Навука і тэхніка, 1993. – 655 с.
5. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы: больш за 65000 слоў / пад рэд. М. Р. Судніка, М. Н. Крыўко; афармленне А. М. Хількевіча. – 3-е выд. – Мінск: БелЭн, 2002. – 784 с.
6. Беларуская міфалогія: энцыклапед. слоўн. / С. Санько [і інш.]; склад. І. Клімковіч. – 2-ое выд., дап. – Мінск: Беларус, 2006. – 599 с.

7. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы. Т. 4. К – Каята / НАН Беларусі, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа; уклад. В. Л. Авілава [і інш.]; рэд. Г. А. Цыхун. – Мінск: Беларус. навука, 1988. – 327 с.

Л. Я. Глазман

УА ВДУ імя П. М. Маішэрава (г. Віцебск)

АСЭНСАВАННЕ МІНУЛАГА Ё АПАВЯДАННЯХ МАКСІМА ГАРЭЦКАГА

У творчасці Максіма Гарэцкага не маглі не знайсці адлюстраванне тыя складаныя і супярэчлівыя для нашай краіны ваенныя, рэвалюцыйныя гады першай трэці ХХ стагоддзя, сведкам якіх ён быў. Але пісьменнік звяртаў увагу ў сваіх творах не толькі на сучасныя яму падзеі. Значнае месца ў творчай спадчыне Гарэцкага займаюць апавяданні, у якіх ён звяртаецца да часоў панскага самапраўства. Пры гэтым мэтай пісьменніка з'яўляецца не столькі паказаць дзікунства і згубнасць прыгону, час якога ўжо мінуў; Гарэцкі, які тварыў на хвалі нацыянальнага адраджэння, імкнуўся, як справядліва адзначаюць даследчыкі, — паказаць сувязь мінулага і сучаснасці, выявіць прысутнасць у дні сённяшнім дня ўчарашняга [1, с. 84]. Раскрываючы розныя бакі бяспраўна-крывавага прыгнёту, пісьменнік найперш цікавіцца яго наступствамі, якія адбіліся на характары беларускага селяніна, яго па-рабску пакорлівай псіхалогіі. Бо менавіта стагоддзі страху і падпарадкаванасці дзікай сваволі паноў, на думку пісьменніка, тармазілі адраджэнскую справу. Такую накіраванасць маюць як раннія (*—Войт* [1913], *—Панская сучка* [1915], *—Прысяга* [1916]), так і пазнейшыя (*—Смачны заяц* [1921], *—У панскай кухні* [1921] і інш.) апавяданні беларускага аўтара.

Ужо ў адным з першых апавяданняў Гарэцкага гучыць з'едліва-іранічнае: *—Паны здаволены <...> чаго ж болей?!* [2, с. 113]. Але гэтай фразай толькі пачынаецца завязка твора *—Войт*, бо далей чытач даведваецца пра чарговыя капрызы пана, які, каб *—пахваліцца* [2, с. 114] перад гасцямі, паслаў свайго войта прывезці бабу. Пісьменнік падае сітуацыю толькі праз войтаўскае стаўленне да панскага загаду, але цалкам выкрывае тую жорсткую іерархічную сістэму, у якую быў заціснуты чалавек. Войту нібыта і непрыемна, што вязе бяду ў сялянскую хату і *—што ўсё так па-дурному робіцца на свеце* [2, с. 115], але раздражнёнасць на сваё паднявольнае становішча прадвызначае стаўленне героя да ўласных падданых. Дэманстраванне тоўстага бізуна, усведамленне сваёй, хоць і невялікай, улады над слабейшым становіцца пэўнай кампенсцыяй прыкрасці, дурнога настрою і холаду, якія вымушаны цярапець пан-войт.

Менавіта таму немагчымасць селяніна Юркі адхіліць ад хаты бяду выклікае ў панскага служкі не натуральнае для гэтай сітуацыі пачуццё спачування, а прыкрасць і раздражнёнасць. Бо калі паддавацца чалавечым —слабасцям, то можна і самому ў халопы трапіць, як гэта здараецца з войтам у пазнейшым апавяданні Гарэцкага —*Панская сучка*: толькі за тое, што, праявіўшы жаласлівасць, даў бабе час да вечара пахаваць памерлае немаўля. Дарэчы, калі ў папярэднім творы аўтар засяроджвае ўвагу на адным, —прамежжавым зьяне прыгонніцкага ланцуга, то ў дадзеным апавяданні шырока прадэманстраваныя дзікая, неабмежаваная сваволя паноў і тупое, баязлівае выкананне панскіх капрызаў-загадаў, перавага страху над чалавечымі якасцямі і жывёльнае жаданне выратаваць сваю шкуру і нават бунт даведзенай да адчаю сялянкі... Парадаксальным у апавяданні з'яўляецца нават не тое, што жыццё сучкі значна больш каштоўнае, чым жыццё і лёс многіх сялянскіх сем'яў. Яшчэ больш уражвае —абыдзённасць самой ідэі, па сутнасці, недарэчнай і дзікунскай, — выкарміць шчанюкоў памерлай Лэдзі грудным малаком сялянскай жанчыны. Аўтар паказвае абсурднасць сітуацыі, у якой вар'яцкая прыдумка, якая бярэ свой пачатак з нейкага старадаўняга падання, казкі, можа воляй аднаго панскага капрызу абрушыцца разбуральнай стыхіяй на ні ў чым не павінных людзей; сітуацыі, у якой самае выдасканаленае катаванне вынаходзіцца з дапамогай саміх жа сялян. Гарэцкі акцэнтуюе ўвагу на згубнасці для чалавека сістэмы, дзеля выжывання ў якой неабходна дбаць толькі пра сваю карысць, як мага больш людзей навокал —патапіць.

Менавіта ў такой сістэме плодзіцца жорсткасць і бруд, апісаныя ў апавяданнях —*У панскім лесі* (1913) і —*У панскай кухні* (1921), прычым для гэтага зусім непатрэбна прысутнасць пана. Наадварот, аўтара хвалюе тое, што шляхта, забыўшыся пра свой адказны абавязак кіраваць гаспадаркай, дбае толькі пра ўласныя забавы, раз'язджаючы па іншых краінах. З-за гэтага і адбываюцца ў панскіх уладаннях страшныя рэчы. І хоць Сымонка з апавядання —*У панскай кухні* з-за гэтага не стане панскім кухарам і будзе вымушаны пражыць свой век у галечы —на бацькавым кавалачку зямлі [2, с. 285], затое далей ад —нядобрага месца.

Не дзіўна, што ў такіх умовах вытрымаць выпрабаванне на чалавечнасць амаль немагчыма, яны прымушаюць —круціцца, каб выжыць самому, не даюць залішне многа думаць пра бліжняга. Так, у апавяданні М. Гарэцкага —*Смачны заяц* (1921) на прыкладзе ўзаемаадносін старога кухара і хлопчыка-гайдука добра дэманструецца, як пад страхам для свайго жыцця чалавек становіцца безуважным да праблем тых, хто знаходзіцца з ім —у адной запрэжцы. Аўтар добра паказвае, што ў нечалавечых умовах сацыяльнага прыгнёту нават самыя шчырыя і

спагадныя людзі губляюць натуральныя чалавечыя якасці, а існаванне ў сістэме пастаянных маральных і фізічных прыніжэнняў прымушае іх або карыстацца ўласнай уладай над яшчэ больш слабымі і прыніжанымі, або заглушаць гора гарэлкай.

Галоўная ж праблема – страта чалавекам уласнай годнасці, павагі да сябе, а разам з тым – і да іншых людзей. Такі маральны ўціск, гвалт, і яго ўплыў на псіхалогію становіцца, на думку Гарэцкага, галоўнай перашкодай на шляху нацыянальнага самаўсведамлення. Таму гіпербалізаваная пагарда музыкі да прыгнятальнікаў (апавяданне —*Страшная музыкава песня* (1921)) становіцца пэўнай зброяй у барацьбе з панскай сваволяй, прыгнётам. Нездарма пан застрэльваецца ў фінале твора, бо віртуозна дзейнічаючы толькі сілай, ён не здольны супрацьстаяць духоўнай моцы героя.

Паводле апавяданняў Гарэцкага, прыгонны чалавек амаль пазбаўляўся магчымасці жыць па сумленні, бо прадстаўнікі ўлады выкарыстоўвалі дзейсныя рычагі ўціску. Працэс маніпулявання верай праходзіць Тарас з апавядання —*Прысяга* (1916). Герой пашкадаваў і прыняў у парабкі цімакоў, хоць і не хацеў парушаць закон. І калі яго схопілі, нават пад прысягай неяк прамаўчаў і, хоць —вялікую ролю тут адыграў збег акалічнасцей (3, с. 129), усё ж не выдаў тых, за каго ўзяў на сябе адказнасць. Пакарання ж за сваю дабрыню, не столькі Боскага, колькі людскога, Тарасу пазбегнуць не ўдалося: не толькі не дзякуюць цімакі Тарасу, а ўвогуле ўцякаюць ад яго, як ад пракажонага, пакідаючы свайго выратавальніка сам на сам з грузам (парушэннем клятвы) перад Богам і прымхлівымі аднавяскоўцамі.

Такім чынам, М. Гарэцкі ў час, калі толькі пачыналі наспяваць вялікія змены, звяртае ўвагу на тыя гуманістычныя ідэалы, якія павінны такія змены суправаджаць. Адлюстраванне мінуўшчыны з'яўляецца своеасаблівай спробай пісьменніка перасцерагчы ад памылак старой мадэлі сацыяльных адносін. Пры гэтым аўтар найперш цікавіцца чалавекам і яго светаадчуваннем, сцвярджаючы немагчымасць ніякіх сацыяльных змен пры адсутнасці маральна сталай асобы.

Літаратура

1. Грамадчанка, Т. Гісторыя народа ў асэнсаванні Максімам Гарэцкім / Т. Грамадчанка // Гарэцкія чытанні: матэрыялы дакладаў і паведамленняў на XI чытаннях (да 110-годдзя з дня нараджэння Максіма Гарэцкага), Мінск, 18 лютага 2003 г.; рэдкал.: Л. Макарэвіч, Р. Гарэцкі [і інш.]. – Мінск, 2004. – С. 83–87.
2. Гарэцкі, М. Збор твораў: у 4-х т. / М. І. Гарэцкі. – Мінск: Маст. літ., 1984.

Т. 1.: Апавяданні 1913 – 1930. – 446 с. 3. Мушынскі, М. Падзвіжнік з малой Багацькаўкі: жыццёвы і творчы шлях Максіма Гарэцкага / М. І. Мушынскі. – Мінск: Беларуская навука, 2013. – 543 с.

Т. В. Дроздова

УО ГГУ им. Ф. Скорины (г. Гомель)

ВТОРИЧНЫЕ МОДАЛЬНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ В ГРУППЕ ГЛАГОЛОВ ФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

Многие слова обладают не одним, а несколькими значениями. Полисемия является существенным свойством русских слов, которое помогает, экономя языковые средства, отобразить все особенности многообразного мира. В многозначных словах принято выделять так называемые лексико-семантические варианты, под которыми подразумеваются отдельные значения конкретного слова, взятые в их типовой сочетаемости [1, с. 39]. Совокупность лексико-семантических вариантов многозначного слова является семантической структурой слова.

Формирующиеся переносные значения многозначного слова могут коррелировать с основными значениями как общими элементами смысла (семами), так и ассоциативными признаками. «Значения многозначного слова объединяются в семантическое единство благодаря определенным отношениям, которые существуют между ними на основе общих семантических ассоциаций (метафора, метонимия, функциональная общность)» [2, с. 71]. Одним из типов абстрактных значений являются модальные значения.

Модальность – это понятийная категория, которой называются разные явления, выражающие (лексически, интонационно) отношение говорящего к сообщаемому или сообщаемого к действительности.

В сферу модальности могут быть включены следующие значения: согласие или несогласие, принятие или непринятие, положительная или отрицательная оценка, разные виды волеизъявления, удивление, недоумение или непонимание; стремление уяснить или разъяснить что-л.; стремление выделить (акцентировать, подчеркнуть) что-л. в сообщении, усилить какую-то часть заключенной в нем информации, сосредоточить внимание на чем-л.; представление чего-л. как подлинного или неподлинного, соответствующего или несоответствующего действительности [3, с. 216]. К модальным значениям относят также и такие значения, как долженствование, возможность/невозможность,

желательность, целесообразность/нецелесообразность, неизбежность и др. Модализованная семантика может осложняться оттенками опасения, сомнения, колебания, раздумья и т. д.

Среди глаголов, в семантической структуре которых наблюдается формирование производных модальных значений, выделяется группа глаголов физиологического состояния. Под физиологическим состоянием понимается любой процесс, связанный с жизнедеятельностью организма, прежде всего учитываются собственно физиологические особенности этого процесса.

Глагол *алкать* в прямом значении принадлежит к тематической группе глаголов физиологического состояния: книжн. устар. чувствовать голод. В семантической структуре слова формируется модальное значение желания, стремления заполучить что-л.: сильно, страстно желать чего-л. (*Я не желаю ничем огорчаться и **алкаю** проводить дни свои в спокойствии.* Салтыков-Щедрин. – СРЯ, I, с. 32). Метафорический перенос основан на сходстве ощущений, чувстве нехватки чего-л.

Глаголы *алкать* – *взалкать* образуют видовую пару. Приставочный глагол *взалкать* обнаруживает семантический сдвиг, подобный тому, который мы наблюдали в глаголе *алкать*. Приставка *вз-* включает в себе значение начала действия. Указанная семантика префикса содержится в номинативном значении: книжн. устар. почувствовать сильный голод. Модальное значение демонстрирует полную аналогию с модальным значением глагола *алкать*: высок, устар., теперь ирон. сильно, страстно захотеть (*Иль погубил тебя презренный, Но соблазнительный металл? Дитя корысти современной, Добра чужого ты **взалкал**.* Н. Некрасов. – СРЯ, I, с. 162). Ощущение недостаточного количества пищи в организме переосмысливается, переносится на другие сферы, не связанные с физиологией, таким образом семантическая структура расширяется; вторичное значение является модальным, отражает стремление заполучить недостающее.

Явление семантического параллелизма наблюдается в видовой паре *беситься* – *взбеситься*. Номинативные значения глаголов *беситься* заболевать бешенством (о животных) и *взбеситься* заболеть бешенством, водобоязнь с помощью метафорического переноса, основанного на сходстве в изменениях бывшего состояния, которые приводят к определенному рода поведению и выступают базой формирования вторичных модальных оттенков неприятия ситуации: быть в крайнем гневе, раздражении; неистовствовать (*Спокойствие его [Суркова] лопнуло: он начал кричать, **беситься**.* И. Гончаров; *Когда он [Шустенок] стал порочить учительницу, я **взбесился** до помрачения и не помнил, как бросился на него и начал колотить куда попало.* Гладков. –

СРЯ, I, с. 162–163). Физиологическое состояние переносится на сферу эмоционального. Глагол *беситься* входит в фразеологический оборот *с жиру беситься*, характеризующий поведение человека: (прост.)

«привередничать, капризничать от безделья, пресыщения» (СРЯ, I, с. 80–81).

Глагол *вздыхать* имеет номинативное значение физиологического действия: «делать вздохи» (*Командир полка изредка тяжело вздыхал, посасывая обгоревшую трубочку.* А. Н. Толстой. – СРЯ, I, с. 167). «Словарь современного русского литературного языка» дает следующее прямое значение: «усиленно дышать; испускать вздохи» (*Не мог понять Тарас, что скрывается за ее [дочки] молчанием. «Ох-хо-хо, – вздыхал он, – поглядывать за ней [дочкой] надо, поглядывать»* (Б. Горбатов); *Евсей сидел молча и сильно вздыхал. Аграфена, насупясь, суетилась по хозяйству.* Гончаров. – ССРЛЯ, II, с. 304). Переносное значение, на наш взгляд, связано с тем, что вздох может вызываться обдумыванием нелегкого положения, он сопровождает проявление тяжелых эмоциональных состояний человека (грусти, разочарования, необходимости смириться с неизбежным и т. п.). Таким образом на основе метонимического переноса формируются модальные значения: «тосковать, горевать, грустить» (*[Мужчины] вздыхают о столичных аристократических гостиных, куда их не пускают.* Лермонтов.) || *по ком или по кому.* разг. шутол. «быть влюбленным в кого-л.» (*В то время был еще жених Ее супруг, но по неволе; Она вздыхала по другом, Который сердцем и умом Ей нравился гораздо боле.* Пушкин. – СРЯ, I, с. 167). Глагол может сочетаться со следующими словами: *вздохнуть тяжело, вольно, свободно, полной грудью* и т. п. (*И подошел он [Сокол], расправил крылья, вздохнул всей грудью, сверкнул очами и – вниз скатился.* М. Горький. – ССРЛЯ, II, с. 304). Таким образом, вздох как физиологическое явление может быть проявлением как —положительного||, так и —отрицательного|| физиологического состояния, однако производное модальное значение формируется именно с отрицательными оттенками.

Глагол *дышать* относится к глаголам физиологического процесса: «вбирать и выпускать легкими воздух, делать вдохи и выдохи» (*Если у вас легкие здоровы, – вы просто дышите ими, даже не замечая этого.* Короленко). Модальность базируется на сходстве дыхания как процесса, без которого невозможна жизнь, и внутреннего состояния человека, возникающего вследствие сильной привязанности к кому-л., которая воспринимается как необходимое условие жизнедеятельности: «быть поглощенным кем-, чем-л., отдаваться душой кому-, чему-л., жить какими-

л. интересами, стремлениями' (– *Тебе известно, что она [мать] живет, дышит только тобою, что всякая твоя радость и горе – радость и горе для нее.* И. Гончаров. – СРЯ, I, с. 459).

Глагол *видать* относится к группе глаголов физиологического процесса: *неоднократно, много раз видеть, встречать'* (*Внушать любовь для них беда, Пугать людей дня них отрада. Быть может на берегах Невы Подобных дам **видали** вы.* Пушкин. – СРЯ, I, с. 173). На основе номинативно-производного значения *воспринимать зрением'* происходит семантическая эволюция. *Видать* может употребляться как вводное слово, которое выражает высокую степень достоверности высказывания (*Парень сильно удивился – **видать**, недавно приступил к обязанностям участкового, а может, просто рос в приличной семье.* Д. Рубина. – НКРЯ). Лексикализованная форма инфинитива с отрицательной частицей *не* выражает модальное значение невозможности (*Мы родились, любили, работали здесь – Этот город врагу **не видать**.* Тихонов. – СРЯ, I, с. 173). Метафорический перенос основан на аналогии: *не сможешь увидеть (воспринимать зрением) – не сможешь иметь в своем распоряжении.*

В глаголе *видеть* наблюдаем параллельные глаголу *видать* семантические изменения. Основное значение имеет физиологическую основу: *иметь зрение, обладать способностью зрения'*. На основе номинативно-производного значения (*воспринимать зрением'*) формируется вторичное модальное значение желания расценивать кого-л. определенным образом: *считать, признавать кого-л. чем-л., принимать за кого-л.'* (*[Ирина:] Ты привыкла **видеть** меня девочкой и тебе странно, когда у меня серьезное лицо.* Чехов. – СРЯ, I, с. 173). Метафорический перенос происходит по такой модели: *воспринимать зрением* → *воспринимать разумом, интеллектуально.*

Глагол *глядеть* в основном значении отображает физиологический процесс: *устраивать, направлять взгляд, иметь глаза направленными на кого-, что-л. или куда-л.; смотреть'*. На основе представления о физиологическом процессе формируется (на основе метафоры) модальность желательности, стремления заметить что-л.: *обращать внимание, считаться с чем-л.'* (*Бумажка-то старенькая! – произнес он, рассматривая одну из них [ассигнаций] на свете, – немножко разорвана, ну да между приятелями нечего на это **глядеть**.* Гоголь. – СРЯ, I, с. 318–319). Посредством метонимического переноса на базе основного значения формируется модальное значение стремления опекать кого-л.: *разг. заботиться о ком-, чем-л., оберегать кого-, что-л.; наблюдать, следить'* (***Глядеть** за детьми; – Когда я умру, чтобы ты **глядела** за паном, чтобы берегла его, как свое родное дитя.* Гоголь. – СРЯ, I, с. 319).

Метонимический перенос основан на смежности: *глядеть*, т. е. держат в поле зрения, для того чтобы уберечь от чего-л. плохого (отношение проявляется через действие). Лексикализованные формы 2 л. ед. ч. повелительного и изъявительного наклонений (*гляди́, гляди́шь*) выступают как вводные слова, выражающие большую вероятность, достоверность: прост. весьма вероятно, очень может быть (– *Без меня все пропадет, и отец со старухой, гляди, по миру пойдут.* Чехов, Гусев; – *Учись. Ученым станешь. На магистраль поедешь. Глядишь, и в профессора выйдешь.* Горбатов. – НКРЯ). В значении междометия выступает лексикализованная форма императива обоих чисел **глядí(те)**: а) выражает предостережение (*Верить людям опасно, гляди!* М. Горький); б) выражает угрозу (– *Ступайте, Иван Иванович, ступайте! да глядите, не попадитесь мне.* Гоголь; – *Чего лезешь раньше время с ложкой-то? Гляди у меня!* Гладков. – СРЯ, I, с. 319).

Глагол *выплакать* в основном значении несет в себе номинацию физиологического процесса, дополняющегося эмотивной составляющей: излить в слезах (горе, обиду и т. п.) (*Там печаль свою великую, Что без края и конца, Над тобой, над речкой, **выплакать**, Может, выйдет мать бойца.* Твардовский). Семантика приставки *вы-* следующая: переместиться изнутри наружу. Модальное значение стремления заполучить что-л. отражено в производном лексико-семантическом варианте глагола: разг. выпросить или добиться чего-л. плачем, жалобными просьбами (– *[Ахов:] Эти деньги чуть не краденые. Он у меня их сегодня **выплакал**.* А. Островский. – СРЯ, I, с. 270–271). Осуществляется метонимический перенос (выявляется смежность физиологического и интеллектуальноэмоционального действия), во вторичном модальном значении действие сопутствует проявлению отношения.

Глагол *глотать* в основном значении отображает физиологический процесс: движением мускулатуры глотки проталкивать что-л. из полости рта в пищевод и желудок (– *[Бабушка] **выпила** молоко до последней капли, **глота** медленно, большими глотками.* И. Гончаров). Косвенное модальное значение вынужденности, необходимости, неизбежности выражается в производном лексико-семантическом варианте: разг. выслушивать без всякого протеста что-л. неприятное, оскорбительное (– *Наблюдается сочетаемость глагола в переносном значении с существительными, называющими нежелательные, досадные проявления: **глотать** оскорбления, колкости, обиды, слезы.* Метафорический перенос основан на сходстве поглощения, вбирания в себя. Фразеологическая связанность сочетания *глотать слюнки* отражает модальные оттенки

желания получить, но не иметь возможности: с завистью, с жадностью смотреть на что-л. заманчивое, но недоступное (СРЯ, I, с. 316).

Глагол *грызть* в основном значении отражает физиологический процесс, который сопровождается эксплицитно выраженной семой разрушения: крепко сдавливая зубами, раздроблять что-л. твердое; раскусывать (*Наташа, сидя у стола, читает газету и грызет сухари*. М. Горький). Модальный оттенок стремления оказать неприятное воздействие на кого-л. выражен во вторичном значении: перен., разг. постоянно докучать придирками, бранью, упреками. ([Челов:] *Ты мучил ее ревностью – целые ночи грыз ее за какой-нибудь взгляд на другого мужчину*. Писемский. – СРЯ, I, с. 353). Метафорический перенос основан на несозидательном, деструктивном начале.

Приведенный языковой материал дает основания утверждать, что в семантической структуре глаголов физиологического состояния наблюдается регулярное формирование переносных модальных значений.

В указанной группе выделяются следующие модальные интенции: модальность желательности и стремления (см. глаголы *алкать, взалкать, видеть, выплакать, грызть, глядеть, дышать*), модальное значение недовольства, неприятие ситуации отражают глаголы *бесить, взбесить*, модальность необходимости, неизбежности выражена в глаголах *вздыхать, глотать*. Модальность невозможности выражает глагол *видать* в лексикализованной форме с отрицательной частицей *не*.

Литература

1. Смирницкий, А. И. К вопросу о слове (проблема «тождества слова») / А. И. Смирницкий. // Труды ин-та языкознания АН СССР. – 1954. – Т. IV. – С. 39.
2. Шмелев, Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка) / Д. Н. Шмелев. – М.: Наука, 1973. – 280 с.
3. Русская грамматика / гл. ред. Н. Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980. – Т. 2. – С. 214–216.
4. Словарь русского языка: в 4 т. / гл. ред. А. П. Евгеньева. – М.: Русский язык, 1981–1984.
5. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / под ред. В. И. Чернышева. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1950–1965.
6. Национальный корпус русского языка. – (Электронный ресурс). – Режим доступа: <http://ruscorpora.ru>. – Дата доступа: 19.04.2015.

М. Н. Евдошенко

УО МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

Н. В. ГОГОЛЬ – ДИАЛОГ ЧЕРЕЗ ВРЕМЯ

Н. В. Гоголь вошел в историю русской литературы как создатель собственного глубоко оригинального стиля.

Для многих людей, даже внимательно читающих его тексты, он так и остаётся загадкой. Рядовой читатель читает поверхностно и замечает в произведениях только мистику. Не все могут заметить в Н. В. Гоголе хорошего психолога и философа, человека духовного, целомудренного.

Все творчество Н. В. Гоголя проникнуто религиозными мотивами. Если взять раннее творчество писателя и взглянуть на него с духовной точки зрения, то оно открывается с неожиданной для обыденного восприятия стороны. Это не только собрание весёлых рассказов в народном духе, но и обширное религиозное поучение, в котором происходит борьба добра со злом, и добро неизменно побеждает, а грешники наказываются (повести «Ночь перед рождеством», «Вий», «Сорочинская ярмарка» и др.). Эта же борьба, но уже в более утончённой форме, иногда со злом невидимым, представлена и в петербургских повестях; как прямая защита Православия предстаёт она в «Тарасе Бульбе».

В повести «Тарас Бульба» нет никакой мистики, наоборот, религия здесь занимает важное место. Ею пронизана вся жизнь героев.

Через все произведение проходит героическая борьба украинских казаков за национальную независимость, за свободу вероисповедания. Будучи воинствующими по натуре, басурмане стремились распространить свою веру путем огня и меча и истребить Православие на Святой Руси. Вот почему война между казаками и турками с одной стороны, «ляхами», с другой – была не просто противостоянием за территорию, плодородные земли, это была святая битва – битва за веру [3, с. 89].

Эту борьбу украинского народа, казачества за христианскую веру каждая страна видела по-своему и пыталась передать это в своих экранизациях. Всего в истории кино известно 7 экранизаций. Первая была сделана в 1924-ом году, а последняя – в 1987-ом. Расклад по странам таков: Германия – две экранизации, Франция, Великобритания, Италия, США и Чехословакия - сняли по одному фильму. И вот в 2009 году вышла русская версия «Тараса Бульбы», снятая известным режиссером Владимиром Бортко. Режиссер и одновременно сценарист картины максимально приблизил фильм к повести Н. В. Гоголя.

Как в повести, так и в фильме главным героем является Тарас Бульба. *«Неугомонный вечно, он считал себя законным защитником православия. Самоуправно входил в села, где только жаловались на притеснения арендаторов и на прибавку новых пошлин с дыма»* – так

характеризует Н. В. Гоголь главного героя повести, Тараса Бульбу [1, с. 49].

Он не был создан для семейного очага. Его «нежба» — чистое поле да добрый конь. Человек огромной воли и недюжинного природного ума, трогательно нежный к товарищам и беспощадный к врагу, он карает польских магнатов и арендаторов и защищает угнетенных и обездоленных. Это могучий образ, овеянный поэтической легендой, по выражению Гоголя, «точно необыкновенное явление русской силы». Это мудрый и опытный вожак казацкого войска. Его отличали, пишет Гоголь, «умение двигать войском и сильнейшая ненависть к врагам». Вся жизнь Тараса была неразрывно связана с жизнью Сечи. Служению товариществу, отчизне он отдавал себя безраздельно. Образ Тараса воплощает в себе удаль и размах народной жизни, всю духовную и нравственную силу народа. Это человек большого накала чувств, страстей, мысли. Сила Тараса — в могуществе тех патриотических идей, которые он выражает. В нем нет ничего эгоистического, мелкого, корыстного. Его душа проникнута лишь одним стремлением — к свободе и независимости своего народа. Цenia в человеке прежде всего его мужество и преданность идеалам Сечи, он неумолим к изменникам и трусам [4]. Тарас придерживается своих убеждений до конца. И когда встает выбор: либо убить своего родного сына и остаться преданным своей вере, либо остаться любящим отцом, — он выбирает первое...

