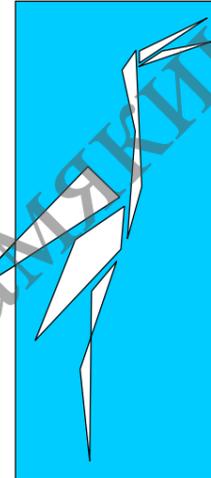


Індэкс: для індыўідуальных падпісчыкаў – 00829
для арганізацый – 008292

ВЕСНІК



Мазырскага
дзяржаўнага
педагагічнага
універсітэта
імя І. П. Шамякіна



МГПУ ім. І.П.Шамякіна

ISBN 978-985-477-277-6



9 789854 772776

2009 4⁽²⁵⁾

Галоўны рэдактар
д. біял. н. В. В. Валетаў

Рэдакцыйная калегія:
намеснік галоўнага рэдактара, к. пед. н. І. М. Кралевіч,
адказны сакратар, к. ф.-м. н. Э. Я. Грачаннікаў,
д. пед. н. В. І. Анісімаў, д. экан. н. А. В. Бондар, д. ф.-м. н. В. І. Громак,
д. філал. н. У. І. Коваль, д. т. н. Д. Р. Лін, д. экан. н. С. У. Лукін, д. гіст. н. В. М. Ляўко,
д. ф.-м. н. Ю. У. Малінкоўскі, д. біял. н. В. І. Парфёнаў, д. псіхал. н. Л. А. Пергаменшчык,
д. пед. н. В. Ф. Русецкі, д. псіхал. н. Т. М. Савельева, д. т. н. У. С. Савенка,
д. ф.-м. н. В. Р. Собаль, д. т. н. В. В. Смірноў, д. т. н. В. Я. Старжынскі,
д. гіст. н. В. А. Фядосік, д. біял. н. Л. С. Цвірко, д. ф.-м. н. В. В. Шапялёвіч,
д. ф.-м. н. В. Р. Шапялёвіч, д. філал. н. В. В. Шур, д. ф.-м. н. Г. У. Кулак

Заснавальнік
Установа адукацыі
«Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна»

Зарэгістраваны ў Міністэрстве інфармацыі
Рэспублікі Беларусь,
пасведчанне № 1508 ад 25.05.2007 г.

Адрас рэдакцыі:
247760 Рэспубліка Беларусь,
Гомельская вобласць, г. Мазыр,
вул. Студэнцкая, 28.
Тэл.: +375 (2351) 2-46-29

Падпісана ў друк 15.12.2009. Фармат 60x90 1/8. Папера Херох.
Гарнітура Times New Roman Суг. Рызаграфія. Ум. друк. арк. 18,75.
Тыраж 120 экз. Заказ № 121.

Карэктары: Т. М. Ліпская, М. А. Карлава, Л. М. Бажэнка, У. Дз. Кніга,
А. Э. Крычун, Т. М. Панамарэнка, М. Ю. Раеўская, А. М. Шатун
Камп'ютэрная вёрстка А. Л. Шчака
Тэхнічны рэдактар А. В. Ліс

Надрукавана на тэхніцы рэдакцыйна-выдавецкага аддзела
Установы адукацыі
«Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна»
ЛІ № 02330/0549479 ад 14 мая 2009 г.
247760, г. Мазыр, Гомельская вобл., вул. Студэнцкая, 28, к. 114
Тэл.: +375 (2351) 2-46-29

Меркаванні, выказаныя аўтарамі,
могуць не супадаць з пунктам погляду рэдакцыі

ВЕСНІК

Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта
імя І. П. Шамякіна

Навуковы часопіс
Выдаецца 4 разы на год

№ 4(25)

2009

З М Е С Т

БІЯЛОГІЯ

- Валетов В. В., Лузай И. И., Лебедев Н. А., Бодяковская Е. А., Мацинович А. А., Белко А. А.* Уровень содержания микроэлементов в воде, почве и крови крупного рогатого скота в КСУП «Ломовичи» Октябрьского района 3
- Свириденко В. Г., Хаданович А. В., Дроздова Н. И., Хаданович С. А.* Накопление ионов тяжелых металлов в системе почва – лекарственные растения, выращенные в культуре 7
- Трофимов А. М., Горшкова А. Т., Рубцов В. А., Шагидуллин Р. Р.* Эколого-гидрологическая парадигма как определяющая часть стратегии социально-экономического развития региона 13

ПЕДАГОГІКА І ПСІХАЛОГІЯ

- Брызгалова А. Н.* Основные этапы и технологические характеристики формирования базовых основ организационной культуры управления у старших дошкольников 17
- Вишневецкая Л. В.* Специфика формирования гражданской активности студентов экономического вуза 22
- Горовой В. А.* Оптимизация двигательного режима студенток путем использования средств и форм физической рекреации 29
- Джигя Н. Д.* Интегративно-рефлексивный подход к изучению иностранного языка как фактору успешности обучения 36
- Дворак В. Н.* Знания – системообразующий фактор общего физкультурного образования студентов вуза 44
- Кавалевич М. С.* Канцэптуальныя асновы і тэхналогія арганізацыі прафесійнага самавызначэння старшакласнікаў 50
- Комарова И. А.* Некоторые проблемы формирования основ радиационной безопасности и здорового образа жизни у детей дошкольного возраста 57
- Кошман Е. Е.* Игровое проектирование как средство формирования экологической культуры старшеклассников 61
- Комарова И. А.* Формирование основ экологической культуры у детей дошкольного возраста посредством игры 67
- Новик И. А., Макарова Н. П., Бровка Н. В.* Информатизация как решающий фактор модернизации образования 71

<i>Свириденко В. Г., Дроздова Н. И., Хаданович А. В.</i> Системный подход к изучению комплексных соединений студентами-биологами	76
<i>Старовойтова Е. Л.</i> Прикладная направленность межпредметных задач при обучении математике в базовой школе: ориентация учащихся на выбор направления обучения	80
<i>Старовойтова О. В., Иваненко Л. А.</i> Структурные компоненты учебно-методического пособия для учителя математики	86
<i>Стельченко И. Д.</i> Психологическая компетентность младшего школьника	92
<i>Ткач Е. В.</i> Концептуальные основания разработки учебно-методического комплекса по учебному предмету «Изобразительное искусство»	96

ФІЛАЛОГІЯ

<i>Гутар О. И.</i> Метафоры Э. Дикинсон как объект интерпретации	102
<i>Майстренко Г. А.</i> Основные коммуникативные стратегии авторов англоязычного рекламного дискурса	107
<i>Скоробогатая Т. И.</i> Деривационная парадигма как комплексная единица системы словообразования в сопоставительно-типологическом аспекте	111
<i>Фіцнер Т. А.</i> Выяўленне гендэрных узаемаадносін у сучаснай жаночай прозе	116
<i>Штейнер И. Ф.</i> «Я начисто забыл, как строятся поэмы»: жанр поэмы в творчестве А. Рязанова	121
<i>Юдзянкова Г. В.</i> Міфалогія як сфера-крыніца універсальна-прэцэдэнтных антрапонімаў	128

ПЕРСАНАЛІІ	134
-------------------------	-----

БІБЛІЯГРАФІЯ	137
---------------------------	-----

РЭЦЭНЗІЯ	140
-----------------------	-----

ХРОНІКА	142
----------------------	-----

АЎТАРЫ НУМАРА	147
----------------------------	-----

БІАЛОГІЯ

УДК 502:591.11(476.2)

*В. В. Валетов, И. И. Лузай, Н. А. Лебедев,
Е. А. Бодяковская, А. А. Мацинович, А. А. Белко*

**УРОВЕНЬ СОДЕРЖАНИЯ МИКРОЭЛЕМЕНТОВ В ВОДЕ,
ПОЧВЕ И КРОВИ КРУПНОГО РОГАТОГО СКОТА
В КСУП «ЛОМОВИЧИ» ОКТЯБРЬСКОГО РАЙОНА**

Приведены данные по содержанию микроэлементов в воде, почве и крови крупного рогатого скота в КСУП «Ломовичи» Октябрьского района. В крови телят крупного рогатого скота выявлено снижение содержания йода, кобальта и железа по сравнению с нормативными показателями. Полученные данные свидетельствуют о необходимости коррекции рациона молодняка крупного рогатого скота по йоду, кобальту и селену.

Введение

В XX веке развитие химических, биологических и сельскохозяйственных наук стимулировало проведение исследований по изучению миграции в биосфере и физиологической роли микроэлементов. Академик В. И. Вернадский, подчеркивая перспективность таких исследований для прикладных естественных наук, указывал: «Хотя микроэлементы сейчас не имеют большого практического применения, мне кажется несомненным, что в ближайшем будущем они должны оказывать такое же огромное влияние в области биологических наук и их применения, какое они сейчас оказывают в области наук физико-химических и геологических». Эти предсказания В. И. Вернадского оправдались полностью: в современной биологии большое количество работ посвящено не только изучению миграции микроэлементов в биосфере, но и применению микроэлементов в практике растениеводства, животноводства и ветеринарной медицины [1]–[9]. Так, в растениеводстве обеспечение потребностей растений микроэлементами повышает продуктивность фотосинтеза, способствует притоку органических веществ к корням и в конечном итоге повышает количество и качество урожая [10], [11]. Большой интерес представляют прикладные аспекты использования микроэлементов в животноводстве, поскольку они влияют на размножение животных, рост и развитие молодняка, кроветворение, иммунную защиту организма и метаболизм [9]. Кроме того, проблема недостатка в организме микроэлементов у продуктивных животных и мероприятия по их устранению тесно связаны с нарушением обмена микроэлементов у человека, что представляет в определенной степени социальную проблему [3].

Традиционно микроэлементы подразделяют на микроэлементы с доказанной биологической ролью – эссенциальные, жизненно необходимые, биотические [12], [13], [14]; с окончательно не установленной биологической ролью – возможно эссенциальные [12], [13], условно эссенциальные, для которых установлен лишь факт непостоянного присутствия в организме, и микроэлементы, для которых описаны только токсические эффекты [15]. Согласно предположениям В. И. Вернадского, в ходе эволюции возможно включение в метаболизм любого микроэлемента, т. е. приобретение им свойства эссенциальности. Позднее и эти идеи В. И. Вернадского получили фактическое подтверждение в сообщениях о различиях в микроэлементном составе организма в зависимости от географического и климатических факторов. Количество эссенциальных микроэлементов для млекопитающих, по разным литературным данным, колеблется от 9 (Fe, I, Cu, Zn, Co, Se, Mn, Cr, Mo) до 18 (дополнительно Ni, V, As, Si, Li, Cd, Pb, Al, Rb) [16].

Территория Республики Беларусь [17] отличается недостатком кальция (73% от всех почв), меди (70%), йода (80%), молибдена (53%), бора (50%), цинка (49%), оптимальным содержанием марганца (73%), относительным избытком, особенно в поймах рек, стронция (15%). В то же время на территории республики имеются особые биогеохимические зоны, возникшие в силу особенностей почвообразовательного процесса или под влиянием хозяйственной деятельности человека, в которых микроэлементный состав почвы отличается от основного [13]. Одним из таких регионов является Белорусское Полесье, которое из-за широкомасштабной осушительной мелиорации и аварии на ЧАЭС подверглось наиболее сильному антропогенному воздействию.

В этой связи целью исследований стало определение уровня содержания ряда микроэлементов в почве, воде и крови телят крупного рогатого скота в условиях КСУП «Ломовичи» Октябрьского района.

Материал и методика исследований. Исследования проведены на территории КСУП «Ломовичи» Октябрьского района. Почвенный покров Октябрьского района неоднородный и представлен дерново-подзолистыми (22,7%), дерново-подзолистыми заболоченными (23,5%), дерново-болотными и карбонатными (6,6%) и торфяно-болотными и пойменными почвами (47,2%). Сходная картина распределения почв представлена в хозяйстве. Пробы почвы для определения микроэлементов отобраны на минеральных и торфяно-болотных почвах сельскохозяйственного назначения с кислотностью от 5,55 до 6,19 в соответствии с ГОСТ 17.4.402-84, ГОСТ 17.4.301-83. Определение микроэлементов в почве, воде и крови телят выполнено по стандартным методикам в аккредитованных лабораториях УО «Витебская государственная ордена «Знак почета» академия ветеринарной медицины» и Мозырской межрайонной лаборатории аналитического контроля. Предельно допустимые концентрации (ПДК) микроэлементов приведены для воды в соответствии с СанПиН 10-124 РБ99; СанПиН 2.1.4.12-23-2006, почвы – в соответствии с гигиеническими нормативами 2.1.7.12-1-2004. В пробах воды и почвы определяли следующие показатели: Со (мг/дм³), Мп (мг/дм³), Сu (мг/дм³), Ni (мг/дм³), Сг (мг/дм³), Рb (мг/дм³), Сd (мг/дм³). В пробах цельной крови телят черно-пестрой породы крупного рогатого скота было определено содержание следующих микроэлементов: йод (мкмоль/л), Se (мкмоль/л), Fe (мкмоль/л), Мп (мкг/л), Со (мкг/л), Сu (мкг/л), Zn (мг/л). Статистическая обработка данных выполнена в стандартном пакете Excel.

Результаты исследования и их обсуждение

В таблице 1 приведены данные по содержанию микроэлементов в цельной крови крупного рогатого скота.

Таблица 1 – Содержание уровня микроэлементов в цельной крови телят черно-пестрой породы в КСУП «Ломовичи» Октябрьского района

Показатель	Физиологическая норма	N	Min-max	M ± m _x	Cv
ЙСБ, мкмоль/л	40–50	15	32,3–44,2	37,4 ± 0,89	9,2
Se, мкмоль/л	1,0–1,5	15	0,7–1,09	0,85 ± 0,03	13,0
Fe, мкмоль/л	16,1–19,7	29	14,0–25,3	18,6 ± 0,54	15,7
Mn, мкг/л	150–250	29	155,9–280,2	206,3 ± 6,61	17,2
Co, мкг/л	30–50	29	23,5–32,3	27,9 ± 0,49	9,5
Cu, мкг/л	750–1 000	29	653,4–827,6	744,6 ± 8,80	6,4
Zn, мг/л	3–5	29	2,66–4,14	3,42 ± 0,07	11,4

Примечание – N – количество проб (животных); min (minimum) – наименьшее значение, max (maximum) – наибольшее значение; M – среднее значение; m_x – ошибка средней; Cv – коэффициент изменчивости.

Как видно из таблицы 1, в крови подопытных животных содержание йода, связанного с белком (ЙСБ), составило 37,4 ± 0,89 мкмоль/л при физиологической норме **40–50 мкмоль/л**, содержание кобальта (Co) соответственно 27,9 ± 0,49 мкг/л при норме **30–50 мкг/л**; содержание селена (Se) было ниже нормы 0,85 ± 0,03 мкмоль/л (**1,0–1,5 мкмоль/л**). Напротив, содержание железа и марганца в крови ряда животных превышало физиологические показатели, что, очевидно, связано с повышенным содержанием этих микроэлементов в воде. Содержание остальных исследуемых микроэлементов в крови находилось в пределах физиологических показателей. Особое внимание следует обратить на пониженное содержание кобальта в крови молодняка крупного рогатого скота (таблица 1). Кобальт стимулирует рост и повышает обмен веществ в организме, является составной частью витамина B₁₂, который, в свою очередь, играет важную роль в синтезе нуклеиновых кислот, кроветворении, образовании гемсодержащих белков (гемоглобин, цитохромы, каталаза). Поскольку в организме не происходит накопления кобальта, то он должен поступать в организм ежедневно. Недостаток кобальта в организме животных приводит к развитию малокровия, истощению и, в конечном итоге, заканчивается смертью животного.

Данные, представленные в таблице 2, свидетельствуют о том, что в исследуемых образцах почвы превышений ПДК по контролируемым показателям не обнаружено.

Таблица 2 – Содержание микроэлементов в почве КСУП «Ломовичи» Октябрьского района

Показатель	Единица измерения	ПДК	N	Min–max	M ± m _x	Cv
Медь (Cu)	мг/кг	33	3	0,1249–0,2917	0,182 ± 0,055	52,4
Хром (Cr)	мг/кг	100	3	0,029–0,0327	0,031 ± 0,0011	6,0
Никель (Ni)	мг/кг	20	3	0,011–0,526	0,228 ± 0,154	116,8
Кобальт (Co)	мг/кг	20	3	0,00153–0,00732	0,005 ± 0,001	61,7
Свинец (Pb)	мг/кг	32	3	0,1145–0,6362	0,304 ± 0,166	94,7
Кадмий (Cd)	мг/кг	0,5	3	0,0098–0,0258	0,0183 ± 0,005	43,9
Марганец (Mn)	мг/кг	1 200	3	0,9129–2,6061	1,9713 ± 0,053	46,8

Примечание – N – количество объединенных проб почвы; min (minimum) – наименьшее значение, max (maximum) – наибольшее значение; M – среднее значение; m_x – ошибка средней; Cv – коэффициент изменчивости.

В то же время по содержанию практически всех микроэлементов в почве выявлен высокий размах изменчивости. Например, по кобальту наименьшее содержание в почве составило 0,00153 мг/кг, наибольшее – 0,00732 мг/кг, т. е. имеют место почти пятикратные колебания, что, очевидно, связано с неоднородностью почвенного покрова (дерново-подзолистые, торфяно-болотные почвы). Сходная ситуация наблюдается и по содержанию ряда других микроэлементов в почве. В свою очередь большой размах изменчивости содержания микроэлементов в почве определяет нестабильность их содержания в кормах и, как следствие, приводит к развитию гипомикроэлементозов.

В результате проведенных исследований (таблица 3) установлено, что во всех исследуемых пробах питьевой воды обнаружено превышение только одного из определяемых микроэлементов – марганца. Так, в скважине д. Гать отмечено превышение ПДК по марганцу в 2,73 раза, в скважине д. Грабье – в 2,88 раза, в скважине д. Ломовичи – в 2,18 раз.

Таблица 3 – Содержание микроэлементов в воде скважин д. Гать, Грабье и Ломовичи Октябрьского района

Показатель	Единица измерения	ПДК	N	Min–max	M ± m _x	Cv
Медь (Cu)	мг/дм ³	1	3	0,001	0,001	–
Хром (Cr)	мг/дм ³	0,05	3	–	<п. о.	–
Никель (Ni)	мг/дм ³	0,1	3	–	<п. о.	–
Кобальт (Co)	мг/дм ³	0,1	3	–	<п. о.	–
Свинец (Pb)	мг/дм ³	0,03	3	0,001	0,001	–
Кадмий (Cd)	мг/дм ³	0,001	3	0,0002–0,0003	0,000233 ± 0,000033	24,8
Марганец (Mn)	мг/дм ³	0,1	3	0,218–0,288	0,2597 ± 0,0213	14,2

Примечание – N – количество объединенных проб почвы; min (minimum) – наименьшее значение, max (maximum) – наибольшее значение; M – среднее значение; m_x – ошибка средней; Cv – коэффициент изменчивости; <п. о. – менее предела обнаружения прибора.

Содержание остальных исследуемых микроэлементов в воде было существенно ниже ПДК или вообще находилось ниже предела обнаружения.

Выводы

В исследуемых пробах почвы превышений ПДК по контролируемым показателям не обнаружено. В то же время по содержанию в почве практически всех микроэлементов выявлен высокий размах изменчивости. Например, по кобальту наименьшее содержание в почве составило 0,00153 мг/кг, наибольшее – 0,00732 мг/кг, т. е. имеют место почти пятикратные колебания.

Во всех исследуемых пробах питьевой воды обнаружено превышение только одного из определяемых микроэлементов – марганца. Так, в скважине д. Гать отмечено превышение ПДК по марганцу в 2,73 раза, в скважине д. Грабье – соответственно в 2,88 раза, в скважине д. Ломовичи – в 2,18 раз.

В крови телят крупного рогатого скота выявлено снижение содержания йода, кобальта и железа по сравнению с нормативными показателями. Так, содержание йода, связанного с белком (ЙСБ), составило $37,4 \pm 0,89$ мкмоль/л при физиологической норме **40–50 мкмоль/л**, содержание кобальта (Co) соответственно $27,9 \pm 0,49$ мкг/л при норме **30–50 мкг/л**; содержание селена (Se) составило $0,85 \pm 0,03$ мкмоль/л (**1,0–1,5 мкмоль/л**).

Напротив, содержание железа и марганца в крови ряда животных превышало физиологические показатели, что, очевидно, связано с повышенным содержанием этих микроэлементов (в частности марганца) в воде. Содержание остальных исследуемых микроэлементов в крови находилось в пределах физиологических показателей.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости коррекции рациона молодняка крупного рогатого скота по йоду, кобальту и селену.

Литература

1. Самохин, В. Т. Проблемы гипомикроэлементозов в животноводстве / В. Т. Самохин // Ветеринария. – 1992. – № 1. – С. 48–50.
2. Кравцов, Р. Й. Проблеми мікроелементозного живлення тварин і птиці, якості виробленої продукції, профілактики мікроелементозов та шляхи їх вирішення / Р. Й. Кравцов // Навук. вісник ЛДАВМ ім С. З. Гжіцко. – Львів, 2000. – Т. 2. – Ч. 4. – С. 86–91.
3. Большаков, А. М. О комплексной гигиенической оценке состояния окружающей среды и ее влияния на здоровье населения области / А. М. Большаков, Е. М. Черепов, Е. И. Акимова // Гигиена и санитария. – 1999. – № 2. – С. 47–49.
4. Shrauzer, G. N. The discovery of the essential trace elements: An outline of the history of biological trace element research / G. N. Shrauzer // Biochemistry of the essential ultratrace elements / eds. E. Frieden. – New York–London : Plenum Press, 1984. – P. 17–32.
5. Pais, I. The Handbook of Trace Elements / I. Pais, B. Jr. Jones. – St. Luice : St. Luice Press, 1997. – 654 p.
6. Скальный, А. В. Биоэлементы в медицине / А. В. Скальный, И. А. Рудаков. – М. : Изд. дом «Оникс 21 век», 2004. – 272 с.
7. Микроэлементозы человека: этиология, классификация, органопатология / А. П. Авцын [и др.]. – М. : Медицина, 1991. – 496 с.
8. Agget, P. J. Physiology and metabolism of essential trace elements: An outline / P. J. Aggett // Clin. Endocrinol. Metab. – 1985. – Vol. 43, № 3. – P. 513–543.
9. Использование минеральных веществ для повышения продуктивности свиней : науч. изд-е / В. А. Медведский [и др.]. – Бейрут, 2003. – 52 с.
10. Шуруба, Г. А. Некорневое питание плодовых и ягодных культур микроэлементами / Г. А. Шуруба. – Львов : Вища шк., 1982. – 176 с.
11. Бруйло, А. С. Теоретические аспекты рационального применения микроэлементов в плодоводстве: Обзорная информация / А. С. Бруйло, В. С. Самусь ; УО «Гродненский государственный аграрный университет». – Гродно, 2004. – 66 с.
12. Микроэлементозы человека: этиология, классификация, органопатология / А. П. Авцын [и др.]. – М. : Медицина, 1991. – 496 с.
13. Agget, P. J. Physiology and metabolism of essential trace elements: An outline / P. J. Aggett // Clin. Endocrinol. Metab. – 1985. – Vol. 43, № 3. – P. 513–543.
14. Зайчик, А. Ш. Основы патохимии / А. Ш. Зайчик, А. П. Чурилов. – СПб. : ЭЛМИ, 2000. – 688 с.
15. Скальный, А. В. Радиация, микроэлементы, антиоксиданты и иммунитет (микроэлементы и антиоксиданты в восстановлении здоровья ликвидаторов аварии на ЧАЭС / А. В. Скальный, А. В. Кудрин. – М. : Изд-во Лир Макет, 2000. – 421 с.
16. Aluminium: an essential element for goats // Trace Elements in Man and Animals ТЕМА-8 / L. Angelow [at al.]; eds M. Anke, D. Meissner, C. F. Mills. – Dresden, 1993. – P. 699–704.
17. Ковальский, В. В. Геохимическая экология / В. В. Ковальский. – М. : Наука, 1974. – 300 с.

Summary

The obtained data on the content of microelements in water, soil and blood of the livestock in Lomovichi Oktiabrski region show the necessity of the calves ration correction on iodine, cobalt, selenium.

Поступила в редакцию 06.11.09.

УДК 546.74 + 546.73 + 546.81:631.41

В. Г. Свириденко, А. В. Хаданович, Н. И. Дроздова, С. А. Хаданович

НАКОПЛЕНИЕ ИОНОВ ТЯЖЕЛЫХ МЕТАЛЛОВ В СИСТЕМЕ ПОЧВА – ЛЕКАРСТВЕННЫЕ РАСТЕНИЯ, ВЫРАЩЕННЫЕ В КУЛЬТУРЕ

В настоящей работе экспериментально изучены процессы накопления ионов тяжелых металлов в системе почва – растения. Выявлены закономерности моноэлементного загрязнения почвы при внесении микроэлементов в различных концентрациях; изучены процессы накопления соединений меди и цинка в почве и растительных образцах. Атомно-абсорбционным методом определено содержание ионов меди и цинка в листьях, стеблях, цветах растений, выращенных в культуре. Рассчитаны коэффициенты накопления ионов тяжелых металлов в лекарственных растениях.

Введение

Современная теоретическая и практическая медицина все более заметную роль отводит лечебным и профилактическим средствам растительного происхождения. Многие действующие вещества растений имеют очень сложное химическое строение, поэтому их синтез весьма дорог. В республике действует «Государственная программа развития сырьевой базы и переработки лекарственных и пряно-ароматических растений на 2005–2010 годы “Фитопрепараты”», утвержденная Советом Министров Республики Беларусь. Ведутся работы по выращиванию лекарственных растений в условиях культуры с применением микроудобрений. Склонность растений к накоплению соединений металлов определяется как биоэкологическими особенностями растительных видов, так и биохимическими свойствами самих элементов. В качестве микроудобрений часто используют соединения меди и цинка. Медь – один из важнейших микроэлементов, участвующий в процессе фотосинтеза и влияющий на усвоение растениями азота. При недостатке меди в почве растения хуже плодоносят или вообще становятся бесплодными [1], [2]. Цинк оказывает многостороннее действие на обмен веществ, при его дефиците наблюдаются задержка роста междоузлий и листьев, хлороз, некроз листьев.

Важную роль в регуляции поглощения микроэлементов растениями выполняют сорбционные процессы в почве, различия в способности катионов металлов к комплексообразованию, образованию нерастворимых соединений [3]–[7].

Целью исследования явилось изучение процессов накопления и транслокации ионов меди и цинка в почве и в лекарственных растениях при моно- и полиэлементном загрязнении.

Объекты и методы исследования. Объектом исследования явились образцы дерново-подзолистых песчаных почв. Выбор образцов для исследований был обусловлен широким распространением дерново-подзолистых почв в Гомельской области. Почвы на экспериментальных площадках имели следующие агрохимические показатели: рН – 6,0; сумма поглощенных оснований – 6,8 мг-экв/г; емкость катионного поглощения – 7,5 мг-экв/100 г; степень насыщенности основаниями – 91%; содержание гумуса – 1,9%; подвижного калия – 16,8 мг/100 г, подвижного фосфора – 25 мг/100 г; ионов цинка – 14,1; меди – 2,1 мг/кг почвы.

Емкость катионного обмена является важным почвенным показателем при исследовании особенностей распределения и иммобилизации тяжелых металлов в почве. Различные методики его определения дают нестабильные результаты. Определение данной величины титриметрическим методом путем насыщения почвы ионами бария включает ряд промежуточных стадий, которые приводят к значительным отклонениям от истинного значения емкости катионного обмена. Нами была проведена оптимизация методики вольтамперометрического определения емкости катионного обмена по Скобецу [8]. Введение полярографического окончания при определении емкости поглощения позволило сократить навески почвы, расход реактивов и время проведения анализа. Средние значения определения данного показателя в четырех образцах различных дерново-подзолистых песчаных почв по [8] составили: 1,89; 2,83; 3,56; 3,73; по усовершенствованной методике – 1,95; 2,90; 3,60; 3,85 мг-экв/100 г, соответственно. Ошибка определения по предложенной методике не превышала 10%.

Навеску почвы массой 0,5 г обрабатывали 0,05 н раствором сульфата кадмия в соотношении 1:100, количественно переносили на фильтр и промывали бидистиллятом

до отрицательной реакции на ионы кадмия (проба с сероводородной водой). Поглощенные ионы кадмия вытесняли 25 мл 0,1 н раствора хлороводородной кислоты порциями, фильтрат нейтрализовывали раствором 0,1 М гидроксида аммония до pH 5,1. Объем жидкости доводили до 50 мл 0,1 н раствором хлорида аммония и снимали полярограмму.

Для исследования транслокации ионов металлов в системе почва – растения были проведены стационарные микрополевые опыты по изучению взаимовлияния ионов меди и цинка при их поступлении в растения. Исследовались четыре вида лекарственных растений: василёк синий *Centaurea cyanus* (L.), календула лекарственная *Calendula officinalis* (L.), огуречная трава *Borago officinalis* (L.), расторопша пятнистая *Silybum marianum* (L.). Растительные образцы отбирались в мае–июле с 8 до 10 часов утра в сухую погоду в течение двух лет. Указанные виды рекомендованы как составляющие компоненты многочисленных аптечных сборов, обладающие широким фармакологическим спектром действия.

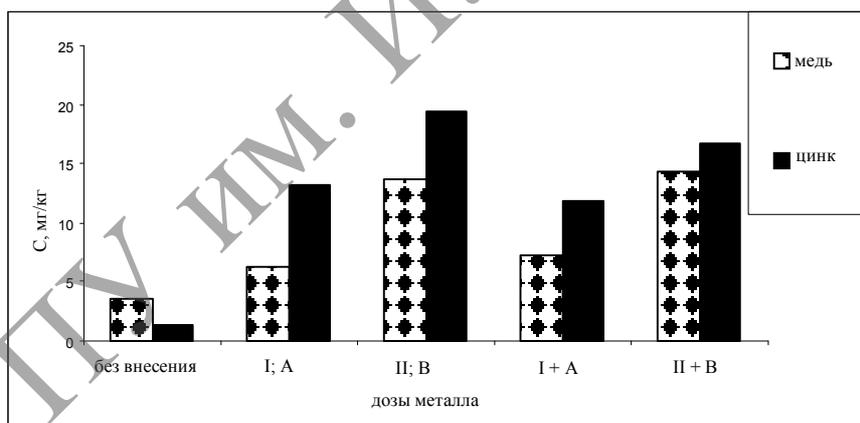
Определяли содержание ионов цинка и меди в почве, в надземной фитомассе и корневой системе травянистых растений атомно-абсорбционным методом на приборе Varian spectr AA 240Z. Подготовку образцов почв проводили методом вытяжек (ацетатно-аммонийный раствор с pH 4,8) с переводом в сухое состояние и количественно определяли.

Растительный образец 5 г озоляли в муфельной печи при температуре красного каления. Озоленный остаток обрабатывали на песчаной бане 2 мл азотной и 3 мл соляной концентрированных кислот, выпаривали до исчезновения оксидов азота, в сухом остатке определяли содержание меди и цинка.

В качестве одного из факторов, регулирующих транслокацию ионов металлов в системе почва–растение, выступает зависимость между поступлением ионов металлов в корневые системы и содержанием их в почве. Для извлечения подвижных форм меди и цинка использовали ацетатно-аммонийные вытяжки (pH 4,8).

Результаты исследования и их обсуждение

На рисунке 1 приведены результаты сорбционного эксперимента по изучению поглощения дерново-подзолистой песчаной почвой ионов меди, цинка при различных концентрациях внесенных солей.



I, II – содержание ионов меди 12,5 и 55 мг/кг;

А, В – содержание ионов цинка 50 и 200 мг/кг почвы соответственно

Рисунок 1 – Содержание ионов меди и цинка в почвенной вытяжке

При моноэлементном внесении в почву солей, соответствующих концентрациям ионов меди 12,5 мг/кг и 55 мг/кг, содержание подвижных форм элемента увеличивалось в 1,7 и 3,8 раза по сравнению с контролем (почва без внесения солей меди). При внесении солей цинка в дозах 50 и 200 мг/кг содержание подвижных форм возрастало в 9,4 и 13,9 раза соответственно. При полиэлементном загрязнении почв наблюдали общую тенденцию к снижению содержания подвижных форм цинка, а на распределение соединений меди присутствие ионов цинка влияния практически не оказывало, что было подтверждено результатами проведенного регрессионного анализа и выведенными уравнениями множественной регрессии:

$$Cu = 4,26 + 1,26 Cu_{\text{внес.}} - 0,69 Zn_{\text{внес.}} \quad R = 0,37;$$

$$Zn = 26,75 - 0,60 Cu_{\text{внес.}} - 0,045 Zn_{\text{внес.}} \quad R = 0,67.$$

Для изучения поглощения ионов меди и цинка корневыми системами и их транслокации в вегетативные и генеративные органы растений было определено содержание микроэлементов в корнях указанных растительных видов (таблица 1, 2).

Таблица 1 – Содержания ионов меди и цинка (мг/кг) в корневых системах растений (контрольные почвы)

Элемент	Растения			
	<i>Календула</i>	<i>Расторопша пятнистая</i>	<i>Огуречная трава</i>	<i>Василек синий</i>
Медь	$\frac{2,2}{0,61}$	$\frac{1,9}{0,52}$	$\frac{2,3}{0,65}$	$\frac{1,9}{0,54}$
	$\frac{1,3}{0,92}$	$\frac{1,1}{0,81}$	$\frac{1,2}{0,86}$	$\frac{1,2}{0,84}$

Примечание –
числитель – содержание элемента (мг/кг) в корнях;
знаменатель – коэффициент накопления;
содержание ионов (мг/кг) в почве: меди – 3,6; цинка – 1,2.