В каждом произведении есть ключевая сцена, через которую раскрывается главная мысль, идея, которую автор хочет донести до читателя. В «Тарасе Бульбе» это первая сцена: встреча Тараса с сыновьями. *«Ну, давай на кулаки!» — говорит Бульба, засучив рукава, — посмотрю я, что за человек ты в кулаке!» И отец с сыном вместо приветствия после давней отлучки, начали садить друг другу тумак и в бока, и в поясницу, и в грудь...»* Для Тараса Бульбы и Остапа физическая сила и способность к поединку — достоинство первостепенное. Оно определяет нечто первостепенное в человеке («... что за человек ты в кулаке!»). После поединка Тарас обратился к сыновьям с поучением: *«Это все дрянь, чем набивают головы ваши; и академия, и все те книжки, буквари, и философия, все это ка зна що, я плевать на все это!..»* Здесь Бульба пригнал в строку такое слово, которое даже не употребляется в печати. *«А вот, лучше, я вас на той же неделе отправлю на Запорожье. Вот где наука так наука! Там вам школа; там только наберетесь разуму»* [1, с. 45]. Единственная наука, которую признает Бульба, — война. Военская отвага и доблесть выше интеллектуальных занятий и страсти к познанию.

Но и в фильме есть центральная сцена, которой начинается картина. Это обращение Тараса Бульбы к казакам при осаде Дубна, предрекая то, что случится позже. В своем обращении Бульба говорит о товариществе, братстве, о верности Христианской вере. О том, что только русский человек может любить всей душой своей, всем существом. И если умирать, то никому так не умирать. Таким образом, в центре картины – битва за веру, освобождение русских земель от иноверцев. Все остальное отражено не так ярко.

В произведении, как и в экранизации, главной задачей была защита и отстаивание православной веры. За веру и родную землю казаки готовы биться до самой смерти. Каждый воин, который по-настоящему любил свою Родину, погибал со словами о милой земле, с молитвами о её дальнейшем благополучии, с мыслями о своей Отчизне:

"Прощайте, паны-братья, товарищи! Пусть же стоит на вечные времена православная Русская земля и будет ей вечная честь!"

"Пусть же пропадут все враги и ликует вечные веки Русская земля!"
"Не жаль расстаться с светом. Дай бог и всякому такой кончины! Пусть же славится до конца века Русская земля!"

Также хочется отметить и то, что через все произведение и картину проходит святая Троица: трижды при избрании нового кошевого он отказывается, трижды поднимают казаки свои кружки с вином перед главным боем за веру христианскую, три раза на казни Остапу ломают кости, трижды перекликивался Тарас Бульба с казаками в последней битве с «ляхами».

Кровь, которую казаки проливают за Христа и которую Он возвышает до крови мучеников за веру, ценна и уподобляется дорогому вину. Потому и не случайны следующие комментарии писателя во время битвы: *«и хлынула ручьем молодая кровь, подобно дорогому вину...»* [1, с. 126]. Не случайно и в повести, и в экранизации перед сражением казаки, предводимые Тарасом Бульбой, пьют именно вино, а не горелку: *«Знал Тарас, что как ни сильно само по себе старое доброе вино и как ни способно оно укрепить дух человека, но если к нему да присоединиться еще приличное слово, то вдвое крепче будет сила и вина и духа»* [1, с. 118]. Уже здесь Гоголь ассоциирует вино с кровью, которую казакам предстоит пролить. Кроме того, перед битвой казаки пьют вино обязательно одновременно: *«Но не приказывал Тарас пить, пока не даст знаку, чтобы выпить им всем разом»* [1, с. 118]. Тем самым автор хотел показать родство казаков как по крови, так и по духу. Они – братья, так как все они являются сынами церкви, которую защищают. И оплотом веры стоит Запорожская Сечь.

Также следует отметить снижение мотива любви, принимающего различные формы как в произведении, так и в картине. С одной стороны, это откровенное презрение к «нежбе» у Тараса Бульбы, ставившего выше любви героическое дело, воинскую суровость и самоотверженность. С другой стороны, чувство Андрия, доходящее до рыцарского преклонения перед возлюбленной. Вспомним, что Андрий пробирается к «даме сердца» как рыцарь, и затем ореол рыцарства будет сопровождать все его свидание с полячкой. Это мироощущение сурового героического века, правда товарищества сталкиваются с индивидуализирующимся, углубляющимся в самом себе личным чувством, *«Андрий... полюбил девушку из враждебного племени, которой он не мог отдаться, не изменив отечеству: вот столкновение (коллизия), вот ошибка между влечением сердца и нравственным долгом...»* – писал Белинский о трагедии Андрия [5]. Однако переход Андрия на сторону противника не может быть интерпретирован в тривиальном смысле измены и предательства; это точка зрения запорожцев, но не повести в целом. Поступок его трагически соотнесен с «коллективистской» идеологией «казацкого рыцарства», не признающей права сердца со всеми его тонкими движениями, таинственной жизнью духа и непререкаемостью индивидуального выбора [3, с. 65].

Переживание любви непосредственно связано с религиозным переживанием. Костел вызывает ассоциации с Киево-Печерским монастырем, цитаделью православия. Затем Андрий делает открытие, перечеркивающее всю религиозную догматику его единоверцев: *«Видно, и здесь также были святые люди и укрывались также от мирских бурь, горя и обольщений»* [1, с. 89]. Гоголевский персонаж словно приближается к мысли самого автора о том, что *«как религия наша, так и католическая, совершенно одно и то же...»* [3, с. 66].

Борьба за веру как в произведении Н. В. Гоголя, так и в экранизации повести заканчивается казнью Тараса Бульбы и его сына Остапа. Упомянув о смерти Тараса Бульбы, можно выявить некоторое сходство со смертью Иисуса Христа, Сына Божьего. Тарас являлся наставником для своей армии, как Иисус когда-то для людей. Подобно Иисусу *«его притянули железными цепями к древесному стволу, гвоздем прибили ему руки и, приподняв его повыше, чтобы отсюда был виден козак, принялись тут же раскладывать под деревом костер»* [1, с. 152].

Однако, в картине сожжение Тараса Бульбы проходит с некоторыми отличиями: его руки не прибавают к стволу дерева. Последними словами Тараса Бульбы было пророчество: *«Постойте же, придет время, будет время, узнаете вы, что такое православная русская вера! Уже и теперь*

чуют дальние и близкие народы: подымается из русской земли свой царь, и не будет в мире силы, которая бы не покорилась ему!..» [1, с. 153].

Т.о., экранизация «Тарас Бульба» по повести Н. В. Гоголя раскрывает главную мысль автора – борьбу за христианскую веру с басурманами-иноверцами, свободу вероисповедания. Эта проблема является актуальной и по сей день.

"Гоголь, – по словам прот. В. Зеньковского, - *первый пророк возврата к целостной религиозной культуре, пророк православной культуры, ...*» [6;20]. Василий Зеньковский писал: «Гоголь первый начал тему, развитие которой продолжается в русской мысли, в русской душе до наших дней, – и эта тема ... обращена к идее создания православной культуры... В этом отношении Гоголь остаётся вождём и пророком для нас всех [7, с. 63].

Литература

1. Гоголь, Н. В. Собрание сочинений. Миргород. / Н. В. Гоголь. – М.: Изд-во: «Художественная литература», 1967. – Т. 2. – 238 с.
2. Манн, Ю. В. Гоголь в школе / Ю. В. Манн, Е. И. Смотрицкая. – М.: «ВАКО». – 2007. – 368 с.
3. Истоки духовной силы Н. В. Гоголя. – Минск: ГУО АПО, 2010. – 200 с.
4. Реферат: «Тарас Бульба» Н.В. Гоголя как историческая повесть: особенности поэтики
5. Иропаен
6. Зеньковский, В. Н. В. Гоголь. 1961. Reprint / В. Зеньковский. – М.: РИФШСлово, 1997.
7. Зеньковский, В. Русские мыслители и Европа. 1929. 2-е изд. – Париж: YMCA PRESS.

М. У. Канцавая

УА МДПУ імя І. П. Шамякіна (г. Мазыр)

РЭГІЯНАЛЬНЫ КАЛАРЫТ “ПАЛЕСКАЙ ХРОНІКІ” ІВАНА МЕЛЕЖА

I. Мележ у раманах —Палескай хронікіі перадаў мясцовы каларыт пры дапамозе тыповых для Усходняга Палесся рэгіянальных анамастычных назваў, асабовых уласных імёнаў, разнастайных тапонімаў, прозвішчаў, дыялектызмаў, а таксама праз паказ традыцыйных народных свят (Калядаў, вяселля), якія характарызуюць бытавы ўклад жыцця палешукоў, сялянскую працу.

Багаты рэальны матэрыял пакладзены І. Мележам у аснову —Палескай хронікі. Письменнік глыбока адлюстравіў асаблівасці народнага светаўспрымання, паказаўшы, напрыклад, калядны абрад на Палессі, падрыхтоўку да гэтага свята, сялянскую трапезу, —хаджэнне з казой, песні-шчадроўкі. Каляды ўключаюць тры свята: уласна Каляды (Ражаство), Новы год і Вадохрышча. Да кожнага свята гатавалі куццю — кашу з патоўчаных ячменных круп. Першая куцця, як і трэцяя, называецца **поснай**, а другая — **шчодрай**. —Першая Каляда — 6–7 студзеня — гэта канец шасцітыднёвага Піліпаўскага посту, пачатак святочных дзён і вечароў. Гэтае свята вядома і пад назвай —Вялікая куцця, паколькі яно было пачаткам усіх Каляд і адзначалася з асаблівай урачыстасцю [1, с. 6]. Не елі ўвесь дзень перад святым вечарам, з самай раніцы ў кожнай хаце старанна прыбіраліся, мыліся, гатавалі вячэру: *Увесь дзень перад —святым вечарам маці шкрабла нажом стол, лавы, мыла ўсё. Ад ранку ледзь не да самага вечара не тух у печы агонь, варыла, варыла, пякла. Вячэра мусіла быць посная, але ж трэба было згатаваць нямала-нямнога: дванаццаць страў!* [2, с. 176]. Увечары, калі добра сцямнела, маці Міканора —ўнесла рэшата з сенам, паклала на покуце; паставіла наверх гаршчок з куццёю [2, с. 176]. Не абыходзіцца свята без прыкмет: *Выперлася еты год цераз край! — сказала пра куццю, што распарылася ў печы. — Добры ўраджай на збожжжа павінен буць!* [2, с. 176]. На стол слалі сена і накрывалі яго чыстым настольнікам. Перад святочнай вячэрай маліліся, паміналі памерлых продкаў. На акне абавязкова ставілі міску дзядам і —*бацька, перш чым браць якой стравы самому, адліваў лыжку яе ў місу, пастаўленую на акне, дзядам, нябожчыкам!* [2, с. 177]. Гаршчок з куццёй ставілі на стол у канцы вячэры, паспытаўшы ўсіх страў. Налівалі ў міску салодкай вадзіцы-сыты з маку і мёду, паспытаўшы якія, можна ўжо ўстаць з-за стала. Непустыя міскі пасля вячэры пакідалі на стале, каб дзяды маглі пад'есці.

Шчодрым вечарам называецца вечар напярэдадні Новага года, які святкуецца ў ноч з 13 на 14 студзеня (—стары Новы год). Гаспадыня гатавала ўжо не посныя стравы, а смажаныя кілбасы, яечню, сыр, бліны і іншае. —У цэнтры навагодняй абрадавай ежы знаходзілася мяса свінні, якая з-за сваёй пладавітасці ўспрымалася як сімвал урадлівасці [1, с. 8]. Нездарма перад Калядамі гаспадары ў Куранях забілі свіней і стараліся падаць на стол як мага больш страў: *Не ўціхаў агонь і ў печы ў Міканоравай хаце: кіпела варыва ў чыгунах і чыгунках, цяпер ужо не поснае! — скварчэлі сала і каўбасы на скаварадзе. Недарэмна мёрз у каморцы разрэзаны, разабраны, дачасна загублены кабанчык!* [2, с. 180].

Па вёсцы хадзілі шчадроўшчыкі, пелі песні-шчадроўкі, у якіх зычылі добра гаспадарам. Гаспадары ў сваю чаргу павінны былі аддзячыць, даць

пачастунак. Першымі ў Куранях пачуліся дзіцячыя галасы. Дзеці Зайчыка прыйшлі шчадраваць да Міканоравай хаты, пажадалі Міканораву бацьку: *На новае лето / Нехай родзіцца жыто!.. / Святы вечар!* [2, с. 180].

Не абышлося і без хітрыкаў, якім навучыў малых Зайчык, загадаў пажадаць, каб хутчэй жанілі Міканора: *Пиво варыць, / Міканора жаніць!.. / Святы вечар!* [2, с. 180]. І за свае пажаданні малыя папрасілі, каб іх шчодро адарылі: *Залезь на баляску, / Дастань каўбаску! / Святы вечар! / Стань на драбінку, / Дастань саланінку! / Святы вечар!* [2, с. 181].

Потым падцягнуліся падлеткі і нават дарослыя. Хадзілі яны з каляднай зоркай і —казой, у якую пераапранаўся адзін з хлопцаў. Ва ўсходнеславянскай міфалогіі каза —ўсабляе ўрадлівасць, дабрабыт, дастатак [3, с. 76]. *Потым некалькі хлопцаў гаманліва ўваіліся ў хату разам з клубамі халоднай пары і —казою. —Каза! — нехта ў перавернутым кажусе – сагнулася, закруцілася, затупала...* [2, с. 182]. На Беларусі падчас такога дзейства шчадроўшчыкі спявалі песні, напрыклад: *О-го-го, каза, / О-го-го, шэра! / Дзе каза нагою – / Там жыта капою. / Дзе каза скок – / Там жыта сем коп. / Дзе каза праходзіць – / Там жыта родзіць* [2, с. 10]. Жадалі гаспадарам шчаслівага жыцця, здароўя, добрага ўраджаю, што, канешне ж, асабліва важна для селяніна.

На старонках рамана —Людзі на балоце! дасканала адлюстраваны палескі вясельны абрад: сватанне Яўхіма Глушака да Ганны Чарнушкі і іх вяселле. Сватанне з'яўляецца пачатковым этапам вяселля. Выбар сватоў – адказная справа. У сваты часцей хадзілі ў суботу. —За свата просяць звычайна блізкага сваяка, найчасцей хрышчонага бацьку, абавязкова жанатага. Сват мусіць быць гаваркім, дасціпным, кемлівым, ведаць усе рытуалы сватання [4, с. 6]. Сват лічыўся кіраўніком усяго працэсу. Часта за сватоў бралі не толькі сваякоў, але і паважаных жыхароў вёскі, якія, канешне ж, добра ведалі сваю справу. Так, стары Глушак выбраў сватамі Пракопа Чарняка, які меў мянушку Лясун, і гаваркую ўдаву Сароку, якая за словам у кішэню не палезе, гаворыць рыфмавана, проста сыпле трапнымі выслоўямі: *Стане, як тая макуха, – будзе векавуха!* [2, с. 251]. *Бач ты, ганарыстая качка, шчэ й не пажаніліся, а ўжэ – як багачка!* [2, с. 373]. *Пара ўжэ к другому дому – к суджанаму, к маладому!* [2, с. 384]. Не зусім падыходзіць на ролю свата маўклівы і пануры Пятро Лясун, але ён карыстаўся павагай у Глушака і сваю справу добра ведаў. Яны з Сарокай дапаўнялі адзін аднаго. Стары Глушак гаворыць:

- Сватоў – этаго добра – знойдзеца!..
- А ўсё ж абы-каго ўзяць – не гонар!

Возьмем не абы-каго!.. За сватоў будуць Пракоп і Аўдоця, – сказаў бацька, як гавораць пра тое, што ўжо вырашана, і Яўхім адзначыў сам сабе: стары загадзя аб усім падумаў.

– А калі – у сваты? – запытаў Яўхім усё тым жа патрабавальным тонам. <...>

– А, усё адно! Хоць – у эту суботу! [2, с. 243].

Раней ішлі ў сваты без папярэджання ў аўторак, чацвер або суботу. Бралі з сабой пірог і бутэльку гарэлкі, прыбіраліся ў святочнае адзенне. Калі дзяўчына была згодна на шлюб, яна кланялася і брала пірог. Так, у рамане — Людзі на балоце! Ганна, якая на агародзе брала буракі, адразу здагадалася, чаго да яе ідуць Глушакі: *Ды і як жа было не зразумець: Глушакі ішлі ўдвух, бацька і сын, – Яўхім красаваўся святочнай паддзёўкай, блішчаў прылізаным чубам, стары трымаўся так паважна, што здалёк было відаць – чалавек ідзе не па абы-якой справе. Пры іх – пануры, барадаты маўчун Пракоп і Сарока Аўдоця – сваты, не інакш!* [2, с. 243]. Ганна, калі прыйшла з агарода, таксама надзела лепшае, што ў яе было: *– Прынясіце спадніцу, каторая ў клетку, кохту хвабрычную, чаравікі і хвартух белы!* [2, с. 249]. Звычайна ў час сватання гутарка набывае іншасказальную форму: — Сваты выдаюць сябе за падарожнікаў, якія збіліся з дарогі, а найчасцей за купцоў, якія прыехалі купляць тавар! [4, с. 7]. Ганна Чарнушка ў час сватання параўноўваецца з гускай, а Яўхім з гусачком, які прыляцеў па — гуску-дружку! — *А, прыйшла гуска! Даждаўся гусачок малады – час залаты! Круціў галоўкай, гусачку выглядаў, баяцца пачаў – няма і няма! А яна от, паявілася – хата засвяцілася!* [2, с. 250]. Сваты выступаюць у ролі купцоў і пры гэтым на ўсе лады хваляць жаніха:

– Ваш тавар, наш купец! – прабурчаў Пракоп, абводзячы панурымі вачыма з-пад чорна навіслых броў пірог і пляшку, якія былі ўжо на стале.

– Купец – усім купцам купец! Сам малады, чуб залаты, добра поўныя клеці – лепшы на ўсім свеце [2, с. 250]. <...>

– А Яўхім – хіба, сказаць, не першы хлопец на ўсе Курані? І да ўсяго – дастатак! Пойдзе каторая – не нахваліцца на долю, і паесць, і пап’е ўволю! <...>

– ... у нашага купца – добра без канца! І свінні, і парасяты, і авечкі, і ягняты, і гумно, і клець – абы паспець!.. [2, с. 251].

Бацькі нявесты адразу не згаджаюцца, нават калі і не супраць жаніха, гаворачы, што дзяўчына яшчэ маладая: *– Купца не ганім, – сказаў бацька. – Толькі – дзеўка гадамі шчэ не ў пары!.. Пагуляць бы шчэ трэба!.. [2, с. 250].* Бацькі маладой нахваляваюць сваю дачку: *– Наша таксама – дзякуй богу! <...> І старанная, і разумная, і слухмяная... І з твару – другую*

такую пашукаць! Хай хто скажа: нічым не абдзяліў божа! [2, с. 251]. Напрыканцы сватання ў знак згоды Ганна павінна была пакланіцца сватам і ўзяць пірог: – ... Мы не супроціў, калі яно ўжэ на тое... Ганначко, пакланіся ўжэ сватам, вазьмі пірага... [2, с. 251]. На Гродзеншчыне, напрыклад, —сваю згоду на выйсьці замуж яна [дзяўчына] выказвала тым, што наварочвала чарку на бутэльку з гарэлкай [4, с. 7].

У нядзелю ў хаце Чарнушкаў былі змовіны, у час якіх дамаўляліся аб часе вяселля. Чарнушка прасіў, каб вяселле адклалі на два-тры тыдні, бо яму, бедняку, цяжка будзе падрыхтавацца да свята. Гуляць дамовіліся праз два тыдні і Ганна ў знак згоды —*дастала са скрыні ручнік, падала сватам, Глушаку старому і Яўхіму* [2, с. 252].

У суботу, калі мінула два тыдні, сваякі жаніха і нявесты гулялі першы дзень вяселля паасобку: *Пасядзелі так, каб не выдаткавацца загадзя, проста – абы паказаць, што помняць —закон і шануюць, і каб не сараміцца перад людзьмі, бо ў жаніха ж – гулялі* [2, с. 365]. У нядзелю Цімох Чарнушка з самага ранку ладзіў вясельны воз. Для гэтага ён пазычыў лепшыя калёсы і яшчэ аднаго каня. Дзяўчаты-дружкі ўпрыгожвалі стужкамі вуздзечку, нарытнікі, дугу, а бацька палажыў на воз лепшага мурожнага сена, якое заслаў коўдраю.

Надышоў час прыбіраць маладую: —*усе, хто быў у хаце, жанкі, дзяўчаты абкружылі Ганну: адны – каб памагчы мачысе, другія – дружкі – каб зрабіць тое, што належыць ім, выбраным за дружак, трэція – каб проста паглядзець* [2, с. 368]. Ганну заплялі, прыбралі ў новую белую атласную кофту, чырвоны, з зялёнымі кветачкамі андарак, чырвоныя матчыны чаравікі-паўбоцікі. На галаве быў вянок, вэлюм спадаў да долу. Бацька і мачыха таксама паклапаціліся аб сваім убранні, каб было не сорамна перад багатымі Карчамі. Мачыха пазычыла кофту, а Чарнушка – штаны.

Калі прыехаў жаніх, пачаўся **выкуп** нявесты. Жаніх абавязкова наймаў на вяселле музыкаў, вась і Яўхім прыехаў да нявесты з музыкай. Падарыў цешчы новыя боты. Маладога з дружнай садзяць за адзін стол, а маладую з дружкамі – за другі. Потым пачынаецца самае цікавае. Пракоп Лясун, сват, паставіў чарку гарэлкі на талерку і паднёс да Ганны, якая паклала на чарку хустачку. Яўхім узяў хустачку, паклаў на талерку грошы, якія Ганна павінна была ўзяць і выпіць чарку: *Пракоп жа паставіў чарку на талерку і няўкладна, з важным выглядам паднёс да Ганны. Чуючы на сабе позіркі многіх людзей, Ганна, як у даўно завучанай ролі, паклала на чарку хустачку... Жыццё ў людзей было не надта багатае на падзеі, на ўцехі – усе нязводна глядзелі, як Яўхім узяў хустачку, як выняў з пінжака, паклаў на талерку грошы. ... узяўшы грошы, маладая ўзяла потым і чарку і выпіла* [2, с. 372–373]. Асобная роля адводзілася і брату маладой. Хведзька

падвёў Ганну да маладога і атрымаў за гэта падарунак, грошы ад свата. Пасля ўсяго гэтага бацькі блаславілі маладых на вячанне.

У царкву на вячанне ехалі на трох вазах: на першым – Ганна з дружкамі, на другім – Яўхім з дружынай, на трэцім – Пракоп і Сарока. Вячанне лічаць кульмінацыйным момантам вясельнага абраду, бо пасля вячання дзяўчына набывае новае становішча – жонкі. —... [бацюшка] *надзяваў Яўхімаў персцень ёй на палец, а яе персцень – Яўхіму. З усяго, што было тут, гэты момант здаўся ёй як самы важны. Яўхімаў персцень, які яна чула на пальцы, быў як знак, што паказваў на яе новае становішча. —От і ўсё. Ужэ – чалавек мой, а я – жонка яго...*— ясна прайшло ў яе галаве [2, с. 377].

Маладыя едуць святкаваць спачатку да нявесты. Іх садзяць разам на покуце. Госці ядзяць, п'юць і па звычаю хваляць гаспадароў, крычаць горка маладым. Завяршае застолле ў доме маладой дзяльба каравая. Каравай уносяць пасля таго, як бацька дае падарунак маладому. З Ганны здымаюць вянок, —атрыбут вясельнага абраду, які спрыяе злучэнню маладой пары, стварэнню моцнай, непадзельнай сям'і; сімвалізуе дзявоцтва, цнатлівасць [5, с. 298], завязваюць хустку, бо змяніўшы вянок на хустку, дзяўчына пераходзіць у іншае сацыяльнае становішча: *Толькі калі ўнеслі каравай і трое жанок, пастаўшы на лаўкі, узяліся здымаць з Ганны вянок і завязваць хустку, бацька зноў спахмурнеў, і губы яго смыкнуліся журбою і вінаватасцю* [2, с. 384]. Пасля дзяльбы каравая госці пачынаюць выходзіць з-за сталоў, выносяць скрыню маладой, яе прыданае, і вязуць да маладога: *За старой дубовай скрыняй, што засталася ад маці, пойдзе і яна, пойдзе – і ўжо не вернецца ніколі сюды як у сваю хату, у свой прытулак* [2, с. 384]. Далей вяселле працягваецца ў доме жаніха.

Не абыходзіцца вяселле без пажаданняў маладым: —*Штоб ішчасце маладым было!* —*Кеб пілася і елася, кеб было ўсяго чаго хацелася!* —*Кеб усё добра было, кеб не горай, як у другіх людзей...* [2, с. 379]. —*Кеб жылося і кеб вялося!* [2, с. 388].

Не абыходзіцца вяселле і без песень і прыпевак. Калі пасля вячання Яўхім і Ганна прыехалі да яе бацькоў, дружкі Ганны заспявалі голасна: *Выходзь, матко, з свячамі, / Пазнай дзіцятка між намі... / Мы тваё дзіцятка звянчалі... / А цяпер выходзь, матухно, проціў нас / Да вітай кубачкам усіх нас. / Да пытай донечку, дзе була... / У божым доме – не твая, / Госпаду богу прысягла, / Яўхіму ручаньку аддала...* [2, с. 378].

У час застолля ў маладой сваты і дружкі весела —сварыліся прыпеўкамі. Дружкі на чале з задзірыстай і звонкай Марусяй кпілі са сватоў: *Наш сваток не ўмее ля стала стаяці / Дай з дружкамі размаўляці. / Ідзі ў места ды купі сабе мыла, / Штоб жонка любіла! / Штоб дзеці*

пазналі / Дай бацькам назвалі! [2, с. 381]. Калі свякруха і свёкар сустракалі маладых на ганку, Сарока запела: *Выходзь, свякрухо губата, – / Прыехала нявестка багата!..* [2, с. 385]. Уведзеная І. Мележам у раман —Людзі на балоце|| сцэна вяселля паказала рэгіянальныя адметнасці палескага вяселля, абрады і звычаі мясцовага насельніцтва.

Адметнай рысай мовы літаратурных персанажаў з'яўляюцца прыказкі, прымаўкі, у якіх закладзены вопыт народа, мудрасць. Так, І. Я. Лепешаў у —Слоўніку беларускіх прыказак|| адзначыў, што у рамане —Людзі на балоце|| выкарыстана 26 прыказак [15, с. 3]: *Каса на камень найшла!* [2, с. 76]; *На тое і лавец, кеб рыба не драмала* [2, с. 99]; *Ласы на чужыя каўбасы!* [2, с. 41, 258]; *Багатаму жаль карабля, а беднаму – кашалю!* [7, с. 79, 132]; *Пажывем – пабачым* [7, с. 21] і іншыя. Большасць прымавак у трылогіі —Палеская хроніка|| І. Мележа належыць гаваркой удаве Сароцы, якая з пэўнай лёгкасцю і ўмельствам ужывае трапныя выслоўі: *Удава – сама сабе галава!* [7, с. 73]; *Не для таго гаворано, штоб кінуць няворано!..* [7, с. 20]; *А як горка на смак, паўзі назад, як рак!..* [7, с. 128] і іншыя.

Такім чынам, народныя святы, абрады, фальклор, мова літаратурных персанажаў, – усё гэта надае раманам —Палескай хроніка|| І. Мележа непаўторны рэгіянальны каларыт. Умела выкарыстоўваючы ў сваёй творчасці рэгіянальныя элементы, пісьменнік стварыў маштабныя малюнкi жыцця і побыту жыхароў беларускага Палесся.

Літаратура

1. Коваль, У. І. Беларускія народныя святы і звычаі / У. І. Коваль, В. С. Новак. – Гомель: Беларускае агенцтва навукова-тэхнічнай і дзелавой інфармацыі, 1993. – 30 с.
2. Мележ, І. Збор твораў. У 10 т. / І. Мележ / рэдкал. Ю. С. Пшыркоў (гал. рэд.) [і інш.]. – Т. 5. Людзі на балоце: раман з —Палескай хроніка||. – Мінск: Маст. літ., 1981. – 415 с.
3. Коваль, У. І. Народныя ўяўленні, павер'і і прыкметы: даведнік па ўсходнеславянскай міфалогіі / У. І. Коваль. – Гомель: Беларускае Агенцтва навукова-тэхнічнай і дзелавой інфармацыі, 1995. – 180 с.
4. Даніловіч, М. А. Беларускае вяселле. Абрад. Зычэнні. Тосты. Прыказкі. Фразеалагізмы (на матэрыяле Гродзеншчыны) / М. А. Даніловіч, Н. К. Памецька, І. В. Піваварчык. – Гродна: Таварыства беларускай мовы, 2000. – 136 с.
5. Беларускі фальклор: Энцыклапедыя: У 2 т. Т. 1: Акапэла – Куцця / Рэдкал.: Г. П. Пашкоў [і інш.]. – Мінск: БелЭн, 2005. – 768 с.
6. Лепешаў, І. Я. Слоўнік беларускіх прыказак / І. Я. Лепешаў, М. А. Якалцэвіч. – Мінск: Бел. навука, 2002. – 511 с.