Таблица 2 – Содержание ионов меди и цинка (мг/кг) в корнях в условиях стационарных микрополевых опытов

Растения	Медь		Цинк	
	<i>Корень</i>	<i>К. н.</i>	<i>Корень</i>	<i>К. н.</i>
Календула обыкновенная	$\frac{38,5}{34,8}$	$\frac{2,8}{2,4}$	$\frac{86,0}{91,4}$	$\frac{4,3}{5,6}$
	$\frac{44,0}{33,8}$	$\frac{3,2}{2,3}$	$\frac{76,0}{92,6}$	$\frac{3,8}{5,6}$
Огуречная трава	$\frac{41,3}{31,2}$	$\frac{3,0}{2,2}$	$\frac{68,0}{94,7}$	$\frac{3,4}{5,8}$
	$\frac{39,9}{28,9}$	$\frac{2,9}{2,0}$	$\frac{92,0}{95,7}$	$\frac{4,6}{5,8}$

Примечание –
числитель – содержание элементов (мг/кг) при внесении в почву в дозах: медь – 55 мг/кг;
цинк – 200 мг/кг;
знаменатель – содержание элементов (мг/кг) при совместном внесении их в почву в указанных дозах.
К.н. – коэффициенты накопления в корнях ионов меди и цинка

Рассчитаны коэффициенты накопления, равные отношению содержания элемента в корнях к таковому в почвах. Снижение содержания ионов металлов в корневой системе в сравнении с содержанием в почве позволяет сделать заключение, что энергия взаимодействия каждого из рассматриваемых катионов с функциональными группами биологического соединения корневой системы должна быть существенно меньше, чем с формируемыми комплексами компонентов почвы. Корневая система представляет собой мембрану, через поры которой проходят ионы или молекулярные формы, не превышающие размеры этих пор. Например, гидроксильные комплексы типа $M(OH)_n(H_2O)_{p-n}$, где n – число гидроксильных групп; p – число молекул воды, $M_2(OH)_2(H_2O)^{+n-2}_{p-2}$ или комплексы с органическими лигандами. Таким образом, выполнение корневой системой функции мембраны исключает проникновение ионных и молекулярных форм, превышающих определенные размеры.

Экспериментально установленный факт изменения содержания катионов металлов в почвенном растворе, корневой системе и надземной части растения имеет особое, ключевое значение, поскольку оно обусловлено различной способностью ионов к взаимодействию с функциональными группами, содержащимися в веществах корневой системы и биомассы. Незначительные различия коэффициентов накопления ионов меди и цинка (при указанных концентрациях) могут быть объяснены с позиций устанавливаемых динамических равновесий, стабильности формируемых комплексов и их размеров, что затрудняет проникновение через мембрану.

Формирование комплексов в каждой части системы почвенный раствор – корневая часть – надземные части растений обеспечивает проникновение через мембрану аквакомплексов, димерных аквагидрохсокомплексов и органических ионов или молекулярных форм в соответствии с термодинамическим условием установления состояния равновесия между всеми реагирующими частицами. При прохождении через полупроницаемые мембраны корневой системы, стеблей и листьев, в первую очередь проникают аквакомплексы ионов меди и цинка, что согласуется с данными, представленными в литературе [9].

При моноэлементном загрязнении почвы (в концентрациях: медь – 55 мг/кг, цинк – 200 мг/кг) коэффициент накопления составлял для календулы 2,8; расторопши пятнистой – 3,2; огуречной травы – 3,0; василька синего – 2,9 (по меди); 4,3; 3,8; 3,4; 4,6 (по цинку) соответственно. При совместном внесении двух ионов в вышеуказанных концентрациях значения коэффициентов накопления меди для всех исследуемых растений снижались приблизительно в 1,5 раза. Отмечалось увеличение коэффициента накопления ионов цинка растениями в среднем в 1,3–1,7 раза. Данный факт может указывать на конкурентный характер взаимодействия ионов меди и цинка и на различную физиологическую потребность в них рассматриваемых растительных видов.

Содержание ионов металлов в ассимиляционных органах растений во многом зависит от их концентрации в почве. На рисунках 2, 3 представлены результаты исследований по накоплению листьями лекарственных растений катионов металлов. Содержание ионов цинка в листьях при совместном внесении с солями меди в рассматриваемом диапазоне концентраций увеличивалось по сравнению с контролем. Содержание ионов меди характеризовалось тенденцией уменьшения в листьях, лишь для календулы содержание ионов увеличилось в 1,5 раза по сравнению с контролем, что может быть связано с биологическими особенностями указанного вида и требует дальнейших наблюдений.

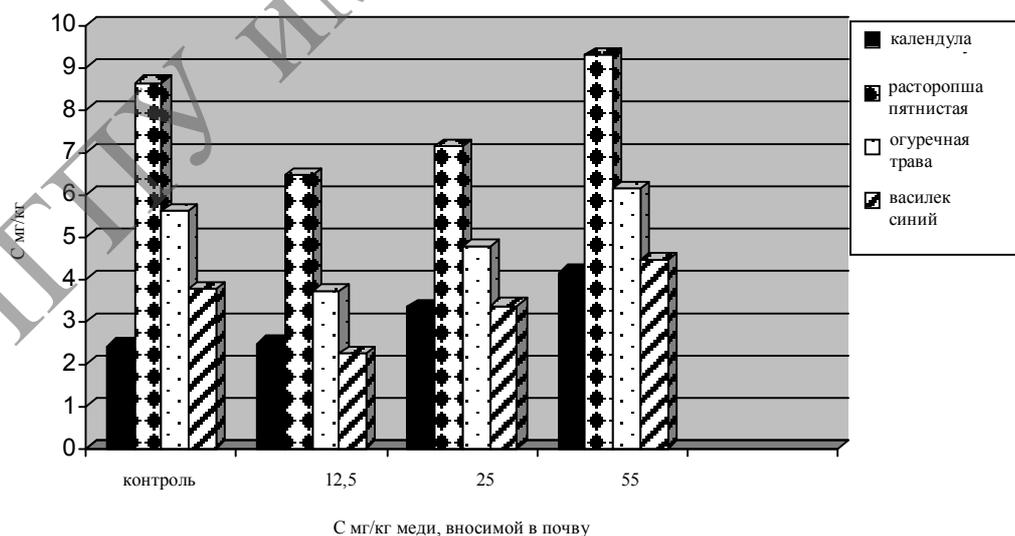


Рисунок 2 – Накопление ионов меди листьями растений при их различной концентрации в почве

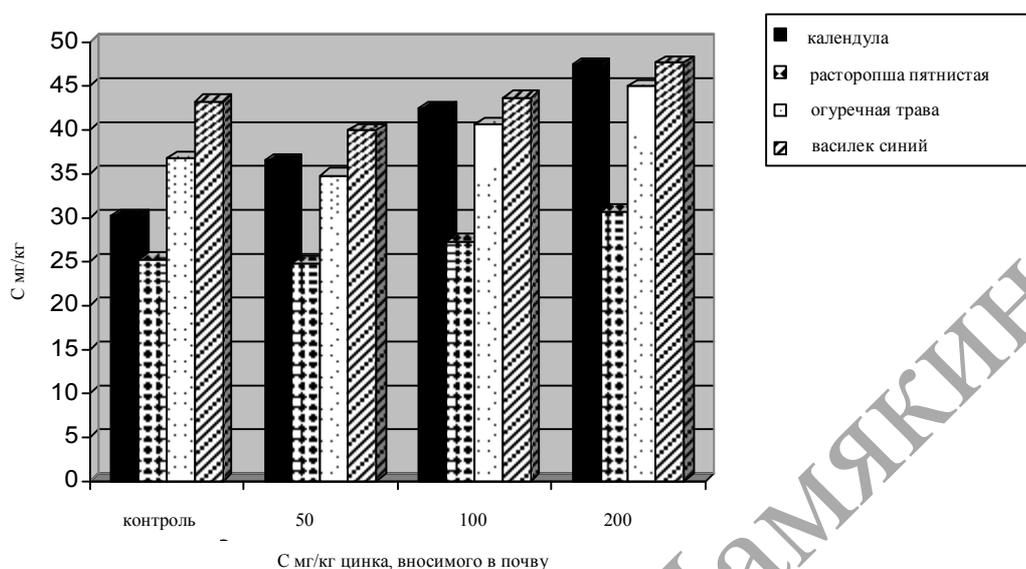


Рисунок 3 – Накопление ионов цинка листьями растений при их различной концентрации в почве

В таблице 3 представлены результаты изучения накопления исследуемых катионов различными органами растений. При внесении в почву соединений меди в дозе 12,5 мг/кг отмечалось снижение содержания данных катионов в стеблях и цветах в среднем на 26%, а внесение ионов цинка в дозе 50 мг/кг привело к незначительному снижению их содержания только в стеблях, по сравнению с контролем (на 5%).

Таблица 3 – Содержание ионов меди и цинка (мг/кг) в органах растений

Растения	Содержание ионов металлов			
	Стебли		Цветы	
	1	2	1	2
<i>Медь</i>				
Календула обыкновенная	1,8	1,9	2,1	2,0
Расторопша пятнистая	6,3	5,0	7,5	5,8
Огуречная трава	3,4	2,0	4,4	3,0
Василек синий	2,3	1,3	3,1	1,7
<i>Цинк</i>				
Календула обыкновенная	18,9	18,0	28,1	32,4
Расторопша пятнистая	14,8	14,3	20,2	19,5
Огуречная трава	21,1	19,9	28,4	27,3
Василек синий	24,2	22,9	33,7	31,3

Примечание –

1 – контроль;

2 – с внесением солей меди – 12,5 мг/кг, цинка – 50 мг/кг в почву.

Рассчитанные для календулы коэффициенты корреляции между содержанием ионов меди и цинка в стеблях и почве являлись наибольшими среди изученных видов и составили соответственно 0,91 и 0,54.

Выводы

Изучены процессы накопления и транслокации ионов меди и цинка в почве и лекарственных растениях при моно- и полиэлементном загрязнении. Выявлено конкурентное взаимодействие меди и цинка при их поглощении из почвы. Установлено, что наибольшими коэффициентами накопления характеризуются календула лекарственная (по меди) и василек синий (по цинку) при совместном внесении катионов в почву.

Литература

1. Кузнецова, М. А. Лекарственное растительное сырье и препараты : справ. пособие для хим.-технол. техникумов, фарм. и мед. училищ / М. А. Кузнецова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1987. – 191 с.
2. Формы соединений цинка в почвах и поступление их в растения / Н. Г. Зырин [и др.] // Агрохимия. – 1976. – № 5. – С. 1–8.
3. Поглощение тяжелых металлов почвенно-поглощающим комплексом в сосняке мшистом / А. В. Хаданович [и др.] // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. Биология. – 2003. – № 5(13). – С. 42–46
4. Хаданович, А. В. Особенности сорбции меди дерново-подзолистой почвой в присутствии цинка / А. В. Хаданович, В. Г. Свириденко // Природнае асяроддзе Палесся: сучасны стан і яго змены : матэрыялы навук. польска-украінска-беларускай канф., 16–18 чэрв. 2004 г. : в 2 ч. / НАН Беларусі ; М. П. Ярчак [і інш.] – Ч. 1. – С. 222–225.
5. Свириденко, В. Г. Оценка содержания и накопления тяжелых металлов в растениях в условиях Гомельского региона / В. Г. Свириденко, А. В. Хаданович, М. В. Крегер // Проблемы экологии и природопользования в Гомельском регионе. К 10-летию аварии на Чернобыльской АЭС : сб. науч. тр. / Гом. гос. ун-т ; под ред. В. В. Валетова. – Минск, 1996. – С. 185–191.
6. Миграция тяжелых металлов из корнеобитаемого слоя дерново-подзолистых пахотных почв / А. И. Шильников [и др.] // Агрохимия. – 1997. – № 8. – С. 56–60.
7. Аккумуляция свинца, цинка и кадмия в зеленых насаждениях г. Минска / К. Д. Чубанов [и др.] // Природные ресурсы. – 2000. – № 4. – С. 68–75.
8. Скобец, Е. М. Полярнографические методы агрохимического анализа / Е. М. Скобец // Химия в сельском хозяйстве. – 1966. – № 4. – С. 60–63.
9. Кабата-Пендиас, А. Микроэлементы в почвах и растениях / А. Кабата-Пендиас, Х. Пендиас. – М. : Мир, 1989. – 439 с.

Summary

Composition of copper and zinc in widespread medicinal plant of Gomel region has been identified by the method of atomic absorption spectroscopy. Microelemental composition of medicinal plants changes under the influence of applied fertilizer. The experimental rows of factors of accumulation of metal ions by the plants on concerted and separate insertion into the soil are defined.

The regularities of distribution of ions of copper and zincum in soil and its accumulation by medical plants have been established.

Поступила в редакцию 02.12.09.

УДК 911

*А. М. Трофимов, А. Т. Горшкова, В. А. Рубцов, Р. Р. Шагидуллин***ЭКОЛОГО-ГИДРОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА
КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩАЯ ЧАСТЬ СТРАТЕГИИ
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА**

Эколого-экономические системы являются базовой основой концепции стратегии социально-экономического развития региона. В их составе ведущую роль играет эколого-гидрологическая парадигма.

Введение

Понятие «комплексные эколого-экономические системы» (КЭЭС) было официально принято в литературе после выхода в 1996 году одноименной статьи соавторов А. М. Трофимова и Е. Л. Любарского в центральном журнале РАН «Экология» [1]. Там, в частности, были подведены итоги дискуссии и показано, что «комплексные эколого-экономические системы представляют собой суперпозицию основных составляющих экологических образований; биологические, географические, геологические, экономические и другие системы подобного уровня могут быть положены в основу создания единой теории эколого-экономических исследований».

В иерархию КЭЭС вписываются и иные, более частные, системы с некоторой специфической ориентацией на соответствующие процессы, имеющие первостепенное значение для соответствующих территорий, где эти процессы протекают и вступают во взаимодействие с окружающим пространством.

В последнее время особое внимание уделяется экологическим системам с учетом гидрологической составляющей. Назовем их экогидрологические системы и попробуем хотя бы в общих чертах сформулировать их значимость в социально-эколого-экономическом развитии региона.

Результаты исследования и их обсуждение

Рассматривая функции и интересы экогидрологических систем в самом общем смысле, можно отметить, что чем менее совпадают интересы и функции, тем выше напряженность складывающихся структур. Если эта напряженность ниже некоторого критического уровня, существующие структуры функционируют более или менее успешно и являются некоторым компромиссом между носителями противоречивых интересов. Однако когда уровень напряженности достигает критических значений и прежний компромисс становится неприемлемым, происходит смена одних структур на другие. Если такая смена принимает характер быстрого и неуправляемого разрушения тех структур, при формировании которых интересы природных и социально-экономических образований могут пострадать сколь угодно сильно, то этот процесс можно квалифицировать как катастрофу.

Говоря о критическом пороге напряженности структур, за которым следует катастрофа, необходимо отметить следующее. Поскольку именно определенный уровень напряженности структуры выступает в качестве пускового механизма катастрофы, то логично было бы считать, что каждая структура, даже самая благополучная и устойчивая, несет в себе «заряд» катастрофы. Дело в том, что любая структура, являясь результатом компромисса между несовпадающими интересами, обладает определенным, но всегда ненулевым уровнем напряженности, способным по тем или иным причинам достигать критических значений. Рост напряженности может происходить с различной скоростью, но всегда в течение некоторого периода, что дает основание говорить о существовании кризисных ситуаций, которые можно рассматривать в качестве «размытых» границ между катастрофами и «не катастрофами».

Катастрофы отличаются от равномерного развития быстрой реализацией, ограниченностью распространения в пространстве, непредсказуемостью траектории процесса и положения области будущего равновесия. Ю. Г. Пузаченко считает, что катастрофы, или неравновесные нестационарные процессы, являются необходимыми для функционирования любой сложной системы [2]. Поэтому можно говорить о смене во времени и пространстве двух типов процессов – равновесных и неравновесных.

Здесь существенным является предлагаемый нами принцип реализуемости напряженных (критических) состояний, согласно которому для реализации заданного предельного состояния напряженности компонентов гидроэкосистемы катастрофа так или иначе должна произойти. Другое дело, в какой форме это допускается и протекает. Следовательно, управленческий аспект изучения катастроф должен сводиться, во-первых, к предупреждению (т. е. принятию мер) кризисных ситуаций и, во-вторых, к «растягиванию» во времени реализации цепочки состояний «кризис – катастрофа – кризис».

Преимущество подхода, основанного на признании объективно существующих в геосистемах интересов различного содержания, видится, прежде всего, в том, что он естественным образом подводит к понятию компромисса, поиск которого, в конечном счете, и является целью геоэкологических исследований [3].

Складывающиеся ситуации взаимодействия в каждой точке географического пространства, естественно, различны, но в целом они создают фон трансграничной напряженности, в результате чего на территории могут возникать устойчивые и неустойчивые области, ареалы или критические зоны риска. Часто они несут отпечаток чрезвычайных ситуаций. В этой связи огромную позитивную роль играет картографирование чрезвычайных ситуаций.

Эколого-гидрологическая парадигма. В геосистеме одной из важнейших является, как уже указывалось, экогидролого-геологическая составляющая. Именно ей принадлежит основная роль устойчивого состояния региона; последней же определяется и весь основной ход развития территории.

Гидрологическое пространство представлено многими видами гидрологических объектов. Это цельное, системное образование: все объекты связаны между собой либо поверхностным или подземным стоком, либо общим круговоротом воды. Поэтому оно целостно, едино, взаимосвязанно и трансгранично. Основной задачей экологии в этом пространстве является естественность и чистота среды и объектов. Кроме того, это пространство должно эффективно и рационально управляться как на уровне самого пространства, так и на уровне подстилающих и вмещающих сред. Такова основная гидроэколого-социально-экономическая парадигма, обеспечивающая эффективное и рациональное использование как самой территории, так и ее основных ресурсов.

В современную эпоху большое значение приобретает климатическая и водная составляющая геосистем, как гидрологические и водохозяйственные объекты, так и процессы в интегрированных природно-хозяйственных системах (ИПХС), связанные с «гидроклиматическими вызовами». Учитывая многомерность и многоплановость факторов, анализ которых необходим для сбалансированного развития водных (природных) и хозяйственных объектов, представляется, что этому анализу должно предшествовать прогнозирование динамики и развития ИПХС, которое может осуществляться с использованием различных математических и иных формальных методов (многомерный, многофакторный анализ, функциональный анализ и др.) и компьютерных технологий [4].

Материалы по водопользованию и обеспеченности Республики Татарстан ресурсами поверхностных вод показывают, что хозяйственные потребности далеко не всегда согласуются с водообеспеченностью и учитывают экологические ограничения водопользования. По целому ряду удельных показателей Республика Татарстан выглядит лучше как в сравнении с Приволжским Федеральным Округом (ПФО), так и в целом с Россией. Так, удельное (в расчете на одного человека) потребление воды, используемой на производственные цели, в 2 раза ниже, чем в целом по Российской Федерации, а использование оборотной воды – в полтора раза выше. Одновременно использование воды в пересчете на один рубль валового регионального продукта в 2 раза ниже, чем в Российской Федерации и ПФО, при этом образование отходов в 4 раза меньше. В то же время антропогенная нагрузка в расчете на одного жителя Республики выше или сравнима с общефедеральной. Все это, естественно, сказывается на состоянии водных ресурсов и требует принятия адекватных мер [5].

В целом в России в настоящее время природно-технические системы крупных водохранилищ, которые являются экономико-формирующими центрами для больших территорий, становятся одними из проблемных. С учетом реально сложившихся природных и хозяйственных связей необходимо обеспечить возможность повышения эффективности их функционирования. При этом, как составная часть природопользования, должны реализовываться комплексы природоохранных мероприятий [6].

В целом последовательные трансформации режима водохранилищ лежат в рамках общих принципов регулирования стока и использования рек. Однако это требует уточнения и самих принципов, в особенности принципа повышения комплексности и прогрессивности развития водного хозяйства при гармоничном «сочетании единства, возможностей, интересов, рациональных мероприятий и максимальной эффективности последних» [7].

В этой связи возникает проблема разработки концепции сбалансированного развития гидроэкологического состояния территории, включающая в себя такие важные положения, как возникновение особых экогидрологических ситуаций, регулирование стока, управление водопользованием в целях предупреждения и предотвращения эколого-экономических и иных конфликтов.

Поставленная проблема решается путем постановки, согласования и реализации следующих задач: исследование характера и условий формирования поверхностного и подземного стока; разработка методов оценки экогидрологических ситуаций; мониторинг и современное состояние экогидросистем Республики Татарстан; уровень преобразования экогидрологических структур территории под воздействием антропогенной нагрузки (растущего уровня урбанизации, различных технико-экономических воздействий и т. п.); разработка геоинформационной системы (ГИС) «Водопользование». Существует и особая задача: оценка потенциала энергоресурсосбережения за счет энергии малых рек Республики Татарстан.

Еще более значимым является картографирование устойчивых, неустойчивых, критических ситуаций и зон риска. В свое время в Академии Наук Республики Татарстан была составлена подобная карта [8]; однако к сегодняшнему дню данные несколько устарели. Кроме того, появляются и новые аспекты, нуждающиеся в корректировке и последующем картографировании. Следовательно, картографический аспект до сих пор остается актуальным.

Пространственно-сетевой анализ. Еще один важный эколого-гидрологический аспект – оздоровление экологической обстановки и сохранение исходного состояния природной среды, которая так или иначе нуждается в наличии и последующей сохранности каких-то особых точек (центральных мест – с точки зрения пространственного сетевого анализа), где «резервируется первозданная природа». Образования эти часто оказываются привязанными к особым (с точки зрения географии) местам.

Вначале заметим, что эти места вовсе не должны быть полностью законсервированы. Опыт исследования показывает, что если не вести каких-либо полевых работ, то даже в заповедниках и заказниках начинается процесс деформации естественного состояния природы.

Отдельные резерваты сами по себе, конечно, не создадут новую систему устойчивости территории, характеризующуюся стабильной экологической обстановкой, но их структурный комплекс (система точек или мест) путем длительного развития и расширения сфер влияния, без сомнения, положительным образом скажется на оздоровлении окружающей обстановки. Такими местами или точками являются, в частности, особо охраняемые природные территории (ООПТ). Создание и поддержание объектов ООПТ мы рассматриваем в едином комплексе проблем эколого-гидрологического характера, поскольку сетевой характер структуры экологического каркаса поддерживается подведенными под статус ООПТ речными системами, являющимися связующими «зелеными коридорами», без которых нарушился бы обмен веществ и энергии на преобразующихся ландшафтах. В Республике Татарстан 29 рек имеют статус ООПТ; всего же на территории республики 9 965 водотоков разного порядка, относящихся, по большому счету, к единому волжскому бассейну [9].

Сеть ООПТ – это, по сути, пространство, элементы которого, с одной стороны, как бы строго «привязаны» к отдельным местам (локализованы), а с другой – это целостное транстерриториальное пространство, поскольку соединяет места (ООПТ), хоть и разобщенные географически, но все же взаимодействующие между собой на определенной территории. Во всяком случае, когда речь идет о формировании устойчивого каркаса территории, именно ООПТ являются исходными детерминантами их образования совместно с другими – линейного и локального характера.

Выводы

Все это позволяет применять для оценки состояния окружающего пространства так называемый пространственно-сетевой анализ. Правда, развитие сети в различных случаях носит своеобразный характер. Если центральные места (точки) представлены «точками роста» в социально-экономическом пространстве и они, испытывая притоки вещества, энергии и информации, быстро растут и вовлекают в этот процесс и близлежащие территории, то в этом случае развитие среды протекает по «центральному типу». Во втором случае имеет место другой вариант развития среды. ООПТ устойчивы, но их устойчивость не растет. Это доминанты развития, которые оказывают оздоровительное влияние на окружение, на периферию. В этом случае развитие среды протекает по «периферийному» сценарию. Эта же идея следует из концепции В. П. Бабурина о волновой динамике центров пространственной сети [10]. Таким образом, мы попытались показать и значимость пространственного сетевого анализа системы размещения ООПТ на территории.

Перечень принятых обозначений и сокращений

КЭС – комплексные эколого-экономические системы.

ИПХС – интегрированные природно-хозяйственные системы.

ПФО – Приволжский Федеральный Округ.

ГИС – геоинформационная система.

ООПТ – особо охраняемые природные территории.

Литература

1. Трофимов, А. М. Проблемы изучения комплексных эколого-экономических систем / А. М. Трофимов, Е. Л. Любарский // Экология. – 1996. – № 5. – С. 330–334.
2. Пузаченко, Ю. Г. Инвариантность геосистем и их комплексов / Ю. Г. Пузаченко // Устойчивость геосистем. – М.: ИГ РАН, 1983. – С. 32–41.
3. Поздеев, В. Б. Становление и современное состояние геоэкологии / В. Б. Поздеев. – Смоленск: Маджента, 2004. – 324 с.
4. Трофимов, А. М. Региональный геоэкологический анализ / А. М. Трофимов, В. А. Рубцов. – Казань: Изд. ун-та, 2005. – 230 с.
5. Сбалансированное развитие водных и хозяйственных объектов территории: сущность, оценка, элементы управления / А. М. Трофимов [и др.] // VI Всерос. гидрологический съезд: докл., Санкт-Петербург, 28 сент. – 1 окт. 2004 г. – М.: Метеоагентство Росгидромета, 2008. – Ч. 2. – Секция 3. – С. 162–168.
6. Петров, Б. Г. Куйбышевское водохранилище. Географические аспекты водоохранных мероприятий / Б. Г. Петров. – М.: Экспрес, 2004. – 320 с.
7. Сыроежин, М. И. Обоснование водохозяйственных комплексов / М. И. Сыроежин. – Л.: Энергия. Ленингр. отд., 1974. – 272 с.
8. Республика Татарстан. Предрасположенность территории к проявлению неблагоприятных ситуаций (природных и техногенных): карта / под ред. Б. Г. Петрова. – М.: ФГУП ПКО «Картография», 2002.
9. Водные объекты республики Татарстан: гидрографич. справ. / А. Т. Горшкова [и др.]; под науч. ред.: Б. Г. Петрова [и др.]. – Казань: ОАО «ПИК «Идель-пресс», 2006. – 504 с.
10. Бабурин, В. Л. Волновая динамика мировых городов / В. Л. Бабурин // Глобальный город: теория и реальность / под ред. Н. А. Служи. – М.: Аванглион, 2007. – С. 47–65.

Summary

Speaking about a critical Threshold structures tensity, which is followed by a catastrophe, it should be noted the following. Since it is precisely a definite level of structures tensity that acts as the starting device of a catastrophe, it would be logically considered that every structure, even the most prosperous and stable, carries in itself «a charge» of a catastrophe. The fact is that any structure being the result of a compromise among the interests that do not coincide, possesses a definite, not always non-zero level of tensity, which is able for some reason or other to reach critical values. The growth of tensity can go at a different speed, but always during a certain period. This gives ground to indicate to the existance of crisis situations that can be considered as «washed out» boundaries between catastrophes and «noncatastrophes».

Поступила в редакцию 02.11.09.

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

УДК 373

*А. Н. Брызгалова***ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ ОСНОВ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ
УПРАВЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

В статье представлена технология, направленная на создание условий для формирования базовых основ организационной культуры управления у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. Разработанная технология состоит из стратегического плана, состоящего из пяти этапов, и тактического планирования при описании и разработке технологических характеристик в русле культурологического и деятельностного подходов.

Данный материал может быть использован управленцами, учеными, методистами, педагогами дошкольных учреждений в качестве примера технологии формирования базовых основ организационной культуры управления у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.

Введение

В конце XX – начале XXI веков на постсоветском пространстве происходят кардинальные изменения, проявляющиеся в преобразовании как социально-экономических, так и духовных сфер жизни людей. В осуществляемых преобразованиях важная роль принадлежит культуре управления различными областями жизни людей. Поэтому очевидно, что в настоящее время усилился интерес к проблемам управления в области экономики, политики и образования.

Организационной деятельностью по существу занимается каждый человек в своей жизни. Общественное производство включает, как известно, два основных элемента: отношения людей к природе и отношения людей друг к другу, требующие определенной организации, без которой невозможно производство вообще. С развитием человечества возрастает роль и значение организационной деятельности, организационных умений.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что проблемы организационной культуры выходят на первый план, становятся предметом пристального внимания ученых и практиков. Появилась новая профессия – менеджер. Обществу нужна личность, умеющая организовывать других, но для этого, прежде всего, она должна уметь организовать себя. Практика же иллюстрирует обратное: общественных организаций, воспитывающих такую личность в школьные годы, нет, а в дошкольном учреждении дети заорганизованы взрослыми-педагогами. В то же время специальные исследования становления организаторских способностей (Л. И. Уманский и др.) и работы, рассматривавшие проблемы дошкольного детства (Е. А. Аркин, А. С. Залужный, Р. И. Жуковская), говорят о фактах раннего проявления организаторских способностей у детей. Результаты исследований указывают на положительное значение раннего формирования организаторских умений и способностей как одной из сторон развития ребенка и подготовки его к дальнейшей жизни. В педагогическом аспекте выявилась проблема, связанная с отсутствием педагогических технологий, необходимых для реализации этих возможностей.

Целью нашего исследования явились научное обоснование и разработка условий для формирования базовых основ организационной культуры управления у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности, соответственно конечного продукта технологии – базового уровня организационной культуры управления у детей старшего дошкольного возраста.

Результаты исследования и их обсуждение

Прежде чем перейти к описанию технологии, мы дадим краткую характеристику феномена организационной культуры управления, который находится в основе предложенной технологии. В нашем исследовании мы рассматриваем организационную культуру как культуру организационной функции управления. *Базовые основы организационной культуры управления* являются частью общей культуры, и их теоретическая модель, в соответствии с определением культуры философа современности Л. С. Степина [1], имеет состав, функции, механизм и основной источник развития, критерии оценки. В *состав* базовых основ организационной культуры управления входят: ценности единения (выполнение общей цели, согласованность действий по сюжету) и порядка (выполнение правил игры, соблюдение внешнего порядка); деятельностные нормы, регламентирующие процессы целеполагания, планирования, контроля и коррекции; знания (игр, игровых возможностей участников, игрового предметного пространства); умения (выбрать игру, придумать сюжет, составить сценарий, довести замысел до понимания играющих; выбрать игрушки и распределить роли, контролировать игровые действия детей), образцы деятельности, представленные взрослым; *функции*: адаптационная, развивающая, закрепляющая. *Механизм развития* обеспечивается идентификацией с другим организатором игры, «модельным человеком» (О. С. Анисимов), то есть сопоставлением с образцом, представленным взрослым или сверстником. *Основным источником развития* является наличие культурной ситуации. *Критерии оценки*: аксиологический – ценности единения (играть вместе) и порядка (убрать игрушки на место); контрольно-игровой (развитие сюжета, действий играющих, выполнений правил, доведение игры до логического конца); подготовительно-игровой (обеспечение игровыми материалами, игрушками и детьми–участниками). Ценности являются структурообразующим компонентом организационной культуры управления.

При разработке заявленной технологии мы опирались на определение О. С. Анисимова, что «технологией является описание характеристик, средств и способов их применения, необходимых для перехода исходного материала (объекта) деятельности от одного промежуточного состояния к другому, вплоть до получения конечного продукта» [2].

Теоретической основой при разработке технологии явились теория о игровой деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе, Д. Б. Эльконин), «культурно-историческая теория» Л. С. Выготского, концепция идентификации В. С. Мухиной, концепция трансляции культуры Г. П. Щедровицкого.

Игровая деятельность для дошкольников является ведущим видом деятельности, поэтому наиболее эффективное формирование базовых основ организационной культуры у детей старшего дошкольного возраста происходит в ней. В контексте нашего исследования определен старший дошкольный возраст, так как мы руководствовались исследованиями Л. И. Уманского, отмечающего в своих работах, что с дошкольного возраста начинается онтогенез компонентов структуры личности у детей, берущих на себя роль организаторов, «которая складывается как целое в школьном возрасте» [3, 149].

Педагогический процесс ориентирован на то, чтобы обеспечить овладение участником-игроком образом организационной культуры управления, представленным значимым взрослым, и создать условия для идентификации игрока с руководителем игры (взрослым, ребенком). Игра дает возможность неограниченного и гармоничного («естественно образного») «выращивания» способностей [4, 154], включая и организационные умения.

Использование культурологического подхода [5] позволило обеспечить методическое оснащение технологии в контексте культурологических знаний в рамках культурно-ремесленного типа культуры, реализующегося в следующих принципах: культуросообразность, продуктивность, мультикультурность, использование образцов. Принцип культуросообразности гарантируется созданием развивающей, вариативной игровой пространственной среды, соответствующей психофизиологическим и половозрастным индивидуальным особенностям детей; подбором игр с учетом увеличения количества их участников, соответствия содержания игр интересам и возможностям детей, с постепенным нарастанием самостоятельности и сложности поставленных игровых задач, подбора форм организации. Реализация принципа продуктивности гарантируется использованием игровой деятельности как средства для формирования базовых основ организационной культуры управления, для выхода ребенка в позицию организатора игры, для развития организационных умений. Принцип мультикультурности гарантируется использованием различных пространственных сред, видов игр, текстов, фильмов; созданием искусственных и использованием педагогических

ситуаций. Усвоение детьми в игровой деятельности содержания организационной культуры управления обеспечивает принцип использования ребенком образцов способов деятельности, данных воспитателем.

Использование деятельностного подхода при организации процесса формирования базовых основ организационной культуры управления оказывает влияние на выбор общей стратегии образовательного процесса, на отбор игр, игрового материала, способов включения детей в игровую деятельность. Принцип «выращивания» организационных умений гарантируется использованием игровой деятельности как тренажера. Создание педагогических игровых ситуаций, использование педагогической поддержки обеспечивает принцип включения каждого ребенка в управление игрой.

Разработка технологии заключалась в создании стратегического плана (выделенные этапы, планируемые цели и промежуточные результаты каждого из них) и тактического планирования при описании и проработке технологических характеристик (основная цель, методы, средства, формы организации, промежуточный результат, позиция педагога) [6]. Планируемые промежуточные результаты каждого этапа соответствуют теоретической модели исследуемого феномена. Результат каждого этапа является промежуточным в целостном процессе технологии, а их совокупность обеспечивает получение конечного результата – цели нашего исследования. Для ее достижения необходима игровая развивающая среда, отвечающая требованиям программы дошкольного образования «Пралеска» для детей старшего дошкольного возраста.

Количество этапов технологии (их пять) находится в соответствии с уровнями развития игры, выделенными Д. Б. Элькониним, и логикой построения процесса формирования базовых основ организационной культуры управления у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.

Первый этап технологии – **диагностический**. На этом этапе педагог ведет наблюдение за детьми старшего дошкольного возраста в их игровой деятельности с целью оценки уровня сформированности базовых основ организационной культуры управления.

Этому наблюдению предшествует пересказ воспитателем рассказа «Затейники» Н. Носова и рассматривание иллюстраций в книге, анализ текста, проводимый с целью введения детей в игровую ситуацию (с товарищами играть интереснее, чем одному, для этого надо быть «затейником», придумать, организовать игру). Используется групповая форма организации детей.

В ходе наблюдения за играющими подгруппами детей-«затейников» (4–5) воспитатель выявляет и фиксирует в листе наблюдения организационные умения, используя подгрупповую форму организации детей. После проведения двухнедельного наблюдения за играющими подгруппами, за тем, каким способом дети объединяются в игры, воспитатель беседует с каждым ребенком по сюжетной картинке, фиксируя ответы.

Основными методами технологии на диагностическом этапе являются: словесный, игровой, наблюдение, анализ результатов наблюдений, их сравнение. Позиция педагога заключается в создании игровой развивающей среды в групповом пространстве, в организации проблемной ситуации и наблюдении. Промежуточным результатом является знание педагогом уровня сформированности организационной культуры управления у детей старшего дошкольного возраста.

Следующий этап, **ценностно-ознакомительный**, целью которого является присвоение детьми ценностей организационной культуры управления: единения и порядка, образцов организационной культуры управления в игре.

Для предъявления детям ценности единения используются игровой и словесный (ознакомление с литературным текстом и его анализ) методы.

Предъявление детям ценности порядка происходит с использованием наглядного метода – через содержание текста мультфильма в подгрупповой форме организации детей.

На этом этапе педагог также знакомит детей с образцами организационной культуры управления в игровой деятельности и создает условия для подражания образцу управления, используя основной метод технологии – игровой. Руководствуясь общими закономерностями игровой деятельности (Д. Б. Эльконин) и развития ребенка, игровой тренинг с детьми проводят, начиная с игры-драматизации по сказке, а затем переходят к играм с правилами (настольно-печатные, словесные, малой подвижности), обеспечивая принцип продуктивности культурологического подхода. Реализацию принципа включения каждого ребенка в игровую деятельность педагог обеспечивает организацией малоподвижных, словесных игр, а также выбором нового ведущего на каждый ход игры.

Форма організації при проведенні цих ігор – підгруповая. Педагог займає *позицію* транслятора культурного образця управління ігровою діяльністю, організатора проблемних ситуацій і спостерігача, партнера, радника. *Проміжтовим продуктом* являються представлення дітей про цінності і образці організаційної культури управління ігровою діяльністю.

Ціль діяльнісно-нормативного етапу – оволодіння діяльнісними нормами (целюполагання, планування, контроль і корекція), організаційними вміннями, функціями (адаптаційна, розвиваюча, закріплююча) організаційної культури управління. Даний етап проходить з опорою на ігрові (ігра-драматизація) і словесні *методи* в підгруповій *формі організації* дітей.

На цьому ж етапі педагог створює умови для прийняття дітьми старшого дошкільного віку цінностей єдності і порядку, а також оволодіння діяльнісними нормами, виступаючими в нашому контексті правилами організації гри, які діти складають разом з педагогом (спершу ніж почати грати, подумай, що ти хочеш грати, продумай хід гри; вибери учасників гри, місце гри, іграшки; следи за виконанням правил: заміни, якщо потрібно, учасника, підкажи дію). Педагогом використовується основний метод технології – ігрової (режисерська гра, ігра-драматизація) в підгруповій *формі організації*.

Формування організаційних умінь може бути досягнуто через сюжетоскладання казки кожною дитиною в дидактичній грі «Придумай казку». Тем дітям, у яких цей вид ігрового завдання викликає труднощі, педагог може запропонувати графічну схему-опору з поступовим ускладненням сюжету і підпорядкованістю ролей, так як сюжет, сценарій, план гри є головними в організаційній діяльності ігравців. Далі потрібно перейти до гри-інсценування хорошої знайомої, невеликої за змістом казки, яка надасть можливість менш комунікативним дітям проявити свою активність і організаційні вміння, виконати роль режисера-постановщика. Педагог поручає роль ведучого в грі спочатку тому, у кого це найкраще виходить, потім дітей вибирає за бажанням, а потім в порядку черговості. Інсценування казки передбачає ролі не тільки режисера і акторів, але і глядачів, тому дитина спочатку – глядач, а потім режисер, актор. Ця гра сприяє реалізації ведучих функцій організаційної культури управління (адаптаційної, розвиваючої, закріплюючої). Використовуються ігрові (настільно-печатні, словесні, ігри малої подвижності), словесні (інструкція) *методи* в підгруповій *формі організації*, у ігравців відбувається зміна позицій з виконавчої на керівну, що гарантує принцип продуктивності культурологічного підходу. В той же час дітям присвоюються цінності порядку (діяти строго за правилами), єдності (всі грають разом, реалізуючи загальну мету гри). Дії активної дитини використовуються як зразок для всіх інших.

Педагог займає *позицію* створювача ігрового простору, радника, консультанта і надає педагогічну підтримку менш активній дитині. *Проміжтовим результатом* на третьому етапі – діяльнісні норми, організаційні вміння, функції організаційної культури управління в ході ігрової діяльності у дітей старшого дошкільного віку.

Рефлексивно-оцінювальний етап ставить *цілью* ознайомлення дітей з критеріями оцінки організаційної культури управління (ціннісний, підготовчий-ігровий, контрольний-ігровий) і передбачає використання таких *методів*, як наглядний (зразок правильної оцінки), ігровий (ігра-сорівняння), словесний (інструкція) і метод аналізу (організації гри).

Для реалізації мети рефлексивно-оцінювального етапу педагог пропонує підгрупі дітей ігра-драматизацію хорошої знайомої їм казки. Після гри знайомить всіх дітей з зразком оцінки організаційної культури управління. Наступний крок – формування у дітей умінь оцінювати управління ігровою діяльністю на основі виділених спільно з педагогом критеріїв (обирав для гри учасників, підготував місце гри, іграшки, проконтролював виконання правил гри, використовував по призначенню ігрові матеріали, довів гру до кінця, забрав ігрові матеріали на місце, проаналізував участь ігравців). Під час проведення гри-сорівняння «Чья команда швидше збереться до гри?» одна частина дітей бере участь в сорівнянні, друга виступає в ролі арбітрів. Далі групи міняються ролями. Аналізуючи гру, педагог звертає увагу дітей на поведінку організаторів, зацікавлених в успіху кожного і всього колективу, що допомагають в виконанні ігрового завдання. Для реалізації організаційних умінь у дітей старшого дошкільного віку педагог пропонує тему довготривалої

сюжетно-ролевой игры, например «Путешествие в Лапландию». Основной *метод* – демонстрация педагогом образца управления и организации: объединения в игру, предложения конкретного сюжета, плана игры, распределения ролей. *Форма организации* – подгрупповая, переходящая в групповую, когда под влиянием обучения возникает и развивается длительная сюжетно-ролевая игра, происходит процесс объединения подгрупп в единый играющий коллектив.

Педагог находится в *позиции* транслятора образца правильной оценки управления игрой, партнера по игре, советчика, оказывая педагогическую поддержку нуждающимся детям.

Промежуточный результат этапа – формирование у детей умения детей оценивать организационную культуру управления у партнера по игре и готовность оценить свое управление игрой.

Заключительный, **контрольный**, этап нацелен на определение базового уровня организационной культуры управления у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности с использованием методов проблемной ситуации, словесного, игрового.

С этой целью педагог создает предметно-игровую пространственную среду, ставит перед детьми проблемные игровые задачи для возникновения длительной общей сюжетно-ролевой игры, где игровые подгруппы объединены единым сюжетом. А также фиксирует и оценивает результаты в соответствии с выделенными критериями – пространственно-игровым, нормативно-деятельностным. *Форма организации* детей – групповая. *Позиция педагога* заключается в предоставлении возможности каждому из детей поочередно быть организатором сюжетно-ролевой игры, помощником в реализации детьми игровых замыслов, советчиком, а также наблюдателем за каждым играющим ребенком.

Для фиксирования показателей разделения детьми ценностей организационной культуры управления (аксиологический критерий) педагог использует словесный (беседа по вопросам) и наглядный (сюжетные картинки) *методы*, индивидуальную *форму работы*. *Конечным результатом* в соответствии с целью технологии является базовый уровень сформированности организационной культуры управления в ходе игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Выводы

Разработка технологии формирования базовых основ организационной культуры управления у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности состоит из диагностического, ценностно-ознакомительного, деятельностно-нормативного, рефлексивно-оценочного, контрольного этапов. Успешная ее реализация зависит от подбора педагогических кадров, использования временного ресурса, создания соответствующей материально-технической базы.

Литература

1. Степин, В. С. Культура / В. С. Степин // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 61–71.
2. Анисимов, О. С. Основы методологического мышления / О. С. Анисимов. – М. : Экономика, 1989. – 412 с.
3. Уманский, Л. И. Проблема генезиса организаторских способностей в дошкольном возрасте / Л. И. Уманский // Психология организаторской деятельности школьников. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.
4. Анисимов, О. С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая / О. С. Анисимов. – Минск : УП Технопринт, 2002. – 788 с.
5. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
6. Масюкова, Н. А. Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова ; под ред. Б. В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.

Summary

The article presents the technology which is aimed at creating conditions for formation the basic grounds of organizational administrative management of the elder children under school age in the playing activity. The work was exercised in order to work out the strategic project (which consists of 5 stages) and to draw up the tactical programming for description and elaboration of the technological characteristics in the course of the culturological and active approaches.

Поступила в редакцию 08.10.09.

УДК 378.18:37.017.4

*Л. В. Вишневецкая***СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ
ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА**

В статье предпринята попытка раскрыть особенности формирования гражданской активности студентов экономического вуза во внеучебной деятельности.

Проведенный контент-анализ законодательных актов и нормативно-правовой документации, научных исследований по проблематике отечественных и зарубежных ученых позволил выявить и теоретически обосновать внешние и внутренние факторы, определяющие специфику организации воспитательной работы по формированию гражданской активности студенческой молодежи экономического вуза во внеучебной деятельности, определить ее содержание и основные педагогические подходы, сформулировать цель, задачи, принципы и функции формирования гражданской активности студентов-экономистов, актуальные в условиях перехода Республики Беларусь на инновационный путь развития.

Введение

Переход Республики Беларусь на инновационный путь развития ставит перед высшими учебными учреждениями проблему подготовки высококвалифицированных специалистов для инновационной экономики путем актуализации их гражданской активности в различных сферах общественно значимой деятельности.

Между тем анализ научной литературы и современной педагогической практики (Д. В. Артюхович, И. М. Дуранов, Ю. М. Резник, Е. П. Рудник, Ф. Х. Сахапова, И. В. Сопивнык и др.) показывает, что специальных исследований по проблеме формирования гражданской активности студентов экономического вуза не проводилось [1]–[5]. В то же время уровень развития гражданской активности студентов экономического вуза сегодня не отвечает государственному социальному заказу и запросам общества. Основная причина этого видится в недостаточном использовании потенциала различных видов деятельности, в частности внеучебной деятельности как эффективного фактора формирования гражданской активности личности в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения экономического профиля.

Таким образом, противоречие между значимостью формирования гражданской активности студентов экономического вуза во внеучебной деятельности и уровнем разработанности данной проблемы в педагогической теории и практике высшей школы подтверждает актуальность и обосновывает выбор темы проведенного исследования.

Результаты исследования и их обсуждение

Студенческая молодежь является «одним из самых творческих и социально активных представителей общества» [6, 27], определенной социально-демографической группой людей, выделенной на основе возрастных особенностей, социального положения, места и функций в социальной структуре, интересов и ценностей [7, 147] и занимающейся «подготовкой к высококвалифицированной профессиональной деятельности посредством получения высшего образования» [8, 55].

Под *гражданской активностью студентов* в настоящем исследовании подразумевается сложное интегративное личностное качество, выражающееся в их осознанном и целенаправленном участии в различных сферах общественно значимой деятельности (социальной, экономической, политической, духовно-нравственной) посредством принятия гражданских ценностей и идеалов белорусского общества и государства, выстраивания на их основе отношений к окружающему миру и себе и самоактуализации в качестве гражданина.

В современной педагогической литературе воспитание во внеучебной деятельности является педагогической ценностью, самостоятельной категорией, тесно связанной с учебным процессом [9, 181]. С позиций гуманистической педагогики и психологии, рассматривающих воспитанника как субъекта своей жизнедеятельности, саморазвития, самовоспитания и самореализации, *внеучебная деятельность* представляет собой социально-педагогическую среду целенаправленного организованного взаимодействия воспитанников и воспитателей вне учебного процесса, на добровольных началах, с учетом потребностей, интересов и склонностей воспитанников, с целью их социализации, саморазвития и гражданского становления как профессионалов и граждан.

Внеучебная деятельность способствует приобретению студентами положительного опыта актуализации гражданской активности в различных сферах жизни: политической, экономической, социальной и духовно-нравственной. В процессе самореализации студента как человека и личности происходит его развитие. Под развитием понимают «процесс взаимосвязанных количественных и качественных изменений, которые происходят в анатомо-физиологическом созревании человека, в совершенствовании его нервной системы и психики, а также познавательной и творческой деятельности, в обогащении его мировоззрения, нравственности, общественных взглядов и убеждений» [10, 39]. Результатом развития личности студента выступает формирование, обозначающее ее становление, приобретение совокупности устойчивых социальных свойств и качеств. Таким образом, *формирование гражданской активности студентов экономического вуза во внеучебной деятельности* представляет собой целенаправленный процесс становления и развития гражданской активности личности студента, который обладает совокупностью гражданских качеств, системой социально значимых убеждений, взглядов, мировоззрением, ценностными ориентациями, знает и умеет реализовать свои гражданские права и обязанности и нацелен на общественно значимую деятельность.

Проведенный контент-анализ законодательных актов и нормативно-правовых документов Министерства образования Республики Беларусь [11]–[20], психолого-педагогических исследований, касающихся формирования гражданских качеств у учащейся и студенческой молодежи [1]–[5], [8], [21], позволяет сделать вывод о том, что специфика формирования гражданской активности студентов во внеучебной деятельности определяется внешними и внутренними факторами (см. рисунок 1).

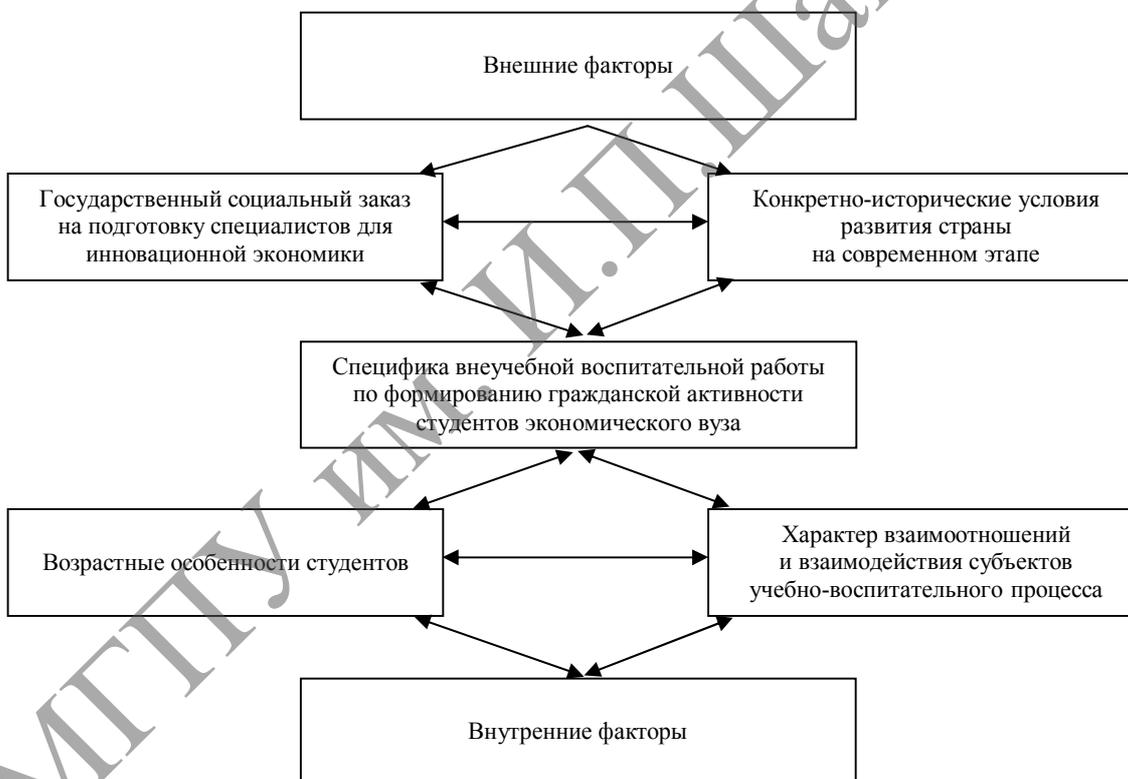


Рисунок 1 – Специфика формирования гражданской активности студентов

К *внутренним факторам* относятся возрастные особенности студентов и характер взаимоотношений и взаимодействия между субъектами учебно-воспитательного процесса. К *внешним факторам* относятся государственный социальный заказ на подготовку специалистов для инновационной экономики и особенности исторического развития Республики Беларусь на современном этапе.

Охарактеризуем каждый из факторов.

Время обучения в вузе совпадает с периодом поздней юности, который отличается сложностью становления черт личности. В психолого-педагогической литературе студент как человек

определенного возраста и как личность характеризуется с биологической, психологической и социальной стороны [8], [22], [23]. Проведенный анализ психолого-педагогических работ позволил предположить, что основными **специфическими особенностями студенческого возраста** являются:

- оптимум физических и интеллектуальных сил;
- усиление сознательных мотивов поведения, укрепление личностных качеств;
- умственная и нравственная зрелость;
- сложившиеся убеждения и мировоззрение;
- способность критически оценить и анализировать свои действия и поступки;
- самоопределение и идентификация, принятие ответственных решений;
- способность и готовность к самореализации, самоуважение и самопринятие;
- способность и потребность в нравственной саморегуляции, повышение чувства долга и ответственности;
- выстраивание системы нравственных, культурных, духовных ценностей и определение ценностных ориентаций;
- формирование специальных профессиональных способностей и качеств;
- овладение полным комплексом социальных ролей: гражданина, профессионала, труженика, семьянина и др.

Особенности формирования гражданской активности студентов экономического вуза также определяются государственным социальным заказом на подготовку специалистов для инновационной экономики, нашедшим свое отражение в Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года, в государственных программах социально-экономического развития Республики Беларусь на 2006–2010 годы и инновационного развития Республики Беларусь на 2007–2010 годы [24]–[26]. В данных документах акцентируется внимание на подготовку специалистов, способных и готовых «внести изменения в существующую культуру, социальную сферу, экономику» [14, 11].

Согласно новым образовательным стандартам среди требований, предъявляемых к выпускникам экономических специальностей, особое место занимают требования к социально-личностным и профессиональным компетенциям. В частности, выпускник экономического вуза должен обладать такими качествами, как гражданственность, высокое чувство патриотизма и любви к Родине, быть способным к социальному взаимодействию, знать идеологические ценности, моральные, нравственные ценности государства и следовать им и т. д. [27, 5–6]. Таким образом, студент экономического вуза должен обладать не только определенным объемом профессиональных компетенций, но и способностью и готовностью проявить свою гражданскую активность в политической, экономической, социальной, нравственно-духовной сферах.

Особое значение при формировании гражданской активности студентов имеют особенности исторического развития Республики Беларусь на современном этапе, характеризующиеся социальными, идеологическими, экономическими и культурными преобразованиями, происходящими в стране. Одной из важнейших задач высшего образования в Республике Беларусь является обеспечение наиболее полного развития способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности, возможности её активного, свободного и конструктивного участия в развитии общества [17]. Важность создания благоприятных условий для предоставления молодежи возможности реализовать себя в своей стране подчеркнул Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко [28].

Формирование гражданской активности студентов на современном этапе исторического развития Республики Беларусь ориентируется на приоритеты воспитания в стране и предопределяется государственной идеологией. Под идеологией понимается «целостный свод идей, ценностей и норм, объединяющих всех граждан» [29]. Понимание и овладение идеологией способствует росту духовного, интеллектуального, нравственного потенциала личности [30]. Как отмечает белорусский ученый Ф. И. Храмцова, в основе идеологического воспитания студенческой молодежи – целенаправленный, научно-обоснованный социально-педагогический процесс создания оптимальных условий для освоения молодыми людьми основополагающих ценностей, идей, убеждений, формирования национального самосознания и активной гражданской позиции [31]. В контексте идеологического воспитания формирование гражданской активности студенческой молодежи приобретает особую значимость. Включение молодых людей в общественно значимую конструктивную деятельность способствует становлению молодых граждан, их деятельностному участию и самореализации в созидании сильной и процветающей Беларуси.

Немаловажен для процесса формирования гражданской активности студентов во внеучебной деятельности такой фактор, как характер взаимоотношений и взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса. Учет потребностей, возможностей и интересов студенческой молодежи, уважение ее прав на независимость и самостоятельность, гуманизм и демократия во взаимоотношениях со студентами призваны способствовать всестороннему и гармоничному развитию личности молодых людей. Включение студенческой молодежи в различные виды деятельности способствует реализации сформулированных в психологии и педагогике представлений о единстве личности и ее деятельности. С этой точки зрения, личность и деятельность взаимообусловлены и непосредственно и опосредованно влияют друг на друга. С одной стороны, деятельность в ее многообразных формах осуществляет изменения в структуре личности. В свою очередь, личность осуществляет выбор адекватных ей видов и форм деятельности и преобразований деятельности, отвечающих потребностям ее личностного развития. Таким образом, деятельность выступает как средство становления и развития субъектности личности студента, а студент – как субъект своей деятельности.

Определение специфики формирования гражданской активности студентов во внеучебной деятельности выдвигает требование определить **основные подходы** к организации воспитательной работы по формированию качества у студентов. Под подходом подразумевается ориентация педагога, воспитателя, куратора на использование при осуществлении своих действий определенной совокупности взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности [32, 83].

Ориентация на внешние факторы требует организации воспитательной работы по формированию гражданской активности студентов с учетом конкретно-исторического, идеологического и компетентностного подходов. Конкретно-исторический подход предполагает определение и формулирование специфических целей и задач формирования гражданской активности студентов, актуальных на современном этапе исторического развития белорусского общества и государства. В основе идеологического подхода – создание в учебном учреждении благоприятных условий для освоения студентами основополагающих ценностей (в том числе ценностей белорусского государства – патриотизма, гражданственности, толерантности, трудолюбия, коллективизма), идей, убеждений, формирования национального самосознания и активной гражданской позиции. Компетентностный подход направлен на формирование ключевых компетенций студентов и предполагает готовность молодых людей применять полученные знания и умения в социальной практике.

Внутренние факторы (возрастные особенности студентов и характер взаимоотношений и взаимодействия между субъектами учебно-воспитательного процесса) вызывают необходимость реализации в воспитательной работе по формированию гражданской активности студентов во внеучебной деятельности возрастного, субъектно-деятельностного и личностно ориентированного подходов. Возрастной подход предполагает учет выявленных в ходе исследования возрастных и индивидуальных особенностей студентов при формировании гражданской активности как качества личности. Субъектно-деятельностный подход ориентируется на создание в вузе оптимальных условий для приобретения студентами опыта позитивного гражданского поведения путем их включения в различные виды общественно значимой деятельности. Личностно ориентированный подход к формированию гражданской активности студентов ставит во главу угла учет их потребностей, возможностей и интересов, уважение их прав на независимость и самостоятельность, гуманизм и демократию. В основе личностно ориентированного подхода – обеспечение и поддержка процессов самосознания, саморазвития и самостроительства личности студента, развитие его неповторимой индивидуальности. Связующим звеном в реализации вышеперечисленных подходов является системный подход, предполагающий рассмотрение процесса организации воспитательной работы в его постепенном развитии и саморазвитии, с учетом его многоуровневости, многоступенчатости, иерархии, взаимозависимости. С этой позиции системный подход в формировании гражданской активности студентов заключается в выявлении компонентов и системообразующих связей педагогических процессов или явлений, рассмотрении этих компонентов во взаимосвязи, развитии и движении.

Перечисленные подходы позволяют определить **содержание воспитательной работы по формированию гражданской активности студентов экономического вуза во внеучебной деятельности**, нормативно-правовая база которой регулируется: Программой воспитания детей и учащейся молодежи (2001), законом Республики Беларусь «Об образовании в Республике Беларусь» (2002), Концепцией патриотического воспитания молодежи в Республике Беларусь (2003), Концептуальными основами идейно-воспитательной работы с детьми, учащейся и студенческой молодежью (2003), Национальной стратегией устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года (2004), Республиканской программой «Молодежь

Беларуси» (2006), Государственной программой «Молодые таланты Беларуси» (2006), Программой социально-экономического развития Республики Беларусь на 2006–2010 годы (2006), законом Республики Беларусь «О высшем образовании» (2007), Программой и концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи (2007), Государственной программой инновационного развития Республики Беларусь на 2007–2010 годы (2007), образовательными стандартами и др. [11], [13], [15]–[20], [24]–[27]. Контент-анализ перечисленных законодательных актов и нормативных документов позволил выделить в качестве содержания внеучебной деятельности по формированию гражданской активности студентов следующее:

- усвоение студентами многогранности понятия «гражданская активность», восприятия и осознания его как общечеловеческой и личностной ценности;

- формирование у них представлений о формах и способах проявления гражданской активности;

- овладение навыками и умениями позитивного гражданского поведения;

- воспитание граждански и личностно значимых качеств (законопослушности, дисциплинированности, ответственности, инициативности, активной гражданской позиции и др.);

- приобщение к общественно значимой деятельности на благо общества и государства.

В логике настоящего исследования целесообразно определить **цель воспитательной работы по формированию гражданской активности студентов во внеучебной деятельности:**

- приобщение студентов к идеалам белорусского общества и государства;

- включение молодых людей в освоение знаний, умений, необходимых для полноценной гражданской самореализации;

- приобретение положительного опыта гражданского поведения и ведения конструктивной общественной деятельности.

Цель реализуется в конкретных **задачах:**

- формирование у студентов знаний о своих гражданских правах и обязанностях, готовности реализовать их на практике, овладение молодыми людьми понятием гражданской активности;

- утверждение в сознании студентов гражданских и правовых ценностей, взглядов и убеждений, мировоззренческих представлений об обществе, государстве и человеке;

- развитие уважения к законам государства, его культуре и историческому наследию;

- формирование гражданских качеств: гражданского достоинства, чувства долга, законопослушности, дисциплинированности, активной гражданской позиции, гражданской ответственности;

- формирование целевых установок на активную жизненную позицию, гражданское поведение, уважение к правам и свободам человека;

- создание оптимальных условий для приобретения студентами опыта общественной деятельности, формирование навыков гражданского и политического участия;

- формирование мотиваций и умений, необходимых для интеграции молодых людей в современное общество.

Содержание внеучебной воспитательной работы по формированию гражданской активности студентов обуславливается соответствующими принципами. Под принципами обучения и воспитания понимают те важнейшие требования, которые предъявляются к осуществлению учебной и воспитательной работы. Анализ и обобщение подходов исследователей к определению принципов воспитания качеств личности дает возможность выделить следующее **основные принципы формирования гражданской активности студентов:**

- гуманизм, подразумевающий уважительное отношение к личности студента, его правам, взглядам и убеждениям, поддержание в нем чувства собственной значимости и индивидуальности, стремления к самореализации;

- демократизм, который способствует взаимоуважению и доверию между преподавателями и студентами, формированию гражданского поведения и гражданской культуры;

- уважение к законам государства, что предполагает готовность исполнять свои гражданские обязанности, защищать свою Родину, трудиться на ее благо;

- создание условий для самореализации, самоутверждения, самостоятельности и самоуправления студентов на основе взаимного доверия, уважения и требовательности;

- взаимодействие всех участников воспитательного процесса (студентов, педагогов, представителей общественных организаций, родителей), направленного на согласованность их усилий по формированию гражданской активности молодых людей;

– системность, предполагающая рассмотрение каждого элемента процесса воспитания в его тесной связи со всеми другими;

– целостность, которая предусматривает единство подходов и принципов воспитательного процесса по формированию гражданской активности студентов.

Далее необходимо обозначить функции формирования гражданской активности юношей и девушек в процессе организации внеучебной деятельности. К основным **функциям формирования гражданской активности студентов** целесообразно отнести:

– идеологическую функцию, реализующуюся в формировании у студентов знаний об основах идеологии белорусского общества и государства, чувства гордости за национальную символику, социальные, экономические и культурные достижения Республики Беларусь;

– воспитательную, которая способствует формированию гражданской активности, активной жизненной позиции, общественного мнения, требующего добросовестного выполнения порученного дела, ответственного поведения, критичности и самокритичности;

– социальную, которая направлена на формирование отношений студентов к предметам и явлениям окружающего мира, обществу, государству, другим людям и нравственным ценностям, взглядам, убеждений, мировоззренческих ориентаций;

– информационную, предусматривающую раскрытие студентам общечеловеческих ценностей, сущности и содержания гражданской активности, вовлечение их в разнообразные социально значимые виды деятельности, приобщение к духовной культуре;

– имитационно-моделирующую, реализующуюся в моделировании во внеучебной деятельности различных воспитывающих ситуаций, способствующих освоению студентами различных социальных ролей в процессе имитационных игр.

Выводы

Таким образом, проведенный анализ научной литературы по проблематике предоставил возможность выявить специфику формирования гражданской активности студентов экономического вуза во внеучебной деятельности (внешние и внутренние факторы), обозначить основные подходы, содержание, цель, задачи, принципы и функции воспитательной работы по формированию данного качества у студентов экономического профиля во внеучебное время, очертить круг вопросов, требующих дальнейшего исследования: разработка основ формирования данного качества в целостном учебно-воспитательном процессе, исследование гендерных аспектов формирования гражданской активности юношей и девушек, определение педагогических условий эффективного формирования гражданской активности студенческой молодежи и др.

Литература

1. Артюхович, Д. В. Гражданская активность личности: социально-философский анализ : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Д. В. Артюхович. – Ставрополь, 2002. – 163 л.
2. Резник, Ю. М. Гражданское общество как социокультурный феномен: теоретико-методологический аспект : дис. ... д-ра филос. наук в форме науч. докл. : 09.00.11 / Ю. М. Резник. – М., 1998. – 127 л.
3. Рудник, Е. П. Воспитание у студентов гражданской активности и лидерства / Е. П. Рудник, Е. В. Кузьменкова // Выш. шк. – 2004. – № 5. – С. 57–58.
4. Сахапова, Ф. Х. Гражданское воспитание студентов технического вуза средствами иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ф. Х. Сахапова. – Казань, 2004. – 186 л.
5. Сопівник, І. В. Формування громадянськості студентів вищих аграрних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / І. В. Сопівник ; Нац. аграрний ун-т М-ва аграрної політики України. – Тернопіль, 2006. – 20 с.
6. Лукашенко, А. Г. Выступление Президента Республики Беларусь А. Г. Лукашенко на встрече со студентами вузов Могилевской области 17 нояб. 2005 г., Могилев / А. Г. Лукашенко // Информ. бюл. Администрации Президента Респ. Беларусь. – 2005. – № 11. – С. 26–74.
7. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
8. Шумская, Л. И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе социализации / Л. И. Шумская. – Минск : РИВШ, 2005. – 271 с.
9. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Р. С. Пионова. – Минск : Выш. шк., 2005. – 303 с.
10. Харламов, И. Ф. Педагогика : компакт. учеб. курс : для студентов ун-тов и пед. ин-тов / И. Ф. Харламов. – Минск : Университетское, 2001. – 272 с.
11. Концептуальные основы идейно-воспитательной работы с детьми, учащейся и студенческой молодежью // Пазашкольнае выхаванне. – 2003. – № 8. – С. 3–9.

12. Концепция гражданского воспитания младших школьников в Республике Беларусь // Пачатковая школа. – 2002. – № 6. – С. 2–5.
13. Концепция патриотического воспитания молодежи в Республике Беларусь // Прабл. выхавання. – 2003. – № 4. – С. 113–119.
14. Косинец, А. Н. Инновационное образование – главный ресурс конкурентоспособной экономики государства // А. Н. Косинец // Совет. Белоруссия. – 2007. – 30 окт. – С. 11–14.
15. О высшем образовании : Закон Респ. Беларусь, 11 июля 2007 г., № 252-3 : в ред. Закона Респ. Беларусь от 06.09.2009 г. // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электрон. ресурс]. – Минск : ООО «ЮрСпектр», 2009.
16. О государственной программе «Молодые таланты Беларуси» на 2006–2010 годы : Указ Президента Респ. Беларусь, 10 мая 2006 г., № 310 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2006. – № 74. – 1/7573.
17. Об образовании в Республике Беларусь : Закон Респ. Беларусь, 29 окт. 1991 г., № 1202-XII : в ред. закона Респ. Беларусь от 11.07.2007 г. // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электрон. ресурс]. – Минск : ООО «ЮрСпектр», 2009.
18. Об утверждении концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 14 дек. 2006 г., № 125 // 36. нармат. дак. М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь. – 2007. – № 2. – С. 9–40.
19. Об утверждении республиканской программы «Молодежь Беларуси» на 2006–2010 годы : Указ Президента Респ. Беларусь, 4 апр. 2006 г., № 200 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2006. – № 56. – 1/7417.
20. Программа воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Прабл. выхавання. – 2001. – № 4. – С. 3–128.
21. Левко, А. И. Формирование гражданских качеств личности: методологические проблемы и практический опыт / А. И. Левко // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 1. – С. 12–21.
22. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека : учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. – М. : Аспект. Прогресс, 2001. – 460 с.
23. Столяренко, Л. Д. Основы психологии : учеб. пособие / Л. Д. Столяренко. – 7-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 672 с.
24. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 г. / Нац. комис. по устойчивому развитию Респ. Беларусь ; редкол.: Л. М. Александрович [и др.]. – Минск : Юнипак, 2004. – 202 с.
25. Государственная программа инновационного развития Республики Беларусь на 2007–2010 годы [Электрон. ресурс] : утв. Указом Президента Респ. Беларусь, 26 марта 2007 г., № 136 : в ред. от 26.08.2008 г. – Режим доступа : <http://test.belisa.org.by/ru/nis/gospr/b87894fcb05f289.html>. – Дата доступа : 16.09.2009.
26. Основные положения Программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2006–2010 годы // Совет. Белоруссия. – 2006. – 24 февр. – С. 1, 10–16.
27. Высшее образование. Первая ступень: спец. 1-25 01 11 «Аудит и ревизия», квалификация «Экономист»: образовательный стандарт Респ. Беларусь / М-во образования Респ. Беларусь. – Введ. 01.09.08. – Минск. – 30 с.
28. Лукашенко, А. Г. Наша молодежь должна иметь возможность реализовать себя в своей стране / А. Г. Лукашенко // Совет. Белоруссия. – 2004. – 22 сент. – С. 7–10.
29. Лукашенко, А. Г. Сильная и процветающая Беларусь должна иметь прочный идеологический фундамент / А. Г. Лукашенко // Совет. Белоруссия. – 2003. – 28 марта. – С. 3–6.
30. Зубра, А. С. Идеология и учебно-воспитательный процесс / А. С. Зубра // Организационно-педагогические и идеологические основы работы с молодежью в высшей школе. Из опыта работы специалистов по социальной и воспитательной работе со студенческой молодежью и кураторов студенческих групп / под общ. ред. И. И. Калачевой, С. А. Кулеш. – Минск, 2006. – С. 11–16.
31. Храмова, Ф. И. Идеологическое воспитание: параметры эффективности : учеб.-метод. пособие / Ф. И. Храмова. – Минск : БГАТУ, 2005. – 148 с.
32. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : Сфера, 2003. – 160 с.