7. Мележ, І. Збор твораў. У 10 т. / І. Мележ / рэдкал. Ю. С. Пшыркоў (гал. рэд.) [і інш.]. – Т 6. —Подых навальніцы: раман з —Палескай хронікі. – Мінск: Маст. літ., 1982. – 573 с.

Н. В. Латотина

УО МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

ЖАНРОВАЯ ПРИРОДА ПОВЕСТИ Н. В. ГОГОЛЯ «ТАРАС БУЛЬБА»

Работе Гоголя над «Тарасом Бульбой» предшествовало тщательное, глубокое изучение исторических источников. Среди них следует назвать «Описание Украины» Боплана, «Историю о казаках запорожских» Мышецкого, рукописные списки украинских летописей – Самовидца, Величко, Грабянки и т. д. [5, с. 182].

Но эти источники не вполне удовлетворяли Гоголя. В них ему не хватало характерных бытовых деталей, живых примет времени, истинного понимания минувшей эпохи. Специальные исторические исследования и летописи казались писателю слишком сухими, вялыми и в сущности мало помогающими художнику постигнуть дух народной жизни, характеры, психологию людей.

Среди источников, которые помогли Гоголю в работе над «Тарасом Бульбой», особенную роль играют народные украинские песни, особенно исторические песни и думы.

Гоголь считал украинскую народную песню драгоценным кладом для историка и поэта, желающих «выпытать дух минувшего века» [4, с. 53] и постигнуть «историю народа» [3, с. 19]. Из летописных и научных источников Гоголь черпал исторические сведения, необходимые ему фактические подробности, касающиеся конкретных событий. Думы и песни помогали писателю понять душу народа, его национальный характер, живые приметы его быта. Он извлекает из фольклорной песни сюжетные мотивы, порой даже целые эпизоды. Например, драматическая повесть о Мосии Шиле, попавшем в плен к туркам и затем обманувшем их и вызволившем из вражеского плена всех своих товарищей, навеяна Гоголю известной украинской думой о Самойле Кишке. Образ Андрия создан под несомненным влиянием украинских дум об отступнике Тетеренке и изменнике Савве Чалом.

Гоголь многое берет в народной поэзии, но берет как писатель, чуткий и восприимчивый к ее художественному строю, со своим отношением к действительности, к материалу. Поэтика народной песни оказала огромное влияние на всю художественно-изобразительную систему «Тараса Бульбы», на язык повести.

Яркий живописный эпитет, красочное сравнение, характерный ритмический повтор – все эти приемы усиливали песенное звучание стиля повести. «Не достойна ли я вечных жалоб? Не несчастна ли мать, родившая меня на свет? Не горькая ли доля пришла на часть мне? Не лютый ли ты палач мой, моя свирепая судьба?» [2, с. 32]. Или: «Кудри, кудри он видел, длинные, длинные кудри, и подобную речному лебедю грудь, и снежную шею, и плечи, и все, что создано для безумных поцелуев» [2, с. 47]. Необыкновенно эмоциональная, лирическая окраска фразы, равно как и все другие ее художественные приметы, создает ощущение органической близости манеры гоголевского повествования к стилю народной песни.

В повести чувствуется влияние былинно-песенного приема распространенных сравнений: «Оглянулся Андрий: перед ним Тарас! Затрясся он всем телом и вдруг стал бледен. Так школьник, неосторожно задравши своего товарища и получивши за то от него удар линейкою по лбу, вспыхивает, как огонь, бешеный вскакивает из лавки и гонится за испуганным товарищем своим, готовый разорвать его на части, и вдруг наталкивается на входящего в класс учителя: вмиг притихает бешеный порыв и падает бессильная ярость. Подобно ему в один миг пропал, как бы не бывал вовсе, гнев Андрия. И видел он перед собою одного только страшного отца» [2, с. 78].

Сравнение становится столь обширным, что вырастает словно в самостоятельную картину, которая на самом деле несколько не является самодовлеющей, а помогает конкретнее, полнее, глубже раскрыть характер человека или его душевное состояние.

Характерные черты гоголевского мастерства замечательно выражены и в пейзажной живописи. Гоголь был великим живописцем природы. Его пейзаж всегда очень лиричен, проникнут сильным чувством, и отличается богатством красок, картинностью. Достаточно вспомнить, например, давно вошедшее в хрестоматию описание украинской степи.

Природа помогает читателю полнее и резче оттенить внутренний психологический мир героев повести. Когда Андрий и Остап, распрощавшись с опечаленной матерью, вместе с Тарасом покидают родной хутор, Гоголь, вместо пространного описания гнетущего настроения путников, ограничивается одной фразой: «День был серый; зелень сверкала ярко; птицы щебетали как-то вразлад» [2, с. 26]. В ней

мгновенно раскрывается душевное состояние персонажей. Люди расстроены, они не могут сосредоточиться, и все окружающее кажется им лишенным единства и гармонии. И тогда даже птицы щебечут «как-то вразлад» [2, с. 26]. Природа живет у Гоголя напряженной и многогранной жизнью – почти такую же, как и его герои.

Еще одним важным элементом стиля «Тараса Бульбы» является своеобразный гоголевский юмор. Вся повесть искрится лукавым, тонким юмором. Стоит здесь упомянуть хотя бы знаменитую встречу Тараса с сыновьями или того безымянного запорожца, который, «как лев, растянулся на дороге» [2, с. 34] в своих шароварах из алого дорогого сукна, запачканных дегтем, «для показания полного к ним презрения» [2, с. 35].

Историческая повесть «Тарас Бульба» на поверхностный взгляд не кажется достаточно органичной в «Миргороде». Отличается она от других вещей этой книги и содержанием своим, и стилем. На самом же деле «Тарас Бульба» представляет собой очень важную часть «Миргорода». Более того, включение этой повести в сборник было необходимым. Она позволяла с какой-то еще одной, существенной стороны взглянуть на героев других повестей той же книги.

Издавна принято называть «Тараса Бульбу» повестью. В словаре литературоведческих терминов С. П. Белокурова отмечено: «Повесть – это средний (между рассказом и романом) эпический жанр, в котором представлен ряд эпизодов из жизни героя (героев). По объему П. больше рассказа и шире изображает действительность, рисуя цепь эпизодов, составляющих определенный период жизни главного персонажа, в ней больше событий и действующих лиц, однако, в отличие от романа, как правило, одна сюжетная линия» [1, с. 213]. По многим объективным жанровым признакам «Тарас Бульба» есть историческая повесть. Однако широта эпического охвата действительности и основательность в изображении народной жизни, многоплановость композиционного строения – все это позволяет видеть в гоголевской повести произведение, близкое к жанру исторического романа.

В русской литературной традиции сложилось определенное отношение к этому жанру. А. С. Пушкин полагал, что писатель обязан объективно, без каких бы то ни было предрассудков понять прошлое, «его дело воскресить минувший век во всей его истине» [7, с. 349]. Хотя Пушкин говорил здесь о жанре трагедии, но поставленная им задача была еще более злободневной для исторического романа.

Своим «Арапом Петра Великого», а затем и «Капитанской дочкой» Пушкин положил начало новому историческому роману в России – социальному по своему содержанию и реалистическому по своему методу.

В это русло включается и «Тарас Бульба». Исторический роман нового типа, формировавшийся в 30-х годах XIX века в России, существенно отличался от романа Вальтера Скотта.

Автор «Тараса Бульбы» воспринял сильную сторону декабристской традиции, придав исторической теме яркую гражданскую направленность. Но он был свободен от свойственных писателям-декабристам схематизма и дидактики в истолковании исторического прошлого, а также характерного для их произведений одностороннего изображения оторванного от народной жизни героя. С необыкновенной широтой и эпическим размахом раскрывается в «Тарасе Бульбе» народное освободительное движение.

Свободно распоряжаясь историческим материалом, не воспроизводя ни одного конкретного исторического события, почти ни одного реального деятеля, Гоголь вместе с тем создал произведение искусства, в котором с гениальной художественной мощью раскрыл доподлинную историю народа.

Нет нужды искать конкретный исторический прототип Тараса Бульбы, как это делали некоторые исследователи. Как нет оснований предполагать, что сюжет повести запечатлел какой-то определенный исторический эпизод. Гоголь даже не заботился о точной хронологии изображаемых событий. В одних случаях кажется, что события отнесены к XV веку, в других – к XVI, а то и к началу XVII века. В действительности писатель имел в виду нарисовать такую картину, в которой отразились бы наиболее типические, коренные черты всей национально-героической эпопеи украинского народа.

В изображении Сечи и ее героев Гоголь сочетает историческую конкретность, характерную для писателя-реалиста, и высокий лирический пафос, свойственный поэту-романтику. Органическое слияние различных художественных красок создает поэтическое своеобразие и обаяние «Тараса Бульбы».

Белинский, первый среди современных Гоголю критиков угадавший своеобразие этой повести, писал, что она представляет собой не что иное, как «отрывок, эпизод из великой эпопеи жизни целого народа» [6, с. 167]. Здесь – объяснение жанровой оригинальности созданного Гоголем творения. Белинский называл это произведение повестью-эпопеей, народногероической эпопеей. «Если в наше время возможна гомерическая эпопея, то вот вам ее высочайший образец, идеал и прототип!» [6, с. 169].

Таким образом, в гоголевской повести вырисовывается перед нами вся жизнь казачества – его частный и общественный быт, его жизнь в мирное и военное время, его административный уклад и повседневные обычаи. Поразительная емкость «Тараса Бульбы», композиционный размах и глубина его содержания – вот что существенно раздвигает жанровые

границы этой уникальной повести-эпопеи и делает ее одним из замечательных событий в истории русского исторического романа.

Литература

1. Белокурова, С. П. Словарь литературоведческих терминов / С. П. Белокурова. – СПб.: Паритет, 2006. – 320 с.
2. Гоголь, Н. В. Тарас Бульба / Н. В. Гоголь. – М.: Художественная литература, 1964. – 152 с.
3. Есин, А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: учеб. пособие / А. Б. Есин. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 7-е изд., испр. – 248 с.
4. Зверс, Т. В. Повесть Н. В. Гоголя «Тарас Бульба» в школьном изучении: пособие для учителя / Т. В. Зверс. – Л.: Просвещение, 1980. – 104 с.
5. Кременцов, Л. П. Н. В. Гоголь (1809–1852): Жизненный и творческий путь писателя / Л. П. Кременцов // Русская литература XIX века. – 2-е изд., испр. – М.: Флинта, 2006. – 286 с.
6. Маслова, В. А. Филологический анализ художественного текста: учеб. пособие для студ. филолог. спец. вузов / В. А. Маслова. – Минск: Універсітэцкае, 2000. – 398 с.
7. Русская литература: XIX век: От Крылова до Чехова: учеб. пособие / Е. И. Анненкова, С. О. Шведова, Л. Е. Ляпина [и др.]; сост. Н. Г. Михновец. – СПб.: Паритет, 2001. – 416 с.

Т. В. Лобан

УО ГГУ им. Ф. Скорины (г. Гомель)

ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ФЕНОМЕН ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Под коммуникативным процессом подразумевают явление, при котором взаимное понимание участников общения осуществляется с учетом межличностных и межкультурных особенностей. Законченность таких речевых актов возможна при условии информационной самодостаточности и ясно оформленного целеполагания [1, с. 3].

Отличительными признаками современного коммуникативного пространства считаются непрерывные внутрикомпонентные изменения системы, вызванные обширными межкультурными контактами, которые приводят к внедрению ценностей иностранной культуры в культурноинформационное пространство через телевидение, прессу, кинопродукцию и интернет, актуализирующихся в неродном языке и

оказывающих прямое влияние на компетентность современной языковой личности (ЯЛ).

Первоначально такие единицы входят в языковое сознание личности в качестве инокультурных смыслов, затем интерпретируются и проходят обработку через национально-культурные когнитивные модели, которые отражают мировосприятие, мировоззрение и ценности культуры современного общества [2, с. 6].

Наиболее значимые языковые единицы, отражающие культурные, исторические, литературные представления лингвокультурного сообщества, обладают достаточной воспроизводимостью, устойчивостью компонентного состава и трактуются как *прецедентные феномены* (ПФ) [2, с. 3].

ПФ – значимый для той или иной личности в познавательном или эмоциональном отношении элемент, имеющий сверхличностный характер, хорошо известный окружению данной языковой личности, включая предшественников и современников [3].

Говоря о прецедентном феномене с инокультурным фоном, следует отметить его актуальность в эмоциональном и познавательном плане; обращение к такой единице постоянно возобновляется в дискурсе языковой личности; он выполняют роль эталона культуры и выступает как символ какого-либо феномена или ситуации [4, с. 170–171].

Адаптация и когнитивная обработка инокультурного ПФ в неродной языковой среде осуществляется в соответствии с особенностями ментальности нации, принявшей в употребление такую единицу. Согласно национальным моделям и образцам, соответствующий инвариант восприятия проходит естественный процесс маркированности, от-refлексированности, возобновляемости.

Владение инокультурными прецедентными феноменами как составляющими когнитивной базы родного языка и уместное употребление их при описании конкретных явлений и ситуаций свидетельствует о высоком уровне межкультурной грамотности и компетентности современной ЯЛ, исходя из её определения как многомерной, многоуровневой функциональной системы, которая призвана давать представление о степени владения языком и речью на уровне активного и творческого осмысления действительности [5, с. 10].

В рамках межкультурной коммуникации с целью обмена информацией, содержащей ПФ инокультуры, основными задачами, которые решает ЯЛ, являются: 1) отображение специфической национальной картины мира, 2) конструирование взаимодействий с окружающей средой, 3) открытость для восприятия и адаптации в иной ментально-языковой среде с целью приобщения к иноязычной культуре и определения своего места в спектре различных культур [6, с. 8].

Так, в русское языковое пространство вошли и успешно функционируют ряд инокультурных ПФ, как, например, прецедентные выражения («Бедный Йорик!», «Молчание ягнят», «Мальчик для битья» и др.) и прецедентные имена («Дядюшка Сэм», «Юнион Джек», «Джон Буль» и др.).

В таблице приведены сведения об актуальных инвариантах восприятия ПФ с инокультурным фоном, которые функционируют в коммуникативном пространстве русского языка:

Коммуникативное пространство английского языка	
Прецедентный феномен	Инвариант восприятия в КПРЯ
Дядюшка Сэм (<i>Uncle Sam</i>)	США
Юнион Джек (<i>Union Jack</i>)	Американский флаг
Джон Буль (<i>John Bull</i>)	Английский буржуа, Англия
Бедный Йорик! (<i>Poor Yorick!</i>)	Сожаление о бренности бытия
Мальчик для битья (<i>Whipping boy</i>)	Козёл отпущения
Молчание ягнят (<i>Silence of the Lambs</i>)	Выражение безропотности

Приведённые примеры ПФ оказались открытыми для восприятия и адаптированными в ментально-языковой среде русского языка, о чём свидетельствуют факты их фиксации в разнообразных контекстах. Так, автор статьи «Очаг милитаризма и войны» (журнал «Огонек», 1959) Дмитрий Лобанов, описывая текущую на тот момент политическую картину мира, в частности, взаимоотношения Англии и Франции, пишет следующее: «Джон Буль готов перегрызть горло собрату французу».

При описании особенностей национальной картины мира, как и упомянутый выше автор, писатель Игорь Мартынов в книге «Европокаяние со склада в Москве» (изд. «Столица», 1997) обратился к употреблению ПФ: «Я уже было совсем собрался покаяться в международной своей агрессии и особенно в непредании почве трупа Ленина, но решил сэкономить средства на личные грехи – их выбор таков, что глаза воистину разбегаются, а душа трепещет, как молчание ягнят».

Конструирование взаимодействий с окружающей средой можно проиллюстрировать через следующие примеры. Сергей Голубицкий в литературном очерке «Гуманоид Бек-Тал» («Бизнес-журнал», 2004) описал акт взаимодействия американцев с туземцами следующим образом: «Дядюшка Сэм оскорбился и приступил к подготовке нового светлого будущего для непонятливых аборигенов». Та же задача была успешна реализована в статье Леонида Ситника «Гран При Бразилии. Жизнь прекрасна! И удивительна» (журнал «Формула», 2002): «Юнион Джек, зацепившийся за верхний воздухозаборник, все еще гордо реял на ветру, когда колумбец прибыл в боксы для замены переднего обтекателя».

Евгений Пищикова в романе «Пятиэтажная Россия» (изд. «Русская жизнь», 2008) умело выстроил синонимичный ряд, включив в перечисление прецедентную единицу с инокультурным фоном: «В любом школьном классе, в любом студенческом общежитии всегда отыщется первый красавец, самая звездная девушка, злодей, шут, *мальчик для битья*, отличница и городская сумасшедшая».

Контрадикцию современных идеалов в спектре различных культур ярко определил Леонид Зорин в произведении «Юпитер» (изд. «Знамя», 2002): «Что у нас общего, кроме фамилии? Богатый мажорик и *бедный Йорик*. Противоестественный дуэт».

Как видно из примеров, обращение ЯЛ к сфере межкультурных коммуникаций требует обязательного условия адекватного взаимодействия языковых личностей в процессе коммуникативного акта. Несовпадение национальных инвариантов восприятия ПФ в связи со специфическим отражением наивной языковой картины мира стало бы источником коммуникативных неудач и, как следствие, межкультурных конфликтов на почве некомпетентности языковых личностей, вступивших в данный речевой акт.

Таким образом, изучение национально-культурных семантических признаков ПФ с инокультурным фоном, определение их различий в реальной действительности, отражающих характер жизни, традиций и политического устройства, а также спецификация культурных знаний в широком смысле [7, с. 105–106] окажут благоприятное влияние на формирование компетентной языковой личности, осуществляющей коммуникацию в условиях современного кросс-культурного языкового пространства.

Литература

1. Проскурина, А. А. Прецедентные тексты в англоязычном юмористическом дискурсе : автореф. дис. ... канд. фил. наук : 10.02.04 / А. А. Проскурина; СГПУ. – Самара, 2004. – 18 с.
2. Джанаева, В. В. Лингвокультурологические основы коммуникации: инокультурные прецедентные феномены : автореф. дис. ... канд. фил. наук : 10.02.19 / В. В. Джанаева; СОГУ им. К.Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2008. – 22 с.
3. Международная образовательная ассоциация дебатов «IDEA» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://idebate.ru/>. Дата доступа: 30.05.2015.
4. Красных, В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2003. – 374 с.
5. Барсукова, Е. В. Языковая личность как категория исторической культурологии (на материале «Архива князя Воронцова») : автореф. дис. ... канд. культурологии / Е. В. Барсукова. – М., 2007. – 22 с.

6. Годунова, С. Ю. Педагогические условия развития языковой личности студента технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Ю. Годунова. – М., 2008. – 24 с.

7. Nida, E. Principles of Correspondence. In.: Venuti L. The Translation Studies Reader / E. Nida. – London : Routledge, 2000. – 550 с.

А. А. Логинова

УО ВГУ им. П. М. Машерова (г. Витебск)

МИФОЛОГИЧЕСКАЯ ОБРАЗНОСТЬ В РОМАНАХ М. СЕМЁНОВОЙ

Самобытность и оригинальность фантастических миров в романах Марии Семёновой уже подтверждалась и читательским признанием, и статьями критиков, и литературными наградами. Между тем с научной точки зрения её творчество анализировалось пока лишь немногими исследователями, и это говорит об актуальности темы статьи. Предполагается использовать эмпирическую базу, которая включает в себя, помимо книг самой Семёновой¹, имеющиеся на сегодняшний день публикации, чтобы исследовать мифологическую образность её романов.

С самой первой главы «Волкодава» можно увидеть явные параллели художественного мира романа с Древней Русью. Семёнова использует вымышленные названия, но культурный контекст так же, как исторические и социальные реалии во многом похожи на жизнь славян дохристианской эпохи. Имея даже поверхностные знания о древней истории, вполне можно признать в веннах – славян, в сегванах – жителей Скандинавии, в аррантах – византийцев или греков. Но ещё примечательнее мифологическая составляющая произведения.

Люди, обитающие в фантастическом мире, который создан Семёновой, исповедуют разные религии, и некоторые из них похожи на восточные культы. Так, например, среди аррантских богов, живущих на Небесной Горе, есть богиня Прекраснейшая:

«Она – восторг, Она – счастье, Она – благодать, осеняющая человека!.. Она – радость!.. Храмы во славу Прекраснейшей стоят в хороших людных местах, и там всегда веселье и праздник. Ибо Прекраснейшая учит тысяче способов отражать ликование духа в радостях плоти. Вот чему она учит. Счастливому дарению жизни!..» [2].

¹ Романы о Волкодаве и научно-популярная энциклопедия «Мы - славяне!».

Больше всего мы узнаем о вере веннов, так как именно из этого народа вышел главный герой по прозвищу Волкодав. Их культура, образ жизни, вплоть до веры, очень похожи на славянскую. Венны были политеистами. Прародителями всего живого считали Землю-матушку и Небо-батюшку, почитали их как верховных богов. Кроме основных богов верили венны и в иных существ (домовых, леших), много суеверий было и о других злых и добрых духах. Мы наблюдаем сходство даже в том, что племя веннов дробилось на роды: Серых Псов, к коим и относится главный герой, Барсуков, Оленей и множество других. И каждые из них верили, что они берут начало от животного, коим зовется их род. Например, Серый Пёс, спасший девушку от волков, после обернулся статным мужчиной, и от них пошли Серые Псы. Так же образовался и род Оленей, чья дочь впоследствии могла бы стать Праматерью нового рода.²

В отличие от многочисленных авторов, у которых весь сюжет творят маги и волшебники, Семёнова сохраняет баланс волшебства и мифологии в своём мире. Это позволяет ей, с одной стороны, не дать волшебным силам из чего-то сокровенного превратиться в «общеупотребительное средство», которым пользуются все подряд. Во-вторых, это позволяет автору продемонстрировать нам, как создается мифология, как в ней обретают ореол славы простые дела обычных смертных.

В этом Семёнову сравнивают с Дж. Толкином, который, в отличие от своих многочисленных подражателей, уделил в сюжете больше всего внимания не сверхъестественным силам, а делам простых смертных. То же мы видим и у Семёновой: даже если персонажи живут в мире, где есть место магии и волшебству, это не мешает им оставаться людьми, понятными читателю. Герои Семёновой живут простой жизнью и, зная, что надеяться по-настоящему они могут только на себя, совершают великие подвиги. И уже потом молва и слава о них разносятся вокруг, а приукрашенные детали создают полноценный живой миф — легенду, передаваемую из уст в уста.

Что касается богов, то достаточно вооружиться лишь общими знаниями о славянском пантеоне, чтобы увидеть прямые соответствия на страницах книг Семёновой. В романе мы видим главного бога, который соответствует Перуну или, возможно, Сварогу. Есть тут и бог солнца, похожий на Дажь-бога, есть Прекраснейшая, которая почти стопроцентно соответствует Ладе, есть и истребляющая сила, которая называется у Семёновой «Марана-смерть».

Перун в славянской мифологии считается богом дождей, гроз и водоёмов, а также молний и небесного огня. Его часто отождествляют с

² Роман заканчивается неоднозначно, об этом можно только строить предположения.

Тором у скандинавов и с Гефестом у греков. В мире «Волкодава» упоминается Бог грозы, который ездит по небу в колеснице, управляет громом и дождями. Когда главный герой обращается к Богу грозы, он использует в качестве основного атрибута молот — его любимое оружие. После этого усомниться в отождествлении этого бога с Перуном, и особенно с Тором, невозможно.

Упоминаются в романе и мифические места, которые имеют явное соответствие со славянской мифологией. Например, Железные горы, в которых громовержец запер побеждённых им представителей тёмных сил — в точности как это отражено в славянских и скандинавских мифах. Или Остров жизни, очень похожий по описаниям на славянский рай. Как и греческий сад Гесперид, он представляется как некий сад, где зреют яблоки вечной жизни и где царит вечная весна. Главный герой Семёновой, вспоминая ушедших соплеменников, говорит, что они ушли на Остров жизни, или на Яблочный остров, где живут боги и где всегда царит весна. Это также явная параллель.

Отметим, что Скандинавские соответствия в романе обнаружить достаточно легко. Например, воины с севера, представленные в книге, верят, что, погибнув во время битвы, они отправятся прямиком на небо, где будут вечно сражаться и пировать в Дружинном чертоге с Длиннобородым. Нетрудно провести параллель с Вальхаллой и Одином у скандинавов. Кроме того, радужный мост, по которому душа идёт на Остров жизни, как говорят северяне, упомянутые Семёновой, может обломиться под ногами грешника, и тогда он попадёт в холодную реку, где за ним будет вечно гнаться жадный Хёгг (очевидно, авторский вариант демона, преследующего души). Радужный мост в точно такой же роли встречается у скандинавов, а у многих славян эту же роль выполнял Млечный путь. Венны взбирались по каменистым горам к Великому Древу, и чем праведнее жил человек, тем легче было ему подниматься. К тому же в большинстве мифологий душу после смерти тем или иным образом взвешивали — эту идею можно проследить от мифов Древнего Египта до раннего христианства.

Представления о самой смерти также схожи у славян и у веннов. В частности, известно, что славяне издревле отождествляли Смерть с женщиной, которая забирает жизнь, — в противовес, например, немецкому Тодду, персонажу явно мужскому. У Семёновой Смерть описана как худая высокая женщина в длинной рубахе с распущенными седыми волосами. О лице ничего не сказано, и в этом Семёнова также следует древним мифологическим традициям, в которых не принято было в деталях описывать то, что было слишком страшным или невыразимым.

Наконец, полностью убедиться в том, как много мифического содержится в книгах Семёновой, можно, обратившись к её концепции мироустройства. Славяне верили, что боги вылепили первых людей из глины. В «Волкодаве» утверждается, что боги вырезали первых людей из дерева, и это отсылает нас не к славянским, а к гораздо более древним персидским и ведическим мифам.

Племена в книгах Семёновой верят, что верхний и нижний (исподний) миры разделены «матёрым щитом» земли. Если рыть очень глубоко, можно добраться до мира мёртвых. Здесь можно усмотреть некоторое несоответствие, поскольку предполагается, что души все-таки обитают на небесах. Однако можно также предположить, что противоречие вызвано столкновением разных культур. Мы можем найти упоминания о том, что мир мёртвых находится под землёй, у древних греков и у многих других народов.

Мифология Семёновой не полностью заимствована, можно найти немало оригинальных элементов. Например, у неё описан Трёхрогий, властитель Яблочного острова, а также Кан, богиня луны, которым трудно подобрать соответствия. Гораздо разумнее предположить, что писательница создала такие образы сама, а не заимствовала напрямую. К тому же отдельные племена и даже отдельные группы, например рабы Самоцветных гор, имеют собственную мифологию. Наиболее выразительный пример – Горбатый рудокоп, в которого не верят больше нигде, кроме шахт. Здесь можно усмотреть сходство с уральскими и сибирскими мифами, которые собрал и литературно обработал Бажов.

Таким образом, в художественных произведениях Марии Семёновой мы можем увидеть множество прямых и косвенных соответствий с мифологией славян, а также скандинавскими мифами, в меньшей степени – с персидскими, греческими и иными.

Писательница разработала собственную модель мироздания и мифологии. Об этом говорит тот факт, что в произведениях Семёновой можно найти немало аутентичных элементов, которые не имеют прямых соответствий, а разработаны самим автором. При всём этом магическая и мифическая составляющие сюжета целостны и не противоречат внутреннему содержанию.

Литература

1. Афанасьев, А. Славянская мифология / А. Афанасьев. – М.: Эксмо, Мидгард, 2007.
2. Семёнова, М. Волкодав. Истовик-камень / М. Семёнова. – М.: АСТ; СПб.: Азбука, 2007. – 667 с.
3. Семёнова, М. Мы-славяне!: популярная энциклопедия / М. Семёнова. – СПб.: Азбука-классика, 2006. – 560 с.

4. Чепур, Е. А. Русская фэнтези: к проблеме типологии характеров / Е. А. Чепур // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2008. – № 19.

Н. М. Налётава

УА ВДУ імя П. М. Маішэрава (г. Віцебск)

ІДЭЙНА-МАСТАЦКІЯ АСАБЛІВАСЦІ ГІСТАРЫЧНЫХ АПОВЕСЦЕЙ У. АРЛОВА

Узнаўленне цікавасці да нацыянальнага мінулага і абуджэнне праз яго самасвядомасці нашага народа на сучасным этапе развіцця з'яўляюцца надзвычай актуальнымі. Самабытна працягвае літаратурную традыцыю мастацкага апелявання да гісторыі нашага народа сучасны беларускі пісьменнік Уладзімір Арлоў.