Summary

The article concerns is going to reveal the special character of forming the social activity of students of an economical educational establishment during out-of- university activities.

The content-analysis of legal acts, normative and law documents, researches on the problem done by our and foreign scientists give the chance to clear out and to do theoretical grounding of external and internal factors defining the specificity of organizing of educational work aimed at forming social activity of student adolescence of an educational establishment during out-of-university activities, to define its content and main pedagogical approaches, to formulate the objective, tasks, principles and functions of forming the social activity of students-economists that is so actual in the period of the transition of the Republic of Belarus to the innovative way of its development.

Поступила в редакцию 10.12.09.

УДК 796.0

*В. А. Горовой***ОПТИМИЗАЦИЯ ДВИГАТЕЛЬНОГО РЕЖИМА СТУДЕНТОК
ПУТЕМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ И ФОРМ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕКРЕАЦИИ**

В статье выделены основные методы измерения двигательной активности студенток. Определены критический минимум и оптимум двигательной активности студенток. Приведена программа недельной двигательной активности студенток с использованием средств и форм физической рекреации. Описывается методика организации физкультурно-рекреационной деятельности студенток.

Введение

Одним из определяющих факторов здоровья человека является двигательная активность (ДА). Наряду с этим у большинства студентов отмечается повсеместное снижение физической активности, проявляется проблема гипокинезии. Основной объем времени суточной ДА студентов реализуется в рамках учебного заведения, складываясь из видов двигательной деятельности, совершаемой в режиме учебного дня. Объем аудиторных занятий студентов дневной формы получения высшего образования колеблется в пределах 32–36 часов в неделю. Занятия по учебной дисциплине «Физическая культура» планируются по 4 часа в неделю, из которых 1 час в неделю на 1–2 курсах включается в сетку установленного (максимально допустимого) количества часов аудиторной недельной нагрузки студентов, остальные часы реализуются сверх установленного (максимально допустимого) количества часов аудиторной недельной нагрузки студентов. Соотношение этих цифр свидетельствует о несоответствии нормирования умственной и физической нагрузки для организма молодого человека. Закономерным следствием недостаточной ДА на фоне высоких интеллектуальных нагрузок является ухудшение физической подготовленности и здоровья студентов.

Потенциал здоровья может быть увеличен при правильном образе жизни и специальных тренировочных воздействиях или может снижаться при неблагоприятных воздействиях и невозможности утраченных резервов [1]. При этом формирование и развитие потенциала здоровья достижимо только собственными усилиями человека, следовательно, зависит от его привычного двигательного режима, его собственной физической активности, которая, по мнению В. К. Бальсевича [2], [3] должна рассматриваться как главная сфера формирования физической культуры личности.

Физическая рекреация – новое направление в повышении ДА людей, получившее признание и активно развивающееся в Республике Беларусь и за рубежом.

Физическая рекреация наиболее доступная и приоритетная сфера досуга в структуре учебного и свободного времени студентов. Она удовлетворяет потребности молодых людей в нерегламентированной двигательной активности, адекватной их субъективным требованиям и возможностям, содействуя при этом нормальному функционированию организма, формированию здорового образа жизни.

Результаты исследования и их обсуждение

Движение – важнейшее свойство жизни. В настоящее время не известно более физиологического метода стимуляции различных систем человеческого организма, чем мышечная деятельность. Она постоянно тренирует и совершенствует механизмы регуляции, направленные на восстановление функций различных органов и систем, а также уровня дееспособности человека в целом [3]. Именно поэтому потребность человека в ДА является врожденной и особенно высокой в молодом возрасте.

Под ДА понимается мышечная деятельность индивидуума, направленная на достижение физических кондиций, необходимых и достаточных для поддержания высокого уровня здоровья, физического развития и физической подготовленности. В свою очередь под режимом двигательной активности понимается часть общего режима человека, регламентирующего в соответствии с функциональными возможностями организма активную мышечную деятельность, включая занятия физическими упражнениями, трудовые действия и пр. [4]. При этом можно отметить, что в студенческом возрасте ДА можно условно разделить на три составные части: активность в процессе физического воспитания, физическая активность, осуществляемая во время общественной и трудовой деятельности и физическая активность в свободное от учебы время. Все три составляющие обеспечивают определенный уровень недельной (суточной) ДА.

Изучению сущности ДА, особенностей ее проявления у студентов и поиску путей ее оптимизации посвящены многочисленные научные работы отечественных и зарубежных авторов [4]–[12]. Иначе обстоит ситуация с теорией и практикой использования средств физической рекреации для оптимизации ДА студентов. Научные исследования по данному вопросу фрагментарны и немногочисленны. Достаточно сказать, что в период представления материала, в Республике Беларусь нам не удалось обнаружить ни одной научной статьи, относящейся к изучению влияния средств физической рекреации на организм студентов с учетом специфики будущей деятельности.

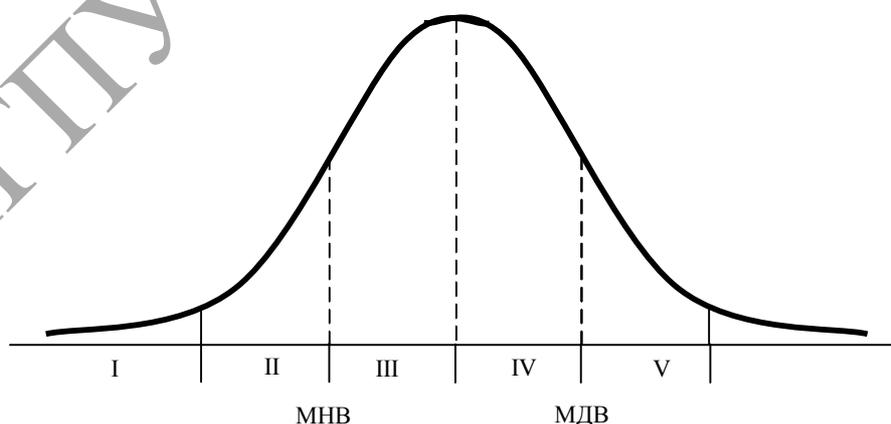
Таким образом, цель нашей работы заключалась в изучении особенностей оптимизации ДА студентов средствами и формами физической рекреации (ФР). В этом направлении нами были поставлены следующие задачи:

- определить критический минимум и оптимум двигательной активности студентов;
- выявить направления повышения двигательной активности студентов средствами и формами физической рекреации.

Определение оптимального режима ДА для различного возрастного контингента и внедрение его в быт людей уже давно относятся к наиболее актуальным проблемам теории и практики физической культуры [13].

Каждому периоду жизни присущ свой уровень ДА, в связи с чем необходимо определение оптимальных или должных норм ДА, минимально и максимально возможных режимов ДА. При обсуждении общей концепции ДА с позиции данного подхода наибольшую ценность представляет рассмотрение ее в рамках макро- и мезоинтервалов времени [5]. За мезоинтервалы в данном случае принимаются отрезки времени продолжительностью от 1 суток до недели.

А. Г. Сухарев [1] предложил концепцию математического понимания нормы, по которой зависимость уровня благоприятствования организма от величины физической нагрузки определяется законом нормального распределения. В этом случае норма ДА находится в диапазоне между минимально необходимой и максимально допустимой величинами (см. рисунок). Минимальные границы должны характеризовать тот объем движений, который необходим человеку, чтобы сохранить нормальный уровень функционирования организма. Этому уровню должен отвечать двигательный режим оздоровительно-профилактического характера. Оптимальные границы должны определить тот уровень физической активности, при котором достигается наилучшее функциональное состояние организма, высокий уровень выполнения учебно-трудовой и социальной деятельности. Такой режим носит оздоровительно-развивающий характер. Максимальные границы должны предостерегать от чрезмерно высокого уровня физических нагрузок, который может привести к переутомлению, перетренировке, к резкому снижению уровня работоспособности в учебно-трудовой деятельности. Такой режим можно назвать индивидуально адаптированным к максимальным возможностям студентов.



МНВ – минимально необходимая величина; МДВ – максимально допустимая величина;
I – патология; II – гипокинезия; III – гигиеническая норма; IV – гиперкинезия; V – патология

Рисунок – Схема соотношения границ различной двигательной активности

В отечественной литературе отражены три метода измерения ДА: по затратам времени (за сутки, за неделю), по количеству произведенных, обычно за сутки, локомоций (шагометрия), по затратам энергии (в каллориях).

Самым распространенным и наиболее удобным методом является определение времени, затрачиваемого на различные формы ДА, в частности на физические упражнения в течение дня и недели. Большинство специалистов предлагают использовать именно этот способ. Анализ научно-методической литературы показал [8], [11], [13]–[21] разнонаправленность тематической ориентации авторов в их рекомендациях по суммарным (за неделю) затратам времени на занятия физическими упражнениями (см. таблицу 1). Можно предположить, что неоднозначность мнений исследователей объясняется отсутствием в литературе согласованных представлений о нормах ДА студентов.

Таблица 1 – Нормы двигательной активности студентов в представлениях различных авторов, ч/нед.

Авторы	Год	Количество часов в неделю
М. Я. Виленский, Б. Н. Минаев	1975	9–12
П. А. Назаров	1977	16–18
Л. П. Матвеев	1982	7–14
ВНИИФК	1983	10–14
В. В. Матов	1984	7–8
Б. Г. Фадеев	1986	9–10
В. М. Рейзин, А. С. Ищенко	1986	12–15
Программа физического воспитания населения СССР (основные исходные данные)	1990	8–10
А. В. Лотоненко	1995	8–10
В. Н. Кряж	1996	8–10
А. С. Солодков, Е. Б. Сологуб	1999	8–9
А. Г. Фурманов	2009	10–14

Второй способ определения объема ДА – подсчет энергетических затрат на мышечные движения. Считается, что учебный труд студентов сходен с характером профессиональной деятельности лиц, относимых к 1-ой группе видов труда [22]. У представителей этой группы труда расход энергии равняется 2 500–2 800 ккал/сутки при оптимуме, обеспечивающем полноценную жизнедеятельность организма, в 3 000–3 800 ккал [23]. Следовательно, дефицит по затратам энергии составляет порядка 450–1 000 ккал, который можно ликвидировать повышением ДА.

Исследования с использованием телеметрии [6] показали, что расход энергии на уроке физической культуры составляет около 130 ккал, а величина суммарной среднесуточной ДА студентов находится в прямой зависимости от уровня их спортивной квалификации: у лиц, не занимающихся спортом, приблизительно 1 000 ккал, у спортсменов III разряда – 1 200 ккал, у второразрядников – 1 500 ккал, у мастеров спорта – 2 500 ккал.

Третий способ измерения объема ДА основывается на подсчете расстояния (в шагах или километрах), которое проходит человек в течение дня.

Естественная потребность человека в движениях колеблется в пределах 14–19 тыс. шагов в сутки (около 10,3 км). Установлено, что в среднем ДА студентов в период учебных занятий (8 мес) составляет 8 000–11 000 шагов в сутки, в экзаменационный период (2 мес) – 3 000–

4 000 шагов [24]. Исходя из этого можно отметить, что уровень их ДА в период учебных занятий составляет 50–65%, в период экзаменов – 18–22% биологической потребности. Это свидетельствует о реально существующем дефиците движений на протяжении 10 месяцев в году.

Учебные занятия по физическому воспитанию (два раза в неделю) в среднем обеспечивают возможность движений в объеме 4 000–7 300 шагов [24], что не может компенсировать общий дефицит ДА за неделю. К сожалению, в выходные дни малоподвижный образ доминирует у большинства студентов, а двигательный компонент составляет менее 2% свободного времени.

Опираясь на вышеизложенное, можно предложить модель режима двигательной активности. Так, двигательная активность студенток первокурсниц (виртуальных) соответствует уровню не занимающихся спортом с расходом энергии около 1 000 ккал/сутки, а у двигательных будущих выпускниц вуза – 1 500 ккал/сутки, на что они затрачивают 1,3–1,8 ч ежедневно. Разделим суммарную величину двигательной активности первых на 2 равные части (по 500 ккал каждая), одна из которых образована организованными формами двигательной активности, а другая – повседневными видами локомоций и остается постоянной в течение всех лет обучения. Элементарные расчеты показывают обоснованность такого деления. Тогда расходы энергии на целенаправленную двигательную деятельность должны возрасти вдвое и составить около 1 000 ккал/сутки [6].

Отсюда вытекает решение второй поставленной нами задачи.

Под физкультурно-рекреационной деятельностью студента нами понимается добровольная ДА с использованием средств физической культуры, спорта и туризма, направленная на восстановление работоспособности, организацию активного отдыха и полезного досуга, осуществляемая с учетом особенностей режима учебного процесса.

При составлении программы недельной двигательной активности студентов нами была разработана и внедрена в вузе методика организации физкультурно-рекреационной деятельности студенток, в которой выделяются три этапа:

Организационно-диагностический. В рамках этого этапа осуществлялась разработка программ и методик эксперимента; разработка документации, фиксирующей ход и результаты исследования. В процессе разработки и организации программ и методик учитывались количественные показатели значимости физкультурно-спортивных предпочтений, интересов студенток [25] в отношении определенного вида спорта и двигательной активности.

При составлении программ принимались во внимание основные мотивы избрания конкретного вида физкультурно-спортивной деятельности. Так у девушек на первом месте – желание иметь красивую фигуру, уменьшение жировых отложений и т. д. [25].

Кроме анализа и учета мотивационных предпочтений при разработке программ ДА принимались во внимание физическая подготовленность, функциональное состояние студенток, климатогеографические особенности региона, развитость физкультурно-спортивной инфраструктуры вуза и т. д.

Для решения этих задач использовались врачебный контроль, анкетирование, тестирование.

Деятельностно-практический. Этап, который подразумевает непосредственное включение студенток в физкультурно-рекреационную деятельность. Реализация второго этапа методики предусматривала решение следующих задач: формирование знаний о значимости двигательной активности в режиме дня студента; внедрение в режим вуза различных физкультурно-рекреационных мероприятий; формирование у студенток умений и навыков занятий различными формами физической рекреации.

Задачи второго этапа решались в процессе организационно-управленческой деятельности администрации вуза, спортивного клуба, кафедры физического воспитания и методической работы преподавателей кафедры физического воспитания, которая заключалась в проведении мероприятий с физкультурно-рекреационной направленностью.

Контрольно-оценочный этап направлен на определение степени воздействия проводимых мероприятий на уровень развития физической подготовленности и физического развития студенток.

Данный метод исследования в нашей работе является основным, поскольку его применение позволяет сделать вывод о целесообразности использования в вузе разработанной нами методики, направленной на повышение физической подготовленности и укрепление здоровья студентов.

Нами был разработан «Паспорт здоровья студента» [26], по которому с помощью метода анкетирования опосредовано определялось состояние здоровья студента и на протяжении всего эксперимента регистрировались показатели уровня физического состояния, физического здоровья, физической подготовленности и двигательной активности студентов.

В педагогическом эксперименте, который длился в течение 2008/2009 учебного года, приняли участие студентки первого курса, основной медицинской группы, обучающиеся на всех факультетах (кроме факультета физической культуры) УО МГПУ имени И. П. Шамякина.

Экспериментальные группы (ЭГ – 1, n = 15; ЭГ – 2, n = 15; ЭГ – 3, n = 17) составили студентки, занимавшиеся по разработанным нами программам с использованием средств и форм ФР. Отличительной особенностью экспериментальных групп было то, что студентки занимались в разных секциях. Объем недельной двигательной активности составил 9–13 часов (см. таблицу 2). В контрольной группе (КГ, n = 15) студентки занимались по общепринятой программе по физической культуре для вузов (№ ТД – СГ. 014 / тип., 2008).

Для определения статистических различий в уровне физической подготовленности у студенток экспериментальных групп и КГ в начале и в конце 1-го семестра мы использовали критерий Стьюдента [27]. Так, использование данного критерия позволило нам установить, существенные статистические различия по уровню физической подготовленности в экспериментальных и контрольной группах в пользу экспериментальных.

Оптимизация ДА студенток путем использования средств и форм физической рекреации позволила добиться выраженной положительной динамики показателей общей физической подготовки студенток экспериментальных групп. По 80% показателей зафиксирован достоверный прирост ($p < 0,05$) результатов (данные по первому семестру).

Наибольшие успехи достигнуты в формировании силовой выносливости (от 16,7 до 28,8%) и гибкости (от 27,4 до 35,0%).

Выносливость и быстрота являются более «проблемными» физическими качествами (темпы прироста от 6,7 до 12,3% и от 1,8 до 4,2% соответственно). Прирост скоростно-силовых качеств составил от 4,5 до 6,8%.

Таблица 2 – Объем недельной двигательной активности студенток в 1-ом семестре (ЭГ-1)

№ п/п	Виды занятий	Недели / распределение недельного объема двигательного режима (количество часов)																	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	Выполнение комплексов утренней гигиенической гимнастики	1,5	1,5	1,5	1	1,5	1,5	1,5	1	1,5	1,5	1,5	1	1,5	1,5	1,5	1	1	1,5
2	Занятия в группах спортивного совершенствования	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
3	Участие в спортивно-массовых мероприятиях													2					
4	Посещение дискотеки	2		2		2		2		2		2		2		2		2	
5	Участие в турпоходах				6				6				6				6		
6	Участие в спартакиаде вуза						2				2			2					
7	Участие в кроссе					1													
8	Сдача контрольных нормативов		1,5																1,5
	Объем двигательного режима (в среднем часов в неделю)	10,3																	
	Всего в неделю, ч.:	9,5	9	9,5	13	10,5	9,5	9,5	13	9,5	9,5	9,5	13	11,5	9,5	9,5	13	9	9

Выводы

Таким образом, по нашему мнению, оптимальный двигательный режим студентов – 9–13 ч в неделю. При этом на целенаправленные занятия физическими упражнениями желательно затрачивать не менее 6–9 ч. Остальное время дополняется физической активностью в различных условиях бытовой деятельности. Важный фактор оптимизации двигательной активности – физкультурно-рекреационные занятия студентов физическими упражнениями (утренняя гигиеническая гимнастика, ежедневные прогулки, походы выходного дня и т. д.). В качестве компонента двигательной активности и средства физической рекреации не следует забывать и столь популярные у молодежи танцы (посещение дискотек). Их высокий эмоциональный фон сопряжен с хорошим функциональным эффектом (пульсовой режим 120–140 уд./мин) [24].

Литература

1. Сухарев, А. Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков / А. Г. Сухарев. – М. : Медицина, 1991. – 270 с.
2. Бальсевич, В. К. Онтокинезиология человека / В. К. Бальсевич. – М. : Теория и практика физ. культуры, 2000. – 275 с.
3. Бальсевич, В. К. Физическая активность человека / В. К. Бальсевич, В. А. Запорожанов. – Киев : Здоров'я, 1987. – 223 с.
4. Черенко, В. А. Оптимизация и индивидуализация двигательной активности в системе физического воспитания студентов / В. А. Черенко // Мир спорта. – 2005. – № 2. – С. 37–40.
5. Кобяков, Ю. П. Концепция норм двигательной активности человека / Ю. П. Кобяков // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 11 – С. 20–24.
6. Кобяков, Ю. П. Двигательная активность студента: структура, нормы, содержание / Ю. П. Кобяков // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 5 – С. 43–47.
7. Bouchard, C. Physical activity, fitness, and health: the model and key concepts / C. Bouchard, R. J. Shephard, T. Stephens // Physical activity, fitness, and health: international proceedings and consensus statement. – Champaign, IL : Human Kinetics, 1994. – P. 77–88.
8. Виленский, М. Я. Пути компенсации дефицита двигательной активности и повышения уровня физической работоспособности и подготовленности студентов / М. Я. Виленский, Б. Н. Минаев // Теория и практика физической культуры. – 1975. – № 4. – С. 54–57.
9. Железняк, Ю. Д. Физическая активность и здоровье студентов вузов нефизкультурного профиля / Ю. Д. Железняк, А. В. Лейфа // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 12. – С. 46–47.
10. Гусева, Н. Л. Оптимизация двигательной активности студентов на основе интеграции учебной и внеучебной деятельности / Н. Л. Гусева, В. Г. Шилко // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 10. – С. 26–28.
11. Фурманов, А. Г. Физическая рекреация : учеб. пособие для студентов вузов / А. Г. Фурманов. – Минск : МЕТ, 2009. – 495 с.
12. Перевозников, А. С. Оздоровительный потенциал двигательной активности студентов нефизкультурных вузов / А. С. Перевозников, М. В. Шапошникова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 1 – С. 59–61.
13. Матвеев, Л. П. О некоторых проблемах теории и практики физической культуры / Л. П. Матвеев // Теория и практика физической культуры. – 1982. – № 7. – С. 5–8.
14. Назаров, П. А. Прогноз некоторых затрат времени студенческой молодежью к 2000 году / П. А. Назаров // Теория и практика физической культуры. – 1977. – № 11. – С. 59–62.
15. Бондаревский, Е. Движение – это жизнь / Е. Бондаревский, М. Ф. Гриненко // Спортивная жизнь России. – 1983. – № 4. – С. 24–25.
16. Фадеев, Б. Г. Физкультурный минимум в здоровом образе жизни / Б. Г. Фадеев // Спортивная жизнь России. – 1986. – № 8. – С. 38–39.
17. Рейзин, В. М. Физическая культура в жизни студента / В. М. Рейзин, А. С. Ищенко ; под ред. А. А. Логинова. – Минск : Выш. шк., 1986. – 175 с.
18. Программа физического воспитания населения СССР (основные исходные данные) // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 3. – С. 11.
19. Логоненко, А. В. Специфика формирования у студентов потребности в физической культуре : учеб. пособие / А. В. Логоненко. – Воронеж : ВПИ, 1995. – 145 с.
20. Кряж, В. Н. Введение в гуманизацию физического воспитания : в 3 ч. / В. Н. Кряж. – Минск : Четыре четверти, 1996. – Ч. 3. – 86 с.
21. Солодков, А. С. Физиология спорта : учеб. пособие / А. С. Солодков, Е. Б. Сологуб. – СПб. : СПбГАФК имени П. Ф. Лесгафта, 1999. – 231 с.

22. Агаджанян, Н. А. Здоровье студентов / Н. А. Агаджанян. – М. : Россия, 1997. – 300 с.
23. Фурманов, А. Г. Оздоровительная физическая культура : учеб. для студентов вузов / А. Г. Фурманов, М. Б. Юспа. – Минск : Тесей, 2003. – 528 с.
24. Виленский, М. Я. Физическая культура студента / М. Я. Виленский, А. И. Зайцев, В. И. Ильинич ; под ред. В. И. Ильинича. – М. : Гардарики, 2000. – 448 с.
25. Горовой, В. А. Потребности студентов в занятиях физической культурой и спортом / В. А. Горовой // Здоровье для всех : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., Пинск, 21–22 мая 2009 г. / Полес. гос. ун-т ; редкол.: К. К. Шебеко [и др.]. – Пинск, 2009. – С. 38–39.
26. Фурманов, А. Г. Паспорт здоровья студента / А. Г. Фурманов, В. А. Горовой. – Мозырь : УО МГПУ имени И. П. Шамякина, 2009. – 25 с.
27. Начинская, С. В. Спортивная метрология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / С. В. Начинская. – М. : Академия, 2005. – 240 с.

Summary

The article is devoted to the analysis of the main methods of measuring of students' movement activities. It determines the critical minimum and optimum of students' movement activities. The article contains the program of the week's movement activities of female students through the usage of means and forms of physical recreation. It describes the methods of the organization of sport-recreation activities of female students.

Поступила в редакцию 14.10.09.

УДК 159.9:378.016:811.1

Н. Д. Джига

ИНТЕГРАТИВНО-РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОРУ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена современной парадигме образования, предполагающей переосмысление целей и задач системы среднего, профессионального и высшего образования. Целью образования личности учащегося и студента в условиях современного информационного поликультурного мира становится комплексное формирование соответствующего уровня ключевых компетенций: социально-политической, информационной, социокультурной, коммуникативной. Среди данных компетенций двуязычная коммуникативная компетенция определяется как системообразующая и стержневая для всех предметов и дисциплин. Она органично интегрирует в собственном развитии и формировании остальных компетенций, является не только целью, но и средством эффективного развития и саморазвития личности возможностями предмета «Иностранный язык».

Введение

Анализ методологических (Н. Г. Алексеев, Ю. В. Громыко, Н. В. Громыко, А. J. Korthagen Fred, J. Yalden и др.), психологических (И. А. Зимняя, В. В. Давыдов, А. А. Леонтьев и др.), педагогических и методических (Е. Н. Соловова, В. В. Сафонова) концепций обновления содержания современного образования убеждает в необходимости разграничения понятий «знание» и «информация». Ориентация профессионального образования на передачу и получение информации в современном обществе не может считаться адекватной и продуктивной. Необходимо сместить акценты с модели информационно-репродуктивного характера учебной деятельности на проблемно-поисковую и проектировочную, где на первый план выходит модель познания, развития и саморазвития, в которой формируется готовность к самостоятельной работе с большим нелинейным потоком информации, развиваются необходимые современным специалистам алгоритмы получения и переработки знаний, планирования, мониторинга и оценивания собственной деятельности. Современное понимание содержания обучения как процесса

управления, соуправления и самоуправления невозможно рассматривать в отрыве от умений восстанавливать источник почерпнутого сведения; формировать собственное мнение и выражать его в гражданской и мировоззренческой позиции, корректировать его с учетом новой информации и опыта; применять в практической деятельности.

Толкование знания согласуется и с современными понятиями педагогической психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя) и личностно-деятельностным, мыследеятельностным, деятельностным подходами к образованию личности. Отсюда вытекает понимание содержания образования как совокупности:

- 1) предметных знаний;
- 2) умений работать с новой информацией;
- 3) умений моделировать и создавать собственный информационный продукт в устной и письменной речи;
- 4) умение самоуправлять своим обучением и саморазвиваться.

Смысловое содержание термина «компетенция» предусматривает новые требования к воспитательной, ценностно-ориентационной составляющей образования в целом и иноязычного образования в частности. Важно уделить внимание использованию видео-, мультимедиа-, изобразительной наглядности, органичному соединению различных источников получения и способов переработки информации в процессе формирования знания. Значимость приобретают проектные и проблемно-поисковые задания и групповые формы работы (особенно триады), внедрение новых информационных технологий в широкую практику урочной и самостоятельной работы, использование активных методов обучения [1].

Ключевым средством изменения процесса и содержания обучения как процесса управления и самоуправления можно считать цели и содержание контроля и самоконтроля. Анализ отечественных и зарубежных подходов к сочетанию стандартизированных и иных форм контроля, опыт внедрения убеждают в необходимости переосмысления форм, функций и содержания контроля комплексных коммуникативно-информационных, социокультурных и учебных умений по психологии и иностранным языкам в единой логике, с позиции всех участников учебного процесса.

Экзамен должен быть направлен на контроль и мониторинг тех умений и навыков, которые прописаны в целях данного предмета, а не тех, которые легче и привычнее измерять и контролировать. Считаем, что повышение свободы выбора студентом индивидуальной образовательной траектории, определяемой индивидуальным учебным планом; освоение информационных компьютерных технологий образования; создание системы профессионального аудита, направленной на контроль и мониторинг качества образовательных услуг и качество образования как следствие развития системы образования личности и ее развитие должны быть положены в основу разработки интегративно-рефлексивного подхода к подготовке специалистов и составлять его основу.

Для построения многоуровневой модели образования преподавателя необходимо определить характеристики профессионального мастерства [2].

Существует множество психологических, педагогических, методических исследований и подходов к развитию профессионального мастерства преподавателя на основе возрастающей технологической оснащенности, реализации позитивных тенденций психологии и педагогики, школы и вуза в формировании профессиональной компетентности учительства в сферах осуществления идей демократизации образовательных систем, гуманистической направленности образовательно-воспитательного процесса, социализации. Однако можно сделать вывод об отсутствии четкого, унифицированного понимания сути профессионально-методической компетенции как с целью развития самоуправления студентов и их саморазвития.

Выделенные составляющие профессионально-методической компетенции преподавателя иностранного языка используются в нашей работе:

- коммуникативная и профессионально-коммуникативная;
- психолого-педагогическая и общедидактическая;
- предметная и общекультурная;
- социальная и личностная.

Результаты исследования и их обсуждение

Исходя из наших исследований и практического опыта работы заключаем, что рефлексия как средство обновления профессионального образования и практического мастерства приобретает высокую степень значимости. Это можно объяснить тем, что практико-предметная деятельность (термин Н. Г. Алексеева) уступает место такому виду деятельности, как проектирование, которое оказывает большое влияние на менталитет и развитие студента, и следовательно, на модель его общего образования и профессиональной подготовки. В контексте проектной деятельности именно рефлексивное мышление выходит на первый план, а его формирование и развитие становятся неотъемлемыми задачами любой ступени образования в целом и профессионального обучения в частности. В основе рефлексивного мышления лежит анализ опыта как практических, так и мыслительных действий, плоскость видения, понимания, комплексного осмысления проблемы или ситуации и плоскость организации индивидуального и коллективного действия в ее рамках. Именно рефлексивные умения способны ликвидировать разрыв между знанием как таковым и его применением в условиях непредвиденного изменения конкретных ситуаций, в условиях развития.

Объектами рефлексии и ее планируемых результатов, исходя из наших исследований, выступают стратегии в достижении поставленных целей. В результате преподаватель приобретает привычку размышлять о процессе преподавания; представляет последствия собственных действий в пополнении набора новых знаний и обучающих технологий; развивает рефлексивные и профессионально дискурсивные умения на фактологическом, оценочном уровнях, уровне обоснования и критического переосмысления выдвинутых гипотез; осуществляет аналитико-синтетическую деятельность, контролирует и корректирует собственную практику преподавания в конкретном социально-политическом контексте; стремится к саморазвитию и ответственности за свой профессиональный рост; высказывает инициативу в разработке инновационных технологий и необходимых изменений в развитии системы образования и развития личности студента.

В плане определения наиболее существенных элементов механизма рефлексии мы видим связь между:

- ситуацией (действиями студента в данной ситуации) и целями, которые лежат в ее основе;
- позициями рефлекслируемого и рефлекслирующего;
- пониманием ситуации и умением ее вербально зафиксировать;
- действиями участников ситуации и аргументацией оправданности выбора именно данных действий;
- действиями участников ситуации и морально-этическими принципами и нормами поведения;
- имеющимися знаниями и потребностями в новых знаниях для решения новой задачи;
- технологиями передачи и приобретения знаний.

Необходимо фиксировать последовательность действий (что неразрывно связано с развитием коммуникативных умений в устной и письменной речи при одновременном освоении терминологического аппарата, свойственного той или иной профессии); сопоставлять реальные действия с возможными эталонами или альтернативными действиями (что может сочетаться с поиском данных эталонов или альтернатив, т. е. с приобретением недостающих знаний или пополнением набора обучающих технологий); осуществлять планирование новой модели аналогичного действия.

Применительно к подготовке по иностранному языку видоизменяем последовательность анализа действий преподавателя и используем следующую схему действий как основу для формирования элементарных рефлексивных умений (таблица 1).

Таблица 1 – Формирование рефлексивных умений

Что делал преподаватель?	Что делали учащиеся, студенты?
Чего хотел преподаватель?	Что хотели учащиеся, студенты?
О чем думал преподаватель?	О чем думали учащиеся, студенты?
Что чувствовал преподаватель?	Что чувствовали учащиеся, студенты?
Какие альтернативные решения я мог бы использовать в данной ситуации?	

Данная цепочка шагов позволяет сформировать алгоритмы анализа чужой и собственной профессиональной деятельности, создать основу для проектирования новой деятельности с учетом тех или иных умозаключений.

Развитие способности преподавателя к рефлексии связано с формированием комплекса профессиональных умений преподавателя: собственно коммуникативных и профессионально коммуникативных; аналитических; планирования обучения как процесса управления и самоуправления и перспектив своего профессионального роста; организационных; обеспечения контроля и оценивания деятельности учащихся, студентов и собственной деятельности; готовности к постоянному профессиональному развитию (общекультурному, предметному, научному и т. д.). В силу этого понятие «рефлексия» рассматривается как ключевой концепт новой модели профессиональной подготовки специалиста со знанием иностранного языка в рамках разрабатываемого подхода.

Некоторые рефлексивные действия можно считать элементарными (воспроизведение действий, ситуаций, понятий, позиций), а некоторые – более высокого уровня теоретических знаний и способов мышления (реагирование, соотнесение, аргументирование, реконструирование), однако все они могут представлять одинаковый уровень сложности при выполнении рефлексивных задач. При определении уровней развития рефлексивных умений целесообразно учитывать порядок сложностей, определяемых индивидуальными особенностями рефлексирующих. Исходя из этого, делается попытка рассматривать рефлексии на действие как минимально необходимый уровень профессионально-рефлексивных умений, а рефлексии в процессе действия – как искомый идеальный уровень развития профессиональной рефлексии и как показатель высшего уровня профессиональной культуры, который по некоторым причинам не может быть сформирован только в процессе институционального профессионального обучения.

Отметим, что рефлексивная деятельность интегрирует проектную и исследовательскую деятельность, что связано с психологической готовностью к решению проблем. В основе синтеза проектирования и рефлексии находятся: развитие техник коллективного обсуждения проблем; анализ ситуаций; техники постановки рефлексивных задач и др. (таблица 2).