Мэта артыкула – раскрыць ідэйна-мастацкія асаблівасці гістарычных аповесцей названага пісьменніка.

Час і лёс, барацьба з беспамяцтвам, змаганне з небыццём і духоўнай смерцю складаюць цэнтральныя матывы эпічных гістарычных твораў У. Арлова сярэдняй формы. Менавіта ў аповесцях, на думку В. К. Шынкарэнка, пісьменнік здолеў —асабліва арганічна паяднаць сваю нязменную ўвагу да даўніны, да роздумнага разгляду выключнай асобы ў яе складаных перыпетыях з няпростым часам і яго выпрабаваннямі з майстэрскім увасабленнем задумы ў архітэктоніцы і вобразна-стылявым плане твораў [1, с. 142].

У аснове гістарычнай аповесці —Дзень, калі ўпала страла (1985) ляжаць драматычныя падзеі пачатку XIII стагоддзя, калі Полацкая зямля падпала пад сацыяльна-палітычнае і эканамічнае заняволенне нямецкіх тэўтонаў. Барацьбу супраць крыжацкага наступу і ўціску ўзначаліў полацкі князь Уладзімір (Валодша).

Праз успаміны князя Уладзіміра У. Арлоў паказаў толькі асобныя, але найбольш значныя, на нашу думку, эпізоды трыццацігадовай барацьбы Полацка з тэўтонамі. Так, пра гісторыю вайны з крыжакамі мы даведваемся праз думкі князя, які пакутліва шукае прычыну няшчасця і не можа дараваць сабе, што даў дазвол хрысціць залежных ад яго ліваў лацінскаму манаху Мейнардзу. З горыччу ўспамінае Уладзімір і свае няўдачы на вайне з моцным, добра ўзброеным і хітрым ворагам, сярод якіх можна назваць яго паход пад Гольм. Аднак менавіта ў гэтых выключна неспрыяльных абставінах і выяўляецца магутная постаць полацкага князя.

Думкі і памкненні Уладзіміра прасякнуты пачуццём самаахвярнасці, ім кіруе патрыятычная мэта: вызваліць родную Полаччыну і крывіцкую зямлю ад агрэсіі чужынцаў. Князь адчувае цесную сувязь са сваімі славытымі продкамі (Рагвалодавічамі), таму і перакананы, што атрымае перамогу над крыжакамі: —За біскупам – кесар, папа, нямецкія гарады, але за ім, князем Валодшам, зямля яго прадзедаў... За ім – пастаўленая вялікім князем Усяславам Сафія і кніжная мудрасць, сабраная ў манастырах і цэрквах. Калі б чужынцы прыйшлі ў полацкія храмы, калі б яны пачалі паліць кнігі і на свой капыл выпраўляць летапісы, продкі ўсталі б са сваіх магіл, і ўзбунтавалася б сама зямля. Праўда – за ім, князем, а не за крыжакамі! [2, с. 257].

Вельмі добра паказаны Уладзімір як абаронца радзімы ў эпізодзе, дзе князь, правёўшы ў цяжкіх роздумах і ўспамінах бяссонную ноч, бачыць узыходзячае сонца ў выглядзе пунсовага шчыта. Гэты астральны вобраз з яго ўзвышанай эмацыянальнай афарбоўкай падкрэслівае —светланоснасць! (паводле В. К. Шынкарэнкі) рашэння Уладзіміра. Сымвалічным можна лічыць сон біскупа Альберта, быццам Вальдэмар прысягнуў самому Вельзевулу, што пазбавіць заваяваную зямлю ад служак Хрыста, гэта значыць ад крыжакоў.

Уладзімір разумее, што, спадзеючыся толькі на ўласныя сілы, ён можа пацярпець паражэнне. Тут патрэбна аб'яднанне ўсіх сіл, стварэнне вялікага і моцнага войска. Князь балюча перажывае адмаўленне паўночных суседзяў (Пскова і Ноўгарада) разам змагацца з агульным ворагам, паколькі ім выгодна мець стасункі з крыжакамі, а —смаленскі князь сам глядзіць, каб адарваць кавалак ад Полацкай зямлі, ад сваіх братоў-крывічоў! [2, с. 257].

Князь так разумее сваё прызначэнне і ролю ў гісторыі краіны: —Смерду трэба карміць гаспадара. Еўфрасіння жыла, каб сеяць зерне кніжнае навукі. А ён прыйшоў абараніць Полацкую зямлю. Настане пара, і крыжакі зломаць свой хрыбет! [2, с. 261].

Полацкі князь з'яўляецца добрым палітыкам, які рэальна ацэньвае становішча Полацкай зямлі пасля страты Ніжняга Падзвіння. Так, не адмаўляючыся ад працягу барацьбы з Рыгай, ён заключае з ёй гандлёвае і мірнае пагадненні, але не скараецца і робіць прадуманы тактычны ход: імкнецца выйграць час, каб згуртаваць сілы, дачакацца спрыяльнага моманту для паходу на ворага. Уладзімір добра разумее, што ў змаганні —мала адной сілы! [2, с. 259], бо —калі маеш справу з Рыгаю, хітрасць – не загана! [2, с. 259]. Прыбалтыйскія плямёны бачаць у Полацкай зямлі самую надзейную апору ў вызваленні ад ненавіснай ім крыжацкай навалы, і па просьбе чужзі Уладзімір рыхтуе паход на Рыгу. Але паход быў сарваны з-за смерці полацкага князя. Заўважым, што існавалі розныя версіі

прычыны яго смерці. У. Арлоў жа распрацоўвае версію атручвання і арыгінальна ўводзіць яе ў твор.

Сімвалічным з'яўляецца ў аповесці апісанне —невідочнай стралы, пра якую думае полацкі князь. Уладзімір разважае аб тым, дзеля чаго ён прыйшоў на свет, якую місію павінен выканаць пры жыцці. Палёт стралы выступае сімвалам повязі чалавечай асобы з гісторыяй, часам і памяццю: —Ляціць цераз дні і гады, пазначаючы кожнаму ягоны шлях. Ляціць, пакуль не ўпадзе долу. Тады застанеца толькі памяць аб чалавеку. Аб адным – на год, аб другім – на векі вечныя» [2, с. 260].

Як паказаў аўтар у заключэнні твора, у далейшым спраўдзілася кара Уладзіміра аб сумеснай барацьбе Полацка, Ноўгарада і Кіева супраць агульнага ворага, што дало магчымасць гэтым землям справіцца з крыжацкай навалай.

У аповесці —Дзень, калі ўпала страла» Полацк паэтызуецца, падаецца буйным палітычным, гандлёвым і культурным цэнтрам. Мінулае Полацка асэнсоўваецца пісьменнікам як адна з найбольш яркіх і драматычных старонак велічнай гісторыі беларускай нацыі.

Заканамерна, што ў гістарычных аповесцях У. Арлоў імкнецца спазнаць сутнасць беларускага менталітэту, расказаць усяму свету пра наш народ. Напрыклад, у аповесці —Час чумы» (1986) аўтар распавядае пра італьянскі перыяд жыцця і творчасці аднаго з самых выдатных і самабытных майстроў слова Вялікага Княства Літоўскага, гуманіста і асветніка XVI стагоддзя Міколу Гусоўскага. Пісьменнік засяроджвае ўвагу на самым галоўным моманце яго біяграфіі. Вядома, што ў 1518 годзе паэт адправіўся на чужыну ў складзе польска-літоўскай дыпламатычнай місіі. Рым і закаханасць Гусоўскага ў маладую рымлянку донну Франчэску прынеслі яму небывалы творчы ўздым, паўплывалі на яго грамадзянскія ідэалы: —Аднойчы я чуў, як пяюць пад звон кайданаў палонныя татары. Яны ворагі маёй краіны, але, калі я пачуў, як яны плачуць па радзіме і па сваіх пустых тулах, у мяне зашчымела сэрца. Тут, у Рыме, я разумею іхнюю песню яшчэ лепей» [2, с. 281].

Можна поўнасьцю пагадзіцца са слухным выказваннем А. М. Дарагакупец, што —ўсе падзеі, апісаныя пісьменнікам, убачаны вачыма беларуса, для якога нацыянальныя каштоўнасці, яго менталітэт, архетыпы з'яўляюцца сакральнымі» [3, с. 21]. У. Арлоў паказвае, як яшчэ да просьбы папы Льва X стварыць твор пра зубра ў Міколы Гусоўскага ўзнікла ідэя выказаць свае патрыятычныя пачуцці, палітычныя і гуманістычныя перакананні: —Мы вінаваты самі, бо яшчэ не здолелі сказаць свету слова праўды пра сваю зямлю» [2, с. 278].

Адным з галоўных натхняльнікаў для паэта стаў ягоны сябар Эразм Вітэліус, мецэнат мастацтваў, пасол караля Польшчы і вялікага князя Жыгімонта Казіміравіча. Эразм перакананы, што паэтычнае слова можа мець —уплыў на лёс Айчыны! [2, с. 289], яно нясе вялікую эмацыянальнаўплывовую сілу. У цяжкі для радзімы перыяд мецэнат не шкадуе духоўных высілкаў, каб засцерагчы яе ад нашэсця ворагаў. Як праўдзіва паказвае пісьменнік, у Рыме М. Гусоўскага чакалі выпрабаванні, якія ўскладніліся смерцю Вітэліуса ў чумны 1522 год. Нават перад смерцю мецэнат працягвае турбавацца пра лёс паэтавай —Песні...!, не губляе веры ў моц чалавечага духу: —... любая дзяржава мусіць больш абапірацца не на сілу зброі, а на моц духу! [2, с. 327].

Безумоўна, пры напісанні аповесці У. Арлоў абапіраўся на змест —Песні...! Міколы Гусоўскага, узяў адтуль багата фактаў для раскрыцця псіхалогіі, яркай індывідуальнасці свайго героя і характарыстыкі эпохі. З твора выразна вынікае аўтарская канцэпцыя героя і яго подзвігу: аўтару паэмы наканавана еўрапейская слава, неўміручы Голас, бо —мастак перадае наступнікам непадлеглы тленню вобраз эпохі і Бацькаўшчыны! [2, с. 326]. Таму —першы паэт Кароны і Княства! [2, с. 326] праз —чуму! бязпамяцтва вярнуўся ў наш час і нацыянальную свядомасць.

У гістарычных аповесцях —Дзень, калі ўпала страла! і —Час чумы! А.М. Дарагакупец заўважае рысы так званага —прафесарскага! рамана, які існаваў у нямецкай літаратуры ў пачатку XIX стагоддзя як гісторыкаэтнаграфічны твор [4, с. 12]. Яго галоўная мэта, па Л. Фейхтвангеру, у тым, каб з максімальнай навуковай дакладнасцю апісаць гістарычнае жыццё пэўнага рэгіёна. Так, сярод састаўляючых этнаграфічна-гістарычнага каларыту можна назваць мастацкія прынцыпы індывідуалізацыі вобразаўперсанажаў: партрэтная характарыстыка, апісанне адзення, зброі, пабудовы, моўная спецыфіка твора (архаізмы і гістарызмы).

Пазнейшая проза пісьменніка набывае ўсё больш абагульненафіласофскі, метафарычна-сімвалічны змест і арыентаваная ўжо на падрыхтаванага чытача, які добра ведае беларускую гісторыю і зможа правільна зразумець сэнс апісаных у творы падзей. Найбольш яскрава адзначаная мастацкая адметнасць гістарычнай прозы У. Арлова выяўляецца ў аповесці —Сны імператара! (1990). У гэтым творы прадстаўлены новы для нашай мастацкай традыцыі погляд пісьменніка на на вайну 1812 г. Так, У. Арлоў, у адрозненне ад расійскіх гісторыкаў, якія лічылі вайну з Напалеонам Айчыннай і для беларусаў, аспрэчвае такое вызначэнне.

Як вынікае з тэксту твора, з Напалеонам беларуская шляхта звязвала надзеі адрадзіць Вялікае Княства Літоўскае і знайсці волю: —У Вялікую армію, марачы пра незалежнасць Бацькаўшчыны, уліваюцца і шляхціцы, і студэнты, і простыя мужыкі, і з кожным днём іх будзе ўсё болей. Ён прыйшоў сюды як вызваліцель і за абяцанне аднавіць Вялікае Княства атрымае не толькі правіянт і фураж, але і стотысячнае войска, якое Агінскі дакляраваў імператару Аляксандру [2, с. 350]. Не атрымаўшы падтрымкі ад французскага імператара, беларускія сяляне ўзяліся за косы і сякеры і дапамаглі Расійскай імперыі выйграць вайну: «Мужыкі ўзяліся за зброю. Кожны дзень яны забівалі тых, ад каго яшчэ ўчора чакалі паратунку. Забівалі кулямі і штыхамі, а калі не было стрэльбаў – сахарамі, аглоблямі, косамі...» [2, с. 372].

Для пісьменніка вельмі важным было падкрэсліць, што свабоду кожны народ здабывае сам, а не пры падтрымцы тыранаў. Бо тыран па сваёй прыродзе не можа даць паняволеным народам свабоду.

У аповесці Напалеон падаецца не ў гады сваіх перамог, а на зыходзе жыцця, калі ад пачуцця адказнасці за зробленае нікуды не дзецца. І нават калі раней імператар не лічыўся з законамі сумлення, маралі, уласнай адказнасці за здзейсненае, то зараз ён прадстае перад іх судом, духоўна спустошаны і пераможаны.

Пісьменнік імкнецца паказаць, што ў розныя часы няволі і прыгнёту ў беларусаў існавала мара пра вызваленне і незалежнасць радзімы. Гэтая думка блізкая У. Арлову і тады, калі ён апісвае пачатак XIII стагоддзя і княжанне Уладзіміра (—Дзень, калі ўпала страла), і калі даследуе першую трэць XVI і асобу Міколы Гусоўскага (—Час чумы), і калі апісвае падзеі вайны 1812 года і падае ўласную версію апошніх дзён жыцця Напалеона Банапарта (—Сны імператара).

Нацыянальна-патрыятычная пазіцыя пісьменніка выразна выяўляецца і ў адносінах да яшчэ адной гістарычнай асобы – Аляксандра Суворова. Так, У. Арлоў ускосна апавядае пра падзел Рэчы Паспалітай і падаўленне польскага паўстання 1794 года пад кіраўніцтвам Тадэвуша Касцюшкі, у якім прынялі ўдзел беларусы: —Будучыню дзяржавы, што некалі даставала рамянамі ад мора да мора, па загадзе Кацярыны перакрэсліў сваімі штыхамі Суворав. Калі ж васямнаццаць гадоў таму гэтая краіна паўстала разам з Польшчай, Суворав заліў яе крывёю...» [2, с. 348].

Такім чынам, гістарычныя аповесці Уладзіміра Арлова вызначаюцца змястоўнасцю, глыбінёй пастаўленых у іх праблем і ярка выражаным патрыятычным пафасам. Пісьменнік абапіраецца на агульначалавечыя гуманістычныя традыцыі і маральны вопыт беларускага народа, імкнецца

абудзіць у чытачоў патрыятычнае пачуццё і гонар за свой народ, адстойваючы яго права на ўласную гісторыю.

Літаратура

1. Шынкарэнка, В.К. Нястомных пошукаў дарога: Праблемы паэтыкі сучаснай беларускай гістарычнай прозы / В.К. Шынкарэнка. – Мінск: Беларуская навука, 2002. – 208 с. 2. Арлоў, У. А. Сны імператара: апавяданні, аповесці, эсэ / У. А. Арлоў. – Мінск: Мастацкая літаратура, 2001. – 383 с.

3. Дарагакупец, А.М. Вытокі беларускай гістарычнай прозы: Праўда гісторыі ў творах Уладзіміра Арлова / А.М. Дарагакупец // Роднае слова. – 2003. – № 8. – С. 17–22.

4. Дарагакупец, А.М. Традыцыі інтэлектуальнага гістарычнага рамана ў творчасці Уладзіміра Арлова / А.М. Дарагакупец // Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта. Серыя 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2004. – № 2. – С. 12–17.

О. Ф. Сенькова

УО ПГУ (г. Полоцк)

ЭСТЕТИЗАЦИЯ УГРОЗЫ В РАННИХ ДРАМАХ ГАРОЛЬДА ПИНТЕРА

Творчество британского драматурга, лауреата Нобелевской премии Гарольда Пинтера (*Harold Pinter*, 1930–2008) задействует широкий спектр художественных методов: от нарочитой реалистичности пространственно-временной организации пьес (драмы «Комната» (*The Room*, 1957), «Немой официант» (*The Dumb Waiter*, 1957), «Подвал» (*The Basement*, 1966)) до проявления опыта театра абсурда (пьесы «День рождения» (*The Birthday Party*, 1957), «Карлики» (*The Dwarfs*, 1960)). Однако особого осмысления требует эстетизация угрозы как наиболее общего принципа, характеризующего драматургию Гарольда Пинтера 1950–1960-х годов.

Анализируя ранние драмы британского драматурга, можно отметить, что автор в качестве основной эстетической категории использует угрозу, явно или скрыто довлеющую над персонажами. Как отмечает сам Гарольд Пинтер: «Угроза находится повсюду. Существует много всевозможных угроз в каждой комнате. Вы не можете ни избежать их, ни убежать от них» [1, с. 99]. Необходимо отметить, что ощущение угрозы, как некой высшей силы, которая «время от времени напоминает о себе» [2, с. 56], представляет собой не столько экзистенциальную категорию страха, упомянутую С. Кьеркегором, сколько ощущение, наполняющее внутреннюю сущность человека середины XX века, растерянного и опустошенного. При нагнетании атмосферы страха Гарольд Пинтер активно задействует иронический модус, что существенно снижает

трагизм и фатальность угрозы. Угроза выступает как основополагающий принцип создания художественного пространства пьес, что находит отражение в следующих «внутренних» элементах: наличие пауз (авторские ремарки, обилие многоточия, незавершенность отдельных высказываний, реплики, брошенные в пустоту), которые плавно перетекают в молчание персонажей (в более поздних пьесах молчание трансформируется практически в основной художественный способ создания атмосферы угнетенности и потерянности), трансляция «некоммуникативного» диалога, ситуация, когда персонажи сосредоточены на собственном мире и не слышат собеседника, формально соблюдая правила беседы. Внешние проявления угрозы сосредотачиваются на моделировании ситуации вторжения, когда иной персонаж (пьесы «Комната», «День рождения», «Легкая боль» (*A Slight Ache*, 1958)) либо необъяснимая сила («Кухонный лифт», «Оранжевая» (*The Hothouse*, 1958)) нарушают хрупкий мир действующих героев. Отметим, что проявление вспышек агрессии («Ночь вне дома»

(*A Night Out*, 1959)), как и жестокость, направленную на самых уязвимых персонажей пьесы («Сторож» (*The Caretaker*, 1959)), также можно отнести к внешним проявлениям угрозы, поскольку они представляют собой сюжетобразующий элемент, функция которого заключается в удержании постоянного внимания зрителя и читателя.

Наряду с угрозой, активным эстетическим компонентом ранних пьес Гарольда Пинтера является ирония и сарказм. Во многие пьесах («День рождения», «Сторож», «Немой официант») присутствие комедийного элемента позволяет снизить накал трагических обстоятельств и посмотреть на ситуацию с позиции классической комедии. Такое взаимодействие «угрожающего» и комического привело к созданию Гарольдом Пинтером специфической драматургической модификации – «комедии угрозы».

Данное определение случайным образом охарактеризовало творчество Гарольда Пинтера: в 1958 году известный критик Ирвин Уордл отметил, что необъяснимая внешняя сила в пьесах Пинтера «представляет собой драматический лейтмотив того века, люди которого, будучи чересчур заиклены на вере во что-то, готовы содействовать собственной гибели» [2, с. 56]. Сам же автор был весьма скептически настроен к каким-либо определениям своего творческого метода, хотя и не отрицал возможность существования «комедии угрозы»: «Я устал от слова «угроза». Я никогда не думал об угрозе применительно к моему творчеству, я никогда не приклеивал категории к себе, равно как и к другим драматургам. Но если бы я понимал слово «угроза», то это бы означало те элементы, которые я задействовал в прошлом при создании

пьес» [3, с. 24]. Как мы уже отмечали, ощущение постоянной угрозы и сопровождает практически все ранние пьесы Пинтера. За творчеством 1950–1960-х гг. даже закрепилось устойчивая характеристика: комедии положений и угрозы (*comedies of manners and menace*), а самого автора считают создателем уникальной драматургической модификации («комедия угрозы»): нагнетание страха и постоянно исходящей извне угрозы, которая не только угнетает действующих персонажей, но и парализует публику. Думается, что рассмотрение первых драматургических опытов через призму «комедии угрозы» является ключевым, поскольку устанавливает некую дистанцию перед соблазном соотнести драматургию британского автора только лишь с театром абсурда.

Ощущение постоянно довлеющей угрозы над персонажами (боязнь выйти за пределы личного пространства в драме *«Комната»*, страх перед разоблачающим прошлым в пьесе *«День рождения»*, паническое преклонение перед властными приказами в *«Кухонном лифте»*, пугающая перспектива вступить в диалог с незнакомцем в *«Легкой боли»*, довлеющее могущество государственного аппарата в *«Оранжевые»*, страх нарушить заведенный ритм и отлаженный механизм отношений в пьесе *«Ночь вне дома»* неясной силы, которая управляет поведенческими мотивами персонажей, и составляют основу «комедии угрозы». Исследователями [4] отмечается комический эффект, «страх и ужас становится средством создания комического, хотя и сжатого, порой жесткого, с элементами черного юмора, эффекта» [5, с. 159]. Однако комический эффект создается не столько за счет «комедий положений», а за счет авторской подачи: как раз здесь Пинтер использует традиционную для комедий установку: выявить опасный для общества посыл и развенчать его. Только вот эффект от такого разоблачения получается не всегда безобидным: зачастую для персонажей уже готовы «ловушки», в которые они сами себя загнали.

Комический эффект, который задействует Пинтер в пьесах, зачастую является творческим осмыслением опыта театра абсурда. Наиболее частым формальным признаком становится использование марионеточных персонажей, формальность сюжетной линии, обилие пустых диалогов с минимальной информационной наполненностью. Например, в пьесе *«День рождения»* автор использует абсурдную оболочку, чтобы зашифровать таинственное прошлое героя: по еле уловимым намекам, разбросанным по абсурдным, излишне нарочитым и нагроможденным диалогам, можно понять, что ранее Стэнли участвовал в карательных войсках, организованных в Ирландии во время Гражданской войны 1920-х годов. Автора интересует способность персонажа принять реальность, не

уклоняясь от потока событий. Как отмечает сам Гарольд Пинтер, «в пьесе «День рождения» я представил целый ряд возможностей, прежде чем, наконец, перешел к акту подчинения» [6, с. 6].

Драма-фарс «Кухонный лифт» иллюстрирует более разнообразную палитру элементов антитеатра: перед нами двое наемных убийц, которые томятся в ожидании очередного заказного убийства. Мотив ожидания «враждебного неизвестного» ещё более заострен, чем в предыдущих пьесах. Однако в отличие от гнетущего ожидания неизвестности в беккетовской пьесе «В ожидании Годо» (*Waiting for Godot*, 1953) пьеса Пинтера наполнена динамичным действием и необычной метафоричной развязкой (неизвестной жертвой оказывается один из гангстеров).

Необходимо отметить, что приемы, которые задействует Гарольд Пинтер при создании первых драм в русле «комедии угрозы», трансформируются в более позднем творчестве автора. Наиболее наглядным примером является пьеса «Оранжевая». Неясная угроза, довлеющая над личностью, в более позднем творчестве автора трансформируется в доминирование власти над отдельной личностью. Так, пьеса «Оранжевая» была написана в 1958-м году, однако обнародована она была лишь в 1980-м году. Сам автор отмечает: «Я написал «Оранжевую» зимой 1958-го года и отложил её для последующего обдумывания – в то время я работал над «Сторожем». В 1979-м году я перечитал «Оранжевую» и решил, что она стоит того, чтобы быть поставленной на сцене» [7, с.186].

Таким образом, в ранних драмах, написанных в период 1950–1960-х годов, Гарольд Пинтер активно использует угрозу как основной компонент реализации авторского замысла. Формальные компоненты, характерные для творческого метода театра абсурда, позволяют автору заострить угрозу и представить её в качестве основной эстетической категории, характерной для раннего творчества британского драматурга. Такое взаимодействие помогает ему создать уникальную атмосферу нагнетания страха и ужаса, что трансформировалось в особую жанровую разновидность, характерную для его творческого метода – «комедия угрозы». Данная разновидность помогает наиболее ярко очертить перед современным человеком причины кризиса и с помощью приема брехтовского очуждения, подтолкнуть его к выходу из сложившихся обстоятельств.

Литература

1. Sakellaridou, E. *Pinter's Female Portraits: A Study of the Female Characters in the Plays of Harold Pinter* / E. Sakellaridou. – Totowa, N.J. : Barnes & Noble, 1988. – 224 p.
2. Taylor-Batty, M. *The Theatre of Harold Pinter* / M. Taylor-Batty. – London, Bloomsbury Methuen, 2014. – 304 p.

3. Gussow, M. Conversations with Pinter / M. Gussow. – London : Nick Hern Books, 1994 – 158 p.
4. Клименко, Е.В. Своеобразие драматургии Гарольда Пинтера: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03 / Е.В. Клименко; Московский пед. гос. ун-т. – М., 2007. – 15 с.
5. Cuddon, J.A. The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory / J.A. Cuddon. – London: Penguin Books, 1998. – 991 p.
6. Pinter, H. Art, Truth & Politics: The Nobel Lecture / H. Pinter. – London: Three Essays Press, 2005. – 25 p.
7. Pinter, H. Plays 1 / H. Pinter. – London: Faber & Faber, Incorporated, 1997. – 399 p.

К. А. Сугак

УА МДПУ імя І. П. Шамякіна (г. Мазыр)

САТЫРА ЯК АДЗІН СА СРОДКАЎ МАСТАЦКАГА ВЫЯЎЛЕННЯ РЭЧАІСНАСЦІ Ё ПРОЗЕ Ю. СТАНКЕВІЧА

Творы Ю. Станкевіча вострыя па гучанні, па праблематыцы, па напружаных жыццёвых сітуацыях, у якія трапляюць яго персанажы. Пісьменнік не імкнецца запалохаць чытачоў, узбудзіўшы карціны масавага алкагалізму, прастытуцыі, наркаманіі, а шляхам шокавай тэрапіі прымусіць чытача задумацца пра магчымыя вынікі аб'явавага стаўлення да свайго жыцця і лёсу сваіх дзяцей.

Адным з мастацкіх сродкаў, абраных пісьменнікам для паказу негатыўных з'яў у жыцці грамадства, выступае сатыра, востры, выкрывальны смех у яго розных праявах.

—Сатыра (лац. satira – сатура, літаральна – сумесь, усякая ўсячына) – від камічнага, бязлітаснага, знішчальнага пераасэнсавання аб'екта адлюстравання (і крытыкі), якое вырашаецца з дапамогай смеху, адкрытага альбо прыхаванага; спецыфічны спосаб мастацкага ўзнаўлення рэчаіснасці, які раскрывае яе як нешта алагічнае, нязвыклае, унутрана неадпаведнае (змястоўны аспект) сродкамі смехавых, выкрывальных вобразаў (фармальны аспект) [www: slovari.yandex.ru]. З аднаго боку, сатыра імкнецца да ўзнаўлення рэчаіснасці, да рэальнага раскрыцця недахопаў і супярэчлівасцей жыццёвых з'яў, але разам з тым моц пратэсту і абурэння ў ёй настолькі вялікая, што яна перастварае гэтыя самыя з'явы, парушае прапорцыі, высмейвае іх, малюе іх у гратэскавай, скажонай, пачварнай форме для таго, каб з асаблівай рэзкасцю падкрэсліць іх непрымальнасць.

У рамане —Любіць ноч – права пацукоў! Ю. Станкевіч паказвае, па сутнасці, такія праблемы сучаснага грамадства, як абьякавасць да ўласнага лёсу, пасіўнасць у супрацьстаянні —чужынцам!.

Так, ужо на самым пачатку твора, разважаючы пра катастрофічнасць з'яўлення чужынцаў у іх мястэчку, Люба, адна з цэнтральных герояў твора, адзначае, што прыхадні аселі на былым участку маёра Фралова, —бо той русак выйшаў у адстаўку і пасля вайны асеў у іх мясцінах, тут яму пабудавалі дом, ён недзе служыў, але неўзабаве кінуў, і ў яго доме пачалі піць, і не так, як пілі суседзі ці ўвогуле мясцовыя, – у доме Фраловых пілі ўсе: ён, яго жонка і дарослыя дзеці – дачка Феня і сын Клім! [1, с. 236]. Як бачым, аўтар паказвае паступовую дэградацыю мясцовага насельніцтва, распаўсюджанне якой як своеасаблівай інфекцыі, эпідэміі зыходзіць ад дома Фраловых, ад іх дэфіцыту імунітэту і супрацьстаяння ўсялякім негатыўным уплывам. Звычайна вайскоўцы лічыліся прадстаўнікамі грамадскай эліты, а тут бачым поўны і знешні, і духоўны распад: —...Маёр сядзеў штодня на лаўцы перад сваім домам, брывасты, з жабыным ротам, і па-дурному ўсміхаўся ці зрэдку пачынаў выкрыкваць нешта пагрозлівае так, маць вашу, так, уга-ха! [1, с. 236]. У знешнім абліччы маёра Фралова гратэскава падкрэслены прыкметы выраджэння, страты чалавечага аблічча: жабыны рот, дурнота і г.д.