Таблица 2 – Алгоритм рефлексии в сравнении с проектированием и действиями в проблемной ситуации

Этапы действий в акте рефлексии	Проблемная ситуация	Проектирование
1. Остановка действия (размышления)	+	+
2. Лаконичная фиксация действия / размышления / проблемы / позиции и т. д.	+	+
3. Формирование общего видения и понимания фиксируемого во всей его полноте с позиции различных участников (групп).	+	+
4. Соотнесение цели фиксируемого действия с выбором средств и методов его достижения, систематизация.	+	+
5. Поиск альтернативных действий и аргументация необходимости их выбора (отказа от выбора) в конкретной ситуации	+	+
6. Реализация (апробация) нового действия	–	+
7. Индивидуальный или коллективный анализ нового действия. Соотнесение идеальной модели и реального действия, определение причин их совпадений и расхождений, успеха или неудач и т. д. (повторение цикла)	–	+

Проблемная ситуация (столкновение различных точек зрения) является одновременно и основой, и катализатором рефлексии. В ходе обсуждения проблемной ситуации обеспечивается лучшее понимание как собственного, так и чужого знания и незнания, формируются умения синтезировать новое знание, а также передавать собственное знание другим, что составляет суть профессии преподавателя. Вывод: при рефлексивной модели обучения моделирование и использование проблемных ситуаций теоретического и практического характера являются условиями для успешного образования, развития и саморазвития как преподавателя, так и студента.

Данные практического опыта внедрения рефлексии в практику подготовки преподавателя свидетельствуют, что многие методисты (Е. И. Пассов, Н. В. Языкова) склонны переносить рефлексивную деятельность на завершающий этап обучения. В процессе обучения основам теории и практики методики рефлексивных задач заменяются учебными заданиями, что приводит к попытке «жестко управлять» учебным процессом на первых ступенях курса и, как следствие, к разрыву рефлексии на собственную и чужую учебную деятельность и рефлексии на свой/чужой опыт профессиональных действий [3].

В системе учебных занятий мы формируем культуру рефлексивного мышления начиная с элементарных действий на всех этапах процесса. Для этого преподаватель должен владеть рефлексивными технологиями, прежде всего воздерживаться от готовых и однозначных рецептов, жестко и единолично управлять учебным процессом и обучать студентов самоуправлению и саморазвитию.

В основе предлагаемого интегративно-рефлексивного подхода к развитию и саморазвитию студентов как будущих специалистов со знанием иностранного языка лежит рефлексивный путь соединения двух позиций у каждого из участников учебного процесса: позиции студента, имеющего положительный и отрицательный опыт изучения иностранного языка; позиции преподавателя, который призван решать новые образовательные задачи, минуя путь ретрансляции знаний.

В рамках интегративно-рефлексивного подхода устанавливается прямая взаимосвязь между требованиями к разработке учебно-методического обеспечения курсов и перспективами кадрового роста преподавателей, а также требованиями современной парадигмы образования и стремлением обеспечить достаточный уровень учебной мотивации и инициативности студентов, их готовности к решению разнообразных проблем [4].

Особое внимание уделяется модульному обучению компьютерным программам при подготовке специалистов по экономике и правоведению со знанием иностранного языка с целью создания интегративно-рефлексивных курсов и высокой степени обучаемости с использованием следующих принципов модульного обучения:

- 1) модульности содержания;
- 2) гибкости, динамичности, нелинейности;
- 3) учета иностранного языка;
- 4) интегративно-рефлексивного подхода;
- 5) автономности обучения и равной ответственности;
- 6) рефлексивной деятельности и междисциплинарности;
- 7) коммуникативной направленности [5].

Мы предлагаем методическое обеспечение интегративно-рефлексивного курса методики обучения по иностранному языку (таблица 3).

Таблица 3 – Методическое обеспечение

Назначение компонента	Характер интеграции и рефлексии
1	2
<i>1. Программа базового курса методики дисциплины</i>	
Унифицировать требования к уровню профессионально-методических знаний и умений преподавателя иностранных языков в условиях новой образовательной парадигмы, его готовности к формированию всех компонентов коммуникативной компетенции студентов на уровне современных государственных стандартов	Интеграция с предметными дисциплинами языкового, общепедагогического, психологического и естественнонаучного циклов; профессионально-методических знаний и умений их применять в ситуациях профессиональной деятельности

Продолжение таблицы 3

1	2
<p>Определить уровень требований к отбору содержания материала по экономическим и юридическим специальностям, процессу обучения; формату и содержанию контроля профессиональных умений студентов по иностранному языку</p>	<p>Требования к уровню профессионально-рефлексивных умений</p>
<p><i>2. Примерный график прохождения учебного материала по месяцам</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Обеспечить студентам четкое представление о содержании курса, целях, задачах, порядке изучения его разделов и тем • Способствовать рациональному планированию учебного процесса, его открытости и согласованности со студентами • Обеспечить основу для эффективного управления учебным процессом 	<ul style="list-style-type: none"> • Возможность использования традиционной классно-урочной формы обучения и современных технологий, активных методов обучения • Соединение интересов студентов, преподавателей и администрации • Взаимо- / самоконтроль • Взаимная ответственность за соблюдение сроков / темпа / содержания занятий
<p><i>3. Положение о текущем и итоговом контроле</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Обеспечить единство требований со стороны преподавателей, ведущих занятия по иностранному языку в параллелях данного курса, а также по экономической или юридической специальности • Представить информацию о содержании контроля, формах и графиках его проведения, составе экзаменационной комиссии; требованиях к лексико-грамматическим тестам, коллоквиумам, зачетам, экзаменам 	<ul style="list-style-type: none"> • Соединение различных составляющих профессиональной компетенции преподавателей иностранного языка, сформированных в курсах изучения психологии, педагогики, методики, экономики, права • Интеграция на уровне требований к формированию социальной / информационной / общекommunikативной и профессионально-коммуникативной компетенции в устной и письменной речи
<p><i>4. Учебник</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Представить образцы контрольных заданий предзачетных тестов, тем и дать примеры оценивания конкретных работ на основании выделенных параметров и критериев • Формировать навыки самоконтроля и рефлексии самоконтроля и рефлексии 	<ul style="list-style-type: none"> • Формирование рефлексивных умений при проектировании и анализе собственной деятельности и деятельности коллег-студентов, т. к., по данным многих исследований, триада продуктивнее диады и общегруппового (7–12 человек) взаимодействия • Существенно, что появление третьего лица в общении придает ей новое качество – рефлексивность • Соединение положительного и отрицательного опыта изучения иностранного языка (по мнению студентов) • Соединение традиций отечественной и зарубежной методики преподавания иностранного языка • Использование рефлексии как инструмента соединения теории и практики обучения иностранным языкам • Интеграция разных методов и примеров формирования профессиональных знаний, умений и навыков по иностранному языку, связанных с будущей профессией • Взаимная ответственность студентов за знание лексики по экономическим и юридическим специальностям
<p><i>5. Практикум по методике</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Обеспечить необходимый материал для преподавателей и студентов для проведения: <ul style="list-style-type: none"> – семинарских (лабораторных, практических) занятий – индивидуальной работы – внутригруппового сотрудничества по диадному принципу (по 2 студента) – внутригруппового сотрудничества по общегрупповому принципу (7–12 студентов) – внутригруппового сотрудничества по триадному принципу (по 3 студента) – самостоятельной работы 	<ul style="list-style-type: none"> • Соединение материала различных дисциплин предметного (иностранного языка), специального (экономики, правоведения), общегуманитарного циклов • Развитие билингвальных профессионально-коммуникативных умений • Соединение заданий различного уровня сложности и форм урочной и внеурочной работы (по усмотрению студентов и преподавателя)

Окончание таблицы 3

Назначение компонента	Характер интеграции и рефлексии
1	2
<i>6. Профессиональный видеокурс</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Познакомить с реальными уроками формирования и развития иноязычных языковых, речевых и социокультурных умений студентов • Моделировать реальные ситуации для обсуждения с использованием профессиональной рефлексии • Развивать билингвальные профессиональные коммуникативные умения 	<ul style="list-style-type: none"> • Направленное формирование рефлексивных умений. Формирование различных составляющих профессиональной компетенции на иностранном языке на интегративной основе (по экономике, правоведению) • Соединение теории и практики обучения иностранному языку в ходе анализа реальных учебных ситуаций, связанных с будущей профессией • Использование родного и иностранного языка в процессе профессионального общения • Реализация принципа интеграции и дифференциации в процессе формирования коммуникативных умений студентов и учащихся
<i>7. Библиотека для студентов и преподавателей</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Обеспечить доступ студентов и преподавателей к словарям, фонетическим и грамматическим справочникам, видеопособиям, программам, профессиональным журналам стран изучаемого языка, статьям, курсовым, дипломным работам. 	<ul style="list-style-type: none"> • Использование литературы для развития навыков профессиональной аргументации, рефлексии. Планирование самостоятельной и индивидуальной учебной и исследовательской работы индивидуально, в парах, триадах
<i>8. Дидактические материалы, созданные преподавателями, студентами</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Предоставить наглядный материал для анализа и рефлексии по различным проблемам курса. Дать практический инструментарий на лабораторных занятиях по иностранному языку 	<ul style="list-style-type: none"> • Навыки обобщения изученного материала и применения его в будущей специальности • Практические навыки работы с компьютером и в лингафонном кабинете • Практическое воплощение полученных знаний и умений в жизнь

Компонентами методического обеспечения являются [6]:

- программа базового курса методики дисциплины;
- примерный график прохождения учебного материала по месяцам;
- положение о текущем и итоговом контроле;
- учебник;
- учебно-методическое пособие «Немецкий язык для неязыковых вузов» [7];
- профессиональный видеокурс;
- библиотека для студентов и преподавателей;
- дидактические материалы, созданные преподавателями и студентами.

В качестве контроля мы предлагаем задание для проведения итоговой рефлексии. Суть его в том, что через вопросно-ответную форму устанавливается отношение участников к собственному действию, обеспечивается преобразование этого действия в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности (таблица 4).

Таблица 4 – Итоговая рефлексия

Вопрос	Ответ
1. Какие режимы работы использовал ваш преподаватель на занятиях (индивидуальные, фронтальные, парные, групповые)?	
2. В чем вы видите их специфику, преимущества и недостатки?	
3. Вы внимательно слушали ответы товарищей? Почему? Есть ли в этом заслуга преподавателя?	
4. Для будущей специальности я узнал; понял; научился	
5. Для этого я делал	
6. Мне помогло	
7. Мне мешало	
8. Мне было трудно	
9. Мне было легко	
10. Что бы вы взяли с собой после сегодняшних практических занятий?	

Выводы

1. Приведенные в статье примеры демонстрируют уровень внутрипредметной и межпредметной взаимосвязи рефлексии и интеграции.

2. Рефлексивно-интегративная основа курса, заложенная в нем возможность ротации материала без видимого повтора и навязчивого заучивания, формирование умений аргументации, размышления и осознанного формирования собственной позиции на основе профессионального знания доказывают возможность достижения минимально допустимых базовых профессиональных умений за короткий срок.

3. Интегративно-рефлексивный подход возможен при условии высокой мотивации студентов, исходно высокой языковой подготовки их и высшего уровня профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка, а также наличия академической и профессиональной среды в целом [7].

Литература

1. Коломинский, Я. Л. Актуальные методологические проблемы изучения межличностного педагогического взаимодействия / Я. Л. Коломинский // Психология. – 2002 – № 3. – С. 14–20.
2. Митрахович, О. А. Оценочная деятельность учителя как компонент педагогического взаимодействия / О. А. Митрахович // Адукацыя і выхаванне. – № 7. – 2004. – С. 14–19.
3. Пассов, Е. И. Мастерство и личность учителя иностранного языка / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, Н. Е. Кузовлева. – М. : Флинта ; Наука, 2002. – 240 с.
4. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. – М. : Высш. шк. : Амскорт интернешнл, 1999. – 305 с.
5. Соловова, Е. Н. Рефлексия как средство обновления содержания образования / Е. Н. Соловова // Итоговый сб. по результатам совместного междунар. проекта М-ва образования РФ и Междунар. БЮРО Кросс «Инновация в подготовке учителя иностранного языка». – М.– СПб., 2002. – С. 33–54.
6. Джига, Н. Д. Формирование направленности личности школьников и студентов на педагогические профессии : моногр. / Н. Д. Джига. – Минск : МИТСО, 2005. – 204 с.
7. Джига, Н. Д. Немецкий язык для неязыковых вузов : учеб.-метод. пособие / Н. Д. Джига. – Минск : МИТСО, 2008. – 189 с.

Summary

Article is devoted to a modern paradigm of formation, supposing reconsideration of the purposes and problems of the system of an average, professional and higher education. Complex formation of corresponding level key competence becomes the purpose of formation of the personality of the pupil and the student in the conditions of the modern information polycultural world: social-political, information, communicative. Among data of competences the bilingual communicative competence is defined as core for all subjects and disciplines. It organically integrates in own development and formation of other competences and is not only the purpose, but also the means of effective development and self – development of the person by possibilities of a subject «Foreign language».

Поступила в редакцию 02.11.09.

УДК 37.03:37.016

В. Н. Дворак

ЗНАНИЯ – СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ОБЩЕГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Общее физкультурное образование способствует осознанному принятию личностью ценностей физической культуры, поэтому поиску способов его совершенствования в настоящее время уделяется повышенное внимание. В данной статье, рассмотрены проблемы, представлена теоретическая модель, определены условия совершенствования общего физкультурного образования студентов вуза. В ходе педагогического эксперимента подтверждена эффективность разработанной педагогической технологии общего физкультурного образования.

Введение

Достижение цели физического воспитания – формирование физической культуры личности в высшем учебном заведении – происходит в процессе общего (непрофессионального) физкультурного образования.

Сформировалось оно «в качестве органического вида образования в целом в силу объективной потребности в систематической и целенаправленной физической подготовке подрастающих поколений к практической деятельности, в необходимости овладеть знаниями, умениями, навыками» [1, 24].

Под **общим физкультурным образованием студентов (ОФОС)** нами понимается процесс творческой учебной деятельности студентов, формирующий их компетентность в сфере физической культуры и осознанное, креативное, активно-положительное отношение к ее ценностям.

Таким образом, с учетом того, что ОФОС является педагогическим процессом и, следовательно, подчиняется общепедагогическим принципам, **технология общего физкультурного образования** – это способ реализации модели его содержания посредством системного использования средств, форм, методов и приемов обучения, обеспечивающих формирование физической культуры личности.

В основе технологии ОФОС лежат следующие философско-педагогические концепции: теория формирования понятий (восприятие – осмысление – запоминание – применение усвоенного на практике), в которой под обучением понимается обобщение получаемых знаний и образование определенных понятий, деятельностная теория учения (потребности – мотивы – цели – условия – действия); теория содержательного обобщения, в которой учащийся рассматривается как самоизменяющийся субъект учения; теория поэтапного формирования умственных действий, определяющая рациональное управления процессами усвоения знаний, навыков и умений.

Цель и методы исследования

Цель исследования – экспериментально проверить эффективность технологии ОФОС.

Исходя из цели исследования, были определены следующие **задачи**:

1. Раскрыть сущность и структуру содержания ОФОС и выявить взаимосвязь составляющих его структурных компонентов;

2. Разработать и экспериментально апробировать педагогическую технологию ОФОС и систему педагогического контроля ее эффективности.

Предполагалось, что повысить уровень ОФОС возможно при условии построения учебного процесса на основе педагогической технологии, базирующийся на методике, направленной на формирование физкультурных знаний и методических умений студентов, которая включает в себя:

– активные методы обучения (проблемные лекции, дидактические игры, творческие исследовательские задания с последующей их защитой);

– комплексную систему оценки ОФОС.

Результаты исследования и их обсуждение

На основании концепции содержания образования и положений теории и методики физической культуры нами разработана теоретическая модель ОФОС (рисунок 1).

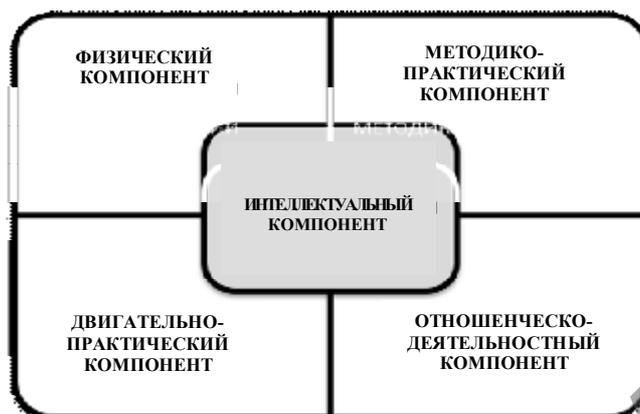


Рисунок 1 – Теоретическая модель ОФОС

Остановимся на элементах модели подробнее:

- а) интеллектуальный компонент, представляющий собой систему знаний в области физической культуры и спорта;
- б) методико-практический компонент, включающий методико-практические умения и навыки планирования и осуществления физкультурно-спортивной деятельности;
- в) двигательно-практический компонент, содержащий двигательные умения и навыки;
- г) физический (телесный) компонент, который отражает физическую подготовленность студентов;
- д) отношенческо-деятельностный компонент отражает прилежание в процессе проведения учебных занятий, отношение студентов к физической культуре и реальную физкультурно-спортивную активность (посещаемость академических занятий, участие в спортивных и физкультурно-оздоровительных мероприятиях, занятия физическими упражнениями во внеучебное время), основанную на осознанной потребности в данном виде деятельности.

Физкультурные знания являются системообразующим компонентом общего физкультурного образования. На их основе выполнение двигательных действий приобретает осознанный характер, формируются убеждения в пользу физкультурно-спортивной активности и ценностное отношение к физической культуре, создаются предпосылки к самоорганизации и самопостроению студентами здорового стиля жизни.

В данном контексте также важно употребить высказывание В. И. Ильинича, который пишет, что «...чаще всего отношение каждого студента складывается из наличия или отсутствия знаний в данной области, т. е. осознанности и понимания отдельных сторон этой сферы общей культуры. А далее по цепочке: отсутствие понимания – отсутствие мотивации – отсутствие интереса – пассивность в формировании собственной физической культуры» [2, 18]. Качество усвоения знаний можно повысить на основе продуктивного и творческого процесса обучения.

В процессе проведения эксперимента теоретико-методическая подготовка студенток ЭГ (экспериментальная группа) осуществлялась с использованием в учебном процессе активных методов обучения, в частности дидактических игр, при подготовке к которым студентки ЭГ использовали разработанный нами учебно-методический комплекс «Физическая культура. Теоретический курс». По окончании игрового этапа студентки выполняли и защищали свое творческое исследование по актуальной для физической культуры и спорта тематике. В КГ (контрольная группа) занятия проводились с помощью традиционного для педагогики объяснительно-иллюстративного метода на лекционных и семинарских занятиях. Всего в опытных группах объем учебного времени, отведенного на теоретико-методическую подготовку, составил 34 аудиторных часа. Из них теоретическая составляющая – 20 часов, методическая – 14. Практические занятия, направленные на развитие двигательных качеств, на формирование двигательных умений и навыков в ЭГ и КГ, проходили по общепринятым в теории физической культуры методикам.

На основании комплексной (обобщающей) оценки ОФОС определялись качественные и количественные показатели успешности общего физкультурного образования студенток обеих групп.

По итогам внедрения в учебный процесс по физическому воспитанию студенток ЭГ педагогической технологии общего физкультурного образования были получены следующие результаты:

1. Интеллектуальный компонент: тестирование установило, что уровень усвоения физкультурных знаний у студенток ЭГ выше, чем у студенток КГ, как по отдельным блокам-модулям, так и по общей оценке ($p < 0,05$). Качественнее всего студентками, принявшими участие в эксперименте, были усвоены сведения, касающиеся основ безопасности при проведении занятий физической культурой: 66% правильных ответов в КГ и 78% – в ЭГ. На втором месте по качеству усвоения – информация об истории физической культуры и спорта (59% верных ответов у девушек из КГ и 70% – из ЭГ). Сведения, касающиеся организационно-методических аспектов физической культуры, прочно усвоили 51% студенток КГ и 68% ЭГ. Соответственно 55% девушек из КГ и 67% из ЭГ знают фундаментальные основы теории физической культуры. Хуже студентки усвоили медицинско-биологические знания (50 и 64% верных ответов в КГ и ЭГ). Данный факт отчасти можно объяснить спецификой факультета, на котором обучаются студентки. Приведенный цифровой анализ оценок, полученных за ответы на тестовые задания, показал, что студентки ЭГ получили значительно большее количество высоких баллов (начиная от семи и выше), чем студентки КГ (коэффициент усвоения знаний больший либо равный 0,7), что свидетельствует о прочном усвоении знаний (по итогам эксперимента зафиксирован у 83% студенток ЭГ и 23% студенток из КГ). Необходимо особо отметить, что во время проведения теоретических занятий процент посещаемости составил: в КГ – 93%, в ЭГ – 100%, что, по нашему мнению, свидетельствует об имеющейся у студенток потребности в физкультурных знаниях. Таким образом, вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что методы обучения, использованные в экспериментальной технологии общего физкультурного образования, являются более эффективными.

2. Физический (телесный) компонент. Итоговая проверка зафиксировала положительную динамику уровня физической подготовленности в обеих опытных группах. В экспериментальной группе достоверное улучшение результатов зафиксировано во всех контрольных тестах физической подготовленности ($p < 0,05$), в контрольной группе – в двух: в челночном беге и наклоне вперед ($p < 0,05$). Наиболее высокие индивидуальные результаты зафиксированы у студенток ЭГ. Более высокие показатели физической подготовленности у студенток ЭГ можно объяснить тем, что, во-первых, в данной группе за время педагогического эксперимента увеличилось число занимающихся физической культурой во внеучебное время, во-вторых, у студенток ЭГ повысился интерес к практическим занятиям физической культурой, о чем свидетельствует анализ динамики посещаемости учебных занятий по физической культуре студентками ЭГ и КГ в течение ПЭ (педагогический эксперимент).

3. Методико-практический и двигательно-практический компоненты. По итогам ПЭ зафиксирован рост показателей уровня владения методическими и двигательными умениями и навыками в обеих группах. С помощью U-критерия Манна-Уитни были обнаружены статистические различия (при уровне значимости $p \leq 0,05$) в приростах результатов по всем видам исследуемых умений в пользу ЭГ. Причем в ЭГ отмечен достоверный прирост результатов ($p < 0,05$) по обоим видам умений и навыков, в КГ – только по двигательным умениям и навыкам ($p < 0,05$).

4. Отношенческо-деятельностный компонент. Сравнительный анализ баллов, полученных студентками КГ и ЭГ, выявил достоверные различия в оценке данного компонента ($p < 0,05$) в пользу ЭГ. Во время проведения теоретических занятий процент посещаемости составил: в КГ – 93%, в ЭГ – 100%, что свидетельствует об имеющемся интересе студенток к таким занятиям и их потребности в физкультурных знаниях. Анкетирование показало, что в ЭГ в течение ПЭ стали самостоятельно заниматься физическими упражнениями на 20% девушек больше, чем в КГ.

Анализ полученных анкетных данных по окончании ПЭ свидетельствует о том, что 7% студенток КГ и 33% ЭГ оценили состояние своего здоровья на «отлично», 23% в КГ и 43% в ЭГ – на «хорошо», 63% и 23% – на «удовлетворительно». 7% студенток КГ считают состояние своего здоровья неудовлетворительным.

По мнению 20% девушек из КГ и 37% из ЭГ, занятия по физическому воспитанию в вузе способствуют улучшению здоровья, 27% в КГ и 3% в ЭГ соответственно ответили на данный вопрос отрицательно. Большинство (53% из ЭГ и 60% из КГ) считают, что, занимаясь физической культурой в вузе, здоровье можно улучшить лишь отчасти.

Получают удовольствие от занятий физической культурой в вузе 17% студенток КГ. В ЭГ эта цифра более чем в два раза выше – 37%. Не доставляют удовольствие занятия физкультурой 27% студенток КГ и 7% – ЭГ.

За период проведения ПЭ отношение к занятиям физическим воспитанием улучшилось у 13% студенток КГ и у 43% в ЭГ, ухудшилось у 3% студенток обеих групп, осталось без изменений соответственно у 83% девушек КГ и у 53% ЭГ.

Анализ ответов на вопрос: «Занимаетесь ли Вы физической культурой во внеучебное время?» показал, что в ЭГ 83% студенток с различной степенью регулярности выполняют физические упражнения во внеучебное время, в КГ эта цифра несколько ниже – 57% (рисунок 2).

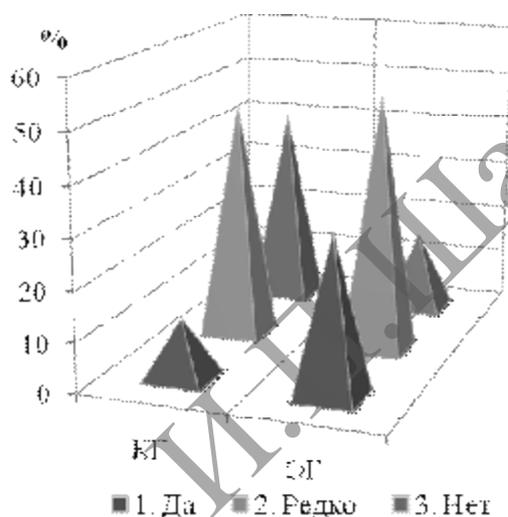


Рисунок 2 – Частота занятий физической культурой во внеучебное время в КГ и ЭГ

У 80% студенток КГ и 67% ЭГ из числа занимающихся физическими упражнениями самостоятельно занятие длится в среднем до 1 часа, у 20% девушек КГ и 13% ЭГ – 1 час; 20% студенток ЭГ проявляют физическую активность на протяжении 1,5 часов занятий, а еще у 10% девушек из ЭГ занятие продолжается два и более часа.

Определенный интерес представляют ответы на вопрос: «Когда Вы почувствовали потребность в самостоятельных занятиях физической культурой?» В ЭГ у 70% студенток такая потребность возникла в течение обучения в вузе (то есть за период проведения ПЭ), а у 30% – еще в школе. В КГ соотношение ответов составляет соответственно 60% и 40%.

Особый интерес представляют ответы на вопрос о результатах, достигнутых студентками обеих групп за время учебных и индивидуальных занятий физической культурой. Анализ ответов показал, что около четверти студенток КГ достигли главной своей цели – своевременного получения зачета, тогда как в ЭГ данный результат является вторым по значимости (20%). На первом месте студентки ЭГ назвали результат – приобретение необходимых знаний по физической культуре (23%). Третий по значимости результат для девушек КГ – приобретение новых друзей, знакомых (17%), для студенток ЭГ – повышение работоспособности, снижение чувства усталости (17%).

За время самостоятельной физкультурной активности студентки обеих групп улучшили фигуру, стабилизировали вес – 23% КГ и 33% ЭГ, улучшили здоровье, уменьшили частоту заболеваний – по 20% студенток КГ и ЭГ. Для 17% девушек КГ способствовали повышению работоспособности, а для 13% девушек из ЭГ – развитию физических качеств.

В таблице 1 представлены оценки студентками качества проведения различных форм учебных занятий по физическому воспитанию в вузе.

Таблица 1 – Оценка студентками различных форм учебных занятий по физической культуре

Качество проведения занятия	КГ	ЭГ
	<i>Теоретические занятия</i>	
Удовлетворяет	68%	84%
Не удовлетворяет	32%	16%
<i>Методические занятия</i>		
Удовлетворяет	60%	76%
Не удовлетворяет	40%	24%
<i>Практические занятия</i>		
Удовлетворяет	84%	80%
Не удовлетворяет	16%	20%

23% студенток ЭГ по окончании эксперимента оценили свой уровень владения физкультурными знаниями как «высокий» и «хороший», тогда как в КГ такие же оценки поставили себе лишь 3% и 13% соответственно. Оценили уровень своих знаний как «средний» 83% студенток в КГ и 53% в ЭГ. Низких оценок зафиксировано не было (рисунок 3).

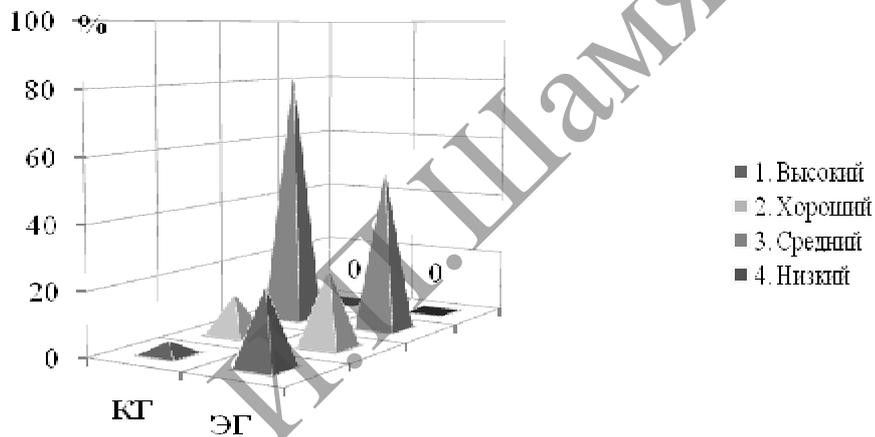


Рисунок 3 – Оценка студентками КГ и ЭГ собственного уровня владения физкультурными знаниями

Для большинства студенток ЭГ и КГ (по 67%) объем физкультурных знаний, полученных за время ПЭ, является оптимальным. Удовлетворены полученной суммой знаний отчасти 26% студенток КГ и 32% – ЭГ. Около 7% девушек из КГ объем полученных теоретических сведений за первый год обучения в вузе сочли неудовлетворительным.

На максимально возможный балл (по пятибалльной шкале) оценили соответствие своего образа жизни критериям здорового 7% студенток в КГ и 13% в ЭГ, на четыре балла 13% в КГ и 47% в ЭГ, на три – 53% и 40% соответственно. Два балла поставили себе 27% студенток КГ.

Таким образом, в течение ПЭ в целом наблюдалась положительная динамика в посещаемости студентками обеих групп академических учебных занятий по физической культуре, а также самостоятельной физкультурно-спортивной активности. В ЭГ эти изменения были статистически достоверны и носили более выраженный характер.

1. За время проведения ПЭ улучшились показатели по всем компонентам ОФОС у студенток КГ и ЭГ. Сравнительный анализ прироста результатов показал, что существуют статистически значимые различия ($p \leq 0,05$) в уровне ОФОС в пользу студенток ЭГ по всем его компонентам, в КГ только по двум его составляющим – двигательно-практическому и отношенческо-деятельностному.

2. На основании факторного анализа доказано, что системообразующим фактором, оказывающим решающее влияние на качество ОФОС первого курса, является интеллектуальный компонент его модели (факторная нагрузка – 1,767; суммарная дисперсия – 48,958%).

3. По результатам итогового обследования зафиксирован низкий УФЗ у студенток обеих групп. Тем не менее отмечена положительная динамика его показателей в течение ПЭ. Статистически значимые изменения в УФЗ зафиксированы у студенток ЭГ ($p < 0,05$).

На основании результатов, полученных в течение педагогического эксперимента, можно сделать следующие **выводы**:

1. Разработанная теоретическая модель общего физкультурного образования, основанная на концепции содержания образования и положениях теории и методики физического воспитания, выступает в качестве целевого ориентира для осуществления учебного процесса по физической культуре в вузе и может быть использована учеными и практиками для дальнейшего изучения вопросов по проблеме исследования.

2. Научно-педагогические основания совершенствования общего физкультурного образования студентов в высшем учебном заведении:

– гуманистическая ориентация педагогического процесса на основе личностно-деятельностного, системного и компетентностного подходов;

– реализация принципов сознательности и активности, научности, прочности, индивидуализации и доступности;

– повышение качества теоретико-методической подготовки студентов по дисциплине «Физическая культура»;

– воспитание потребности в реальной физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности;

– учет психологических и физических личностных особенностей;

– комплексная и объективная система оценки ОФОС, включающая все составляющие компоненты;

– субъект-субъектные отношения участников педагогического процесса;

– готовность преподавателя физической культуры к модернизации учебно-воспитательного процесса.

3. Технология ОФОС состоит из следующих этапов:

– диагностический (педагогический мониторинг исходного уровня ОФОС: оценка отдельных компонентов и комплексная оценка ОФОС в целом);

– потребностно-мотивационный (стимулирование познавательной активности студентов и формирование отношения к общему физкультурному образованию как к личностной ценности);

– деятельно-практический (непосредственная реализация на практике содержания ОФОС);

– контрольный (определение итогового уровня ОФОС при помощи методик педагогического мониторинга, аналогичных диагностическому этапу);

– рефлексивно-коррекционный (анализ эффективности технологии ОФОС, устранение возможных недочетов и ошибок).

4. Экспериментальная технология ОФОС, включающая в себя активные методы усвоения физкультурных знаний: проблемные лекции, тематические дискуссии, творческие задания, деловые игры; методики формирования практических умений и навыков; методики развития двигательных качеств; формы учебно-познавательной деятельности (индивидуальная, коллективная); методы педагогического мониторинга компонентов модели ОФОС; методы организации взаимодействия между преподавателем и студентами (беседа, рассказ, консультация, опрос, зачет); разные типы занятий (изучение нового материала, закрепление, применение знаний на практике, контроль и коррекция), способствует достижению более высокого качественного уровня общего физкультурного образования студенток по сравнению с традиционной.

Литература

1. Выдрин, В. М. Перестройка в области физической культуры (проблемы и пути) / В. М. Выдрин // Теория и практика физической культуры. – 1987. – № 8. – С. 22–24.

2. Ильинич, В. И. Физическая культура студента и жизнь : учеб. / В. И. Ильинич. – М. : Гардарики, 2007. – 366 с.

Summary

The achieved result runs the following: the defining of theoretical and methodical base of improving the general physical education of the students of Higher Educational Establishments based on modern approaches to the contents of education and the theory of physical culture. There was built a model of general physical education of the students, there was developed a technology which allows to improve the level of general physical education of the students, and also was developed the system of grades for evaluating the efficiency of general physical education.

The efficiency of the developed technology is based on the positive dynamics of growth of all the indices of general physical education of the students of the experimental group.

The materials of the research can be used by the scientists, governors, Methodists, who study the problems of general physical education of students.

Поступила в редакцию 02.11.09.

УДК 37.013.46

*М. С. Кавалевіч***КАНЦЭПТУАЛЬНЫЯ АСНОВЫ І ТЭХНАЛОГІЯ АРГАНІЗАЦЫІ ПРАФЕСІЙНАГА САМАВЫЗНАЧЭННЯ СТАРШАКЛАСНІКАЎ**

У артыкуле прадстаўлены аўтарскі падыход да вырашэння праблемы прафесійнага самавызначэння старшакласнікаў. Выяўлены заканамернасці і прынцыпы арганізацыі прафесійнага самавызначэння асобы, на аснове якіх пабудавана эксперыментальная тэхналогія арганізацыі прафесійнага самавызначэння. Тэхналогія разглядаецца як працэс рэалізацыі крэатыўных магчымасцяў педагогаў і вучняў. Яе сутнасцямі характарыстыкамі з'яўляюцца нелінейнасць, наяўнасць механізму самаарганізацыі і самаразвіцця, раўназначнасць прамой і зваротнай сувязі, партнёрскія ўзаемаадносіны «апітант – прафкансультант», спантаннае ўзрастанне патрабаванняў да суб'ектаў прафесійнага выбару, перспектыўнае ўскоснае ўздзеянне на асобу, залежнасць ад фазнасці руху сістэмы ў працэсе яе станаўлення і развіцця.

Уводзіны

Праблема прафесійнага самавызначэння (ПСВ) з пункту гледжання глабалістыкі адносіцца да антрапасацыяльных праблем, якія звязаны з адносінамі паміж чалавекам і грамадствам. Гэта праблема з катэгорыі «вечных». Супрацьлегласці асобы і грамадства, якія спараджаюць гэту праблему, узаўяўляюцца пастаянна ў сувязі з індывідуальнымі прафесійнымі лёсамі і новай сацыякультурнай сітуацыяй, якая складваецца ў рэспубліцы.

Трэба адзначыць, што прафесійнае самавызначэнне навучэнскай моладзі адносіцца да ліку праблем, якія дастаткова шырока даследуюцца як айчынай, так і замежнай навукай. Класічнымі ў тэорыі прафесійнай арыентацыі моладзі сталі работы П. Р. Атутава [1], Я. М. Бабосава [2], А. Я. Галамштока [3], Я. А. Клімава [4], Т. В. Чэрнікавай [5], С. М. Чысцяковай [6] і інш.

Сярод беларускіх аўтараў, у працах якіх разглядаюцца розныя аспекты праблемы жыццёвага прафесійнага самавызначэння, трэба назваць А. М. Дулуб [7], Ж. Я. Завадскую [8], В. А. Олекс [9], А. М. Прашчыцкую [10], М. К. Сцепаненкава [11] і інш.

Даследчыкі ўнеслі значны ўклад у развіццё педагогікі эпохі індустрыяльнага грамадства: распрацаваны політэхнічныя асновы адукацыі; створана выхаваўчая канцэпцыя прафесійнай арыентацыі; апрабавана сістэма прафесійнай арыентацыі ва ўмовах планавай сацыялістычнай эканомікі; абгрунтавана сутнасць сістэмнага падыходу ў даследаванні праблемы прафесійнай арыентацыі.

У замежнай літаратуры, у прыватнасці англамоўнай, больш блізім да паняцця самавызначэнне з'яўляецца паняцце асобнай ідэнтычнасці (Personal identity). Э. Эрыксан, які стаіць у вытокаў вывучэння ідэнтычнасці, вызначае яе набыццём як псіхалагічную задачу старэйшага падлеткавага і юнацкага ўзростаў. Развіццё ідэнтычнасці разумеецца як «... працэс, укаранены і ў індывіду, і ў культуры, які вызначае “ідэнтычнасць гэтых ідэнтычнасцяў” [12, 22].

Паслядоўнік Эрыксана П. Вайнрайх асноўную ўвагу надае часавому аспекту ідэнтычнасці і вызначае ідэнтычнасць як цэласнасць самаканструявання. Чалавек канструюе сябе ў цяперашні час, выражае пераемнасць паміж тым, як ён канструюе сябе такім, якім быў у мінулым часе, і як ён канструюе сябе такім, якім спадзяецца стаць у будучым [13]. Т. Люкман, даследуючы ідэнтычнасць, падкрэслівае, што адным са складнікаў ідэнтычнасці з'яўляецца рэфлексійная свядомасць, якая забяспечвае пэўную ступень свабоды ад асяроддзя [14].

Вядучай у ЗША з'яўляецца Канцэпцыя прафесійнага развіцця, у станаўленне якой значны ўклад унеслі А. Маслоў, Э. Гінзберг, Д. Сьюпэр, К. Р. Роджэрс і інш. Канцэпцыя развіцця засноўваецца на асобных падыходах, імкненні чалавека да самаразвіцця і самаўдасканалення. Яна ўлічвае змены, якія адбываюцца ў працы і ў чалавеку ў працэсе працоўнай дзейнасці. Асноўная ідэя гэтай канцэпцыі заключаецца ў тым, што выбар прафесіі з'яўляецца працэсам, які адбываецца на працягу пэўнага часу (10 год па Х. Кітсон), а не падзей у канкрэтны момант жыцця [15].

У дослідженнях Х. Нємі показані ўяўленні фінскіх школьнікаў пра сэнс жыцця і жыццёвыя мэты. Вучоны ўстанавіў, што ад выбару чалавекам устаноў і каштоўнасцяў залежыць асэнсаванасць яго жыцця. Маладыя людзі, якія знайшлі сэнс жыцця, больш станоўча адносяцца да сваіх штодзённых абавязкаў, яны больш актыўныя і больш паспяхова спраўляюцца з жыццёвымі задачамі, чым тыя, у каго адсутнічае сэнс у жыцці («экзістэнцыяльны вакуум») [16].

Сістэмны разгляд сутнасці прафесійнай арыентацыі дазваляе асэнсаваць яе ролю ў рэалізацыі адукацыйных тэндэнцый постіндустрыяльнага грамадства. У гэтых адносінах заслугоўвае ўвагі пазіцыя японскага вучонага С. Фукуямы, які вызначае прафесійную арыентацыю як складаную, шматпланавую з'яву, у якой спалучаюцца эканамічныя працэсы з сацыяльнымі, адукацыйнымі з псіхалагічнымі. Прафесійная арыентацыя разглядаецца С. Фукуяма як неад'емная частка бесперапыннай адукацыі [17, 17], а яе ўзнікненне вучоны звязвае «з асаблівай унікальнай з'явай сінтэзу двух знешне супрацьлеглых феноменаў – адукацыі і эканомікі» [17, 12].

Разам з тым адкрытае працэсу прафесійнага самавызначэння, які знаходзіцца пад уплывам разнастайных фактараў (эканамічных, сацыяльных, прававых), магчымаць непрагнаванага выбару пад уплывам дадатковай інфармацыі, пастаянныя змены ў прафесійнай дзейнасці людзей, з'яўленне адных і знікненне іншых спецыяльнасцяў, поліварыянтнасць шляхоў прафесійнага развіцця і непрадказальнасць вынікаў прынятых рашэнняў, адкрытае, незавершанае і здольнае да самаразвіцця чалавечай асобы робяць магчымым і неабходным навуковае даследаванне працэсаў прафесійнага самавызначэння ў кантэксце тэорыі самаарганізацыі або сінергетыкі (І. Прыгожын, І. Стенгерс [18], Н. М. Таланчук [19] і інш.).

Папярэдняе даследаванне дазваляе канстатаваць, што сістэмных работ, мэтай якіх з'явіліся б распрацоўка канцэпцыі, мадэляў і тэхналогіі арганізацыі псіхалага-педагагічнай падтрымкі прафесійнага самавызначэння старшакласнікаў у рэчышчы постнекласічных парадыгмальных уяўленняў у педагагічнай навуцы не было.

Адсюль *проблема*: якія тэарэтычныя асновы і тэхналогія арганізацыі забяспечаць аптымальнае прафесійнае самавызначэнне старшакласнікаў у новых сацыяльна-эканамічных умовах.

Мэта даследавання: распрацаваць тэарэтычныя асновы, стварыць і эксперыментальна апрабаваць тэхналогію арганізацыі прафесійнага самавызначэння старшакласнікаў.

Задачы даследавання:

1. Даказаць з'вязанасць і перспектыўнасць міждысцыплінарнага сінергетычнага падыходу ў даследаванні і арганізацыі працэсаў прафесійнага самавызначэння старшакласнікаў.
2. Распрацаваць канцэпцыю арганізацыі прафесійнага самавызначэння старшакласнікаў.
3. Сканструяваць і эксперыментальна правесці тэхналогію арганізацыі прафесійнага самавызначэння старшакласнікаў і выявіць яе эфектыўнасць.

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне

Даказана з'вязанасць і перспектыўнасць міждысцыплінарнага сінергетычнага падыходу ў даследаванні і арганізацыі працэсаў прафесійнага самавызначэння старшакласнікаў. Сінергетычны падыход акцэнтуюе ўвагу на аспектах ПСВ, найбольш характэрных для стадыі аптацыі (адкрытае, няўстойлівае, непрадказальнае, нелінейнае, флуктуацыйнае) і адэкватна адлюстроўвае спосабы вырашэння складанай шматаспектнай праблемы прафесійнага самавызначэння моладзі ў сучасным дынамічным свеце. Лінейнае мысленне можа быць небяспечным у складанай нелінейнай рэальнасці прафесійнага выбару.

Развіццё і канкрэтызацыя ідэй сінергетычнай тэорыі самаарганізацыі, далучэнне іншых крыніц навукова-педагагічнай аргументацыі, а таксама даныя вопытна-эксперыментальнага даследавання дазволілі распрацаваць канцэпцыю арганізацыі прафесійнага самавызначэння старшакласнікаў, якая грунтуецца на наступных палажэннях:

- прафесійнае самавызначэнне старшакласніка мэтазгодна разглядаць як сінергетычную сістэму, паколькі яно з'яўляецца няўстойлівым, флуктуацыйным, адкрытым для развіцця і станаўлення асобы. Фактар выпадковасці тут можа адыграць вырашальную ролю. Перадумовамі ўзнікнення і развіцця працэсаў самавызначэння з'яўляюцца: актыўнасць асобы, імкненне яе да самарэалізацыі, наяўнасць хаосу (сітуацыя нявызначанасці, адсутнасць адзінага рашэння праблемы прафесійнага выбару) як канструктыўнага механізму самаарганізацыі і выхаду сістэмы на ўласную траекторыю развіцця, а здзейснены прафесійны выбар з'яўляецца інтэграваным вынікам узаемадзеяння хаосу і ўпарадкаванасці; імавернасці і дэтэрмінаванасці; неабходнасці і выпадковасці (выпадковасць разглядаецца не як выключэнне ў працэсе прафесійнага выбару, а як дапушчальна магчымы канструктыўны механізм развіцця і прафесійнага самавызначэння асобы);

• генезіс прафесійнага самавызначэння забяспечваецца спосабамі ініцыравання ўласных тэндэнцый развіцця сістэмы за кошт працэсу арганізацыі рэзананснага асяроддзя, узнікнення механізму самаарганізацыі асобы і пераводу яе на аснове дакладнага і своечасовага ўздзеяння да якасна новага стану развіцця, што вызначаецца атрактарам у кропцы біфуркацыі;

• імаверны прагноз магчымы, паколькі выбар адбываецца дзякуючы спалучэнню імавернага характару развіцця з дэтэрмінантным фактарам: свядомы адбор знешніх фактараў і спалучэнне іх з уласнай інфармацыйнай праграмай асобы;

• у якасці імавернага механізму прафесійнага выбару выступае спалучэнне магчымых шляхоў развіцця дысіпатыўнай сістэмы (тэаўрус), унутранае ўзаемадзеянне паміж яе элементамі ў выглядзе кааперацыі або канкурэнцыі (дэтэктар), адбор магчымых кірункаў развіцця сістэмы ў мэтах асобнага росту (селектар); устойлівы стан прафесійнага выбару вызначаецца каштоўнасцямі сістэмы, якія выконваюць ролю атрактараў і прыводзяць у дзеянне механізм самавызначэння асобы;

• працэс прафесійнага самавызначэння асобы як дысіпатыўнай сістэмы можна ўявіць як паслядоўнае разгортванне логікі разнастайных фаз стварэння парадку ў сістэме прафесійнага самавызначэння (ажыццяўленне прафесійнага выбару) і захавання парадку (забеспячэнне ўстойлівасці прафесійнага выбару). Тэхналогія арганізацыі прафесійнага самавызначэння асобы залежыць ад фазнасці руху сістэмы ў працэсе яе станаўлення і развіцця: толькі ў пунктах біфуркацыі (максімальнай няўстойлівасці) могуць быць выкарыстаны інфармацыйныя спосабы ўплыву на выбар шляхоў развіцця асобы;

• эфектыўнасць арганізацыі прафесійнага самавызначэння залежыць не столькі ад сілы (велічыні, інтэнсіўнасці, працягласці) педагагічнага ўплыву, колькі ад яго адпаведнасці ўнутраным тэндэнцыям развіцця сістэмы і своечасовасці выкарыстання: чым шырэйшы агульны спектр інтэгравання знешняга ўздзеяння з унутранымі тэндэнцыямі сістэмы, тым мацнейшы іх сінергетычны эфект. Вырашальную ролю ў гэтым працэсе адыгрывае не барацьба за існаванне, а ўзаемадапамога, узгодненасць, супрацоўніцтва, сумесныя намаганні педагога і выхаванца ў пабудове і здзяйсненні жыццёвай перспектывы;

• такім складаным сінергетычным сістэмам, як чалавечая асоба, нельга звонку навіязваць шляхі іх развіцця. Усялякая «навізаная» звонку праграма паводзінаў можа прывесці да непасрэдных і больш аддаленых негатыўных вынікаў. Таму зразумела, наколькі важна педагогу, які знаходзіцца ў рэжыме прафкансультанта, ведаць унутраныя якасці асобы, якая развіваецца, алгарытмы яе функцыянавання, законы самаарганізацыі ў цэлым;

• рэгулятыўнай асновай, што вызначае змест, формы, метады і сродкі прафесійнага самавызначэння старшакласнікаў у адпаведнасці са стратэгічнай мэтай, з'яўляецца сістэма сінергетычных прынцыпаў (планаванне дамінантнай перспектывы, поліварыянтнасць шляхоў прафесійнага развіцця, доўгатэрміновае дзеянне, ізамарфізм натуральнага працэсу самаарганізацыі асобы і штучнага працэсу арганізацыі прафесійнага самавызначэння, адкрытасць прафесіяграфічнай і псіхалагічнай інфармацыі).

Мадэляванне працэсу арганізацыі прафесійнага самавызначэння на падставе сінергетычнага падыходу прынцыпова мяняе *тэхналогіі* педагагічнай дзейнасці. Тэхналогія разглядаецца як працэс рэалізацыі крэатыўных магчымасцяў педагогаў і вучняў. Яе сутнасцямі характарыстыкамі з'яўляюцца нелінейнасць, наяўнасць механізму самаарганізацыі і самаразвіцця, раўназначнасць прамой і зваротнай сувязі, партнёрскія ўзаемаадносіны «аптант – прафкансультант», спантаннае ўзрастанне патрабаванняў да суб'ектаў прафесійнага выбару, перспектыўнае ўскоснае ўздзеянне на асобу, залежнасць ад фазнасці руху сістэмы ў працэсе яе станаўлення і развіцця.

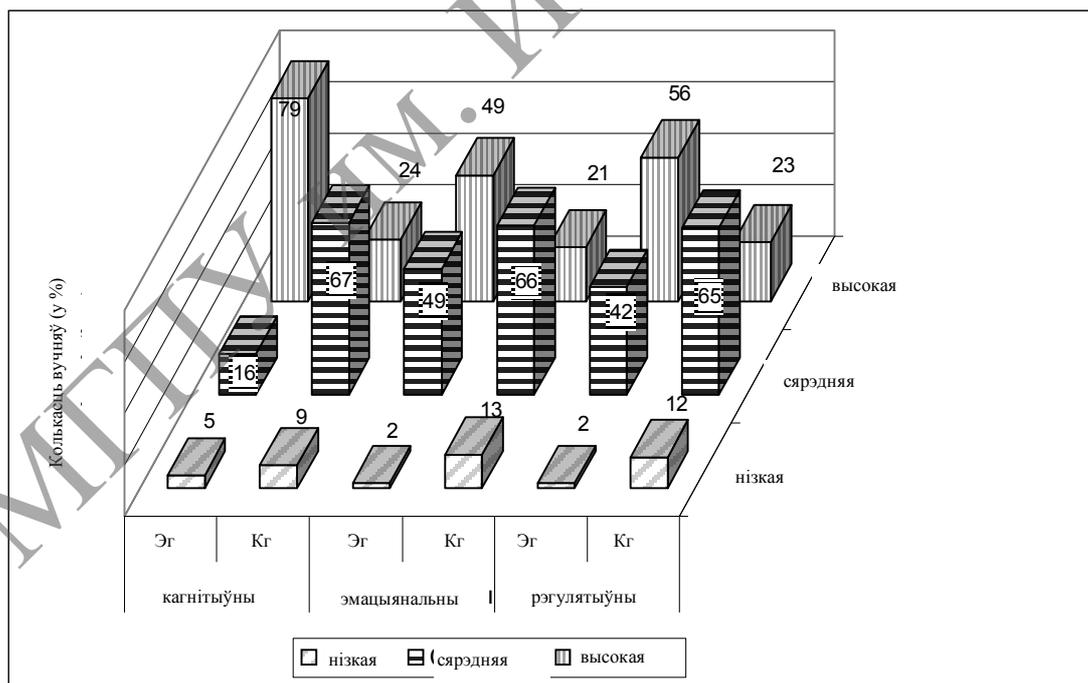
У *сінергетычнай* фазе тэхналогія прадстаўлена базавай стратэгіяй арганізацыі прафесійнага самавызначэння: арыентацыя аптанта на магчымасць мабільнасці выбараў на прафесійным шляху, нелінейны дыялог, саўдзел у жыццёвых лёсах старшакласнікаў, эўрыстычныя метады, метады «мяккіх сістэм», аўтапаззіс, коўчынгавыя і каўнселінгавыя метады, метады эмпіі, прыёмы ўвядзення новых параметраў парадку, стварэнне камфортных умоў паблізу кропак біфуркацыі для выбару адэкватнага атрактара, эксперыментаванне з прафесійнымі ролямі, папярэджанне крытычных памылак, забеспячэнне выхаду з праблемнай сітуацыі ў кірунку асобнага і прафесійнага росту.

Кібернетычная фаза захавання парадку – гэта ажыццяўленне запланаванага прафесійнага выбару шляхам папярэджання адхіленняў ад пастаўленай мэты, каардынацыя працэсу дасягнення прыватных задач, мінімізацыя варыянтаў выбару, інтэграцыя іх у кірунку агульнай, свабодна пастаўленай мэты з прымяненнем адаптыўных тэхналогій, прыёмаў самаканструявання прафесійна неабходных якасцяў, метадаў псіхалагічных, прафесіяграфічных, сэнсастваральных модуляў, творчага канструявання прафесіяграфічных ведаў, практных метадаў.

Тэхналогія ажыццяўляецца ў рэзанансным адукацыйным асяроддзі, уяўляе дыспатыўную дыдактычную сістэму, якая ініцыруе працэсы самаарганізацыі і самавызначэння і мае імаверна прагназуемы характар: аднолькавая дзейнасць педагога можа ініцыраваць прыныпова розныя віды дзейнасці вучняў, што вядзе да адрозных вынікаў у дасягненні пастаўленых мэтаў.

Эфектыўнасць тэхналогіі арганізацыі прафесійнага самавызначэння выяўлялася ў ходзе педагогічнага эксперыменту (канстатуючы, пошукавы, пераўтваральны, кантрольны этапы). У эксперыменце прымалі ўдзел 420 ліцэістаў і гімназістаў 9–11 класаў Брэсцкай, Мінскай, Магілёўскай абласцей, 120 настаўнікаў.

Прыводзім вынікі сфарміраванасці кагнітыўнага, эмацыянальнага і рэгулятыўнага крытэрыяў самасвядомасці вучняў 11-х класаў эксперыментальнай (Эг) і кантрольнай (Кг) груп (малюнак 1). Як відаць з гістаграмы, найбольш істотныя змены адбыліся ў ступені развіцці кагнітыўнага крытэрыя (інфармацыйнае поле асобы) у эксперыментальнай выбарцы (Эг) у параўнанні з кантрольнай (Кг): колькасць вучняў, якія маюць высокі ўзровень развіцця кагнітыўнага крытэрыя, узрасла з 24% да 79% (рост на 55%) пасля правядзення эксперыментальнай работы. А, як вядома, у прафесійнай самасвядомасці ўяўленні аб будучай прафесійнай дзейнасці выконваюць матывацыйную функцыю. Яны вызначаюць эмацыянальныя адносіны да абранай прафесіі, яе асаблівасцяў, дапамагаюць знайсці асобны сэнс будучай прафесійнай дзейнасці. Не меншае значэнне для прафесійнага выбару маюць уяўленні аптанта пра свае асобныя якасці.



Малюнак 1 – Гістаграма даных ступені развіцці кагнітыўнага, эмацыянальнага і рэгулятыўнага крытэрыяў самасвядомасці вучняў 11-х класаў эксперыментальнай (Эг) і кантрольнай (Кг) груп

Дастаткова істотныя змены адбыліся і ў эмацыянальным кампаненце самасвядомасці (энергетычнае поле асобы). Колькасць рэспандэнтаў, якія маюць высокі ўзровень эмацыянальнага крытэрыю, павялічылася з 21% да 49% (рост на 28%). А гэта значыць, вучні паверылі ў свае магчымасці, навучыліся супастаўляць асобныя якасці з патрабаваннямі прафесіі, узрасла іх цікавасць да будучай прафесійнай дзейнасці.

Адзначаны рост колькасці аптантаў з высокім узроўнем рэгулятыўнага крытэрыю з 23% да 56% (на 33%). А г. зн. адбылося ўсведамленне неабходнасці планавання ўласнай прафесійнай будучыні, умненне складаць прафесійныя планы і знаходзіць сродкі для іх ажыццяўлення, ставіць задачы па ўласным самаўдасканаленні, шукаць і знаходзіць сэнс жыцця, у якім прафесійная дзейнасць займае годнае месца.

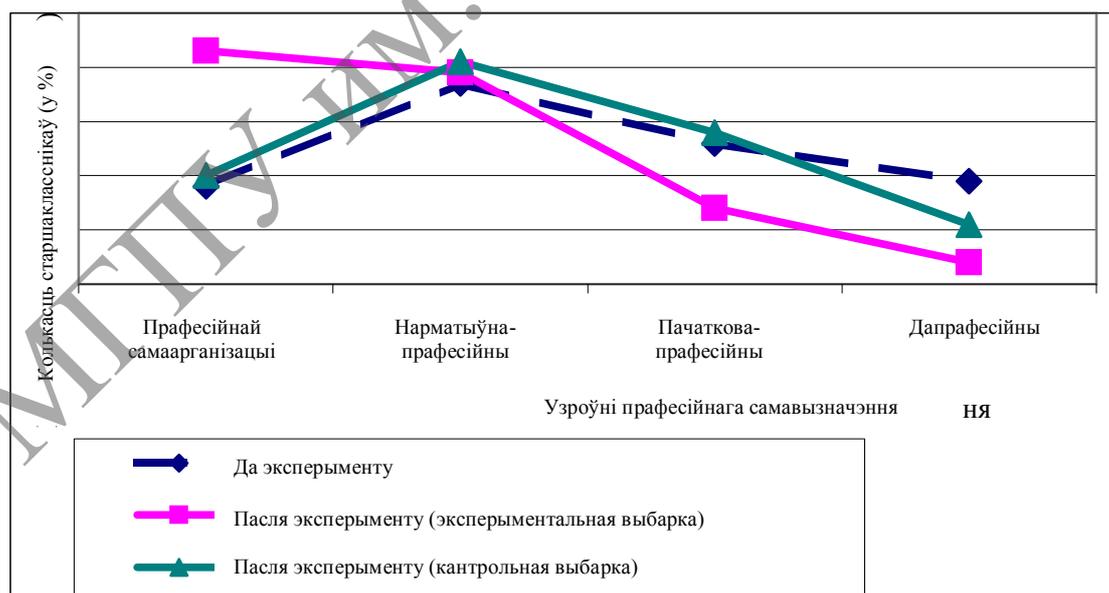
У працэсе даследавання ўстаноўлена, што генезіс прафесійнага самавызначэння з'яўляецца нераўнамерным. У большай ступені зменам паддаюцца кагнітыўны і рэгулятыўны складнікі. Эмацыянальны складнік з'яўляецца больш устойлівым. Атрыманыя даныя з'яўляюцца важнымі пры планаванні працэсаў актывізацыі прафесійнага самавызначэння, самаразвіцця і самаактуалізацыі як дэтэрмінантаў асобнага развіцця і прафесійнага станаўлення асобы.

На аснове названых крытэрыяў, улічваючы ступень іх выразнасці, было вылучана чатыры ўзроўні развіцця самасвядомасці аптантаў у працэсе іх прафесійнага самавызначэння: дапрафесійны, пачаткова-прафесійны, нарматыўна-прафесійны і ўзровень прафесійнай самаарганізацыі.

Названыя варыянты можна падаць у выглядзе наступнай схемы:

- {BVB}; {BVC} – узровень прафесійнай самаарганізацыі;
- {BCC}; {BVH}; {CCC} – нарматыўна-прафесійны ўзровень;
- {BCH}; {VNH}; {SCH} – пачаткова-прафесійны ўзровень;
- {CHH}; {NHH} – дапрафесійны ўзровень,

дзе В, С, Н – ступень выражанасці крытэрыю высокая, сярэдняя або нізкая адпаведна. Дадзеная класіфікацыя атрымана на аснове абагульнення эмпірычнага матэрыялу з удзелам экспертаў. На аснове атрыманых у працэсе эксперыментальнага даследавання даных пабудаваны палігон частот (малюнак 2).



Малюнак 2 – Палігон частот узроўняў развіцця прафесійнага самавызначэння да (9-я класы) і пасля (11-я класы) правядзення спецыяльна арганізаванай работы

Як показує палігон частот, маєцца адрозненне паміж размеркаваннем чатырох узроўняў у эксперыментальнай і кантрольнай выбарках. Але ўзнікае пытанне, ці з'яўляецца істотным такое адрозненне. Для выяўлення ступені адрознення сфарміраванасці ўзроўняў прафесійнага самавызначэння вучняў выкарыстаны медыяанны крытэрыі, які быў знойдзены па адпаведнай формуле і аказаўся $T = 28,02$. Для ўзроўню значнасці $\alpha = 0,01$ і адной ступені свабоды $T_{\text{крытыч.}} = 6,64$. Паколькі $T > T_{\text{крытыч.}}$ ($28,02 > 6,64$), то нулявая гіпотэза адхіляецца і прымаецца альтэрнатыўная, на аснове якой можна сцвярджаць, што спецыяльна арганізаваная эксперыментальная работа па нашай сістэме садзейнічала аптымальнаму прафесійнаму самавызначэнню старшакласнікаў.

Аналіз даных, атрыманых у працэсе педагагічнага эксперыменту, паказвае, што пры адсутнасці спецыяльна арганізаванай псіхолога-педагагічнай падтрымкі аптантаў у сітуацыі выбару ўзровень іх прафесійнага самавызначэння застаецца амаль без змены на працягу навучання ў інавацыйнай установе. Колькасць навучэнцаў, якія маюць узровень прафесійнай самаарганізацыі, застаецца на ўзроўні 20%. Пасля эксперыменту гэтая лічба павялічылася болей чым у два разы і складала 43%. Калі да гэтай колькасці навучэнцаў, што маюць узровень прафесійнай самаарганізацыі, дадаць колькасць тых, хто мае нарматыўна-прафесійны ўзровень (39%), то атрымаем унушальную лічбу: колькасць тых, хто мае даволі высокі ўзровень прафесійнага самавызначэння, складае 82%. Гэта даказвае эфектыўнасць распрацаванай намі тэхналогіі арганізацыі прафесійнага самавызначэння навучэнцаў.

Вывады

Навуковая навізна і тэарэтычная значнасць праведзенага даследавання заключаюцца ў тым, што ў ім упершыню ў кантэксце сінергетычнай тэорыі развіцця распрацаваны і эксперыментальна правяраны канцэпцыя і нелінейная тэхналогія арганізацыі прафесійнага самавызначэння старшакласнікаў, якія спрыяюць паспяховаму самавызначэнню і самарэалізацыі старшакласнікаў.

Прынцыповая навізна распрацаванай канцэпцыі прафесійнага самавызначэння заключаецца ў прызнанні канструктыўнай ролі хаосу як умовы стабільнага і дынамічнага развіцця асобы, вырашэнні пытання пра суадносіны неабходнасці і выпадковасці, магчымасці імавернага прагнозу ў выглядзе фармулёўкі стратэгічнай мэты жыцця і вызначэнні параметраў парадку, якія абумоўліваюць кірунак прафесійнага станаўлення асобы. Эфектыўнасць арганізацыі прафесійнага самавызначэння залежыць не столькі ад сілы педагагічнага ўплыву, колькі ад яго адпаведнасці ўнутраным тэндэнцыям развіцця сістэмы і своечасовасці выкарыстання. Распрацаваныя канцэпцыя і тэхналогія, у адрозненне ад вядомых канцэпцый і тэхналогій лінейнага кіравання працэсам прафесійнай арыентацыі, з'яўляюцца нелінейнымі канцэпцыяй і тэхналогіяй падтрымкі рашэнняў аптанта, дапускаюць творчасць педагога і вучня і пабудаваны на сінергетычных законах і прынцыпах. У іх аснове – біфуркацыйны механізм працэсу прафесійнага выбару.

Вынікі даследавання ўзбагацілі тэорыю і метадалогію прафесійнага самавызначэння, заклалі новыя падыходы для даследаванняў у гэтай вобласці. Сярод іх: спалучэнне ідэі самаарганізацыі з ідэяй самапазнання і самавызначэння як новага дыялогу чалавека з грамадствам і самім сабою; прымяненне міждысцыплінарнага падыходу ў мадэляванні і тэхналагізацыі працэсаў асобнага і прафесійнага развіцця; тэарэтычнае абгрунтаванне і распрацоўка сінергетычных мадэляў і тэхналогій арганізацыі прафесійнага самавызначэння старшакласнікаў.

Эксперыментальная тэхналогія арганізацыі прафесійнага самавызначэння старшакласнікаў можа быць выкарыстана ў практыцы агульнаадукацыйнай школы для аказання педагагічнай падтрымкі старшакласнікаў. Дыдактычныя распрацоўкі і матэрыялы могуць знайсці прымяненне пры выкладанні ў ліцэі або гімназіі факультатыўнага курса «Прафесійнае самавызначэнне і самаўдасканаленне асобы» і вучэбнага курса «Мая прафесійная будучыня», вучэбнага курса «Псіхалагічныя асновы прафесійнай арыентацыі» ва ўніверсітэце. Актуальнымі з'яўляюцца праблемы адкрыцця ў педагагічных і класічных універсітэтах новых спецыяльнасцяў па падрыхтоўцы антрапологаў-прафкансультантаў, уключэння ва ўсе вучэбныя планы педагагічных спецыяльнасцяў вучэбных і спецыяльных курсаў па псіхалогіі і педагогіцы прафесійнага самавызначэння.

Літаратура

1. Атутов, П. Р. Технология и современное образование / П. Р. Атутов // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 11–14.
2. Бабосов, Е. М. Человек на пороге рынка / Е. М. Бабосов. – Минск : Наука и техника, 1992. – 174 с.
3. Голомшток, А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника: воспитательная концепция профессиональной ориентации / А. Е. Голомшток. – М. : Педагогика, 1979. – 160 с.
4. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
5. Черникова, Т. В. Профориентационная поддержка старшеклассника : учеб.-метод. пособие / Т. В. Черникова. – М. : Глобус, 2006. – 256 с.
6. Чистякова, С. Н. Профессиональная педагогика: учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям и направлениям / С. Н. Чистякова. – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.
7. Дулуб, А. М. Инновационный проект: образовательный маршрут и профессиональное самоопределение / А. М. Дулуб // Народная асвета. – 2008. – № 7. – С. 41–50.
8. Завадская, Ж. Е. Определение старшеклассниками перспектив своего будущего как проявление их субъектности / Ж. Е. Завадская // Проблемы выхавання. Сер., У дапамогу педагогу. – 2009. – № 1 – С. 7–12.
9. Олекс, О. А От дистанционного центра профориентации на страницах журнала – до веб-сайта АВІТУРИЕНТ/BU / О. А. Олекс // Народная асвета. – 2007. – № 12. – С. 8–10.
10. Прошицкая, Е. Н. Выбирайте профессию : учеб. пособие для учащихся ст. кл. сред. шк. / Е. Н. Прошицкая. – М. : Просвещение, 1991. – 141 с.
11. Степаненков, Н. К. Профессиональная ориентация / Н. К. Степаненков. – Минск : Университетское, 1993. – 168 с.
12. Erikson, E. H. Identity: Youth and Crisis / E. H. Erikson. – New York, 1968. – 336 p.
13. Weinreich, P. Psycho-dynamics of personal and Social Identity / P. Weinreich. – In Jacobson Widlung – A (ed) Identity : Personal and Sociocultural Uppasa, 1983.
14. Luckmann, Th. Remarcos Personal Identity: Innersocial and Historical Time in Yacobson – Widlung (ed) Identity : Personal and Sociacultural / Th. Luckmann. – Uppaba, 1983.
15. Доронкевич, В. А. Становление профессиональной ориентации за рубежом: модели Ф. Парсонса и Д. Холланда / В. А. Доронкевич, А. Ф. Журба // Тэхналагічная адукацыя. – 1998. – № 2. – С. 90–106.
16. Niemi, H. The Meaning of Life among Secondary School-Pupils / H. Niemi. – De pof Education Univ, af Helsinki resear chbull № 65. – Helsinki, 1987.
17. Фукуяма, С. Теоретические основы профессиональной ориентации / С. Фукуяма ; под ред. Е. Н. Жильцова, Н. Н. Нечаева. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 108 с.
18. Пригожин, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. ; пер. с англ. Ю. А. Данилова. – М. : Прогресс, 1986. – 431 с.
19. Таланчук Н. М. 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием фундаментальных законов системного синергетизма : эврист. тезаурус / Н. М. Таланчук. – Казань : ИССО РАО, 1993. – 105 с.