Нават выкарыстанне ненарматыўнай лексікі ў творы садзейнічае ўзмацненню сатырычнага эфекту.

Месца дзеяння ў рамане – Беларусь. Час – другая палова 90-х гадоў мінулага, ХХ-га, стагоддзя. Ю. Станкевіч па-майстэрску выкарыстоўвае магчымасці сатырычнага пісьма, шчодро ўжывае гратэск: —...На некалькіх прыпынках стаялі паныла купкі людзей, швэндаліся бамжы, а ўбаку, ля крамак, дзяжурылі дзве маладыя прастытуткі, і адна з іх беспамылкова пазнала ў ім прыезджага і заўсміхалася, выставіўшы наперад далоні з растапыранымі пальцамі, што азначала, пэўна, лічбу...! [1, с. 253]. Але за падобнай канкрэтызацыяй месца і часу дзеяння адчуваецца вялікая аўтарская праекцыя ў прастору, жаданне аўтара паказаць, што падобная эпідэмія не мае межаў і можа распаўсюдзіцца па ўсім свеце, калі над ім будзе валадарыць абьякавасць.

Пагэтаму пісьменнік дэталёва і падрабязна стварае цэлы шэраг сатырычных тыпаў, надзеленых выразнымі прыкметамі духоўна-маральнага падзення.

—Усім жыць трэба, усе хочучь есці, піць, анягож! [1, с. 311], – гаворыць сусед Любы, Іосіф Манюка, чыю дачку, і ён ведае пра гэта, згвалцілі юнакі-бежанцы.

Увогуле пры стварэнні вобраза гэтага чалавека Ю. Станкевіч не шкадуе сатырычных фарбаў. Неабходна адзначыць, што пісьменнік удала

карыстаецца класічнай для беларускай літаратуры традыцыяй надання сатырычным тыпам гаворачых прозвішчаў. Так, прозвішча Манюка відавочна падкрэслівае самую істотную рысу ў яго натуры: вялікую здольнасць хлусіць усім і самому сабе, толькі б нішто не пашкодзіла яго матэрыяльнаму камфорту.

Нават сядзіба яго нагадвае сметнік, звалку нікому не патрэбных рэчаў: —... Увесь двор і гарод яго былі заўсёды завалены ржавымі трубамі, анучамі, сапсаванымі чыгуннымі радыятарамі, бочкамі ды розным іншым жалеззем [1, с. 244].

Абыякавасцю да свайго ўласнага лёсу і лёсу сваёй дачкі, імкненнем задаволіць у першую чаргу свае жаданні — есці, піць і спажываць як мага болей пазначана ўсё ў паводзінах, знешнасці і быце гэтага чалавека. Нават калі да яго з просьбай аб падтрымцы ў супрацьдзеянні пацукам прыйшла Люба, ён не перастае жаваць: —... З'явіўся і сам Іосіф Манюка; высунутыя яго сківіцы нешта жавалі; — гаспадар цягнуўся следам, жаваў выцягнутымі наперад, як у малпы, сківіцамі і гнуў свае

Усім жыць трэба, усе хочуць есці, піць, анягож [1, с. 245]. Як бачым, і тут у знешнасці мясцовага прыстасаванца, канфарміста, што гатовы прадацца і прадаць сваю дачку, толькі каб яго не чапалі, падкрэсліваецца фізічнае і духоўнае выраджэнне.

Вось што ўбачыў Даніла Крусак, калі прыехаў у Янаўск: —... У многіх кватэрах вокны былі выбітыя і закладзеныя фанерай, а то і заткнутыя рыззём, каналізацыйныя люкі зеўралі пустатой, там-сям іржавелі паваленыя агароджы, а каля харчовых крамаў тоўпіліся брудныя мужчыны і жанчыны з азызлымі азіяцкімі тварамі ў чырвоных пражылках — тварамі аматараў спіртнога і апушчэнцаў, і адтуль даляталі ўвесь час рэзкія крыкліва-істэрычныя воклічы махахудабатак і гэтак [1, с. 256].

Нават прадстаўнікі ўлады, міліцыянеры, якія па абавязках павінны абараняць пакрыўджаных, наводзіць парадак, робяць выгляд, што ў гарадку нічога выключнага і страшнага не адбываецца. І тут пісьменнік карыстаецца сродкамі сатырычнага пісьма: —... Тады яна звярнулася да ўчастковага, былога вяскоўца, зухаватага, маладога яшчэ, гадоў трыццаці, вузкага ў плячах і ўжо аб'ёмнага ў паясніцы чалавека, які дасягнуў межавай для сябе вышыні — падняўся да лейтэнанцкага звання, і той хадзіў разбірацца і на яе пытанні заўсёда казаў тактак

нешта з паважным выглядам крэсліў у сябе ў блакноце асадкай, пукаціў чорныя, ухілістыя вочы і зноў казаў

тактак і яна ў думках ужо зняважліва звала яго Тактакам... [1, с. 238–239].

Відавочна, пасада добра корміць гэтага чалавека, працуе ён у той меры, каб не нашкодзіць сабе і застацца харошым для іншых. Але рашучых дзеянняў супраць чужынцаў ён прымаць не будзе. Гэта падкрэсліваецца ў творы тым, што лейтэнант пазбягае глядзець у вочы людзям.

Ён ужо даўно —прадаўся! чужынцам, яны купілі яго маўчанне: —...У яго ўжо з'явілася іншамарка, ён увесь час некуды спяшаўся...! [1, с. 239].

І нават у душах станоўчых герояў Ю. Станкевіча – расчараванне і сумненні ва ўласных сілах. Прыкладам страты чалавекам упэўненасці і веры ў рамане —Любіць ноч – права пацукоў! становіцца Антон Кніга, які прайшоў пекла сталінскіх лагераў і цяпер дапамагае Данілу. Ён кажа: —У мяне ўражанне, што мы сапраўды мусім дарэмна затыкаць тую плаціну, якую ўжо прарвала, і ваду назад не вернеш, праўда, а варта, можа, толькі сябе ратаваць...! [1, с. 319].

Відавочна, што сатыра пісьменніка дапамагае зразумець магчымую страшную ступень падзення сучаснага грамадства.

Ступень духоўнага здароўя грамадства вымяраецца паводле яго стаўлення да дзяцей, а тым больш хворых дзяцей. Так, у творы ахвярай абьякавасці становіцца —даўнèнак!, сын Любы, народжаны пасля Чарнобыля, маленькае безабароннае дзіцятка... Аўтар стварае свой уласны аказіяналізм дзеля абазначэння такой катэгорыі дзяцей – —даўнèнак! [1, с. 238]. Так падкрэсліваецца і звычайнасць, і масавасць нараджэння такіх дзяцей у постчарнобыльскім грамадстве. І ў гэтым пісьменніку бачыцца вялікая трагедыя беларускага народа. Псіхалагічна працінае эпізод з дзіцячымі рэчамі на пляжы (—Паглум!): —...Стрыжаны Сярожа раптам падышоў да таго месца, дзе сядзеў Даніла Прусак, і сказаў я вытруся

але мужчына не зразумеў, пра што тлумачыць голы Сярожа, і, сціснуўшы сквіцы, заўважыў ты б менш

крычаў, дзіце напалохаеш

а той тым часам падчапіў з зямлі хлопчыкаву коўдру і ручнік і пачаў выцірацца імі...! [1, с. 266].

Увогуле, у творы практычна адсутнічаюць здаровыя людзі. Пры гэтым яны псіхічна ці фізічна хворыя ад нараджэння ці па прычыне жыццёвых абставін (Волечка-Алеся, нямоглы Антон Кніга, наркаманы, жабракі, папрашайкі).

Усе гэтыя фактары памнажаюцца на выразную пазіцыю аўтара, яго востры душэўны боль, якім прасякнуты кожны радок рамана.

Нават шчаслівая развязка на карысць галоўнага героя не прыносіць доўгачаканай палёгкі. Адсутнасць аптымізму аўтара пацвярджае і сімвалічная сцэна ўсходу сонца ў канцы твора, станоўчае і ачышчальнае

значэнне якой зводзіцца да нуля апошнімі трыма словамі даўнёнка, якія і заканчваюць раман: — ...Глядзеў бяздумна, як чырвоны дыск сонца ўздымаецца над даляглядам, высвечваючы друхлыя будынкi і кволяы, самотныя дрэвы і траву пад імі, і гаварыў мы грэбаныя псіхі|| [1, с. 326].

У творы карціна выглядае падобнай да рэальнасці: забіта жанчына, невядома, што будзе з героем далей, такі здзек учынены з хворага хлопчыка і, як прызнаецца старэйшы з чужынцаў, —яны экспансуюць сталіцу, туды ўжо і грошы адпраўлены – на подкуп, на хабар, і зямля там для іх гатовая, а вашых людзей, – даводзіў ён, – купіць вельмі лёгка, ды ты і сам бачыш, хоць ты і вар'ят, хто праз дзесяць гадоў будзе тут пры ўладзе, хто будзе сапраўдны гаспадар, вы ж бездапаможныя, хцівыя і раз'яднаныя...|| [1, с. 324].

Пісьменнік намагаецца здзейсніць справядлівасць, супрацьстаяць пасіўнасці суайчыннікаў і нахабству чужынцаў.

Але непарушанай застаецца галоўная прычына бедстваў карэннага насельніцтва ў дзяржаве, паказаная ў рамане. Гэтая прычына – катастрафічная раз'яднанасць абарыгенаў. Усе, што робіцца супраць іх, у канчатковым выніку здзяйсняецца іхнімі ж рукамі. Сястру Данілы Прусака забівае пакаёўка Васіліна, якая стала адданай прыслужніцай прыхадняў, іх волю яна з халопскай адданасцю і выканала. За свае злачынства яна ўрэшце пакарана.

Фінал у творы жудасны: Даніла —ўбачыў у лужыне крыві пакаёўку чужынцаў – вены на яе звязаных руках былі перарэзаны, не інакш, твар і выскаленыя зубы запэцкаліся ў крыві, яна была яшчэ жывая і, убачыўшы Прусака, прахрыпела:

я забіла

і ўсё цягнулася да чужынцаў, прагнула быць з імі і прасіла забярыце мяне, забярыце альбо дабіце

і мужчына здзівіўся ў душы гэтай халопскай адданасці і халопскай жорсткасці|| [1, с. 324–325].

Настойліва падкрэсліваючы, што галоўная бяда – у раз'яднанасці карэнных жыхароў, з-за якой яны застаюцца бяссільнымі супраць прыхадняў, аўтар мэтанакіравана сцвярджае думку пра неабходнасць нацыянальнага адзінства, якое і павінна стаць выратавальным для народа, калі ён хоча мець нармальную будучыню.

Творчасць Ю. Станкевіча садзейнічае ўзнікненню сітуацыі палемічнасці, спрэчак. Сакрэт яе і прыцягальнасць – у ідэйнай напоўненасці твораў, нягледзячы на ўсю іх грубасць і нахабны сарказм. Станкевіч абсалютна відавочна ваюе з навакольнай нечысцінёй.

У тэкстах Юры Станкевіча відавочна прысутнічае іронія, а гэта заўсёды з'яўляецца крытэрам таленавітасці. М. Южык зазначае: —Іронія, якой нідзе не навучаць, стварае поліфанічнасць гучання твораў, не дае ім зрабіцца плоскімі ў чытацкіх вачах. Смех скрозь слёзы? Не, хутчэй – слёзы скрозь смех якраз і прымушаюць іх з цікавасцю чытаць, з імі спрачацца, пра іх разважаць, не ўпадаючы ў маркоту» [2, с. 328].

Такім чынам, у рамане —Любіць ноч – права пацукоў» пісьменнік асэнсоўвае праблему дэградацыі чалавека, імкнецца выявіць сутнасць прагрэсіравання пасіўнасці сучаснага грамадства. Абыякавасць, жывёльныя інстынкты, маральна-духоўная пустата, прадажніцтва, хабарніцтва становяцца тымі негатыўнымі праявамі жыцця грамадства, з якімі змагаецца пісьменнік сродкамі мастацкага пісьма.

Літаратура

1. Станкевіч, Ю. Апладненне ёлупа: раманы і аповесці, апавяданні / Ю. Станкевіч. – Мінск, 2005.
2. Южык, М. Слёзы скрозь смех / М. Южык // Дзеяслоў. – 2008. – № 36. – С. 326–328.

А. И. Храпунович

УО ВГУ им. П. М. Машерова (г. Витебск)

СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА В РОМАНЕ «УЧИТЕЛЬ ГНУС, ИЛИ КОНЕЦ ОДНОГО ТИРАНА» Г. МАННА

В истории человечества каждая эпоха примечательна трагическими событиями. Мы живем во время величайших социальных потрясений, кризисов, бурных перемен и не падаем духом только благодаря комизму. Комическое высмеивает наши пороки и открывает нам глаза на наши недостатки.

Роль комического в современном обществе как никогда высока, что находит свое отражение в литературе. Комическое в целом и комический жанр в частности – это сложное понятие, четкое определение которому до сих пор не дано. Соответственно рост интереса со стороны научного мира и общества к проблематике комического определяет актуальность нашей работы. Комическому посвящено множество работ, начиная с античности, но методы исследования средств выражения комического находятся в

стадии становления. Следовательно, существует потребность в анализе и классификации языковых единиц и процессов, а также в поиске новых подходов к лингвистическому изучению комического в литературе.

Объект исследования – комическое как эстетическая категория в литературном пространстве кайзеровской Германии.

Предмет исследования – особенности синтаксических средств создания комического эффекта в романе «Учитель Гнус, или Конец одного тирана» Г. Манна.

Цель предпринятого исследования заключается в выявлении стилистических средств, с помощью которых автор достигает комического эффекта в рассматриваемом романе «Учитель Гнус, или Конец одного тирана».

Методологической и теоретической основой исследования послужили работы Аристотеля, с помощью которых мы дали определение комическому, В.Я. Проппа и М.М. Бахтина, которые способствовали подробному изучению категории комического, Б. Дземидока, с помощью которых мы классифицировали комическое, и В.А. Масловой, что помогли нам разграничить понятия средств и приемов.

К основным видам комического обычно относят юмор и сатиру, которые содержат в себе разные оттенки смеха. Если юмор – смех добрый, дружелюбный, беззлобный, то сатира – это более мощное средство обличения и осмеяния людских пороков и недостатков [3].

Комическое всегда являлось одним из предметов литературоведческого исследования. Каждый автор использует свои приемы и способы выражения комического для того, чтобы достичь своего уникального и неповторимого стиля. Все средства создания комического эффекта мы разделили на несколько групп, среди которых: фонетические, лексические и синтаксические.

Стиль Г. Манна имеет много особенностей, и мы считаем, что именно в сатирических произведениях, когда творческая мысль писателя ищет воплощения, он раскрывает для себя наибольшие возможности для индивидуального использования выразительных средств языка.

Синтаксические средства, наряду с фонетическими и лексическими единицами, играют большую роль в создании комического эффекта в тексте. Построение предложения, выбор вида предложения способствуют достижению цели автора.

Мы в своей работе, на основе изученных нами теорий, придерживались следующей классификации синтаксических средств создания комического:

- повтор;

- инверсия;
- параллелизм; - парцелляция; - умолчание.

И даже понимая всю условность такого подразделения, представленная нами или подобная ей классификация необходима для дальнейшего исследования, так как она создает четкость и определенность в нашей работе.

В ходе исследования нами были выделены случаи употребления автором *повторов*:

Herr Professor, Morgen, Herr Professor, ich möchte man bloß gebeten haben, daß ich an Herrn Professor darfene Frage richten [4]. 'Господин профессор, доброе утро, господин профессор, покорнейше прошу разрешения задать вам один вопрос, господин профессор' [3].

Er macht Bankrott. Der Schüler Lorenzen macht Bankrott! [4]. 'Он обанкротился! Ученик Лоренцен обанкротился' [2].

В первом примере комизм заключается именно в излишнем повторении обращения к Гнусу, и чем больше оно повторяется, тем более комично выглядит для нас ситуация, ведь герой, которому принадлежит данное высказывание, на самом деле относится к Гнусу так же неуважительно и презрительно, как и все горожане.

Во втором примере мы с грустью смеемся над главным героем в его жалком ликовании, в котором он повторяет о банкротстве своего ученика, получая от этого истинное наслаждение.

Следующее синтаксическое средство, с помощью которого автор достигает комизма в своем романе, это – *умолчание*:

Ob Sie es nu glauben oder nicht, Rosa hat immer eine Schwäche für die älteren Herren gehabt. Und nicht bloß wegen dem... Sie rieb Daumen und Zeigefinger aneinander [4]. 'И вот еще что: хотите верьте, хотите нет, а Роза всегда питала слабость к пожилым мужчинам, и не только из-за... она быстро-быстро потеряла большой палец об указательный' [2].

В этом примере героиня не заканчивает свое высказывание, но своим действием явно дает понять читателю, о чем она умалчивает.

Еще один пример использования автором умолчания, где с помощью него создается комизм, ведь читатель с легкостью сам додумывает то, о чем герой не смог сказать:

»*Zum... nochmal. Du warst ja ein ganzes Stück davon weg. Dusafbestjamit...*« [4]. 'Чтоб тебя... ты же находился вдали от кургана и сидел с...' [2].

Так же умолчание часто вызывает у читателя смех в данном романе, когда главный герой абсолютно смущен в разговоре с актрисой Фрейлих, и, запинаясь, так и не договаривает свои предложения:

»*Das mag ja denn... immer mal wieder... ganz richtig sein, liebe Frau, aber... nicht darum ...*« [4]. 'Весьма возможно...опять-таки в свою очередь, что вы и правы, уважаемая... но я не потому...' [2].

Так же автор активно использует такой синтаксический прием, как *парцелляция*, чтобы передать эмоции героев, например, гнев Гнуса, вызывающий смех у читателя:

«*Elender... wagen es... Fassen... endlich fassen... Hergeben, alles herausgeben!*» [4]. 'Несчастный... ты посмел... Взять его... наконец-то... пойман с поличным... за это отдашь... все отдашь...' [2].

Или его страх перед учениками:

Weg dort! Warten! «*rief Unrat, in neuer Angst* [4]. 'Прочь оттуда! Ждать! – заорал Гнус в новом приступе страха' [2].

Так же в единичном случае нами был найден прием *параллелизма*:

Nun war der Anarchist eine moralische Seltsamkeit und ein wohl verständliches Extrem; das Verbrechen eine Steigerung allgemein menschlicher Neigungen und Affekte, die nichts Auffallendes hatte [4]. 'Анархист – нравственное исключение, вполне понятная крайность; преступление же – это только обостренное состояние общечеловеческих склонностей, и ничего примечательного в нем нет' [2].

В данном примере само содержание несет комизм. Здесь читатель видит исход всей истории – главный герой из «учителя, представляющего власть в рамках националистической и империалистической системы», превратился в анархиста, который совершил самое обычное преступление и воплотил в жизнь смысл своего прозвища. Автор не случайно построил это предложение по правилам параллелизма, с помощью этого приема автор достигает нужного воздействия на читателя, после чего мы действительно смеемся над Гнусом в его конечном падении, хотя в какойто мере нам его и жаль.

Таким образом, анализируя роман Г. Манна «Учитель Гнус, или Конец одного тирана» на наличие в нем синтаксических средств создания комического эффекта, мы пришли к выводу, что автор использует в рассматриваемом нами романе приемы повтора, умолчания, парцелляции и параллелизма, при этом мы не выделили случаев использования автором инверсии. В общем, в тексте мы выявили 18 случаев использования автором умолчания, 7 предложений с приемом повтора, 6 парцелляций и один случай употребления параллелизма.

Подводя итоги нашего исследования, мы можем отметить, что безукоризненность стилистической манеры автора в сочетании с тонким юмором повышает художественную ценность рассмотренного нами произведения. Кроме того, роман «Учитель Гнус, или Конец одного

тирана» представляет собой фундаментальное произведение, относящееся к мировой классической литературе, и является своего рода «зеркалом иронии», отражающим кайзеровскую Германию, жизнь немецкого народа этой эпохи, его стремления и желания, идеалы и пороки [1].

Литература

1. Замалютдинова, Э.Р. Особенности употребления слов-характеристик лица в переводах произведений Г. Манна на русский язык (на материале имен существительных и прилагательных) / Э.Р. Замалютдинова // Русская и сопоставительная филология: сб. науч. ст. / Казанский государственный университет; под науч. ред. М.А. Козырева. – Казань, 2003. – С. 27–29.

2. Манн, Г. Учитель Гнус, или Конец одного тирана // Г. Манн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://flibusta.net/b/291156/read> – Дата доступа: 07.05.2015.

3. Кязимов, Г. Теория комического (проблемы языковых средств и приемов) / Г. Кязимов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uludil.gen.az/teoriya/index.php>. – Дата доступа: 03.05.2015. – Баку: Тахсил, 2004.

4. Mann, H. Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen / H. Mann [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gutenberg.org/files/35264/35264-h/35264-h.htm> – Дата доступа: 07.05.2015.

И. С. Чуносова

ГУО «Академия последипломного образования» (г. Минск)

ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКАМИ

Реализация принципа коммуникативной целесообразности в учебной коммуникации предполагает соответствие используемых языковых форм условиям и целям общения, специфике предмета и адресата речи. В процессе объяснения учебного материала учитель адаптирует научный текст в силу его особенностей и дидактической сложности, а также наличия разницы между тезаурусом автора текста и опытом реципиента (обучающегося). Задача учителя — помочь учащимся постичь текстовые опоры школьного учебника: смысловые доминанты и основные идеи представленной учебной информации [2, с. 83]. Это требует от педагогов умения варьировать стилистическую окраску слова, оперировать языковыми средствами, составляющими особенности подстилей научной речи (учебнонаучного, научно-популярного и др.), и стремиться к выразительной насыщенности речи.

Готовность адекватно воспринимать речевые высказывания в учебном дискурсе, в том числе и высказывания, окрашенные эмоционально, зависит от возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащихся. В учебном общении восприятие устной речи учителя требует со стороны школьника «встречной активности в виде построения образа, уподобляющего воздействующий эффект» [5, с. 307], т. е. умения с помощью мыслительных операций отражать в своем сознании словесные образы, реализуемые в педагогической речи.

В основе восприятия и адекватного понимания речевой выразительности лежат сложные психофизиологические механизмы. Знание их сущности позволяет учителям адаптировать коммуникативное оформление учебно-научной речи и оптимизировать процесс усвоения учебного материала. В специальной литературе [1] восприятие трактуется как психофизиологический процесс формирования перцептивного образа воздействующего предмета, явления или процесса. Непосредственное отражение предмета (явления) в процессе восприятия предстаёт в совокупности его свойств, в его объективной целостности. Речь опосредствует восприятие, обеспечивает его осмысленность, осознанность, преднамеренность, создает возможность абстракции и обобщения свойств предметов, явлений путем их словесного обозначения (называния). Формирование перцептивного образа проходит ряд фаз (переходов): от нерасчлененного восприятия к формированию дифференцированного целостного образа предмета (или явления), адекватного оригиналу.

Восприятие устной речи принадлежит к числу высших психических функций человека, это внутренняя сторона такого вида речевой деятельности, как слушание (аудирование). Восприятие опосредовано актами понимания, осмысления. В ходе восприятия устной речи «на сенсорном уровне осуществляется акустический анализ и выделение звуков в составе слова, которое узнается на перцептивном уровне восприятия. На смысловом уровне устанавливается смысл предложения и всего сообщения в целом»

[1, с. 104].

Термин «понимание» не имеет строго фиксированного содержания и объема. В одном из значений — это когнитивный процесс постижения содержания, смысла. Качество понимания устной речи определяется толкованием текста, оно может быть правильным и неправильным, глубоким и поверхностным, полным и неполным. Обеспечение эффективности понимания – одна из целей познания и обучения.

Различия при восприятии одних и тех же предметов зависят от прошлого опыта, установок, знаний, индивидуально-психологических различий людей (потребностей, склонностей, интересов, мотивов,

эмоционального состояния и т. д.). Способность к восприятию школьниками устных выразительных средств соответствует уровню развития их образного мышления.

Формирование образного мышления представляет единую иерархическую трёхкомпонентную систему, которая включает: нагляднодейственное, наглядно-образное и визуальное мышление.

Наглядно-действенное мышление ориентировано на выделение и отбор единиц предметного содержания, определение в них существенных свойств и связей, имеет направленность на преобразование образов восприятия в образы-представления и обобщение предметного содержания. Переход к наглядно-образному мышлению отличает стремление представить существенные связи и отношения объектов в целостном организованном виде. Наиболее высокий уровень обобщения характерен визуальному мышлению, «продуктом которого является порождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих определенную смысловую нагрузку и делающих значение видимым» [1, с. 377].

Понимание выразительности учебно-научной речи связано с общим уровнем литературного развития школьников, поскольку его структурообразующим элементом является возможность мыслить словеснохудожественными образами, т. е. «способность воспринимать словесное искусство как специфическое выражение художественного содержания» [8, с. 22]. В соответствии с учебными программами формирование коммуникативной компетентности школьников в процессе изучения белорусской, русской и мировой литературы предполагает не только приобщение учащихся к художественным произведениям, представляющим культурную ценность, усвоение духовных и моральных идеалов, но и развитие эстетического восприятия, художественного мышления, читательской и речевой культуры [3], [10].

Этапы литературного развития традиционно описывают в соответствии с возрастными особенностями школьников. Мышление детей младшего школьного возраста (6/7–11/12 лет) считают наглядно-образным, опирающимся на конкретные представления об окружающих предметах. Как показывает опыт, в условиях современной начальной школы у младших школьников обнаруживаются более широкие познавательные возможности и формируются простейшие приемы отвлеченного мышления. Для данного этапа характерны эмоциональная впечатлительность и отзывчивость [1, с. 358]. Литературное развитие в этот период характеризуется пробуждением читательского воображения и преобладанием экспрессии над изобразительностью [7, с. 15],

соответственно, дети данной возрастной группы наиболее восприимчивы к эмоционально-экспрессивным элементам в речи педагога, кроме того, склонны к буквальному пониманию метафорической образности.

Подростковый возраст (средний школьный возраст) (11/12–15 лет) отличается «становлением сложных форм аналитико-синтетической деятельности, переходом к абстрактному, теоретическому мышлению, развитием гипотетико-дедуктивных форм рассуждения, возможностью строить умозаключения» [1, с. 473]. Этот период характеризует «раскованность и активность» читательского воображения, тонкое внимание к отдельным художественным деталям [7, с. 18].

Границы юношеского возраста чаще всего сужают до 15–17 лет, он фактически совпадает со старшим школьным возрастом. Данный возрастной период отличается стремлением к пониманию причин и следствий, потребностью осознать исторические, социальные, философские, эстетические связи искусства и действительности, понять взаимодействие элементов художественного произведения на всех его уровнях. Возрастает внимание к форме художественного произведения на уровне композиции, однако ослабляется конкретность восприятия художественного образа [7, с. 20].

Характеризуя возрастную динамику литературного развития учащихся, которая включает и способность к восприятию средств образной выразительности, Н. Д. Молдавская отмечает восхождение в сознании школьников от наивно-реалистического восприятия к осознанно-эстетическому [8, с. 116]. Словесное восприятие школьников развивается «от непосредственного и конкретного восприятия жизни, характерного для младших школьников, через самоуглубление подростка» к «широкому и теоретическому, сознательному рассмотрению мира и своих связей с ним» в возрасте ранней юности [6, с. 22]. Указанные выше особенности литературного развития учащихся необходимо учитывать педагогу на этапе коммуникативного моделирования учебного дискурса.

На литературное развитие личности влияют не только возрастные, но и индивидуальные факторы. По мнению Л. Г. Жабицкой, литературное развитие проявляется в наличии специальных перцептивных способностей, являющихся условием полноценного восприятия художественной образности, и, соответственно, также выразительности учебно-научной речи.

Перцептивные литературные способности – это такие индивидуальные свойства личности, которые в сочетании с умениями и навыками обеспечивают возможность высокого литературно-эстетического развития, адекватного и индивидуально-своеобразного восприятия и интерпретации художественных литературных произведений

[4, с. 481–482], и, соответственно, выразительности педагогического дискурса.