Summary

In the article the author's approach to solving the problem of professional self-identification of senior high school students is presented. The conformities and principles of organization of personal self-identification, on the basis of which the experimental technology of organization of personal self-identification is built, are outlined. The technology is viewed as a process of realization of teachers and pupils' creative opportunities. It's sense characteristics are non-linear character, availability of mechanism of self-organization and self-development, equivalentness of direct and indirect connection, partnership interrelation «aptant – professional consultant», spontaneous raise of requirements to the subjects of professional choice, perspective indirect influence on a person, dependence from phase character of system movement in the process of its formation and development.

Паступіў у рэдакцыю 23.10.09.

УДК 373.2.033

*И. А. Комарова***НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ РАДИАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В статье раскрываются специфические особенности нового в педагогике направления – радиоэкологическое воспитание и образование. Формирование основ радиационной безопасности и здорового образа жизни у детей рассматривается в контексте проблем экологической культуры личности с позиций различных авторов на данный вопрос. Особое внимание уделяется роли игры как наиболее приемлемой детской деятельности в формировании основ радиационной безопасности у старших дошкольников.

Введение

Экологическое состояние планеты и угроза экологической катастрофы ставят человечество перед выбором стратегических и тактических задач, направленных как на решение проблем сохранения биосферы, так и реального выживания человека. Необходимость создания условий для устойчивого развития человечества требуют изменения сознания каждого землянина, перевода его поведения с антропоцентрической, потребительской позиции на гуманистическую, направленную на рациональное потребление и осознанно-правильное отношение к природе и ее объектам.

Концепция экологического образования подрастающего поколения рассматривает экологическое воспитание как важнейший компонент общего образования, связанный с овладением научными основами взаимодействия природы и общества. Важными показателями экологической воспитанности можно считать практические действия человека в отношении природного окружения, собственного здоровья и здоровья будущих поколений.

Интенсивное развитие ядерной энергетики, широкое использование в народном хозяйстве и в бытовой сфере различных источников ионизирующих излучений ставит задачу обеспечения безопасного проживания людей в условиях научно-технического прогресса. Проблема формирования основ радиационной безопасности и ЗОЖ имеет особую государственную значимость в районах, пострадавших от Чернобыльской катастрофы. Эффективность мер по преодолению последствий катастрофы на ЧАЭС может быть значительно повышена при соответствующей образовательной и просветительной работе с населением и, в первую очередь, с подрастающим поколением. Знания о вреде, который может причинить радиация живым организмам, представления об основных правилах ведения хозяйства и ухода за жилищем, соблюдение правил личной гигиены, знания о правилах поведения на природе обеспечивают безопасную жизнедеятельность человека. Следовательно, радиоэкологическое воспитание – это новая отрасль знаний, мало изученная экологами, педагогами, психологами и другими специалистами, включающая в себя задачи экологического, гигиенического, оздоровительного и этического порядка.

Первые семь лет жизни ребенка – это период его бурного роста и интенсивного развития, непрерывного совершенствования физических и психических возможностей, начало личностного становления. В этом и есть самоценность дошкольного детства, когда закладываются первоосновы взаимодействия ребенка с природой, формируется осознание ее ценностей для всех людей.

Экологическое воспитание старших дошкольников должно строиться на усвоении системы знаний о природе, связей и взаимозависимостей, существующих в ней, на осознании деятельности человека в природе. Результатом экологического воспитания должно стать не только овладение определенными знаниями и развитие эмоциональной отзывчивости, умения и желания активно защищать природу, но и приобретение дошкольниками высоконравственных личностных качеств, важнейшими из которых являются экологическая воспитанность и формирование осознанно-правильного отношения к природе. Так, С. Н. Николаева под экологическим воспитанием дошкольников понимает «процесс формирования у детей осознанно-правильного отношения к объектам природы, с которыми они непосредственно контактируют» [1].

Н. Ф. Болонникова рассматривает экологическое воспитание как «формирование нравственно-экологического сознания, которое проявляется в соответствующей деятельности по отношению к природе» [2]; Г. В. Кирикэ – как «процесс формирования осознанного гуманно-деятельного отношения к природе, которое проявляется в поведении детей» [3].

Психологи и педагоги утверждают: маленький ребенок очень тесно связан с природой, поэтому фундамент экологической культуры надо закладывать с самого детства. Именно этот возраст является сензитивным к различным видам деятельности: дети становятся любознательными, активными, готовыми к сотрудничеству с воспитателем. Физиологические механизмы познания окружающего мира у детей к старшему дошкольному возрасту достигают довольно высокой степени развития: появляется внутренняя речь; представления, которые, обогатившись конкретным материалом, превращаются в понятия; активно формируется не только содержание, но и объем понятия.

Элементы учебной деятельности способствуют тому, что под руководством воспитателя оценочная деятельность переходит на новый этап: дети уже способны видеть красоту природы, радоваться, любоваться ею. Мотивированность оценки приводит к формированию аргументированности и убежденности при выборе поведения. Примечательной особенностью старшего дошкольного возраста является также то, что дети становятся маленькими философами, интересуются глобальными проблемами. Их волнуют не только причины и сущность природных явлений, но и вопросы происхождения человека, вопросы жизни и смерти.

Важность познавательного компонента в экологическом воспитании детей старшего дошкольного возраста подчеркивается во многих педагогических и психологических исследованиях Л. Д. Бобылевой, И. А. Комаровой, С. Н. Николаевой, Н. Н. Кондратьевой, Л. И. Пономаревой, Т. В. Христовской и др. Анализ этих исследований показал, что авторы, формируя у детей представления о природе, так или иначе затрагивали вопросы воспитания эмоционально-ценностного отношения к ней. Через познание природы происходит обогащение духовного мира дошкольников, развитие эмоциональной сферы, нравственных и эстетических чувств.

Накопление знаний является инструментом, а не целью экологического воспитания дошкольников. Как подчеркивают психологи А. В. Запорожец, В. С. Мухина, С. Г. Якобсон и др., знания будут определять поведение ребенка лишь тогда, когда найдут эмоциональный отклик в его душе. Эмоциональные переживания, связанные с познанием природы, обеспечивают становление мотивов экологически целесообразной деятельности детей, развитие способности соблюдать правила и нормы поведения; расширяют созидательные возможности дошкольников в труде экологического содержания.

Важно воспитать у детей активную жизненную позицию, формировать у них экологически грамотное поведение в быту, в природе через организацию природоохранительной деятельности. Необходимо научить их понимать, что в природе все взаимосвязано, и нарушение одной из связей часто ведет за собой необратимые изменения. В процессе освоения экологических знаний ребенок начинает воспринимать себя мерой всех вещей, нравственным критерием природоохранного отношения, понимать последствия поступков и осознавать важность соблюдения правил и норм поведения в природе.

Таким образом, процесс экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста должен включать в себя познавательный, эмоциональный и деятельностный компоненты, развитие которых обеспечивает высокий уровень экологической воспитанности дошкольников. Такой подход к определению структуры содержания экологического воспитания соответствует подходу к определению основной структуры человеческой личности, включающей в себя познавательную, эмоциональную и мотивационно-поведенческую сферы, что в результате позволяет говорить о целостном развитии личности ребенка-дошкольника в процессе экологического воспитания.

Результаты исследования и их обсуждение

Личность всегда выступает как ценность, которая задана определенной системой общественных отношений. Социальные качества личности складываются и проявляются в ее действиях, переживаниях, в отношении к другим людям, к себе и к окружающей природной среде (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев).

Проблемы образа жизни в постчернобыльский период касаются всех сфер жизнедеятельности человека: социальной, экономической, производственной, образовательной, медицинской, культурной, общественной. Для того чтобы правильно организовать работу и быт на загрязненной радиацией территории, необходимо располагать достоверной и точной информацией о сложившейся ситуации.

Радиоактивное излучение невозможно обнаружить с помощью органов чувств: оно не имеет ни цвета, ни вкуса, ни запаха, благодаря чему не возникает ощущения какой-либо опасности и кажется, что можно жить как раньше, не меняя образа жизни. Поэтому внедрение в педагогический процесс программ по радиозэкологии – это еще один важный шаг реабилитации населения, которое должно быть охвачено системой радиозэкологического образования и воспитания. Радиозэкологическая информация повышает экологическую культуру людей, способствует формированию ответственного отношения к собственному здоровью.

В качестве первоочередных задач радиозэкологического воспитания детей дошкольного возраста могут выступить:

- усвоение конкретных знаний по радиации и радиационной безопасности, находящихся в сфере детской досягаемости;
- формирование ответственности за собственное здоровье и развитие устойчивых привычек здорового образа жизни в условиях экологического неблагополучия;
- укрепление здоровья посредством занятий физической культурой, обучения детей упражнениям для снятия стрессов;
- формирование основ здорового питания и негативного отношения к вредным привычкам.

В новых государственных документах по преодолению последствий катастрофы на ЧАЭС одной из основных задач является создание системы радиозэкологического образования в пострадавших регионах. Экологическое образование рассматривается как одна из важнейших тактических задач воспитания. Воспитание рассматривается как элемент образования, связанный с владением научными основами взаимодействия природы и общества. Конечная цель экологического образования и воспитания – формирование системы научных знаний, взглядов и убеждений, а показатель такой воспитанности – практические действия человека в отношении к природной среде и своему здоровью.

Еще одним важным шагом реабилитации населения в условиях последствий Чернобыльской катастрофы является желание педагогов ДОУ активно внедрять в практику рекомендации по радиационной безопасности не только среди сотрудников, но и родителей, приобщать их к основам здорового образа жизни в условиях семьи.

Базовая программа «Пралеска» [4] предполагает ознакомление детей дошкольного возраста с основами здорового образа жизни: быть здоровым – хорошо, болеть – плохо; понимать некоторые показатели здоровья, выполнять элементарные действия по укреплению здоровья; употреблять в пищу больше овощей, фруктов; есть меньше сладкого; мыть руки после пребывания на улице; не злиться и не нервничать; больше быть на свежем воздухе, вовремя ложиться спать; не смотреть долго телевизор и т. д. Однако в ней недостаточно внимания уделяется проблемам радиозэкологического воспитания.

Приобщение детей с раннего возраста к экологическим, гигиеническим и оздоровительным мероприятиям наиболее актуально в детском дошкольном учреждении, программа которого предусматривает заботу о здоровье и физическом развитии детей, включает привитие навыков личной гигиены, культуры поведения, физкультурно-оздоровительные мероприятия и закаливающие процедуры. Приоритетным методом радиозэкологического воспитания ребенка дошкольного возраста может выступать игра как ведущая детская деятельность. Использование в практической работе с детьми различных игр (ролевых, дидактических, подвижных), а также серии игровых обучающих ситуаций и игровых приемов не только повысит интерес дошкольников к изучаемым проблемам, но и в доступной, эмоциональной форме познакомит их с основами радиозэкологии и сформирует осознанно-правильное отношение к изучаемым явлениям.

Опыт организации радиозэкологического воспитания в дошкольных учреждениях показывает, что понятие «радиация» и всё, что связано с ней, является очень сложным для понимания детьми. Педагоги не имеют конкретных знаний в данном направлении и не всегда методически грамотно могут построить работу с ребятами.

Индивидуальные беседы со старшими дошкольниками показали, что некоторые дети никогда не слышали слова «радиация» и не знают, что оно означает. Мы выяснили, что многие из ребят вообще не имеют представлений о том, как можно защитить себя от радиации. Их ответы часто носят обобщенный, даже примитивный характер: «Не ходить туда, где живет радиация», «Ее нужно убить», «Ее нужно развеселить», «От нее можно спрятаться», «Не трогать ее руками» и др. Радиация у детей чаще ассоциируется с различными сказочными героями, в основном с отрицательными персонажами детских сказок (Баба Яга, злая волшебница, Змей Горыныч, Царевна Несмеяна, дракон, волшебный камень, привидение и др.). Этот факт приводит к выводу, что радиоэкологическое образование детей дошкольного возраста наиболее целесообразно осуществлять посредством различных игр и экологических сказок, где главными действующими персонажами являются Королева Радиация, ее слуги – радионуклиды и другие герои.

Выводы

Использование игровых обучающих занятий, дидактических и подвижных игр, игровых упражнений и экологических сказок в ходе радиоэкологического воспитания детей дошкольного возраста позволит:

- выработать чувство осторожности при проживании в условиях радиоактивного загрязнения;
- расширить знания о полезном применении радиации;
- сформировать умения и навыки, которые помогут избежать опасного воздействия излучений в повседневной жизни, в том числе и в неблагоприятных радиоэкологических условиях.

Таким образом, повысить уровень радиоэкологической грамотности населения в районах, пострадавших от ЧАЭС, возможно путем формирования радиоэкологической культуры детского и взрослого населения Республики Беларусь, разработки и внедрения концепции непрерывного радиоэкологического образования и воспитания, которая предназначена, в первую очередь, для детских дошкольных учреждений, находящихся на загрязненных территориях, однако она может быть использована с профилактической целью и в других образовательных учреждениях страны.

Літэратура

1. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей : учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / С. Н. Николаева. – М. : Академия, 2002. – 336 с.
2. Балоннікава, Н. Ф. Выхаванне ў дашкольнікаў і малодшых школьнікаў умання шанаваць і зберагаць прыроду : метады рэкамендацыі / Н. Ф. Балоннікава. – Гомель, 1994.
3. Кирикэ, Г. В. Экологическое воспитание детей 6-го года жизни (на материале ознакомления с птицами) : автореф. дис. / Г. В. Кирикэ. – М., 1993.
4. Пралеска : программа дошкольного образования / Е. А. Панько [и др.]. – Минск, 2007.
5. Комарова, И. А. Радиоэкология для дошкольников: Основы радиационной безопасности и здорового образа жизни : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / И. А. Комарова. – Мозырь : Содействие, 2007.
6. Комарова, И. А. Основы радиационной безопасности дошкольника : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / И. А. Комарова, Л. Л. Корсик ; под общ. ред. Т. Н. Ковалевой, Г. А. Соколик, С. В. Овсянниковой. – Минск, 2008.
7. Основы радиоэкологии и безопасной жизнедеятельности : метод. пособие / под ред. Т. Н. Ковалевой, Г. А. Соколик, С. В. Овсянниковой. – Минск, 2005.
8. Терляев, А. М. Непрерывное радиоэкологическое образование и воспитание населения Республики Беларусь / А. М. Терляев // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 1. – С. 9–13.

Summary

The article uncovers the peculiarities of a new pedagogical tendency «radio-ecological education». The formation of basic principles of radiation safety and healthy life-style of children is viewed in the context of personal ecological culture problems taking into consideration the positions of different authors on this problem. A special attention is given to a game as the most acceptable children's activity in the process of radiation safety fundamentals formation by pre-school aged children.

Поступила в редакцию 29.06.09.

УДК 37.013.46

Е. Е. Кошман

ИГРОВОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье рассматриваются теоретико-методические основы игрового проектирования как средства формирования экологической культуры старшеклассников. Определены типы и тематика учебных проектов по естественнонаучным дисциплинам и факультативу. Установлено, что игровое проектирование является эффективным педагогическим средством формирования экологической культуры старшеклассников.

Введение

В последние десятилетия в научно-методической литературе остро обсуждается проблема развития основных подходов к совершенствованию школьного образования. Многие авторы утверждают, что традиционное обучение, предоставляющее учащимся чрезвычайно мало возможностей для самовыражения, инициативы, коммуникации, рефлексии, самоопределения, творчества, не благоприятствует формированию у них и экологической культуры [1]–[3]. В ряде публикаций, отражающих сущностные характеристики трансформации классической педагогической парадигмы, оно противопоставляется новому, новаторскому, проблемному, способностному, мыследеятельностному, деятельностному, нестандартному, развивающему, активному, инновационному, персональному и другим «произрастающим», становящимся типам и видам школьного обучения [1], [3], [4].

В основе формирующейся новой образовательной парадигмы лежит деятельностный подход, который противостоит господствующему в современной школе объяснительно-иллюстративному подходу с его вербальными, монологичными и обезличенными методами и формами догматической передачи готовой информации и пассивности учебно-познавательной деятельности учащихся. Деятельностный подход в образовании представляется и реализуется формами и методами активного, интерактивного, инновационного, проблемного и творческого обучения. Наряду с этим используются исследовательские, проектные, проектно-конструкторские и другие методы обучения. Информационные методы и методики программно-алгоритмического типа в деятельностной методической системе имеют второстепенный, вспомогательный, дополнительный характер и востребуются по мере необходимости. Этот подход предусматривает групповые, индивидуальные, клубные формы обучения, переменный состав учащихся, широкое использование форм творческой организации учебно-познавательной деятельности [4], [5].

Результаты исследования и их обсуждение

Термин «активные методы обучения» в педагогической теории и образовательной практике появился на основе рефлексии проявления в учебном процессе активности обучаемого (субъекта), создания условий для его творческого развития. По мнению идеологов данного подхода в образовании, активные методы обучения есть способы деятельности, направленные на саморазвитие субъектов деятельности [4]. Т. И. Шамова формулирует основное требование к организации активного учения следующим образом: эффективное усвоение знаков и способов деятельности предлагает такую организацию познавательной деятельности учащихся, при которой учебный материал становится предметом активных мыслительных и практических действий каждого ученика [6].

Активные методы обучения в отличие от традиционных характеризуются следующими особенностями:

- принудительной активизацией мышления обучаемого (вынужденной активностью), т. е. учащийся должен быть активным независимо от его желания (при этом активность учащихся должна быть адекватной активности педагогов);

- обеспечением постоянной вовлечённости учащихся в учебный процесс, так как их активность должна быть достаточно устойчивой и длительной;
- самостоятельной выработкой решений, повышенной степенью мотивации и эмоциональности учащихся, творческим характером знаний;
- постоянным взаимодействием учащихся и педагогов в процессе диалогической и полилогической форм организации учебного процесса;
- реализацией этих методов лишь через совместную деятельность педагога и учащихся;
- проявлением рефлексивной самоорганизации педагога и учащихся в совместной учебной деятельности, развитием способностей самоорганизации и самоуправления;
- экономией времени обучения, т. е. интенсификацией учебно-воспитательного процесса [3], [5].

Наиболее распространенной в современной педагогической теории является классификация активных методов обучения, предложенная в исследованиях ряда авторов (Ю. С. Арутюнов, А. А. Вербицкий, С. А. Габрусевич, А. И. Жук, Г. А. Зорин, Н. Н. Кошель и др.), где все методы активного обучения подразделяются на неимитационные и имитационные (неигровые и игровые) [7]. В своей типологии активных методов обучения О. С. Анисимов выделяет традиционные, новые (имитационные), новейшие (развивающие) методы [8]. В соответствии с положениями данных авторов игровое проектирование относится к новым формам обучения (имитационные, игровые методы обучения), которые обеспечивают усиление роли мышления и развитие мотивации обучаемых в игропроцессе [5]–[8].

Специфическими особенностями имитационных (игровых) занятий являются наличие имитационной модели изучаемого процесса, имитация индивидуальной и/или совместной деятельности. В процессе этих занятий осуществляется интенсивная мыслекommunikация субъектов учебно-игрового процесса (обучающих и обучаемых) при выполнении ролей и/или принятии решений. Игровое проектирование в экологическом образовании является имитационным игровым видом занятий, где участники учебного процесса выполняют определенные роли (социокультурные, производственные и игровые) при решении учебных задач и проблем экологического характера.

Как показывает анализ научно-методической литературы, игровое проектирование в экологическом образовании учащихся практически не применяется. Современные ученые в области теоретической педагогики и педагоги-практики видят в проектной деятельности учащихся, «методе проектов», одно из перспективных средств реализации новой деятельностно-рефлексивной модели образования, направленной на исследование окружающего мира через познание самого себя [2], [3], [9]. В интеллектуальном и социокультурном отношениях проектирование обозначается как абсолютно универсальный и самостоятельный тип деятельности, который должен быть освоен учащимися и может потенциально использоваться в школьной практике для решения любых задач учения/обучения, в частности формирования экологической культуры старшеклассников.

Слово «проект» происходит от латинского причастия *projectus*, что буквально означает «выброшенный вперед», «выступающий», «вытянутый», «бросающийся в глаза», от французского *projef*, т. е. «реалистический замысел о желаемом будущем» [10].

Проектная деятельность как развивающийся во времени социокультурный механизм, акт изменения мира, ориентированный на реализацию как в материальных, технологических, так и в организационных условиях, при едином подходе характеризуется разнообразием областей своего приложения и особенно востребована в системе школьного образования на различных ее ступенях. Сущность проектной деятельности заключается в том, что это совокупность определенных проектировочных действий, инициированных образовательными и средовыми потребностями, направленных на познание, воспроизводство и творческое решение практико-ориентированных задач, реализуемых в форме проектов [9]. В современной проектно-исследовательской технологии под «учебным проектом» понимается не жестко сформулированное задание для учащегося, нацеленное на получение наглядно представляемого результата, выведенного путем их самостоятельной групповой творческой деятельности, а фактически заданные и вместе обсуждаемые темы, цели, результаты, условия организации самостоятельно-групповой деятельности в рамках проекта и материально-техническое оснащение этой деятельности [3].

Анализ литературы показывает, что «метод проектов» универсален и может быть применен на всех ступенях школьного образования и в процессе преподавания различных школьных предметов. Однако исторический опыт применения данного метода в отечественной и зарубежной школе убеждает нас в том, что нельзя оценивать какой-либо из методов как единственно верный и подменять им все остальные. Лишь сохраняя баланс в арсенале методов обучения, современный учитель сумеет компетентно решать поставленные задачи [3], [8], [9]. В нашем исследовании данный метод был основным при проектировании образовательной технологии формирования экологической культуры старшеклассников, но использовался в тесной взаимосвязи с информационно-заданьевой формой учения/обучения в школьной практике.

Теоретический анализ позволяет охарактеризовать феномен процесса формирования экологической культуры личности учащегося как сложную взаимосвязанную систему его отношений к природному и социальному миру, к самому себе. Данный процесс состоит в том, чтобы создать условия, побуждающие старшеклассников к осознанному освоению этих отношений, к выбору нравственных позиций в понимании уникальности и неповторимости всего существующего на земле, восприятия природного мира как среды обитания человека. Экологическая культура личности выступает в качестве определенной системы, которую преобразовываем, переводим в новое состояние, адекватное поставленной цели в педагогической технологии. Экологическая культура как интегративное личностное качество развивается в естественнонаучном образовании в определенной логической системе последовательности развития в целом и одновременности (с разным уровнем акцентировки на этапах преобразования) формирования всех ее компонентов и элементов. Под формированием экологической культуры старшеклассников понимаем изменения, которые характеризуются удерживанием достигнутого и появлением приращений, приводящих к качественному изменению объекта развития. Каждая ступень процесса становления и развития экологической культуры есть новый синтез, представляющий собой обобщение знаний и убеждений, умений и навыков, практического опыта и ценностных ориентаций, приобретенных личностью на предыдущей, менее высокой ступени развития [8]. В развитии экологической культуры учащихся в нашем исследовании выделяется три уровня: стихийно-эмпирический, репродуктивный и продуктивный.

Построение образовательной технологии, ориентированной на формирование экологической культуры старшеклассников, базируется на культурологическом и деятельностном подходах, педагогических закономерностях образовательного процесса и закономерностях эколого-обоснованной деятельности. В содержательно-процессуальном отношении формирование экологической культуры старшеклассников в процессе изучения естественнонаучных дисциплин представляется нам состоящим из пяти этапов, содержащих характеристики средств и методов деятельности, ориентированных на формирование определенного компонента экологической культуры учащихся, тесно взаимосвязанного с целостным педагогически преобразуемым явлением. Исходя из данных теоретико-методологических оснований, мы выделили основные этапы образовательной технологии, которые отражают стратегический план преобразовательной педагогической деятельности. К ним относятся следующие: пропедевтико-диагностический, теоретический (информационно-познавательный), имитационно-деятельностный, интеграционно-синтезирующий и итогово-результативный.

Имитационно-деятельностный этап является основополагающим в разработанной образовательной технологии. Переход к данному этапу обусловливается тем, что учащиеся на предыдущих этапах усвоили систему экологических знаний и ценностей. Его цель заключается в овладении старшеклассниками на основе усвоенной ранее системы экологических знаний и ценностей культурными способами эколого-обоснованной деятельности в процессе игрового проектирования. Здесь осуществляется трансформация теоретических и методических экологических знаний в практические умения и навыки проектирования и осуществления экологической деятельности в природной среде. Для более эффективного использования проектной деятельности в целях формирования экологической культуры у учащихся были выделены три подэтапа: вводно-подготовительный, базовый и креативно-творческий.

Вводно-подготовительный подэтап был направлен на освоение основ проектной деятельности и формирование первоначальных способов эколого-обоснованной деятельности. Учащиеся овладевали процедурой эколого-педагогического проектирования. Основное назначение базового

подэтапа заключаецца в дальнейшем овладении учащимися процедурой эколого-педагогического проектирования и усвоении основных культурных способов экологически обоснованной деятельности (по естественнонаучным дисциплинам и факультативу использовались, в основном, учебно-предметные и практико-ориентированные экологические проекты). Сущность и назначение креативно-творческого подэтапа заключается в закреплении и совершенствовании усвоенных способов экологически обоснованной деятельности при разработке исследовательских и инновационных экологических проектов. Типология учебных проектов и их тематика по естественнонаучным дисциплинам и факультативу «Основы экологической культуры» на старшей ступени школьного образования представлена в таблице.

Выполнение учащимися 10–11 классов различных экологических проектов по естественнонаучным дисциплинам и факультативу было направлено на овладение сущностью и механизмами осуществления экологически обоснованной деятельности в природе. Школьники осуществляли осмысление как мотивов, так и желаемых продуктов человеческой деятельности в природной среде. Это обстоятельство позволило им четко представлять, как и посредством чего произойдет разрешение экологической ситуации и к каким последствиям это приведет в природе. Отметим, что практически все виды деятельности человека связаны с преобразованием окружающей действительности. Однако при осуществлении экологически обоснованной деятельности учащимися в игровом проектировании не только осуществлялась их акцентировка и ориентировка на удовлетворение человеческих материальных потребностей, но и учитывалось влияние деятельности человека на социоприродную среду. Учащиеся отдавали себе отчет о последствиях, к которым приведут их действия в природе, учились понимать взаимосвязь социума и природы, ощущать себя частью этого взаимодействия, быть готовыми к активному участию в нем.

Игровое проектирование использовалось в соответствии с календарно-тематическим планированием по естественнонаучным дисциплинам и факультативу в 10–11 классах (примерная тематика учебных проектов представлена в таблице). Педагогический эксперимент проводился на базе СОШ № 12 и СОШ № 52 г. Гомеля с учащимися 10–11 классов. Всего в опытно-экспериментальной работе принимали участие 88 старшеклассников. В педагогическом эксперименте были задействованы четыре класса, которые были разделены на два экспериментальных и два контрольных. В экспериментальных классах (10 «А» и 10 «Б») СОШ № 12 было всего 44 учащихся. Контрольные классы СОШ № 52 (10 «А» и 10 «Б») состояли из 44 учащихся.

Таблица – Типология учебных проектов по естественнонаучным дисциплинам при формировании экологической культуры старшеклассников

Тип учебных проектов	Название проекта	Учебная дисциплина, факультатив
1	2	3
Предметный	Основные направления по охране атмосферы	География, факультатив
	Предупреждение парникового эффекта	Химия, факультатив
	Предупреждение кислотных осадков	Химия, факультатив
	Возможности восстановления озонового слоя	География, факультатив
	Космический мусор	Физика, факультатив
	Возможное предупреждение загрязнения океанов и морей	Химия, факультатив
	Сокращению биоразнообразия – нет	Биология, факультатив
	Предупреждение химических загрязнений	Химия, факультатив
	Влияние радиации на «естественное» и пути выхода из радиационного тупика	Физика, химия, факультатив
	Последствия влияния человека на биосферу	Биология, химия, факультатив
	Предупреждение опустынивания	География, факультатив
	Восстановление природных ресурсов – одно из решений экологического кризиса	Биология, факультатив

Продолжение таблицы

1	2	3
Практико-ориентированный	Очистка воздуха в городах	Химия, факультатив
	Экономия энергии – один из путей решения экологической проблемы	Физика, факультатив
	Музей энергосбережения в образовательном пространстве Гомельского региона	Физика, факультатив
Инновационный	Основные направления по охране водных ресурсов	Биология, факультатив
	Возрождение лесов – путь к спасению природы	География, биология, факультатив
	Основные направления по охране земельных ресурсов и почв	География, факультатив
	Основные направления по восстановлению почвенного покрова	География, факультатив
	Заболочивание Белорусского Полесья	Биология, факультатив
Исследовательский	Проблемы автомобильного транспорта и пути их решения	Химия, факультатив
	Источники загрязнения рек и озер и пути его предупреждения	Химия, факультатив
	Проблемы водного транспорта и пути их решения	Химия, факультатив
	Проблемы железнодорожного транспорта и пути их решения	Химия, факультатив
	Проблемы авиационного транспорта и пути их решения	Химия, факультатив
	Электропоезд в Гомельской области	Физика, факультатив
	Желтый автобус	Химия, факультатив
Комплексный	Химзавод	Биология, химия, география, физика факультатив
	Радиоэкология	Биология, химия, география, физика, факультатив

Определение количественного состава контрольных (КГ) и экспериментальных групп (ЭГ) старшеклассников в СОШ № 12 и СОШ № 52 г. Гомеля производилось методом случайных чисел. Формирующий педагогический эксперимент проводился в 2007–2008 и 2008–2009 учебных годах.

После формирующего этапа педагогического эксперимента были проведены диагностические исследования, направленные на определение итогового уровня сформированности экологической культуры в КГ и ЭГ. Как свидетельствуют полученные результаты в КГ и ЭГ, за время формирующего эксперимента на всех уровнях произошли изменения в сформированности экологической культуры учащихся. Исходя из анализа полученных данных, в КГ наибольший сдвиг произошел на репродуктивном уровне – с 12,36% до 36,72% (прирост составил 24,36%). На стихийно-эмпирическом уровне остались 57,72% учащихся, что свидетельствует о недостаточной эффективности традиционной методики формирования экологической культуры учащихся. Следует отметить, что данный уровень характеризуется как традиционный, информационный и степень сформированности экологических знаний, умений и способностей на этом уровне недостаточно высокая. Наименее сформированным в КГ оказался продуктивный уровень (процентный прирост которого составил 2,31%), характеризующийся способностями школьников постоянно рефлексировать культурную экологическую традицию.

В ходе эксперимента существенные позитивные изменения произошли в ЭГ, где уровень сформированности экологической культуры старшеклассников существенно увеличился: репродуктивный уровень (который представлен наличием у учащихся старших классов культурных норм всех компонентов экологической культуры в соответствии с социокультурной и природной ситуацией) с 13,80% до 69% (прирост составил 55,20%), а продуктивный уровень с 3,14% до 21,75% (прирост составил 18,61%). Количество учащихся, находящихся на стихийно-эмпирическом уровне, снизилось с 83,06% до 9,25%, то есть 73,81% учащихся ЭГ повысили свой уровень экологической культуры (репродуктивный и продуктивный) в ходе формирующего педагогического эксперимента.

Выводы

Становление новой образовательной парадигмы основано на реализации методологии деятельностного подхода, который представляется и реализуется формами и методами активного обучения. Данные методы обучения есть способы деятельности, направленные на саморазвитие субъектов учебной деятельности. Игровое проектирование относится к имитационным, игровым методам обучения, отличительной чертой которых является наличие имитационной модели изучаемого процесса, выполнение определенных ролей участниками учебного процесса при решении учебных задач и проблем экологического характера.

Педагогическая технология, направленная на формирование экологической культуры старшеклассников, предполагает реализацию следующих этапов: пропедевтико-диагностический, теоретический (информационно-познавательный), имитационно-деятельностный, интеграционно-синтезирующий и итогово-результативный. Имитационно-деятельностный этап является основополагающим, на этом этапе старшеклассники овладевают культурными способами эколого-обоснованной деятельности в процессе игрового проектирования. Система учебных проектов представлена следующими типами: учебно-предметные, практико-ориентированные, исследовательские, инновационные и комплексные экологические.

Анализ полученных данных в КГ и ЭГ за время формирующего педагогического эксперимента показал, что в ЭГ произошли существенные изменения в повышении уровня экологической культуры учащихся (73,81%), в то время как в КГ данные изменения были незначительными (26,43%). Установление такого положения позволяет сделать вывод о том, что разработанная педагогическая технология игрового проектирования является эффективным педагогически средством, направленным на формирование экологической культуры старшеклассников.

Литература

1. Крупнов, Ю. В. Возможно ли создать лучшую в мире школу? Рефлексивный общественно-профессиональный взгляд на проблему / Ю. В. Крупнов // Мир технологий : междунар. науч.-практ. журнал. – 2003. – № 4 – С. 77–82.
2. Степанов, С. Ю. Психология рефлексии: проблемы исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
3. Стернберг, В. Н. Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Н. Стернберг ; Владимир. гос. ун-т. – Рязань, 2003. – 21 с.
4. Жук, А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : учеб.-метод. пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – Минск : Аверсэв, 2003. – 326 с.
5. Жук, О. Л. Педагогика : учеб.-метод. комплекс для студентов пед. специальностей / О. Л. Жук. – Минск : БГУ, 2003. – 383 с.
6. Шамова, Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
7. Габрусевич, С. Я. От деловой игры – к профессиональному творчеству : учеб.-метод. пособие / С. Я. Габрусевич, Г. А. Зорин. – Минск : Университетское, 1989. – 123 с.
8. Анисимов, О. С. Развивающие игры. Игротехника. Методология : в 2 т. / О. С. Анисимов. – М. : ЭУЗ, 2006. – Т. 1 : Концептуально-технологические основы. – 487 с.
9. Ротмирова, Е. А. Проектная деятельность на уроках технологии / Е. А. Ротмирова // Тэхналагічная адукацыя. – 2003. – № 4. – С. 3–14.
10. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1988. – 750 с.

Summary

In this article the author shows theoretical and methodical bases of playing projecting as means of forming ecological culture of senior pupils. Types and topics of educational projects for subjects in natural sciences are determined. Playing projecting is established to be effective pedagogical means of forming ecological culture of senior pupils.

Поступила в редакцию 01.08.09.