В отношении восприятия средств выразительности ядром структуры перцептивных литературных способностей являются:

эмоциональная впечатлительность (одно из проявлений темперамента); эмоциональное реагирование на экспрессию слова, «опосредованное строением и содержанием словесного текста»; способность к восприятию переносного эстетического значения образных деталей [4, с. 123].

К числу индивидуально-психологических особенностей школьников, влияющих на восприятие и понимание выразительных средств, также относятся:

психологический тип, особенности темперамента (сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик); тип мышления: визуальный тип мышления сенситивен к восприятию словесных картин, метафоризации; аудиальный более чувствителен к фонационным средствам невербальной выразительности (интонация, темп, ритм речи педагога); кинестетический ориентирован на восприятие кинетических (мимика, жестикация, пантомимика учителя) и проксемических (расположение в пространстве участников коммуникации) средств выразительности [9, с. 160–161].

Ряду учащихся вне зависимости от возрастного периода развития характерно «фотографическое», буквальное восприятие образного слова, низкий уровень способности понимать словесно-художественные образы. Такая неспособность к восприятию средств выразительности, в том числе и в речи учителя, непонимание метафорической образности, других тропов и стилистических фигур нередко сопровождается общей неразвитостью мыслительных и речевых способностей учащихся. Преодоление этого отставания требует особых средств и форм работы, чтобы помочь полному и глубокому освоению словесных образов [8, с. 108].

Восприятие и понимание выразительной речи являются важной ступенью в развитии речи школьника и раскрывают широкие возможности в процессе познания. Способность к адекватному словесному восприятию выразительности учебно-научной речи определяет гармоничное сочетание перцептивных литературных способностей, общего уровня интеллекта и речевой культуры, а также возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащихся.

Литература

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расшир. – М.: АСТ, Прайм-Еврознак, 2009. – 816 с.

2. Васюковіч, Л. С. Вучэбны тэкст у школьным падручніку па беларускай мове / Л. С. Васюковіч. – Мінск: НІА, 2004. – 226 с.
3. Вучэбная праграма для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання. Беларуская літаратура, 5–9 класы: зацв. Мін. адук. Рэсп. Беларусь. – Мінск: НІА, 2012. – 126 с.
4. Жабицкая, Л. Г. Восприятие художественной литературы и личность. – Кишинёв: Изд-во «Штиинца», 1974. – 134 с.
5. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: «Логос», 2000. – 384 с.
6. Маранцман, В. Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе: пособие для учителя / В. Г. Маранцман, Т. В. Чирковская. – М.: «Просвещение», 1977. – 206 с.
7. Маранцман, В. Г. Развитие речи и эволюция читателя-школьника / В. Г. Маранцман // Развитие речи учащихся IV–X классов в процессе изучения литературы в школе: пособие для учителя / сост. В. Я. Коровина. – М.: Просвещение, 1985. – С.12–21.
8. Молдавская, Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н. Д. Молдавская. – М.: Педагогика, 1976. – 213 с.
9. Панфилова, А. П. Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
10. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения. Русская литература, 5–9 классы: утв. Мин. обр. Респ. Беларусь. – Мн.: НИО, 2012. – 118 с.

О. Г. Яблонская

УО МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

ОБРАЗНАЯ ОСНОВА ЗООНИМОВ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В русской фразеологии наименования животных используются как символы, то есть образ или повадки какого-нибудь животного переносится на человека или предметы окружающей действительности, а зооним приобретает общепринятое ассоциативное значение. Таким образом, со временем символ-животное наполняется глубоким социальным и духовным содержанием, которое реализуется во фразеологизмах.

Слова, обозначающие животных, могут употребляться в речи самостоятельно для того, чтобы охарактеризовать человека с положительной или отрицательной стороны. Некоторые зоонимы

понижают статус человека, так как говорящий имеет в виду отрицательные черты, присущие животным, например, *баран*, *овца*, *осел* (о глупом или упрямом человеке), *корова*

(о неповоротливом), *змея* (о коварном человеке, способном неожиданно нанести удар, «укусить»), *заяц* (о трусливом), *черепаха* (о медлительном). Другие зоонимы выделяют человека среди других людей, выражая одобрение и похвалу, тем самым возвышая его положение в обществе: *пчелка* (о трудолюбивом), *зверь* (о человеке, работающем быстро, энергично), *лев* / *львица* (о законодателях мод, правил светского поведения).

Чтобы проанализировать образную основу фразеологических единиц, рассмотрим понятия образ и внутренняя форма. Л.А. Коралова предложила следующее определение: «Лингвистический образ – это созданное средствами языка двухплановое изображение, которое основано на выражении одного предмета через другой» [1, с. 151]. То есть фразеологический образ является не пассивным отражением окружающих предметов, а результатом творческой работы человеческого сознания, это связь между реальным предметом и идеей, представлением.

Под внутренней формой мы рассматриваем мотивационную связь между компонентами фразеологизма и его целостным значением. Если из значения компонентов можно вывести значение выражения, значит, внутренняя форма прозрачна, например, *здоров как бык*. Если мотивационные связи теряются со временем, то происходит процесс демотивации, значение выражения кодируется словом-зоонимом, объяснить источник возникновения фразеологизма без этимологического анализа невозможно, например, как в выражениях *строить куры* или *ёшкин кот*. Такие единицы обладают скрытой культурной информацией.

Внутренняя форма ФЕ с компонентом-зоонимом воспринимается через образ животного, лежащий в основе номинации фразеологизмом предмета, человека или ситуации объективной действительности. Описание внешности, действий и состояний животных используется в качестве образного стержня для характеристики действий и поступков людей в различных жизненных ситуациях. Образы, используемые во фразеологизмах, являются отражением непосредственных контактов с животными, наблюдений за ними, а также уходят в далекое прошлое, в обычаи, традиции и верования народа. Представления о некоторых животных со временем меняются, обычаи, обряды больше не проводятся, забываются и становятся неизвестны современным людям, таким образом в языке увеличивается количество фразеологизмов, которые кажутся

немотивированными и непрозрачными с точки зрения современного носителя языка.

Нами были проанализированы 102 наименования животных (84 вида), используемые во фразеологизмах русского языка. Некоторые виды представлены наименованиями, отличающимися по половому или возрастному признаку, например, *конь – кобыла – лошадь – мерин* или *петух – курица – цыпленок*. Этим объясняется разница между количеством видов и названий животных. Разные названия одного и того же вида передают разные оттенки значений.

В процессе образования фразеологических единиц зоонимы русского языка ведут себя не одинаково. Наиболее высокой частотностью обладают компоненты-зоонимы *баран / овца, бык / корова / теленок, волк, козел / коза, конь / кобыла / мерин / лошадь / пегас, кот / кошка, муха, петух / курица / цыплята, птица / птенец, свинья, собака / пёс*. Наиболее употребительными в большинстве фразеологизмов являются лексические единицы, обозначающие домашних животных, наименее употребительны лексические единицы, обозначающие птиц и рыб. Фразеобразовательная активность того или иного элемента зависит от степени участия животного в жизни человека, его ежедневной деятельности.

Невозможно выделить однозначное символическое значение, которое проявлялось бы во всех фразеологизмах с определенным зоонимом. Почти все животные могут использоваться для характеристики внешнего вида человека, оценки его поведения, обозначения предметов, т.д. Это прослеживается в следующих примерах: *овчинка выделки не стоит* (дело, не стоящее хлопот), *священная корова* (то, что высоко ценится), *как от козла молока* (бесполезный), *кто в кони пошел, тот и воду вози* (взялся за работу, делай), *бред сивой кобылы* (ерунда), *знает кошка, чье мясо съела* (знает, что виновата), *свинью подложить (кому-либо)* (помешать), *как кошка с собакой* (несогласно), *собачья преданность* (искренняя верность).

В большинстве фразеологизмов признаки, которые являются основой внутренней формы, очевидны: *нем как рыба* (о молчаливом человеке), *первая ласточка* (о первых проявлениях чего-либо); гораздо меньше выражений, смысл которых невозможно понять, зная значения входящих в них слов: *кродила объесться* (быть сердитым, беспощадным), *оседлать Пегаса* (заняться поэзией). В зависимости от степени связности компонентов все фразеологизмы можно условно разделить на 4 группы: фразеологические сращения, единства, сочетания и выражения. Классификацию первых трех типов фразеологизмов по степени семантической слитности предложил известный лингвист, академик В. В. Виноградов. Ее дополнил академик Н. М. Шанский, введя в научный

обиход четвертый тип – фразеологические выражения – поговорки и пословицы (паремии) [2]. Данные группы фразеологизмов не являются застывшими: когда мотивировка фразеологического единства стирается, это выражение переходит в разряд сращений. Чтобы определить соотношение фразеологизмов с прозрачной и непрозрачной внутренней формой, мы рассмотрели и проанализировали фразеологические единицы с компонентом-зоонимом в русском языке с точки зрения семантической слитности компонентов.

Фразеологические сращения – это семантически неделимые фразеологические обороты, в которых целостное значение совершенно не выводится из отдельных значений составляющих их слов. Например, фразеологический оборот «*вола вертеть*» в значении вводить в заблуждение является немотивированным и условным обозначением объективной действительности наряду со словосочетанием говорить нелепости, вздор.

Еще один пример немотивированного словосочетания «*сливки от бешеной коровы*» со значением ром. То есть фразеологические сращения – это абсолютно неразложимые единицы, чаще всего – эквиваленты слов.

Слова, входящие в состав сращений, могут сохранять грамматическую самостоятельность: «А мы между тем кто с *барашком в бумажке*, кто с поклонцем, кто со слезами...» [3]; «И там сунуть придется, и в другом месте *барашка в бумажке* подарить...» [3]. Однако такие изменения грамматических форм не влияют на смысл сращения.

Сращения – это последняя ступень фразеологизации выражения, когда мотивация создания фразеологизма не осознается носителями языка.

Фразеологические единства, как и фразеологические сращения, являются семантически неделимыми целостными, однако их значения являются производными, т.е. вытекают из семантики образующих их слов. Например: *стреляный воробей, ворон считать, как белка в колесе*. Каждое слово имеет свое значение, но в составе фразеологических единств они приобретают переносный смысл.

Фразеологические единства отличаются от омонимических свободных сочетаний слов образностью. Такие сочетания слов, как «*дойная корова, хватать быка за рога, баранье стадо*», одинаково возможны и как фразеологические единства (тогда это будут образные выражения), и как обычные свободные сочетания слов (тогда эти слова будут употреблены в своих прямых, номинальных значениях).

Компоненты фразеологических единств могут отделяться друг от друга вставками других слов. Например: «Гарри Мур, по всему видать, *стреляный американский воробей*, в отличие от всеядных, отяжелевших от

падали воронов Бульварного кольца, альтернативных мук не испытывал ни секунды» [3]. Эта способность характерна только для фразеологических единств и отличает их от сращений, сочетаний и выражений.

Во фразеологических сочетаниях имеются слова как со свободным, так и со связанным употреблением. В обороте «*волчий аттестат*» слово «аттестат» имеет свободное употребление. Оно может сочетаться не только со словом «волчий», но и с другими словами. Особенностью сочетаний является то, что входящее в их состав слова с фразеологическими связанными значениями могут заменяться синонимическими (*телячий восторг* – безмерный восторг). Еще одним отличительным признаком сочетаний является то, что они имеют двучленную структуру: *воробьиная ночь, свиная дорога*; сращения и единства часто имеют сложное строение. Синтаксические связи слов в подобных оборотах соответствуют существующим нормам, по которым создаются и свободные словосочетания.

Фразеологические выражения ничем не отличаются от свободных словосочетаний по характеру связей слов и общему значению. Они не только являются семантически членимыми, но и состоят целиком из семантически полноценных слов, например: *Волка ноги кормят*. В отличие от сочетаний компоненты фразеологических выражений не могут заменяться синонимами. Главным признаком, отличающим фразеологические выражения от свободных сочетаний слов, является то, что в процессе общения они не образуются говорящим, а воспроизводятся как готовые единицы с постоянным составом и значением. Фразеологические выражения обладают образностью, которая, однако, выводится из составляющих такие выражения слов: *Пуганая ворона куста боится*. Со временем фрагменты пословиц, употребляясь самостоятельно без назидательной части, могут приобретать обобщенно-образный смысл, практически оторванный от первоначального. Такие единицы переходят из фразеологических выражений в другие группы, например, фразеологические единства.

Такой переход можно проследить на примере пословицы *Лучше синица в руке, чем журавль в небе*. Отдельно взятое выражение *журавль в небе* употребляется для обозначения чего-то неопределённого, далёкого от осуществления. В следующем примере «Ты полагаешь ведь, что он когданибудь все равно женится? — Полагаю. Ну и что? — А то, что будет *журавль в небе*. Подумай сама: женихов на свете мало, а мы упускаем такого выгодного, без пяти минут кандидата наук.» [3] реализуется другое значение – что-то очень выгодное.

Несмотря на многообразие животного мира, в состав фразеологических единиц входит ограниченное количество животных,

концентрирующих в себе доминирующие функции и признаки, базовые сюжеты и мотивы, благодаря которым формируется своеобразная (национальная) языковая картина мира. В основе большинства образов, формируемых зоонимами, лежат реальные ситуации, которые человек мог ежедневно наблюдать. Гораздо меньшую часть фразеологизмов с данными зоонимами составляют выражения, которые лишены логической основы. Из рассмотренных нами выражений 14% единиц являются фразеологизмами с непрозрачной внутренней формой, в остальных 86% случаев употребление зоонима в большей или меньшей степени мотивировано.

Литература

1. Савицкий, В. М. Основы общей теории идиоматики / В. М. Савицкий. – М. : Гнозис, 2006. – 208 с.
2. Меликян, В. Ю. Синтаксическая фразеология русского языка : учеб. пособие / В.Ю. Меликян. – М. : ФЛИНТА, 2013. – 351 с.
3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http:// search.ruscorpora.ru](http://search.ruscorpora.ru). – Дата доступа : 21.05.2015.
4. Мокиенко, В.М. Большой словарь русских поговорок / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – М. : ЗАО «Олма Медиа Групп», 2007. – 784 с.

4. РОЛЬ СОВРЕМЕННОЙ ФИЗИКИ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ПОЛЕССКОГО РЕГИОНА

А. В. Гуненко, В. С. Савенко, Ж. И. Равуцкая
УО МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

ИССЛЕДОВАНИЕ ФИЗИКО-МЕХАНИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК КОНСТРУКЦИОННЫХ МЕТАЛЛОВ, ПРИМЕНЯЕМЫХ НА ОПАСНЫХ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ОБЪЕКТАХ

Металлы и сплавы при одном и том же химическом составе в зависимости от применяемых методов формообразования деталей и режимов термической и термомеханической обработки могут иметь различное структурное строение, которое определяет их физико-механические свойства. При рассмотрении структуры различают: макроструктуру на соответствующим образом подготовленных образцах и микроструктуру, видимую при больших увеличениях металлографическими, оптическими, рентгеновскими или электронными

микроскопами на микрошлифах. Методы определения особенностей макро- и микроструктуры металлов и сплавов стандартизированы.

Новые перспективы для прогнозирования и неразрушающего контроля свойств материалов вблизи поверхности, в технологических приповерхностных слоях и покрытиях содержит метод испытания на микротвёрдость с непрерывной регистрацией параметров вдавливания индентора – метод кинетической микротвёрдости. Непрерывная запись диаграмм вдавливания позволяет определять комплекс различных параметров, характеризующих физико-механические свойства материала в одном эксперименте и без разрушения объекта исследования.

С точки зрения геометрических параметров микроструктуры могут различаться по величине, форме и ориентировке зёрен. Различия в составе характеризуются относительным количеством зёрен присутствующих фаз и локальной сегрегацией внутри отдельных зёрен [1, 2].

Наиболее характерной особенностью микроструктуры является присутствие внутренних границ, разделяющих зёрна в металле. Независимо от того, будут ли это границы между разориентированными зёрнами одной фазы или между зёрнами различных фаз, они представляют собой резкие изменения внутренней структуры металла.

Микроструктура зависит от режимов обработки и условий эксплуатации металла.

Некоторые дефекты металлов можно частично или полностью устранить на последующих стадиях производства – корректированием технологических процессов или дополнительной обработкой [3].

Целью работы являлось исследование физико-механических свойств конструкционных материалов, применяемых на опасных производственных объектах.

В процессе работы проводились рентгеноструктурные и микроструктурные исследования заготовок металлопроката из конструкционных материалов:

- по параметрам: зернистость, длина, ориентация, масса, количество;
- ультразвуковая дефектоскопия;
- испытание на микротвёрдость;
- определение предела прочности и текучести материала.

Испытания номенклатуры изделий проводились на рентгеновском аппарате **ПАМИР – 300**, который позволяет контролировать сварные соединения магистральных газо-нефтепроводов самых больших диаметров, а также широкий спектр металлических заготовок.

Экспозиция просвечивания детали 1200 мм составляла 6–8 мин, а детали 1400 мм – 15–20 мин.

Измерения проводились в диапазоне температур от минус 40 до плюс 50°C, относительной влажности воздуха до 98% при температуре плюс 25°C и при более низких температурах без конденсации влаги.

Таблица 1. – Протоколы испытаний образца «Швеллер»

№ п/п	Параметры		Номер снимка	Чувствительность контроля	Обнаруженный дефект	Оценка образца
	b	h				
Швеллер	100	107	57	0,1	011	годен

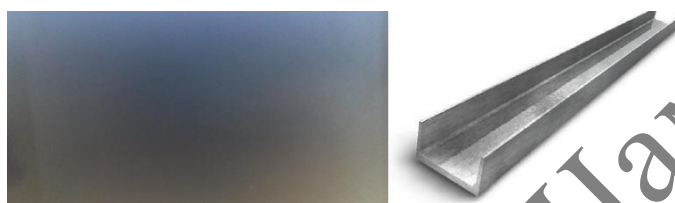


Рисунок 1. – Швеллер

Таблица 2. – Протоколы испытаний образца «Пластина»

№ п/п	Параметры		Номер снимка	Чувствительность контроля	Обнаруженный дефект	Оценка образца
	b	h				
Пластина	45	80	59	0,1	011	годен

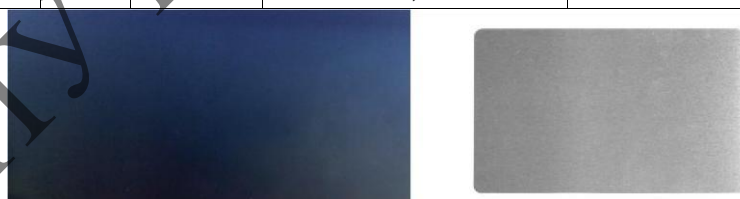


Рисунок 2. – Пластина

Таблица 3. – Протоколы испытаний образца «Двутавр»

№ п/п	Параметры		Номер снимка	Чувствительность контроля	Обнаруженный дефект	Оценка образца
	b	h				

Двутавр	35	80	62	0,1	011	годен
---------	----	----	----	-----	-----	-------



Рисунок 3. – Двутавр

Таблица 4. – Протоколы испытаний образца «Уголок»

№ п/п	Параметры		Номер снимка	Чувствительность контроля	Обнаруженный дефект	Оценка образца
	b	h				
Уголок	40	98	66	0,1	011	Годен

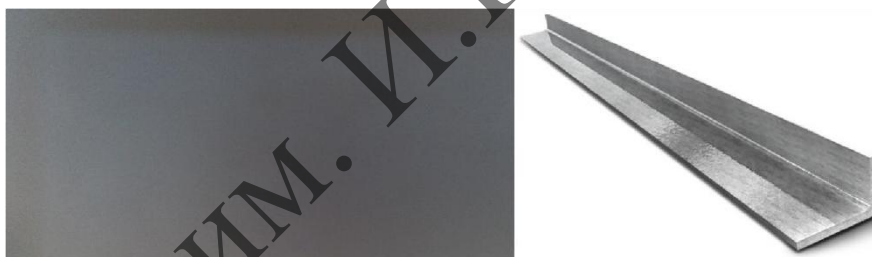


Рисунок 4 – Уголок

Микрошлиф представляет собой образец, вырезанный из готовой детали, заготовки или инструмента, специально подготовленный для исследования микроструктуры.

Для определения величины зерна применялись четыре метода: 1) визуальное сравнение видимых под микроскопом зерен с эталонными изображениями шкал; 2) подсчет количества зерен, приходящихся на 1 мм^2 поверхности шлифа; 3) измерение среднего условного диаметра зерна методом подсчета пересечений зерен отрезком прямой; 4) метод измерения длин хорд.

Методика и результаты эксперимента:

Исследование микроструктуры образцов проведено с использованием растрового электронного микроскопа LEO 1455VP (Carl Zeiss). Наблюдение осуществлялось регистрацией отраженных электронов, ускоряющее напряжение составляло 20 кВ. Морфологический анализ изображения определялся прибором «Пост микроконтроль МК-3» с помощью компьютерной программы Autoscan Objects.

В ходе исследований был проведен морфологический анализ с выделением гистограмм по классам, с определением контроля физикомеханических свойств материала, основанного на измерении микротвердости. Произведен анализ экспериментальных и теоретических данных с учетом коэффициентов парной корреляции и регрессии для верности. При помощи программного пакета Matlab 7.1 была проведена интерполяция бикубическими сплайнами экспериментальных данных с целью усреднения трехмерных графиков.

Результаты работы рекомендованы ОАО «Мозырское монтажное управление — Нефтезаводмонтаж» для изготовления номенклатуры изделий, применяемых на опасных производственных объектах.

Литература

1. Троицкий, О.А. Фундаментальные и прикладные исследования электропластической деформации металлов / О.А. Троицкий, В.С. Савенко. – Минск, 2013.
2. Хоникомб, Р. Пластическая деформация металлов / Р. Хоникомб. – М.: Мир, 1972. – С. 179–188.
3. Троицкий, О.А. Электропластическая деформация металла / О.А. Троицкий, А.Г. Розно // Физика твердого тела. – 1970. – Т. 12, №1. – С. 2003–2010.

А. В. Гуненко, В. С. Савенко
УО МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

ВЛИЯНИЕ ЭЛЕКТРОМАГНИТНЫХ ПОЛЕЙ НА СТАТИЧЕСКУЮ ДЕФОРМАЦИЮ МЕТАЛЛОВ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОПЛАСТИЧНОСТИ

В производстве конструкционных материалов, в деталях электрических приборов и микросхем применяют различные виды обработки металлов давлением, процессы которой основаны на пластической деформации. Это вызывает наибольший интерес к проблеме прочности и пластичности в машиностроении, так как основная масса изделий изготавливается из конструктивных материалов, у которых

сочетается два основных свойства – пластичность в технических процессах и твердость, как эксплуатационная характеристика, определяющая прочность и износостойкость материалов и изделий.

На сегодняшний день современное материаловедение сталкивается с достаточно сложной проблемой, включающей в себя повышение уровня пластичности в металле при влиянии внешних энергетических воздействий.

Электропластическая деформация образцов нержавеющей стали в условиях действия одиночных импульсов тока плотностью $\sim 10^5$ А/см² и длительностью $\sim 10^{-4}$ с, при непрерывном растяжении статической нагрузкой. Образцы испытывались на разрыв на специальном стенде с записью зависимости величины растягивающей силы от времени. Показано, что под действием внешних энергетических воздействий существенно модифицируется структура материала, происходит измельчение микроструктуры шлифа, дробление зерен, изменяется предел текучести и предел упругости материала.

Явление электропластического эффекта было обнаружено в 1969 году. Данный процесс проходил при действии одиночных импульсов тока плотностью $\sim 10^5$ А /см² и длительностью $\sim 10^{-4}$ с на деформацию кристаллов цинка растяжением и сжатием. Действие тока при этом не вызвало существенного повышения температуры металла и поэтому достаточно сильно отличается от джоулевого эффекта, который заключён в процессе электронного нагрева. В данном случае пластические свойства металла не оказывают значительного влияния на изменение прочности. При влиянии электрического тока большой плотности на деформируемый металл происходит снижение сопротивления деформирования, что в свою очередь приводит к изменениям служебных характеристик исследуемого образца [1].

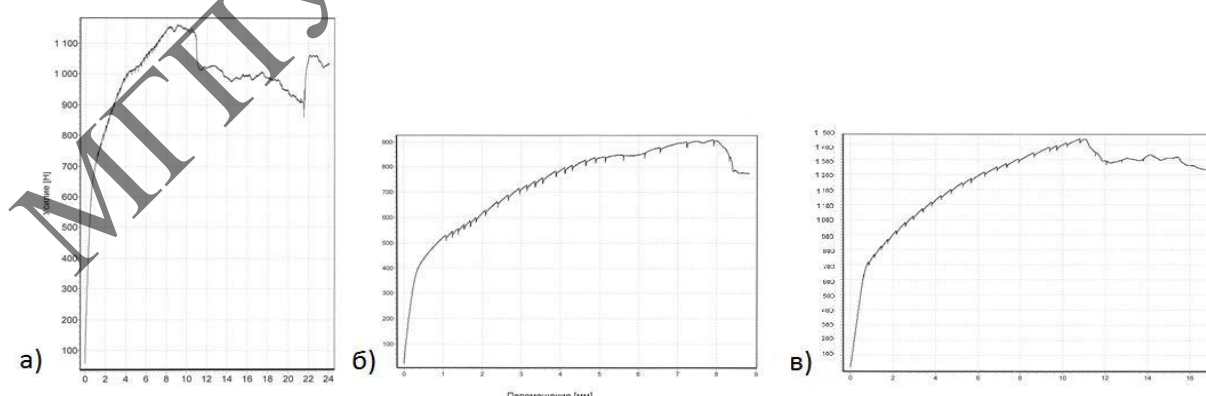
Показано, что электропластический эффект связан с пондеромоторным пинч – действием импульсного тока – сжатием образцов в радиальном направлении собственным магнитным полем тока. При увеличении диаметра образцов значение пинч-эффекта также возрастало.

ЭПЭ может действовать наряду с джоулевым эффектом в ставших уже традиционными способах обработки металлов давлением с участием электрического тока, таких, как ЭКН (электроконтактный нагрев) и индукционный нагрев токами Фуко, где используется джоулевый эффект. Возникло обоснованное предположение и ожидание, что с помощью направленного электропластического эффекта можно интенсифицировать технологические процессы обработки металлов давлением. А это волочение, прокатка, штамповка, вытяжка и др. В известной мере эти

предположения оправдались, но не полностью. Это связано в первую очередь с объективными трудностями, возникающими при подведении тока высокой плотности в зону деформации металла на современных прокатных и волочильных станах, а также отсутствием промышленных источников импульсного тока, специально предназначенных для этих целей [2].

Величина зерна металла существенно зависит от таких факторов, как кристаллизация, термомеханическая и другие виды обработки. Такие важнейшие механические характеристики металлов, как предел текучести и прочности, определяются микроструктурой материала, в том числе существенно зависят от размеров зерен. Для некоторых технически важных материалов при уменьшении размера зерна (менее 10 мкм) в специальных условиях деформации реализуется явление *сверхпластичности*, изменяются электрические и магнитные свойства, вдоль границ зерен быстрее, чем в объеме кристалла, протекает диффузия [3].

При испытании образцов на деформационном стенде выполнялось нагружение статической силой с равномерным ростом деформации во времени. Образцы испытывались на разрыв с записью зависимости величины растягивающей силы от времени. В первой серии экспериментов для реализации электропластической деформации через образцы пропускался импульсный ток 10^3 А/мм² длительностью 10^{-5} с. При пропускании тока в образце наблюдались динамические деформации (рисунок 1). Контроль динамических воздействий выполнялся измерением ускорений образца с применением трехосевого пьезоэлектрического датчика, сигналы с которого записывались через устройство сбора данных NI USB 4431 в компьютер с использованием пакета LabVIEW.



а) образец № 5 – образец с током, скорость $V_1 = 0,5$ мм/мин, б) образец № 6 – образец с током, скорость $V_1 = 1,1$ мм/мин, в) образец № 9 – образец с током, скорость $V_1 = 2,5$ мм/мин Рисунок 1. – Осцилляции деформирующих усилий при статистическом нагружении образцов при прохождении импульсов тока

Исследование микроструктуры образцов проведено с использованием растрового электронного микроскопа LEO 1455VP (Carl Zeiss). Наблюдение осуществлялось регистрацией отраженных электронов, ускоряющее напряжение составляло 20 кВ. Морфологический анализ изображения определялся прибором «Пост микроконтроль МК-3» с помощью компьютерной программы Autoscan Objects.

В ходе исследований был проведен морфологический анализ с выделением гистограмм по классам, с определением контроля физикомеханических свойств материала, основанного на измерении микротвердости. Произведен анализ экспериментальных и теоретических данных с учетом коэффициентов парной корреляции и регрессии для верности. При помощи программного пакета Matlab 7.1 была проведена интерполяция бикубическими сплайнами экспериментальных данных с целью усреднения трехмерных графиков.

Микроструктуры образцов по различным параметрам показали существенную зависимость от внешних энергетических воздействий, при пропуске импульсов тока.

В условиях реализации электропластической деформации наблюдается модификация микроструктуры с уменьшением площади и периметра зёрен (рисунок 2), т.е. происходит дробление зёрен и микроструктура деформационной части образца становится мелкозернистой, зерна принимают более округлую форму с уменьшением удлинения зерна, с преимущественной ориентацией аксиальной структуры, существенно уменьшается длина, ширина и удлинение зерен, вертикальная и горизонтальная проекция зерен (рисунок 3).

Расчет по параметру площадь. Объекты распределены по параметру площадь на 10 интервалов от минимального до максимального значения.

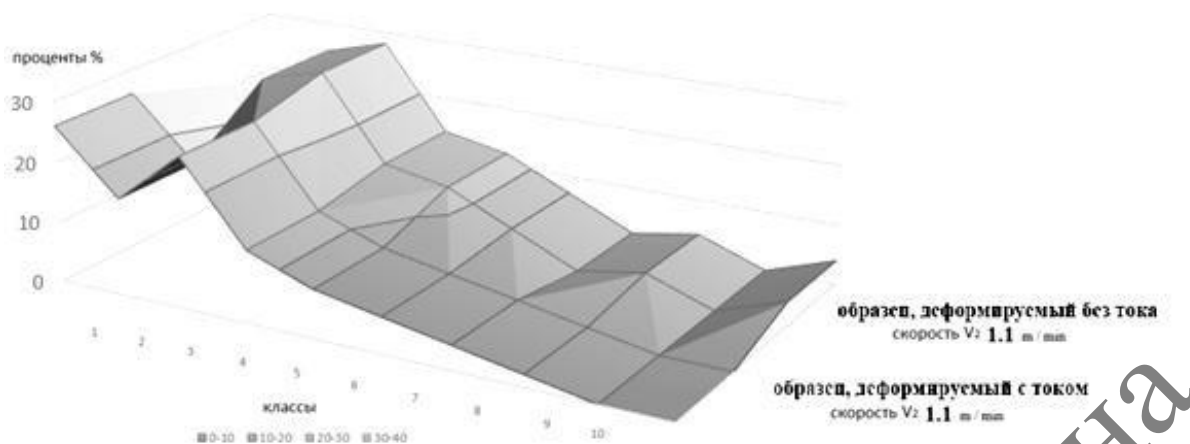


Рисунок 2. – Сравнительный график по параметру площади

Расчет по параметру длина. Объекты распределены по параметру Фактор формы на 10 интервалов от минимального до максимального значения.

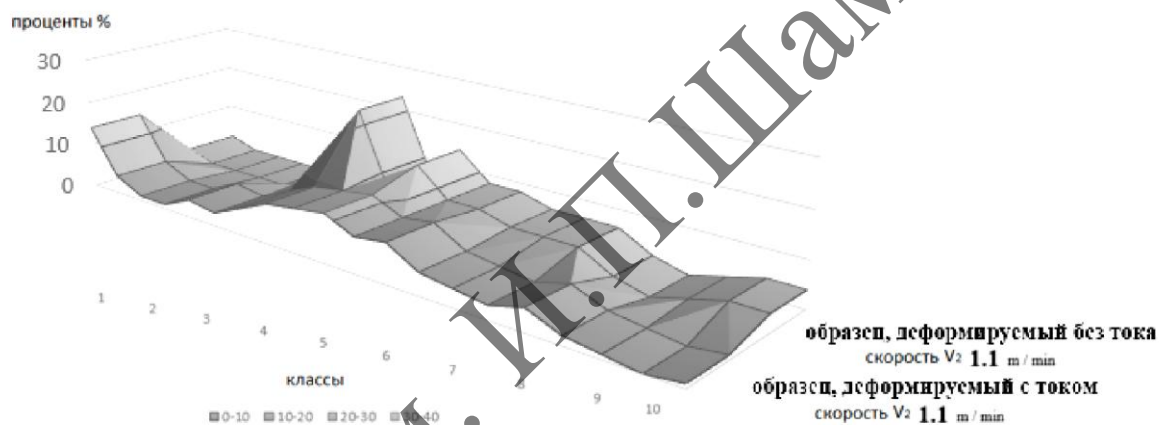


Рисунок 3. – Сравнительный график по параметру длина

Исследования по параметру длина зерна показали, что наибольшему деформационному влиянию подвержены образцы с направлением импульса тока от плюса к минусу.

Литература

1. Баранов, Ю.В. Физические основы электроимпульсной и электропластической обработок и новые материалы / Ю.В. Баранов, О.А. Троицкий, Ю.С. Авраамов, А.Д. Шляпин. – М., 2001.
2. Савенко, В.С. Механическое двойникование и электропластичность металлов в условиях внешних энергетических воздействий / В.С. Савенко. – Минск, 2003. – 203 с.
3. Хоникомб, Р. Пластическая деформация металлов / Р. Хоникомб. – М.: Мир, 1972. – С. 179–188.

А. В. Гуненко, В. С. Савенко, А. С. Каленик
УО МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

ВЛИЯНИЕ ОДИНОЧНЫХ ИМПУЛЬСОВ ТОКА НА МИКРОСТРУКТУРУ НЕРЖАВЕЮЩЕЙ СТАЛИ ПРИ НЕПРЕРЫВНОМ РАСТЯЖЕНИИ

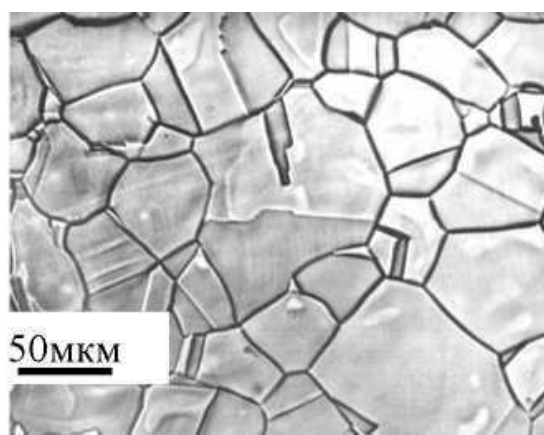
Явление электропластического эффекта было обнаружено в 1969 году. Данный процесс проходил при действии одиночных импульсов тока плотностью $\sim 10^5$ А /см² и длительностью $\sim 10^{-4}$ с на деформацию кристаллов цинка растяжением и сжатием. Действие тока при этом не вызвало существенного повышения температуры металла и поэтому достаточно сильно отличается от джоулевого эффекта, который заключён в процессе электронного нагрева. В данном случае пластические свойства металла не оказывают значительного влияния на изменение прочности. При влиянии электрического тока большой плотности на деформируемый металл происходит снижение сопротивления деформирования, что в свою очередь приводит к изменениям служебных характеристик исследуемого образца.

В [3] показано, что электропластический эффект связан с пондеромоторным пинч – действием импульсного тока – сжатием образцов в радиальном направлении собственным магнитным полем тока. При увеличении диаметра образцов значение пинч-эффекта также возрастало.

ЭПЭ может действовать наряду с джоулевым эффектом в ставших уже традиционными способах обработки металлов давлением с участием электрического тока, таких, как ЭКН (электроконтактный нагрев) и индукционный нагрев токами Фуко, где используется джоулевый эффект. Возникло обоснованное предположение и ожидание, что с помощью направленного электропластического эффекта можно интенсифицировать технологические процессы обработки металлов давлением. А это волочение, прокатка, штамповка, вытяжка и др.

В известной мере эти предполо-

жения оправдались, но не полностью. Это связано в первую очередь с объективными трудностями, возникающими при



о
ч
е

подведении тока высокой плотности в зону деформации металла на современных прокатных и волочильных станах, а также отсутствием промышленных источников импульсного тока, специально предназначенных для этих целей.

В основе механизмов электропластической деформации (ЭПД) лежит процесс ускорения пластического течения металла потоком электронов проводимости, которые находятся в дрейфовом движении под влиянием приложенной разности потенциалов или действием «электронного ветра» внутри деформируемого металла. Показано, что, помимо джоулевого эффекта, свободные электроны способны оказывать особое специфическое электропластическое действие на металл, находящийся под механическими напряжениями выше предела текучести.

Электропластическая деформация может действовать, наряду с джоулевым эффектом, в ставших уже традиционными способах обработки металлов давлением с участием электрического тока, таких, как ЭКН (электроконтактный нагрев) и индукционный нагрев токами Фуко, где используется джоулевый эффект. Таким образом, возникло обоснованное предположение, что с помощью направленного электропластического эффекта (ЭПЭ) можно интенсифицировать технологические процессы обработки металлов давлением, такие, как волочение, прокатка, штамповка, вытяжка и др.

ЭПЭ менее универсален, чем джоулевый эффект, т.к. существует лишь во время пластической деформации материала. Вместе с тем, он энергетически менее емок, т.к. ток вводится лишь в зону деформации металла при пластической деформации.

К преимуществам электропластической технологии обработки металлов давлением можно отнести возможность позонного воздействия на материал и позонной интенсификации технологических процессов с получением материала с периодически измененными свойствами, экологическую чистоту метода и его экономичность, высокую скорость и эффективность воздействия, возможность комбинирования с джоулевым эффектом с достижением практически любых сопутствующих температур. К недостаткам и ограничениям новой технологии относятся ограничения по скоростям деформации, т.к., скорости деформации материала не должны превышать скорость дрейфа электронов

J

$$V_F \approx 0,5 \cdot 10^8 \text{ м/с},$$

(1) en

где e – заряд электронов и n – концентрация электронов в единице объема металла.

При реализации явления электропластичности улучшается микроструктура металла, что как правило реализуется созданием микрозернистого строения при уменьшении размера зерна. Значительный интерес представляют нанокристаллические материалы.

Величина зерна металла или сплава зависит от условий выплавки, кристаллизации, термомеханической обработки. Такие механические свойства металлов и сплавов, как предел текучести и твердость, тем больше, чем меньше размер зерна. Для ряда металлов и сплавов при уменьшении размера зерна (менее 10 мкм) при определенных температурно-скоростных условиях деформации реализуется явление аномально высокой пластичности (сверхпластичности). Размер зерен влияет также на физические свойства, например, в ферромагнитных сплавах чем больше средний размер зерен, тем больше магнитная проницаемость. Вдоль границ зерен быстрее, чем в объеме кристалла, протекает диффузия, особенно при нагреве. Поэтому деформация зерен при повышенных температурах может осуществляться перемещением зерен по границам за счет диффузии (зернограницное проскальзывание). Границы зерен, и особенно стыки нескольких зерен, являются местами преимущественного образования зародышей рекристаллизации и новой фазы. Частицы новой фазы, располагаясь по границам зерен, могут существенно ухудшать механические свойства, вызывая межзеренное хрупкое разрушение [1, 2].

Границы между зернами поликристаллов являются большеугловыми. Угол разориентации составляет более 15 градусов. Граница зерен представляет собой переходный слой шириной 1...5 нм, в ней нарушена правильность расположения атомов, имеются скопления дислокаций и повышена концентрация примесей внедрения (атомы кислорода, углерода, азота и т. д.).

Если внутри зерен поликристалла наблюдаются более мелкие разориентированные области, то говорят о субзеренной, фрагментированной и блочной субструктуре. Если угол взаимной разориентации между соседними блоками, субзернами или фрагментами не превышает 15 градусов, то такие границы называются малоугловыми.

Размер зерна оказывает влияние на напряжение деформирования кривой «напряжение – деформация» ($\sigma - \epsilon$), особенно заметно влияние этого фактора на предел упругости (σ_y) и предел текучести (σ_T). Например, для монокристалла алюминия предел упругости составляет 0,9 МПа, тогда как для поликристалла алюминия предел упругости изменяется от 1,5 до 3,5 МПа в зависимости от размера зерна [4].

Зависимость предела текучести σ_T и деформирующего напряжения σ от размера зерна подчиняется соотношению Холла-Петча:

$$y_T = y_0 + k_y \cdot d^{-n}, y = y_{0e} + k_y \cdot d^{-n}, \quad (2)$$

где d – средний размер зерна, $n = 0,5..1$, σ_0 и σ_{0e} – напряжение трения, значение которого не зависит от размера зерна и представляет собой напряжение, необходимое для перемещения неблокированных дислокаций в плоскостях скольжения монокристалла. Величина σ_0 определяется экстраполяцией линейной зависимости $\sigma_T - d^{-n}$ до $d = 0$. Величина σ_{0e} имеет такой же смысл, как и σ_0 , но для произвольной деформации ϵ . В формуле Холла-Петча k_y и k'_y – постоянные, связанные с распространением деформации через границы зерен.

Определение проводят на матовом стекле камеры микроскопа или фотографии. При увеличении $100\times$ окружность диаметром 79,8 мм имеет площадь $0,5 \text{ мм}^2$. Необходимо, чтобы на этой площади было не менее 50 зерен. Подсчет зерен проводят не менее чем по трем характерным участкам. Если количество зерен в одной окружности меньше 50, то подсчет ведут по большему числу участков. На каждом участке определяют количество целых зерен внутри окружности m_1 и количество зерен, перерезанных окружностью m_2 . Общее количество зерен m на площади $0,5 \text{ мм}^2$ подсчитывают по формулам:
для круга:

$$m = m_1 + 0,5 m_2, \quad (3)$$

для прямоугольника или квадрата:

$$m = m_1 + 0,5 m_2 - 1. \quad (4)$$

В последнем случае в m не входят четыре угловых зерна, их принимают за одно зерно.

Число зерен m_g при увеличении g , приходящихся на 1 мм^2 поверхности шлифа, определяется по формуле:

$$m_g = 2 \cdot \left(\frac{g}{100}\right)^2 \cdot m. \quad (5)$$

По результатам, полученным с разных участков, рассчитывают среднее арифметическое значение t_{cp} .

Среднюю площадь зерна S_{cp} определяют по формуле:

$$S_{\text{ср}} = \frac{1}{m_{\text{ср}}} \quad (6)$$

Средний диаметр зерна d_m определяют по формуле

$$d_m = \frac{1}{\sqrt{m_{\text{ср}}}} \quad (7)$$

Литература

1. Багаутдинов, А.Я. Структура и свойства перспективных металлических материалов / А.Я. Багаутдинов [и др.]. – Томск: НТЛ, 2007. – 575 с.
2. Классен-Неклюдова, М.В. Механическое двойникование кристаллов / М.В. Классен-Неклюдова. – М.: АН СССР, 1960. – 261 с.
3. Троицкий, О.А. Физические основы и технологии обработки современных металлов: в 2 т. / О.А. Троицкий [и др.]. – Ижевск – Москва: Изд-во РХД. – Т. 1. – 590 с., Т. 2. – 467 с.
4. Хоникомб, Р. Пластическая деформация металлов / Р. Хоникомб. – М.: Мир, 1972. – С. 179–188.

5. ЭКОЛОГО-БИОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЦИОНАЛЬНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСНОГО ПОТЕНЦИАЛА И ОХРАНЫ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ БЕЛОРУССКОГО ПОЛЕСЬЯ

В. В. Богушевич

УО ГрГУ им. Я. Купалы (г. Гродно)

ВЛИЯНИЕ ПОЧВОГРУНТОВ НА РОСТ И РАЗВИТИЕ ОГУРЦОВ (*CUCUMIS SATIVUS*) СОРТА «РОДНИЧОК F1»

В настоящее время актуальным направлением деятельности ученых и специалистов в области биологической интенсификации сельского хозяйства является поиск и разработка таких приемов, которые могли бы повысить урожайность культурных растений без увеличения доз внесения удобрений, интенсивного использования пестицидов, а также улучшить качество сельскохозяйственной продукции [1, 2].

В данной работе было исследовано влияние различных почвогрунтов на всхожесть и урожайность огурцов (*Cucumis sativus*) сорта «Родничок F1». В опытах использовали три вида почвогрунта: № 1 – на основе

биогумуса «Хозяин» (производство РБ), № 2 – почвогрунт на основе биогумуса «Биорост» (производство – Россия), № 3 – натуральный торфогрунт «Универсальный» (производство РБ).

В результате проведенных экспериментов не выявлено достоверного стимулирующего эффекта на прорастание семян *Cucumis sativus* на разных почвогрунтах. Изучение всхожести тест-культуры проводили через неделю после прорастания семян. Всходы огурца появились через 9 дней после посадки семян. Из 15 семян в образце № 1 взошло 15 шт., в № 2 – 15 шт., в № 3 – 13 шт. Также были проведены полевые исследования влияния почвогрунтов на урожайность огурцов (*Cucumis sativus*) сорта «Родничок F1». Было выявлено, что все почвогрунты стимулируют рост и развитие исследуемой тест-культуры. Наименьший эффект дает образец под № 3 – натуральный торфогрунт «Универсальный». Наилучший эффект дает образец № 1 – почвогрунт на основе биогумуса «Хозяин». Урожайность культуры и масса плодов *Cucumis sativus* были больше. Данные представлены в таблице.

Таблица – Урожайность и вес *Cucumis sativus* (с 18.06.14 по 24.06.14)

Образец почвогрунта	Количество плодов, шт	Суммарный вес, г	Средний вес плода, г
1	32	2720	87±4,6
2	24	2000	83±4,1
3	18	1400	82±5,8

Как видно из таблицы, не все почвогрунты стимулируют рост и развитие огурцов. Наименьший эффект дает образец № 3. Наилучший эффект дает образец № 1. Огурцы, собранные с этого почвогрунта, незначительно отличались по своей массе и своему количеству от огурцов, которые собрались с образца № 2, но значительно отличались от огурцов, которые были собраны с образца № 3.

Полученные результаты позволяют рекомендовать для использования оба образца на основе биогумуса, но более эффективным является образец под № 1 – почвогрунт «Хозяин».

Литература

1. Жученко, А.А., Стратегия адаптивной интенсификации сельского хозяйства (концепция). – Пущино, 1994. – 148 с.
2. Гоготов, И.П. Роль биоудобрений в плодородии почв / И.П. Гоготов; Ин-т фундаментальных проблем биологии РАН. – Москва, 2004. – 285 с.

*А. С. Рублевская, Л. Н. Лаптиева УО
МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСКУРСИИ В МИР ПРИРОДЫ

Организация и проведение экскурсии в мир природы является неотъемлемой частью учебного процесса и одним из наиболее перспективных направлений в экологическом образовании и воспитании учащихся на всех этапах школьного обучения.

Цель исследования: проанализировать особенности организации и проведения экскурсии в мир природы.

Задачи исследования: изучить теоретические основы организации и проведения экскурсии в мир природы, а также отобрать наиболее эффективные приемы при ее проведении.

Методы исследования: изучение и анализ литературы, картографический метод, полевые исследования.

Результаты исследования. Изучение биологических объектов нельзя представить без непосредственных наблюдений и исследований в природе. Для этого существуют специальные занятия – экскурсии.

Под экскурсией следует понимать путешествие в природу с познавательной или рекреационной целью. Экскурсии в мир природы дают возможность изучать растения и животных в их естественной среде. При этом удастся выяснить приспособления организмов к конкретным природным условиям. Именно на экскурсиях наиболее ярко наблюдается связь между живым организмом и окружающей средой. Экскурсии помогают расширить знания о живой природе, воспитывать внимательное и бережное отношение к природе.

Изучив теоретические основы экскурсии можно выделить 3 этапа в её организации и проведении: подготовку, собственно её проведение и заключительный этап, в ходе которого подводят итоги экскурсии, оформляют полученный в ходе экскурсии материал. Каждый этап имеет свои специфические особенности, соблюдение которых следует придерживаться для достижения положительного результата.

Успех экскурсии в значительной степени зависит от выполнения определенных правил проведения экскурсии в мир природы, к которым можно отнести: а) учителю или экскурсоводу необходимо заранее пройти маршрут экскурсии и выделить объекты демонстрации; б) при прохождении маршрута необходимо строго придерживаться темы экскурсии, т.е. не касаться случайных вопросов; излагать материал,

входящий в выбранную тематику; в) демонстрируемые объекты должны быть видны всем. При демонстрации объекта следует учитывать время года, освещение и другие параметры. Большие объекты (дерево, гора и др.) следует показывать с большого расстояния, а более мелкие – вблизи; г) не следует утомлять экскурсантов излишней информацией. Информация должна излагаться доступно, с учетом возраста и образованности экскурсантов; д) не следует затягивать время прохождения экскурсии, отклоняться от запланированного маршрута; д) неотъемлемой частью экскурсии является активная деятельность участников (наблюдение, изучение и исследование объектов), а также закрепление полученных знаний в ходе экскурсии [1].

При анализе литературы по экскурсоведению мы пришли к выводу, что наиболее эффективными приемами при проведении экскурсии являются: прием абстрагирования (позволяет рассмотреть те признаки объекта, которые служат основой для раскрытия темы), прием зрительного сравнения (основан на сопоставлении воспринимаемого объекта с показанным объектом ранее); прием описания (вызывает у экскурсантов зрительные образы, позволяя им мысленно представить, как происходило то или иное действие); суть приема «вопросов-ответов» состоит в том, что в ходе рассказа экскурсовод задает различные вопросы экскурсантам с целью их активизации [2].

Проведение экскурсии в мир природы является одним из перспективных направлений в развитии экотуризма.

В результате проведенных исследований нами был предложен маршрут экскурсии в мир природы, проходящий по территории государственного ландшафтного заказника «Мозырские овраги», а также разработана методика организации и проведения экскурсий в мир природы для учащихся учреждений образования разного возраста.

Выполненная работа имеет большую практическую значимость в учебной деятельности, например, для учащихся учреждений образования, а также способствует расширению знаний о родном крае.

Литература

1. Конюшко, В.С. Методика обучения биологии / В.С. Конюшко. – М. : Книжный Дом, 2004. – С. 179–188.
2. Все о туризме. Экскурсоведение [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://tourlib.net/books_tourism/ekskurs24.htm.

6. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

ДИНАМИКА УРОВНЯ ОБЩЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ХОККЕИСТОВ В ПОЛУГОДИЧНОМ ЦИКЛЕ ТРЕНИРОВОК В ГРУППАХ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Введение. В многообразии факторов, определяющих возможность достижения высших спортивных результатов в хоккее, основополагающая роль принадлежит построению и содержанию учебно-тренировочного процесса на начальном этапе спортивной специализации. Детскоюношеский хоккей в возрасте 6–7 лет характеризуется началом этапа спортивного становления, и по своим характеристикам игра в будущем должна соответствовать высококвалифицированным спортсменам [1]. Современный хоккей характеризуется высокой двигательной активностью игроков, которая носит преимущественно динамический характер и отличается неравномерностью физических нагрузок и чередованием работы и отдыха. Среди них основными являются действия с шайбой и передвижения по игровой площадке (ведение, передвижение на коньках и т.д.). От того, насколько юный хоккеист хорошо владеет своим двигательным аппаратом и как высоко у него развиты двигательные способности, зависят быстрота, точность и своевременность выполнения конкретной игровой задачи.

Цель исследования – определить уровень физической подготовленности юных хоккеистов 6–7 лет в полугодичном цикле тренировки.

Методы исследования. Для реализации поставленной цели использовались: анализ и обобщение научной литературы; педагогическое наблюдение; педагогический эксперимент; спортивно-педагогическое тестирование физической подготовленности; элементы метода математической статистики.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе УСУ «ДЮСШ Ивацевичского района» (г. Ивацевичи, Беларусь). В нём приняли участие дети 6–7 лет, занимающиеся в секции хоккея с шайбой. Методом случайной выборки испытуемые были разделены на контрольную (КГ) (n=10) и экспериментальную (ЭГ) (n=10). В учебно-тренировочном процессе ЭГ применялся метод круговой тренировки, использовавшийся как форма применения упражнений в усложненных условиях, включал 5–8 «станций» и применялся 5–6 раз в месяц. Занятия в каждой группе проводились 3 раза в неделю по 90 минут: в ЭГ – с применением

разработанных средств и методов (метод круговой тренировки); в КГ – по традиционной программе ДЮСШ.

Результаты исследования и их обсуждение. Для апробации были использованы физические упражнения ОФП («Поднимание туловища из положения лежа за 45 с, количество раз»; «Отжимания из упора лежа, количество раз»; «Комплексный тест на ловкость, с»; «Бег на 30 м, с» (стартовая); «Бег 60 м, с» (дистанционная); «Бег на 300 м, м»; «Бег на 1000 м, без учета времени»; «Прыжок в длину с места, см», которые применяются на всех этапах тренировок.

При тестировании уровня развития физических качеств у испытуемых ЭГ (n=10) и КГ (n=10) в начале проведения педагогического эксперимента (октябрь 2014 г.) при сопоставлении полученных данных обеих групп различий не наблюдалось – все полученные результаты оказались на статистически недостоверном уровне (таблица 1).

Таблица 1. – Результаты сопоставления данных контрольной и экспериментальной групп в начале педагогического исследования

Упражнения	Тестирование групп		Достоверность различий по t-критерию Стьюдента
	ЭГ (n=10) x±m	КГ (n=10) x±m	
«Поднимание туловища из положения лежа за 45 с, количество раз»	19,0±0,49	18,8±0,44	> 0,05
«Отжимания из упора лежа, количество раз»	18,8±0,44	18,9±0,46	> 0,05
«Комплексный тест на ловкость, с»	19,06±0,08	19,10±0,13	> 0,05
«Бег на 30 м, с» (стартовая)	5,94±0,04	6,01±0,06	> 0,05
«Бег 60 м, с» (дистанционная)	11,82±0,05	12,05±0,09	> 0,05
«Бег на 300 м, мин.»	1,24±0,14	1,24±0,14	> 0,05
«Прыжок в длину с места, см»	131,6±0,82	130,3±0,87	> 0,05
«Бег на 1000 м, без учета времени»	+	+	+

Статистическая обработка исходных данных, отражающих уровень общей физической подготовленности юных хоккеистов ЭГ и КГ (таблица 1), в целом не выявила существенных достоверных различий между испытуемыми, следовательно, ЭГ и КГ были равнозначны и соответствовали требованиям, предъявляемым к организации педагогического эксперимента, и t-критерий Стьюдента базируется на низком уровне.

Что же касается результатов, которые были получены в завершении педагогического исследования (май 2015 г.), то они, при сопоставлении данных обеих групп, показали положительную динамику (таблица 2).

Таблица 2. – Результаты сопоставления данных контрольной и экспериментальной групп в завершении педагогического исследования

Упражнения	Тестирование групп		Достоверность различий по критерию Стьюдента
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	
	$x \pm m$	$x \pm m$	
«Поднимание туловища из положения лежа за 45 с, количество раз»	20,5±1,16	19,2±0,15	> 0,05
«Отжимания из упора лежа, количество раз»	20,4±0,56	19,7±0,21	> 0,05
«Комплексный тест на ловкость, с»	18,8±0,07	20,24±0,17	< 0,01
«Бег на 30 м, с» (стартовая)	5,84±0,04	6,23±0,19	< 0,05
«Бег 60 м, с» (дистанционная)	10,71±0,07	12,14±0,11	< 0,05
«Бег на 300 м, м»	1,17±0,01	1,21±0,12	> 0,05
«Прыжок в длину с места, см»	134,3±1,22	129,1±0,74	< 0,01
«Бег на 1000 м, без учета времени»	+	+	+

Из результатов, представленных в таблице 2, прослеживается положительная динамика, которая представлена в четырех из восьми предложенных двигательных действиях, притом, что одно тестовое упражнение осуществлялось без учета времени, которое было направлено

на развитие общей выносливости («Бег на 1000 м»). В таких упражнениях, как «Комплексный тест на ловкость, с» и «Прыжок в длину с места, см», характеризующих проявление скоростно-силовых способностей мышц нижних конечностей, результаты оказались на среднем статистически достоверном уровне, достоверность различий которых составила $p < 0,01$. Достоверность различий выполнения таких предложенных упражнений, как «Бег на 30 м, с», характеризующий уровень проявления быстроты (стартовая); «Бег на 60 м, с», способствующий проявлению быстроты (дистанционная), составила $p < 0,01$. Три предложенные тестовые упражнения: «Поднимание туловища из положения лежа за 45 с, количество раз» (уровень развития силы мышц брюшного пресса), «Отжимания из упора лежа, количество раз» (сила мышц верхних конечностей) и «Бег на 300 м, с», характеризующий уровень развития скоростной выносливости, показали значительно меньшие результаты и оказались на статистически недостоверном уровне $p > 0,05$.

Выводы. Анализ результатов педагогического эксперимента показал, что, несмотря на одинаковое количество учебно-тренировочных занятий, испытуемые ЭГ показывали лучшие результаты, характеризующие общую физическую направленность. Динамика уровня общей физической подготовленности, определяемая по результатам исходного и итогового этапов тестирования, в ЭГ большинство контрольных упражнений имело положительную динамику. В КГ, в отличие от ЭГ, достоверных изменений в результатах выполнения большинства тестов не произошло. В обеих группах положительная динамика проявилась в развитии физических качеств, обусловленная адекватностью применяемых для этого возраста средств.

Литература

1. Саскевич, А.П. Взаимосвязь упражнений скоростно-силовой направленности детей 6–7 лет, занимающихся хоккеем с шайбой / А.П. Саскевич, Е.А. Масловский, А.Н. Яковлев // Научный потенциал молодёжи – будущему Беларуси: материалы IX международной молодежной научно-практической конференции, УО «Полесский государственный университет», г. Пинск, 3 апреля 2015 г. / Министерство образования Республики Беларусь [и др.]; редкол.: К.К. Шебеко [и др.]. – Пинск: ПолесГУ, 2015. – С. 326–328.

М. П. Саскевич

УО БГСХА (г. Горки),

А. П. Саскевич

УСУ ДЮСШ Ивацевичского района (г. Ивацевичи)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ЛФК ПРИ ТРАВМАХ НИЖНИХ КОНЕЧНОСТЕЙ У ЮНЫХ ФУТБОЛИСТОВ 10–12 ЛЕТ

Актуальность проблемы связана с недостаточными данными по общей и специальной работоспособности футболистов после травматических повреждений в целом, и после травм суставов нижних конечностей у детей в частности [1]. Постоянные травмы игроков, большая часть которых неизбежна, так как слишком много факторов их обуславливает, выводят их из строя и порой существенно сказываются на состоянии игры команды, ее характере и, как правило, на турнирном положении в каких-либо соревнованиях.

Цель исследования – совершенствование мер профилактики травматизма нижних конечностей в тренировочном процессе у футболистов в возрасте 10–12 лет.

Исходя из цели исследования, были определены следующие *задачи*:

1. Провести анализ травм нижних конечностей у юных футболистов 10–12 лет;
2. Оценить эффективность разработанного комплекса средств ЛФК профилактической и реабилитационной направленности при травмах нижних конечностей у юных футболистов.

Для решения поставленных задач были использованы следующие *методы исследования*: анализ научно-методической литературы; опрос (анкетирование); педагогический эксперимент; элементы метода математической статистики.

Организация исследования. Педагогический эксперимент проводился на базе УСУ «ДЮСШ Пинского района» в секции футбола в период с октября 2014 г. по май 2015 г. В исследовании приняло участие 150 юных футболистов в возрасте 8–16 лет, где в последующем были сформированы две группы из детей 10–12 летнего возраста: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) (по 20 детей в каждой). В содержание занятий ЭГ (n=20) были включены специально подобранные комплексы ЛФК, направленные на профилактику получения травм и после уже имеющихся повреждений нижних конечностей. В КГ (n=20) не использовались разработанные комплексы ЛФК, направленные на профилактику получения травм нижних конечностей.

С целью снижения травматизма нижних конечностей у юных футболистов нами было выделено 2 направления в работе:

1. Профилактика травм.
2. Реабилитация травм.

Комплекс мер ЛФК, направленный на профилактику травматизма, включал в себя:

1. Разработку профилактических мер, которая представляла собой методическую работу с тренерами по информированию о причинах травм, о значении полноценной разминки, оптимальной техники выполнения технических элементов, массажа, сауны или парной бани, силовой тренировки.

2. Разработку и внедрение комплексов упражнений, направленных на укрепление мышц нижних конечностей, увеличения гибкости и подвижности в суставах.

Комплекс мер ЛФК, направленный на реабилитацию, включал в себя разработку и внедрение комплексов специальных упражнений, направленных на восстановление функций в области повреждений. Эти комплексы использовались в учебно-тренировочных занятиях, а также ежедневно использовалась самостоятельная лечебная гимнастика.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате анализа 150 медицинских карт было выявлено, что на момент проведения исследования у 77% (115 чел.), занимающихся футболом в ДЮСШ, имелись травмы нижних конечностей различной локализации (рисунок 1).

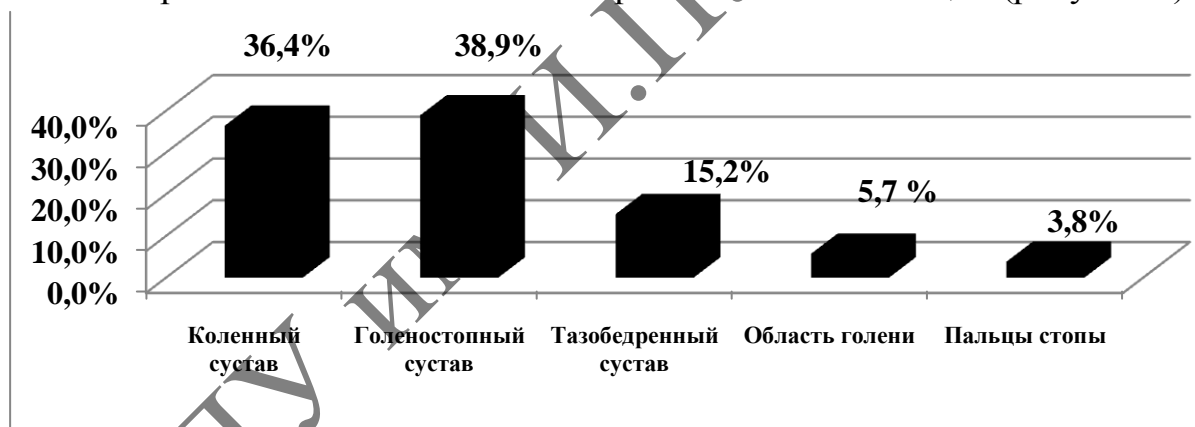


Рисунок 1. – Травмы у юных футболистов 10–12 лет различной локализации, %

Данная ситуация обусловлена большой интенсивностью тренировочного процесса и соревновательной деятельностью футболистов данного возраста. В результате обработки анкет большинство травм футболисты получали в соревновательный период из-за некачественной разминки перед игрой, ввиду недостаточности времени, выделяемого на разминку.

При тестировании уровня развития физической подготовленности у испытуемых ЭГ (n=20) и КГ (n=20) в начале проведения педагогического эксперимента (октябрь 2014 г.) при сопоставлении полученных данных

обеих групп различий не наблюдалось – все полученные результаты оказались на статистически недостоверном уровне ($p>0,05$).

В ходе проведения педагогического исследования в итоговой его части (май 2015 г.) осуществлялся повторный анализ амбулаторных карт испытуемых с целью определения видов полученных травм за период проведения эксперимента (октябрь 2014 г. – май 2015 г.) в КГ и ЭГ.

На начальном этапе исследования была определена общая статистика имеющихся травм у испытуемых. Для более полного сравнения на рисунке 2 показано количество имеющихся травм КГ ($n=20$) и ЭГ ($n=20$) на период начального и итогового этапов проведения исследования.

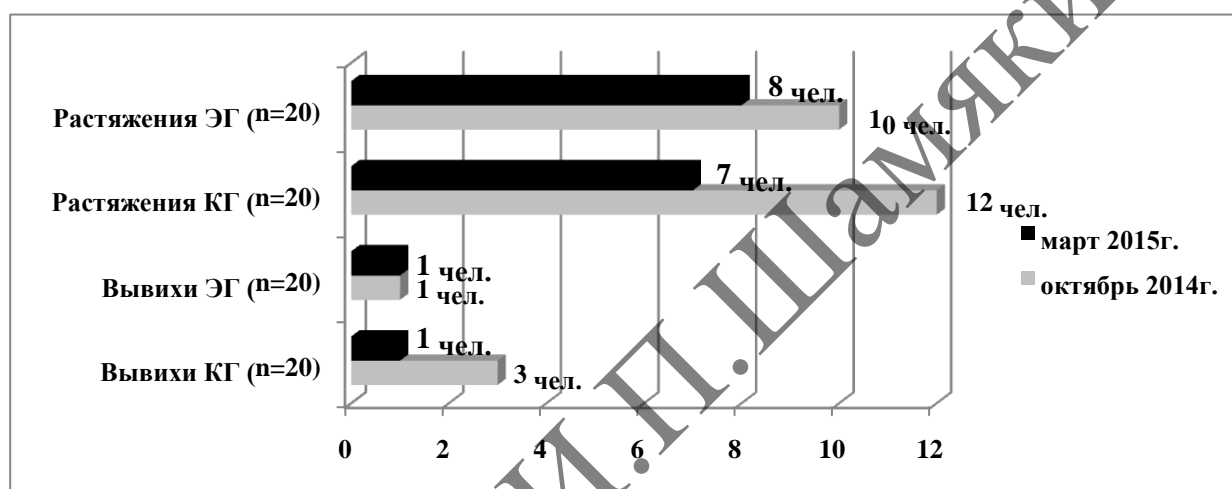


Рисунок 2. – Динамика травм нижних конечностей в КГ ($n=20$) и ЭГ ($n=20$) на протяжении исследования (октябрь 2014 г. – май 2015 г.)

Из полученных данных, представленных на рисунке 2, наблюдается незначительная динамика улучшения в обеих группах. Было установлено, что на момент окончания проведения педагогического исследования количество растяжений в ЭГ увеличилось с 8 чел. (40%) до 10 чел. (50%), что же касается вывихов, то они остались неизменными – 1 чел. (5%). Рассматривая результаты КГ, установили, что увеличение произошло в получении растяжений с 7 чел. (35%) до 12 чел. (60%), в свою очередь количество вывихов возросло и наблюдается у 3 чел. (15%).

Рассматривая локализацию имеющихся видов растяжений на итоговом этапе исследования в КГ ($n=20$), при анализе амбулаторных карт было выяснено, что растяжения мышц паховой области наблюдалось у 4 чел. (20%); растяжений связок голеностопного сустава зафиксировано у 6 чел. (30%); растяжение мышц задней поверхности бедра наблюдается у 2 чел. (10%). Что же касается вывихов пальцев стопы, то на итоговом этапе данные повреждения наблюдались у 3 чел. (15%). На рисунке 3

представлена динамика травм нижних конечностей юных футболистов 10–12 лет в КГ на протяжении исследования.

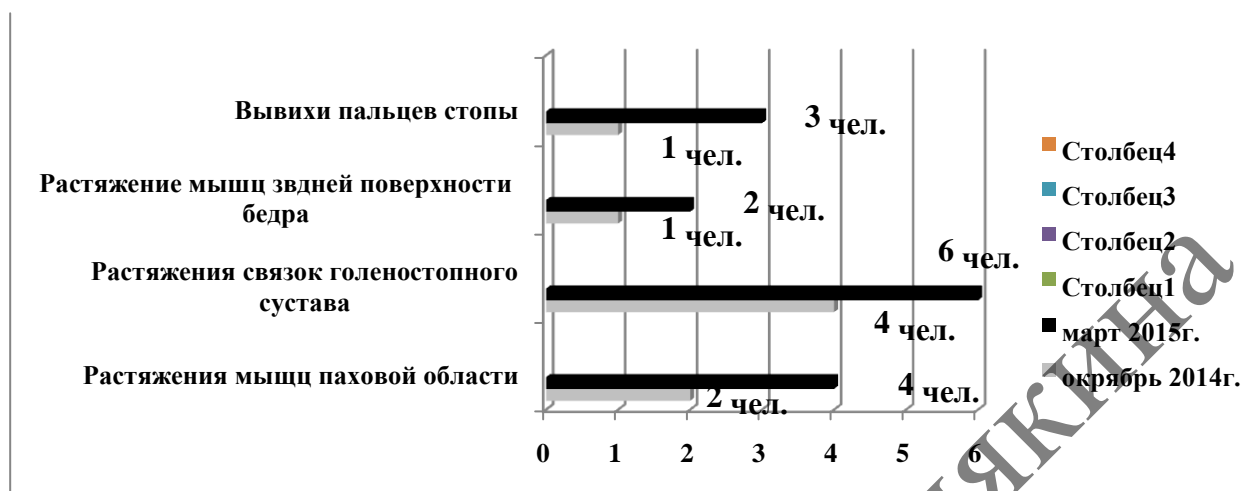


Рисунок 3. – Динамика травм нижних конечностей в КГ (n=20) на протяжении исследования (октябрь 2014 г. – май 2015 г.), количество

При рассмотрении полученных соотношений (рисунок 3), установлено, что количество случаев растяжения мышц паховой области увеличилось в среднем на 10% (2 чел.); растяжение связок голеностопного сустава возросло на 10% (2 чел.); увеличение произошло при получении повреждений (растяжений) мышц задней поверхности бедра на 5% (1 чел.); возросло количество полученных вывихов пальцев стопы на 5% (1 чел.).

При рассмотрении имеющихся повреждений нижних конечностей установлено, что при соотношении начального и итогового уровней исследования юных футболистов ЭГ (n=20) они возросли незначительно (рисунок 4).



Рисунок 4. – Динамика травм нижних конечностей в ЭГ (n=20) на протяжении исследования (октябрь 2014 г. – май 2015 г.), количество

Сравнивая полученные показатели из рисунка 4, установили, что количество повреждений мышц паховой области осталось неизменным (4 чел.); на 5% (1 чел.) увеличилось количество травм, связанных с растяжением связок голеностопного сустава; на 5% (1 чел.) произошло увеличение растяжений мышц задней поверхности бедра; на неизменном уровне остались вывихи пальцев стопы (1 чел.), полученные юными футболистами.

Что же касается результатов уровня физической подготовленности, которые были получены в конце педагогического исследования (май 2015 г.), то они при сопоставлении данных обеих групп показали положительную динамику (таблица).

Таблица – Результаты сопоставления данных контрольной и экспериментальной групп в конце педагогического исследования

Упражнения	Тестирование групп		Различия
	ЭГ (n=20)	КГ(n=20)	
	$X \pm m$	$X \pm m$	
Обводка стоек 15 м, с	6,77±0,07	7,05±0,06	$p < 0,05$
Прыжок в длину с места, см	172,6±2,59	161,2±2,04	$p < 0,01$
Жонглирование мячом, колич раз	8,6±0,37	6,20±0,39	$p < 0,001$
Бег 30 м, с	5,18±0,04	5,95±0,12	$p < 0,001$
Челночный бег 3x10 м, с	8,46±0,03	8,00±0,13	$p > 0,05$
Бег 300 м, с	61,64±0,65	63,76±0,46	$p < 0,05$

Результаты, представленные в данной таблице, показывают положительную динамику в пяти из шести предложенных двигательных действиях. Сопоставление результатов тестирования уровня физической подготовленности в итоговой части исследования показало статистическую достоверность в пользу ЭГ (n=20) на статистически достоверном уровне от $p < 0,05$ до $p < 0,001$.

Выводы. В результате проведенного сравнительного анализа установлено, что в КГ общее количество травм нижних конечностей по окончании исследования возросло на 35% (7 чел.) по сравнению с доэкспериментальным периодом. В ЭГ также количество травмированных детей увеличилось, но на 10% (2 чел.).

Следовательно, можно сделать вывод о том, что доказана эффективность разработанного комплекса средств лечебной физической

культуры, направленного на профилактику и реабилитацию при травмах нижних конечностей юных футболистов 10–12 лет.

Литература

1. Саскевич, М.П. Использование средств лечебной физической культуры в профилактике и предупреждении получения травм юными футболистами в процессе учебно-тренировочных занятий [Электронный ресурс] // Электронный периодический научный журнал «SCI-ARTICLE.RU». 2014. № 14. С. 275–282.

С. В. Черкас

УО МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

МЕСТО, ЗАНИМАЕМОЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Физическая культура – значимая и сложная отрасль социальной, материальной и духовной деятельности общества. В настоящее время физическая культура и спорт развиваются как самостоятельный специфический вид социальной деятельности общества.

Физическая культура является составной частью культуры. Она проникает во все основные сферы жизнедеятельности человека: труд, отдых, обучение. Роль физической культуры в жизни белорусского общества возрастает, что, безусловно, требует научного обоснования и комплексного решения ее проблем [1].

Общеизвестно, что физическая культура и спорт играют важную роль в формировании здоровья человека. Гимнастика, физические упражнения, ходьба должны прочно войти в повседневный быт каждого, кто хочет сохранить работоспособность, здоровье, полноценную и радостную жизнь. Малоподвижный образ жизни делает организм человека беззащитным при развитии различных заболеваний. Особенно тревожно обстоит с этим дело у наших детей. Для того чтобы дети росли здоровыми, необходимо правильное физическое воспитание, а также соблюдение здорового образа жизни [2].

Обязательная форма физической культуры в школе – это уроки физкультуры, которые, согласно данным исследований, не покрывают дефицита двигательной активности школьников, вызванной сложностью учебных программ, нарушениями гигиенических требований режима дня, учебного процесса и т. д. Результат этого – низкий уровень гармонического развития и высокий процент заболеваемости детей и подростков. Между тем под влиянием систематических занятий

физической культурой и спортом значительно улучшается физическое развитие, активизируется работа всех органов и систем, повышается работа организма к мобилизации функциональных возможностей.

Обоснование рационального двигательного режима для детей, специализирующихся в спорте, является одной из наиболее сложных проблем современной возрастной физиологии спорта.

Объёмы двигательной активности на занятиях физическими упражнениями в школе не соответствуют реальным условиям наших общеобразовательных школ и не могут быть реализованы. Но и при самых благоприятных условиях сочетания обязательных и физкультурных занятий по физическому воспитанию общеобразовательная школа не в состоянии обеспечить необходимые объёмы двигательной активности учащихся, которые возможны в условиях ДЮСШ.

Физические нагрузки, применяемые в зависимости от специализации и возраста занимающихся в ДЮСШ, значительно превышают недельную нагрузку учащихся общеобразовательных школ, не специализирующихся в спорте. В первом случае речь может идти только об организации нагрузок, тогда как во втором – только о средствах и методах рационального увеличения двигательной активности детей [3].

Как избыток, так и недостаток двигательной активности учащихся отражаются, прежде всего, на деятельности сердечно-сосудистой системы. Даже незначительное время отсутствия полной двигательной активности у нетренированных людей (до 7–8 суток) ухудшает сократимость скелетных мышц, изменяет физико-химические свойства мышечных белков. За это время из костной ткани вымывается кальций. При этом снижается реакция организма к факторам среды – перегреванию, охлаждению, недостатку кислорода и др.

Наибольшее увеличение массы тела у школьников отмечается в те же возрастные периоды, что и повышение роста. При этом увеличение массы тела обуславливает развитие мышечной массы и внутренних органов. Опорно-двигательный аппарат формируется постепенно. Оптимальный объем физических упражнений благоприятно воздействует на развитие костного аппарата. Но если подросток выполняет неадекватную его возрасту физическую нагрузку, то может происходить преждевременное окостенение и прекращение роста трубчатых костей организма. Мышечносвязочный аппарат у детей и подростков обладает хорошей эластичностью.

У них наибольшая гибкость в сравнении со взрослыми и более старшими учащимися. В этих возрастных группах скелетные мышцы развиваются пропорционально увеличению размеров тела, а мышечная масса опережает

развитие силы. Отставание в развитии силы при этом обусловлено не физиологическим ее поперечником, а способностью включения меньшего числа функциональных двигательных единиц в работу. Поэтому школьники младшего и среднего возраста не могут выполнять значительную мышечную силовую нагрузку. Развитие силовых возможностей человека заканчивается лишь к 20–25 годам. Однако максимальная сила кистей рук у школьников-спортсменов может быть достаточно высокой и по своим показателям приближаться к уровню взрослых [4].

Органы кровообращения школьников также имеют свои отличительные особенности. Так, например, размеры и вес сердца увеличиваются параллельно с размерами и массой тела. Физические упражнения способствуют развитию сердечной мышцы. Однако объем и интенсивность тренировочных нагрузок при этом должны быть адекватными возможностям организма занимающихся. Применение же больших нагрузок может сопровождаться чрезмерной гипертрофией сердечной мышцы. Частота сердечных сокращений в состоянии покоя по мере развития организма ребенка уменьшается, а систолический и минутный объемы крови возрастают.

У старших школьников увеличение грудной полости и развитие дыхательных мышц способствует повышению общей и жизненной емкости легких. Потребление кислорода, легочная вентиляция в состоянии покоя увеличиваются с возрастом, параллельно с ростом общей массы тела и развитием скелетной мускулатуры школьников. Частота дыхания с возрастом уменьшается, легочная же вентиляция увеличивается, обеспечивая при этом более углубленное дыхание.

У тренированных людей эти расстройства проявляются слабее. Гиподинамия у них приводит к расстройству прежде всего сложно координационных двигательных действий. Весьма пагубна гиподинамия для детей. При недостаточном объеме двигательной активности дети не только отстают в развитии от своих сверстников, но и чаще болеют, имеют нарушения в опорно-двигательной функции и осанке.

Достаточно большим количеством работ отечественных и зарубежных авторов показано, что совершенствование качества двигательной деятельности, прогрессивный рост спортивных результатов возможны только при максимальном и высоком уровне двигательной активности. Оптимальный уровень двигательной активности сопровождается преимущественным развитием качеств, сопровождающих и обеспечивающих успех в избранной спортивной деятельности. В то же время недостаточный или минимальный уровень двигательной активности сопровождается дисгармонией основных систем организма (сердечно

сосудистой, дыхательной и др.). Чрезмерные физические нагрузки ведут к перенапряжению сердца.

При планировании физических нагрузок следует исходить прежде всего из индивидуальных оптимальных норм, которые обеспечивали бы разностороннее, гармоничное развитие ребенка, а не из потребного форсированного роста спортивных результатов. В то же время очевидно и другое, что нормы двигательной активности, способствующие сохранению высокой физической и умственной работоспособности учащихся, недостаточны для прогрессивного роста спортивного результата учащихся детских и юношеских школ.

Школьные годы – один из важнейших этапов в становлении человека как активного члена общества. В этот период завершается развитие физиологических систем, в том числе и двигательного аппарата. Вот почему в эти годы должна быть создана прочная основа для укрепления здоровья и физического совершенствования человека. Формирование основных двигательных качеств и навыков в процессе физического воспитания может быть более успешным при условии обоснованного применения средств и методов физической культуры, а также интенсификации физических нагрузок, требующих напряженной деятельности всех физиологических систем. Однако при этом необходимо учитывать возрастно-половые и индивидуальные особенности детей и подростков, а также резервные возможности их организма на разных этапах развития. Хорошее здоровье в основном определяется правильным расположением, устройством, функциональной деятельностью всех органов тела, отсутствием предрасположенности к каким-либо заболеваниям [5].

Слабо физически развитые дети должны быть в центре внимания педагогов, так как они в наибольшей степени нуждаются в правильно организованных упражнениях.

Занятия физической культурой и спортом укрепляют нервную систему, совершенствуют органы кровообращения и дыхания, нормализуют вес тела.

Литература

1. Выдрин, В.М. Системный подход в исследованиях физической культуры / В.М. Выдрин // Теория и практика физической культуры. – 1978. – № 3. – С. 5–7.
2. Курс лекций по физической культуре: учебное пособие / О. Л. Трещева [и др.]; под ред. О. Л. Трещевой; Омский гос. ун-т путей сообщения. – Омск, 2006. – 196 с.
3. Вавилов, Ю.Н. Физиологические основы двигательной активности / Ю.Н. Вавилов, Н.А. Фомин. – М.: Физкультура и спорт, 1991.

4. Зинькович, И.Б. Физкультура в жизни ребенка / И.Б. Зинькович; под ред. М. А. Семенова. – Минск, 1973.

5. Скрипалев, В.С. Стадион в квартире / В.С. Скрипалев. – М.: Физкультура и спорт, 1987.

СОДЕРЖАНИЕ

1. ПОЛЕССКИЙ РЕГИОН КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Глина В. В. Некоторые аспекты продвижения театральных услуг (на материале исследования мнений зрителей Мозырского драматического театра имени Ивана Мележа) 3

Черкас С. В. Развитие физкультурного образования на Полесье (во второй половине XIX – начале XX века) 7

2. ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ИННОВАЦИОННЫЕ ИДЕИ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ

Асадчая В. В. Исследование влияния межличностного взаимодействия в неформальной группе на процесс социализации 10

Асадчая В. В. Межличностное взаимодействие в неформальных группах подростков 15

Бондарь М. А. Роль органов управления в становлении народного образования Мозырского округа в 20-е годы XX века 19

Глина А. В. Мозырский драматический театр имени Ивана Мележа как объект театрального менеджмента 24

Ефименко Е. Г. Творчество в подготовке будущих учителей

обслуживающего труда и рисования.....
28

Засимович О. М. Формирование культуры здорового питания
старшеклассников – педагогическая проблема
33

Колоцей Д. Н., Юдицкий В. А. Нетрадиционные средства обучения
в трудовой подготовке учащихся
36

Македонский А. Н. Значение технического творчества в трудовом
становлении личности
42

Манешкина Е. А. Экологическая культура и воспитание лицеистов
43 **Машкова А. С., Крищук И. А.** Геометрическая морфометрия как
новый подход к сравнению биологических объектов при
проведении научных исследований учащимися
47

Медведева В. Ю. Разработка методического сопровождения
выбранной темы курса «Высшая математика»
51

Пушкова Л. М. Исследование повышения мотивации учащихся
через использование ИКТ в образовательном процессе
55

Пырх И. В. Ценность компьютерной открытки как средства
музыкального развития детей дошкольного возраста
59

Туровец Н. И. Теория педагогического сопровождения как реальность
современного образования
64

Сидоренко Я. В., Ольшевская В. А. Использование
электроннометодического комплекса в преподавании курса «Физические

процессы в биосфере»
68

Сидорович Е. В. Инновации в сфере педагогического образования
Республики Польша в свете реформы
73

Чернушевич Ю. А., Стельченко И. Д. Возможности сказкотерапии в
формировании навыков целеполагания у старшеклассников 75

Щербин М. М. Определение содержания гражданско-патриотического
воспитания в педагогической мысли Беларуси второй половины XV –
середине XVI веков
78

3. СОВРЕМЕННАЯ ФИЛОЛОГИЯ: ЯЗЫК – РЕЧЬ – ТЕКСТ

Амельченко Е. С. Сюжет «Пиковой Дамы» и профессионально-
игрецкие анекдоты
83

Банчук И. И. Людмила Улицкая и Алена Браво: типологические
аналогии в женской психологической прозе
88

Богдан Н. А. Афармленне знешняга выгляду чалавека ў фразеалогіі
Якуба Коласа
92

Глазман Л. Я. Асэнсаванне мінулага ў апавяданнях Максіма Гарэцкага
..... 95 **Дроздова Т. В.** Вторичные модальные значения в группе глаголов
физиологического состояния
97

Евдошенко М. Н. Н. В. Гоголь – диалог через время 103

Канцавая М. У. Рэгіянальны каларыт —Палескай хронікі|| Івана
Мележа 107

Латотина Н. В. Жанровая природа повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба»	113
Лобан Т. В. Прецедентный феномен иноязычной культуры как фактор, влияющий на формирование современной языковой личности	117
Логинова А. А. Мифологическая образность в романах М. Семёновой	120
Налётава Н. М. Ідэяна-мастацкія асаблівасці гістарычных аповесцей У. Арлова	124
Сенькова О. Ф. Эстетизация угрозы в ранних драмах Гарольда Пинтера	129
Сугак К. А. Сатыра як адзін са сродкаў мастацкага выяўлення рэчаіснасці ў прозе Ю. Станкевіча	132
Храпунович А. И. Синтаксические средства создания комического эффекта в романе «Учитель Гнус, или Конец одного тирана» Г. Манна	137
Чуносова И. С. Основные закономерности восприятия и понимания выразительности педагогической речи школьниками	141
Яблонская О. Г. Образная основа зоонимов во фразеологизмах русского языка	145

4. РОЛЬ СОВРЕМЕННОЙ ФИЗИКИ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ПОЛЕССКОГО РЕГИОНА

Гуненко А. В., Савенко В. С., Равуцкая Ж. И. Исследование физико-механических характеристик конструкционных металлов, применяемых на опасных производственных объектах	150
Гуненко А. В., Савенко В. С. Влияние электромагнитных полей на статическую деформацию металлов в условиях	

электропластичности 153

Гуненко А. В., Савенко В. С., Каленик А. С. Влияние одиночных импульсов тока на микроструктуру нержавеющей стали при непрерывном растяжении 157

5. ЭКОЛОГО-БИОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЦИОНАЛЬНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСНОГО ПОТЕНЦИАЛА И ОХРАНЫ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ БЕЛОРУССКОГО ПОЛЕСЬЯ

Богушевич В. В. Влияние почвогрунтов на рост и развитие огурцов (*Cucumis sativus*) сорта «Родничок F1» 162

Рублевская А. С., Лаптиева Л. Н. Особенности организации и проведения экскурсии в мир природы 163

6. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Васюкович А. В., Саскевич А. П. Динамика уровня общей физической подготовки юных хоккеистов в полугодичном цикле тренировок в группах начальной подготовки 165

Саскевич М. П., Саскевич А. П. Эффективность использования средств ЛФК при травмах нижних конечностей у юных футболистов 10–12 лет 168

Черкас С. В. Место, занимаемое физической культурой в жизнедеятельности подрастающего поколения 173