УДК 373.2.033

*И. А. Комарова***ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ**

В статье раскрываются сущность понятия «экологическая культура» и особенности ее формирования в дошкольном возрасте; представлены подходы различных авторов к данному вопросу; рассматривается проблема отношения к природе как важной составляющей экологической культуры личности. Особое внимание уделяется роли игры, в частности игровых обучающих ситуаций, в формировании основ экологической культуры и осознанно-правильного отношения к природе у детей дошкольного возраста.

Введение

Сложившаяся экологическая ситуация в мире и в Республике Беларусь определяет острую необходимость в формировании экологической культуры личности. В Законе «Об образовании Республики Беларусь» [6] экологическая направленность образования введена в ранг принципа государственной политики, которая предусматривает формирование экологического сознания, экологической культуры личности ребенка.

Многолетнее изучение проблем экологического образования позволило исследователям выйти на определение экологической культуры как культуры единения человека с природой, гармоничного слияния социальных нужд и потребностей людей с нормальным существованием и развитием самой природы. По мнению И. Д. Зверева и И. Т. Суравегиной, экологическая культура должна быть связана с социально-нравственной деятельностью, вызывающей потребность в улучшении окружающей среды. Д. В. Владышевский сущность экологической культуры связывает с природопользованием, осознанием опасности и недопустимости безудержного использования ресурсов планеты, с переходом к общенациональному сбережению природы. Б. С. Кубанцев говорит о необходимости переориентации господствующего в мышлении соотечественников антропоцентрического подхода, когда в центре всего и вся стоит человек, на экономическое биоцентрическое мышление, когда человек будет рассматривать себя наравне с природой. Академик Б. Т. Лихачев определяет экологическую культуру как производное от экологического сознания. Она должна строиться на экологических знаниях и включать в себя глубокую заинтересованность в природоохранной деятельности, грамотное ее осуществление, богатство нравственно-эстетических чувств и переживаний, порождаемых общением с природой [3].

Таким образом, понятие экологической культуры соединяет в себе знание основных законов природы; понимание необходимости считаться с этими законами и руководствоваться ими во всякого рода индивидуальной и коллективной деятельности; стремление к оптимальности в процессе личного и производственного природопользования; выработку чувства ответственного отношения к природе, окружающей человека среде, здоровью людей. Экологическая культура охватывает интеллектуальные, эстетические и этические, деятельностно-волевые аспекты человеческой жизни, практику бытовой и профессиональной деятельности.

В последние годы понятие экологической культуры начинает рассматриваться с культурологических позиций (Н. Н. Моисеев, С. Н. Глазачев, С. В. Алексеев, В. А. Игнатова, Н. М. Мамедов, Л. В. Тарасов, А. Д. Урсул и др.), в него привносятся признаки, позволяющие сделать его феноменом общей культуры, в нем пересекаются два процесса – образование человека и его становление как социокультурного индивида [7].

Экологическая культура личности развивается на протяжении всей жизни человека, однако берет свое начало в дошкольном детстве, когда начинают закладываться первоначальные основы осознанного отношения к окружающей действительности, в том числе и к природе.

Самоценность дошкольного детства очевидна: первые шесть лет в жизни ребенка – это период его бурного роста и интенсивного развития, период непрерывного совершенствования физических и психических возможностей, начало становления личности. Достижением первых лет жизни является становление самосознания, когда ребенок начинает выделять себя из предметного мира, понимать свое место в нем, учиться осознанно ориентироваться в окружающем предметно-природном мире, вычленять его ценности. В этот период закладываются основы взаимодействия с природой, при помощи взрослых ребенок начинает осознавать ее как общую ценность для всех людей.

Важной подсистемой экологической культуры личности является отношение к природе. Психологи (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин и др.) рассматривают категорию отношения в аспекте личности как ее проявление. Отношение всегда имеет эмоциональную окраску, оно субъективно и выражается в поступках, практических действиях, деятельности [4].

Значимой характеристикой отношения является его осознанность, которая формируется на основе знаний и сопряжена с переживаниями. В ряде психологических исследований (В. Н. Мясичев, В. А. Ясвин и др.) отмечается сложный характер связей между знаниями и эмоциями: отношение не может зародиться только на основе знания – к нему должны подключиться личностный смысл, понимание, осознание объективности происходящего.

Исследованием В. А. Ясвина [8] установлено, что новым типом отношения к природе должно стать субъектно-этическое отношение, которое характеризуется личностной установкой на партнерское (с позиций этических норм) взаимодействие с живыми существами. Проблема формирования такого отношения может быть с успехом решена в процессе экологического образования, если его методология предусматривает не объективный взгляд на природу (как на окружающую среду), а субъективный – как на ценность, как на одухотворенный личностью «мир природы». Важнейшим компонентом такого отношения является поступок. Формирование субъектно-этического отношения к природе обеспечивается системой психологических механизмов, которые оказывают воздействие на перцептивно-эмоциональную, когнитивную и практическую сферу личности.

В ряде педагогических исследований отмечается значение знаний о природе для становления положительного отношения к ней. Исследованиями С. Н. Николаевой, Н. Н. Кондратьевой, З. П. Плохий, И. А. Комаровой, В. Д. Сыч, В. Г. Фокиной и др. выявлен ряд общезначимых фактов [5]:

– отношение к природе поддается формированию: у дошкольников отношение не носит обобщенного характера – это отношение к тем конкретным объектам и явлениям, которые входят в пространство их жизнедеятельности;

– личностное (субъективное) отношение к природе у ребенка появляется на основе интереса к явлениям и объектам, с которыми знакомят его педагог и родители;

– формирование отношения и его проявление всегда связаны с деятельностью – игровой, трудовой, изобразительной, учебной, деятельностью наблюдения;

– первоосновой возникновения у ребенка отношения к природе служит непосредственный контакт с самой природой;

– отношение к объектам и явлениям природы у дошкольников появляется только на основе эмоций – чувственные впечатления рождают личностные переживания, которые преобразуются в отношение;

– формирование отношения к природе, появление у ребенка эмоционального интереса к ней сопряжено с поиском специальных педагогических приемов, вызывающих у него личностные переживания;

– отношение к природе может носить разные оттенки – бережное, заботливое, познавательное, эстетическое, ответственное, осознанно-правильное, экономно-бережное и др., характер формируемого отношения зависит от педагогической цели и технологии ее достижения.

В исследованиях С. Н. Николаевой и И. А. Комаровой [2] показано, что знания о природе влияют на становление сознательного отношения: под влиянием обучения дети начинают понимать причинные связи и зависимости в природе и учитывать их в своей деятельности.

Авторы рассматривают отношение к природе как совокупность знания и активных проявлений ребенка: интереса к явлениям природы; понимания специфики живого, желания практически сохранить, поддерживать или создать для него нужные условия; понимания и сочувствия тем, кто испытывает дефицит каких-либо условий; эмоционального отклика на любые проявления животных и растений, на их красоту. Таким образом, понятие «осознанно-правильное отношение к природе» у дошкольников включает в себя три компонента: эмоционально-эстетический, интеллектуально-познавательный и нравственно-действенный.

Критериями сформированности у детей осознанно-правильного отношения к природе являются знание условий, при которых живые существа остаются живыми, хорошо себя чувствуют; готовность детей самостоятельно или по предложению взрослых выполнять трудовые действия, направленные на создание необходимых условий для живых существ; способность совершать самостоятельные поступки, направленные на сохранение объектов природы и условий их жизни; наличие у детей познавательного интереса к природе; проявление в самостоятельной игровой деятельности детей знаний о природе и отношения к ней.

Таким образом, формирование осознанно-правильного отношения дошкольников к природе – это важное направление экологического воспитания, показатель экологической культуры личности, который отражает результат всей эколого-педагогической работы с детьми, является конечным его продуктом.

Результаты исследования и их обсуждение

В настоящее время методика экологического воспитания дошкольников продолжает интенсивно развиваться: создаются программы, совершенствуются методы, разрабатываются рациональные подходы к содержанию и формам работы с детьми с учетом специфических природных и социальных условий каждой страны. Центральное место среди основных форм и методов экологического воспитания детей занимает игра.

Овладение знаниями о природе в процессе игры способствует формированию у детей осознанно-правильного отношения к растительному и животному миру. Это подтверждают многочисленные исследования, которые показывают, что благодаря игре у детей вырабатывается позитивное отношение к окружающему, формируются положительные чувства и эмоции. Важна и другая сторона явления: экологические знания, которые вызывают положительную реакцию у детей, будут использоваться ими в процессе игры активнее, чем те, которые затрагивают лишь интеллектуальную сторону личности. Отечественные педагоги и психологи всегда уделяли большое внимание игровой деятельности, ибо она выполняет ряд важных функций в развитии личности ребенка, в том числе развивающую: повышает интеллект, способствует чувственному восприятию мира и его эмоциональному благополучию (В. Н. Аванесова, Р. И. Жуковская, А. В. Запорожец, Д. В. Менджеричкая, Н. Я. Михайленко, С. Л. Новоселова, А. П. Усова, Д. Б. Эльконин и др.) [1].

Наши исследования показали, что оптимальной формой использования игры в процессе ознакомления дошкольников с природой являются игровые обучающие ситуации (ИОС), которые создаются педагогом для решения конкретных воспитательно-образовательных задач на экологических занятиях и в мероприятиях повседневной жизни образовательного учреждения [2]. В дальнейшем ходе обучения нами использовались различные игровые элементы: сюжет, воображаемая ситуация, ролевые действия. Основным игровым элементом в обучении были игрушки, изображающие животных, литературно-сказочных персонажей, героев детских телепередач и мультфильмов. В отличие от отдельных игровых приемов и дидактических игр, игровая обучающая ситуация тесно связана с ходом экологического занятия. Благодаря ей решаются основные воспитательно-образовательные задачи, повышается активность детей в процессе обучения, снижается утомляемость, формируется интерес к познавательной деятельности, развивается эмоциональная отзывчивость. Игровое обучение помогает ребенку почувствовать собственные возможности, обрести уверенность в себе. Нами выявлены и апробированы три типа игровых обучающих ситуаций, использование которых обладает различными дидактическими возможностями: ИОС с игрушками-аналогами, ИОС с литературными персонажами и ИОС-путешествия.

Первый тип ИОС строится на использовании игрушек-аналогов, т. е. таких игрушек, которые изображают животных и растения. Главный смысл использования игрушек такого рода – это сопоставление живого объекта с неживым (игрушечным) аналогом. Игрушка в данном случае способствует разграничению представлений сказочно-игрушечного и реалистического характера, помогает осознанию специфики живого, выработке умений правильно и по-разному действовать с живым объектом и предметом, помогает сопоставлению живого объекта с его игрушечным изображением по внешнему облику и способу функционирования (поведения). Игрушка не может заменить животное или растение, но она в такой же степени является содержательным элементом обучения. При этом следует специально обратить внимание на параллельное использование игрушки и живого объекта: игрушка никого не подменяет, она наравне с животным или растением сосредоточивает на себе внимание ребенка с целью нахождения различий между игрушечным и живым объектами. Однако не во всех случаях использование игрушек-аналогов будет одинаково успешным. Присутствие игрушки уместно всякий раз, когда разговор на занятии строится на базе полученных ранее конкретных знаний. Особенно это необходимо, когда с животным невозможен действенный контакт, непосредственное общение в естественной природной среде. Одним из требований к игрушкам-аналогам должна стать их узнаваемость: игровая форма не должна вызывать сомнений в принадлежности к тому или иному виду животных или растений; игрушка должна быть «доброй», симпатичной и высокохудожественной, привлекать внимание детей, вызывать положительные эмоции.

Вторую группу игровых обучающих ситуаций составляют ИОС с использованием кукол, которые являются персонажами литературных произведений, хорошо знакомых детям. В практике работы дошкольных учреждений имеет место использование воспитателями сюжетных кукол с целью привлечения внимания детей к дидактической цели занятия, но при этом выполняющих лишь развлекательную функцию. На наш взгляд, куклы – персонажи сказок – можно с успехом использовать на экологических занятиях, опираясь на их «литературную биографию». Для этой цели нами используются образы Чиполлино, Незнайки, Карлсона, Айболита, Красной Шапочки и других героев знакомых сказок. Это не просто симпатичные игрушки, развлекающие ребят, а персонажи со своим характером и настроением, со своей манерой поведения, исходящей из самого

сюжета сказки. К примеру, Карлсон и Незнайка часто чего-то не знают и поэтому попадают в сложное положение, когда необходимы знания и помощь ребят. В этих случаях дети из обучаемых превращаются в обучающих, благодаря чему активизируется их умственная деятельность. Когда воспитатель от имени данных персонажей задает глупые вопросы, дети с удовольствием исправляют его «ошибки». Они находятся во власти игровой ситуации, поэтому уверенно дополняют рассказ воспитателя, уточняя и закрепляя при этом полученные знания.

Третья группа игровых обучающих ситуаций – это игра в путешествия («Поездка на выставку», «Экспедиция в Африку», «Экскурсия в зоосад», «Путешествие к морю» и др.), в процессе которой дети узнают много нового. В каждом случае сюжет игры следует продумывать таким образом, чтобы дошкольники в качестве путешественников, экскурсантов, туристов «побывали» во многих местах. Воспитатель при этом берет на себя роль экскурсовода, руководителя туристической группы или опытного путешественника и – это главное в подобном типе ИОС – в рамках ролевого поведения он сообщает детям новые интересные сведения о природных объектах и явлениях, знакомит с новыми природными закономерностями. В таких игровых ситуациях большую помощь педагогу оказывают самодельные «оптические приборы» (игрушечные фотоаппараты, бинокли, подзорные трубы), которые создают для детей хорошие визуальные условия для наблюдения и последующего анализа (например, в виде рисунков и других продуктов детского творчества).

Выводы

Все ИОС требуют от педагога определенной подготовки. Он должен обдумать сюжет, создать воображаемую ситуацию для ролевого взаимодействия детей, подготовить необходимую атрибутику. Важно, чтобы сам воспитатель легко входил в игру – в ряде случаев он исполняет одновременно две роли: ведет диалог от имени куклы-персонажа и при этом остается педагогом, который проводит занятие с детьми. Обучение с использованием ИОС в отдельных случаях может выходить за рамки отведенного для занятия времени, но это неопасно, так как хорошая игра, создавая эмоциональный настрой у детей, обеспечивает максимальный развивающий эффект.

Таким образом, преимущества игрового обучения очевидны. Дошкольники, с одной стороны, овладевают игровым действием, активно участвуют в создании воображаемой ситуации, с другой – получают новые знания, учатся правильно вести себя в природе и формируют в себе осознанно-правильное отношение ко всему живому. Дальнейшие экспериментальные поиски помогут нам отыскать новые стороны и возможности использования игры на занятиях по экологическому воспитанию и приобщению детей дошкольного возраста к основам экологической культуры.

Литература

1. Игра дошкольника / Л. А. Абрамен [и др.] ; под ред. С. Л. Новоселовой. – М. : Просвещение, 1989. – 286 с.
2. Комарова, И. А. Игра как средство формирования осознанного отношения к природе у детей дошкольного возраста / автореферат дис. ... канд. пед. наук / И. А. Комарова. – М., 1991.
3. Лихачев, Б. Т. Структура экологической культуры личности и педагогические основы ее формирования // Экологическое образование: опыт России и Германии / Б. Т. Лихачев ; под ред. В. И. Данилова-Данильяна, С. Н. Глазачева, Р. Лоба. – М., 1997.
4. Мясичев, В. Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии : учеб. пособие для студентов вузов / В. Н. Мясичев ; сост. В. В. Мироненко ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1987. – С. 146–152.
5. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / С. Н. Николаева. – М. : Академия, 2002. – 336 с.
6. Об образовании в Республике Беларусь : Закон Респ. Беларусь от 29.10.1991 г., № 1202–XII : в редакции закона от 19.03.2002 г., № 95-3 / Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2002. – № 37, 2/844.
7. Экологическая культура и образование : тез. докл. сессии науч. совета по проблемам экологического образования РАО, 18 янв. 1998 г., Москва / под ред. Л. П. Симоновой, С. Н. Глазачева. – М., 1998.
8. Ясвин, В. А. Психолого-педагогические основы формирования субъективного отношения к природе : автореф. дис. ... доктора пед. наук / В. А. Ясвин. – М., 1998.

Summary

The article uncovers the essence of the notion «ecological culture» and the peculiarities of its formation at pre-school age. The approaches of different authors to this problem are introduced. The problem of attitude to the nature is viewed as an important component of the ecological culture of a person. A special attention in the process of formation of ecological culture fundamentals and correctly realized attitude to the nature by pre-school aged children is given to a game, particularly to game-playing teaching situations.

Поступила в редакцию 29.06.09.

УДК 378.016:51

*И. А. Новик, Н. П. Макарова, Н. В. Бровка***ИНФОРМАТИЗАЦИЯ КАК РЕШАЮЩИЙ ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье содержится обзор информационных преобразований в обществе, выделяются характерные признаки и периоды становления информационного общества в Республике Беларусь (создание парка высоких технологий, повышение качества образования и рынка в области информационных технологий, развитие национальных компьютерных технологий и др.), приводится обоснование необходимости целенаправленного формирования информационной культуры специалиста.

Введение

История развития человечества содержит многочисленные факты, события, революционные преобразования в области науки, техники, общественного развития. Овладев веществом, энергией, а затем информацией, человек научился использовать их для совершенствования образа жизни, обобщения знаний и опыта, принятия решений. При этом средства обработки информации, как и сама информация, совершенствовались, видоизменялись, расширяли свои возможности. Это приводило к изменениям в общественных отношениях и образовательной сфере. Последние преобразования в сфере обработки информации актуализировали проблему информатизации образования. Данной проблеме посвящены исследования большого числа ученых, среди них Б. С. Гершунский, А. П. Ершов, К. К. Колин, В. М. Монахов, Е. С. Полат, А. И. Ракитов, И. В. Роберт, С. Пейперт, Б. Хантер, Е. В. Якушина и др.

Результаты исследования и их обсуждение

Под информационной революцией понимается такое изменение инструментальной основы, способа передачи и хранения информации, которое имеет следствием кардинальное изменение объема информации, доступной активной части населения. Изучение литературы свидетельствует, что в истории развития общества выделяют пять информационных революций: возникновение речи, изобретение письменности, затем – книгопечатания, появление электричества, создание электронных вычислительных машин, формирование информационной индустрии на основе высоких технологий и телекоммуникаций [1]–[4]. Перечень изобретений человечества, которые привели к существенному качественному изменению способов передачи, хранения и использования информации и, как следствие, доступного для человека ее объема, дан в таблице 1.

Таблица 1 – Информационные революции в обществе

Информационные революции	Содержание	Результат
Первая	Появление и распространение языка	Передача информации в пространстве и времени с помощью устной речи, ее запоминание
Вторая	Изобретение письменности	Накапливание знаний и их передача от поколения к поколению с помощью документальных носителей информации
Третья (XV – середина XVI вв.)	Изобретение книгопечатания как одной из первых информационных технологий	Изменение индустрии общества, широкое распространение информации, научных знаний, информационной культуры
Четвертая (конец XIX в.)	Изобретение электричества, что привело к появлению средств коммуникации (телеграф, телефон, радио, телевизор)	Оперативная передача и накапливание информации в достаточном объеме
Пятая (70-е гг. XX в.)	Электронный этап информационной истории: изобретение микропроцессорной технологии и появление персонального компьютера	Создание систем накапливания и передачи данных, внедрение компьютерных сетей, применение компьютерных информационных технологий; формирование личности с высоким уровнем информированности и информационной культуры
Шестая (настоящее время)	Производство технических средств, методов, технологий для производства	Широкое использование средств телекоммуникаций; формирование информационного общества

Из таблицы видно, что шестая информационная революция ведет к появлению новой отрасли – информационной индустрии на основе технических средств, методов, технологий для производства новых знаний. Основными компонентами информационной индустрии становятся информационные технологии, в том числе и телекоммуникации. Как известно, информационная технология (ИТ) – это совокупность методов, производственных и программно-технологических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, хранение, обработку, вывод и распространение информации. Информационные технологии предназначены для снижения трудоемкости процессов использования информационных ресурсов. Телекоммуникации – составная часть информационных технологий, средства дистанционной передачи данных через компьютерные сети и современные технические средства связи.

Результаты деятельности все большего числа слоев населения зависят от информированности и способности эффективно использовать имеющуюся информацию. С одной стороны, возрастают потоки информации, не всегда доступной широкому кругу пользователей. С другой – растут потребности в новой информации и гибких способах ее использования. Это приводит к так называемому информационному кризису. Устранение этого кризиса в современных странах осуществляется с помощью нового эволюционного процесса, называемого информатизацией. Под информатизацией общества понимается процесс создания и организации оптимальных социальных, научно-технических и экономических условий с целью удовлетворения информационных потребностей и реализации прав отдельных граждан и различных организаций на формирование и использование информационных ресурсов.

Бурное развитие компьютерной техники и информационных технологий послужило толчком к развитию общества, называемого постиндустриальным, или **информационным**. Информационное общество – новая историческая фаза развития цивилизации, в которой главными продуктами производства становятся информация и знания [4], [5].

К отличительным чертам информационного общества относятся: увеличение роли информации и знаний в жизни общества; возрастание значимости информационных коммуникаций, продуктов и услуг в валовом внутреннем продукте; создание единого информационного пространства, обеспечивающего эффективное информационное взаимодействие людей, их доступ к мировым информационным ресурсам и удовлетворение их потребностей в информационных продуктах и услугах.

Все больше расширяются сферы применения информационных технологий. В самой информатике как науке выделяются новые направления исследований: интернетика – прикладное научное направление, изучающее свойства, закономерности и способы использования глобальной компьютерной сети в различных сферах человеческой деятельности; коммуникативистика – наука, изучающая проблемы информационных (сетевых) коммуникаций; эвоинформатика – направление теоретической информатики, имеющее целью создание новых информационных метатехнологий для решения задач глобального моделирования сложных природных явлений на основе эволюционного подхода и др. [6].

О становлении и развитии информационного общества в Республике Беларусь свидетельствуют следующие явления:

- формирование единого информационно-коммуникационного пространства в Республике как части мирового информационного пространства, равноправное участие всех членов общества в информационной деятельности;
- становление и преобладание в экономике Республики новых компьютерных и информационных технологий, основанных на перспективных телекоммуникациях, средствах вычислительной техники;
- создание и развитие рынка информации, перевод информационных ресурсов общества в ресурсы социально-экономического развития;
- повышение уровня образования;
- обеспечение прав граждан на свободное получение, использование и распространение информации как важнейшие условия демократического развития.

Перечисленные процессы приводят к качественным изменениям в социальной, образовательной, экономической и научно-технической сферах жизнедеятельности нашего общества, поскольку находят свое реальное воплощение.

• создание Национальной библиотеки Республики Беларусь. Фонд библиотеки составляет 8,6 млн. документов, созданных как в Беларуси, так и в различных странах мира более чем на 50 языках [7]. Сюда входят печатные издания, рукописи, микрофильмы, электронные и другие виды документов. Это наиболее полная в стране универсальная коллекция национальных и других документов. Формирование информационных ресурсов в библиотеке ориентировано на выполнение функций национальной библиотеки как информационного, социокультурного и социополитического центра – значимых компонентов информационной инфраструктуры информационного общества;

• организация Парка высоких технологий, который вносит важный вклад в процесс становления информационного общества. Парк высоких технологий создан с целью разработки в Республике Беларусь программного обеспечения, информационно-коммуникационных и других технологий, направленных на повышение конкурентоспособности национальной экономики, создание уникальной благоприятной среды для развития высоких технологий. Гарантией успешного функционирования Парка является создание для деятельности резидентов благоприятных экономических, социальных и правовых условий [8];

• повышение качества образования и рынка в области ИТ-технологий. По оценкам экспертов, на белорусском рынке экспортно-ориентированного программирования работают квалифицированные специалисты с высоким уровнем образования. В последние годы белорусские инженеры, ученые, программисты участвуют в широкомасштабных технологических проектах (создание космических станций, мощных компьютерных и глобальных коммуникационных систем, ядерные разработки и др.). Увеличивается количество белорусских специалистов, занятых на рынке экспортного программирования. Так, белорусские компании EPAM, IBA, Sam-Solutions, Belsoft, ScienceSoft выполняют проекты для British Telecom, T-Mobile, Cingular/ATT, BlueCross BlueShield, Reuters, Лондонской Фондовой Биржи, AeroMexico, William Hill, SAP, Microsoft, Hyperion, BEA, Colgate, Samsung, IBM, Siemens, Alcatel и других (по данным Национального инвестиционного сайта Республики Беларусь) [9];

• развитие национальных компьютерных технологий, средств обработки и хранения мощных потоков информации; информатизация общества. В Республике Беларусь действует Республиканский суперкомпьютерный центр коллективного использования как структурное подразделение Национальной Академии Наук Беларуси [9]. Он объединяет вычислительные мощности суперкомпьютерных конфигураций «СКИФ», разработанных совместно белорусскими и российскими специалистами. Области использования комплекса: обработка и распознавание изображений, метеорология, генетика человека, медицина, геологоразведка, гидрогазодинамика, анализ и синтез речи, обработка радиолокационных и оптических сигналов, решение задач в реальном масштабе времени, создание новых материалов, молекулярная и атомная физика, моделирование конструкций и др. Республика Беларусь входит в число немногих стран мира, которые не только обладают мощными компьютерами, но и производят их. Новейшие белорусские компьютеры способны выполнять в секунду до 2,5 триллионов операций;

• широкое использование компьютерных и информационных технологий в процессе жизнедеятельности общества (охранная, противопожарная автоматика; управление освещенностью, отопительной системой; бытовые приборы со встроенными микропроцессорами; обеспечение справочной информацией).

10 ноября 2008 года Президентом Беларуси подписан Закон «Об информации, информатизации и защите информации» [10]. Он опубликован 26 ноября 2008 года. Положения Закона направлены на государственное регулирование и управление в области информации, информатизации и защиты информации. В Законе определяются: правовой режим информации, правила распространения и предоставления информации, использования информационных ресурсов, информационных технологий, систем и сетей, меры защиты информации. Определены права и обязанности субъектов информационных отношений, ответственность за нарушение требований законодательства об информатизации и защите информации.

Информатизация общества сопровождается компьютеризацией общества, а также социальными изменениями в нем. Большое значение в связи с этим имеет осмысление роли компьютерных технологий в развитии цивилизации, формирование готовности к их использованию. Обогащается новым содержанием, трансформируется понятие культуры человека. Культура человека определяется рядом показателей: уровнем знаний, умений и профессиональных навыков,

интеллектуального, нравственного и эстетического развития; способностями человеческого общения. Важное место среди компонентов культуры занимает образованность как носитель интеллектуального потенциала, умственного развития, показатель качества профессиональной и творческой деятельности.

В период перехода к информационному обществу наиболее остро стоит проблема подготовки человека к быстрому восприятию и обработке больших объемов информации, к овладению современными средствами, методами и технологиями. Таким образом, возникает проблема формирования определенного уровня культуры обращения с информацией.

Основы информационной культуры формируются еще в средней школе в предположении, что у учащихся развивается умение использовать современные технические средства, методы и информационные технологии для работы с информацией.

Информационную культуру специалиста любого уровня рассматривают как одну из составляющих общей культуры человека. Она проявляется в умении использовать технические устройства (телефон, компьютер, компьютерные сети) и программное обеспечение компьютера, извлекать информацию из различных источников (периодическая печать, телекоммуникации) с учетом критерия полезности и эффективно ее использовать, работать с различной информацией с помощью различных методов обработки, наиболее эффективно применять компьютерные технологии в собственной сфере деятельности.

Специалист с развитой информационной культурой характеризуется как личность, обладающая комплексом определенных знаний и умений. К ним относятся: владение тезаурусом, умение формулировать собственные информационные запросы и потребности; умение эффективно осуществлять поиск требуемой информации; умение рационально хранить и оперативно обрабатывать потоки информации; знание норм информационной этики.

Система непрерывного образования, существующая в Республике Беларусь, способствует целенаправленному развитию информационной культуры от школы к вузу, академии последиplomного образования, институтам и курсам повышения квалификации, собственному опыту практической работы. Таким образом, возникает проблема формирования определенного уровня культуры обращения с информацией.

Постоянно растущий объем информации вынуждает обучающихся любому предмету всё более внимательно обновлять свои знания по правильному поиску и использованию требуемых сетевых ресурсов. В современной системе образования особое внимание уделяется собственной деятельности обучаемого по поиску, осознанию и переработке новых знаний, получаемых через Интернет и благодаря специально разработанным педагогическим программным средствам обучения. Методике, их разработке, целям и классификации посвящено большое число исследований. В настоящее время на первый план выходят педагогические проблемы их эффективного использования. В этой связи наиболее актуальными **направлениями педагогических исследований проблемы использования информационных средств в образовании** являются:

1. Разработка единого концептуального подхода к изучению и устранению негативных педагогических проблем применения информационно-коммуникативных технологий в системе образования.
2. Личностно-ориентированный подход к использованию электронных средств обучения учащихся и студентов.
3. Психолого-педагогические основы дифференцированного подхода к обучению учащихся и студентов с использованием электронных средств обучения.
4. Дидактические требования к структуре и содержанию электронных средств обучения с учетом возрастных особенностей обучаемых.
5. Разработка и апробация электронных компонентов учебно-методических комплексов нового поколения по каждому предмету для создания высокотехнологической образовательной среды учебных заведений.
6. Разработка концепции структуры и содержания учебно-методического комплекса нового поколения с учетом специфики учебного предмета для повышения качества обучения.
7. Формирование межпредметных учебных умений учителя математики и информатики по использованию учебных комплексов нового поколения в учебном процессе.

8. Проблема создания новых методик обучения на основе обеспечения оперативного доступа к мировым информационным ресурсам.
9. Содержание и методика учебного эксперимента по использованию в обучении компьютерных моделей реальных процессов и явлений.
10. Согласование и перспективность программ подготовки специалистов различного профиля с развитой информационной культурой в вузах.
11. Формирование определённого уровня культуры обращения студентов с информационными ресурсами.
12. Разработка дидактических требований к структуре и содержанию электронных учебников, учитывающих специфику различных предметов.
13. Разработка дидактических требований к различным типам данных, отвечающих полноте свойств изучаемого объекта.

Выводы

Информатизация является решающим фактором модернизации образования. В период перехода к информационному обществу наиболее остро стоит проблема подготовки человека к быстрому восприятию и обработке больших объемов информации, к овладению современными средствами, методами и технологиями. Всеобщность использования ресурсов требует соблюдения определенных правовых, этических норм поведения в информационной среде. Становление, развитие информационной культуры специалистов в современном обществе в Республике Беларусь идет в ногу со временем и рассматривается в качестве как основания, так и важнейшего условия успешного осуществления его модернизации.

Литература

1. Гутман, С. Образование в информационном обществе / С. Гутман. – СПб.: Российская национальная библиотека, МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2004. – 94 с.
2. Сэвидж, Д. ВЕТТ' 2000: новые горизонты образования / Д. Сэвидж // Информатика и образование. – 2000. – № 6. – С. 74–75.
3. Лукиных, Т. Н. Информационные революции и их роль в развитии общества [Электрон. ресурс] / Т. Н. Лукиных, Г. В. Можаяева. – Режим доступа : http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/3/luk_moz.htm. – Дата доступа : 12.06.2009.
4. Ракитов, А. И. Информация, наука, технология в глобальных исторических измерениях / А. И. Ракитов. – М.: ИРИОН РАН, 1998. – 104 с.
5. Лахмотова, О. В. Представление об информационном обществе [Электрон. ресурс] / О. В. Лахмотова. – Режим доступа : http://bibliograd.ru/base/pravo/Lakhmotova_Predstavlenija_ob_informacionnom_obhhestve.html. – Дата доступа : 12.06.2009.
6. Основные понятия дисциплины «Информатика» [Электрон. ресурс]. – Режим доступа : <http://prepodinfo.narod.ru/term/razdel11.htm>. – Дата доступа : 10.06.2009.
7. Интернет-портал Национальной библиотеки Беларуси [Электрон. ресурс]. – Режим доступа : <http://www.nlb.by/portal/page/portal/index/>. – Дата доступа : 10.06.2009.
8. Парк высоких технологий [Электрон. ресурс]. – Режим доступа : <http://invest.belarus.by/ru/investment/http/>. – Дата доступа : 11.06.2009.
9. Республиканский суперкомпьютерный центр коллективного пользования [Электрон. ресурс]. – Режим доступа : http://supercomp.basnet.by/index_tu/html. – Дата доступа : 12.06.2009.
10. Об информации, информатизации и защите информации : Закон Респ. Беларусь, 10 нояб. 2008 г. № 455-3 [Электрон. ресурс]. – Режим доступа : http://www.tambby.info/zakon/zakon_445_2008.htm. – Дата доступа : 12.06.2009.

Summary

The article concerns of the round-up of information transformations in the society. The definition of the notion «Information Society», its typical features and the periods of its formation in the Republic of Belarus are given. Among them are the creation of Hi-Tech Park, the raising quality of Education and the market in the field of Internet technologies, the development of national computer technologies and the ways they are used in everyday life. The article is devoted to the substantiations of the necessity of the purposeful forming of «Students' Information Culture» and its essence. It deals with some directions of the pedagogical problem of using information technologies and its sources in education.

Поступила в редакцию 26.10.09.

УДК 37.016:54(072)

*В. Г. Свириденко, Н. И. Дроздова, А. В. Хаданович***СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ КОМПЛЕКСНЫХ СОЕДИНЕНИЙ
СТУДЕНТАМИ-БИОЛОГАМИ**

В статье рассмотрены основные аспекты системного подхода к изучению темы «Комплексные соединения» студентами-биологами. Показана необходимость реализации вариантного и дифференцированного подхода к процессу обучения на примере изучения комплексных соединений в ряде химических дисциплин. Обоснована важность многопланового рассмотрения комплексных соединений в функционировании живых организмов, их использование в различных областях химии, химических технологиях, экологических исследованиях. Доказана возможность достижения главных образовательных целей, формирования профессиональных компетенций студентов, стимуляции их творческого подхода к обучению.

Введение

Важная роль комплексных соединений в биологических системах, широкое использование в технологических процессах требуют их всестороннего изучения. Это во многом обусловлено тем, что резкую границу между неорганической химией и биохимией в образующихся в природе соединениях провести невозможно. Комплексные соединения находят применение в весьма разнообразных областях химии. На основе изучения закономерностей поведения комплексных соединений стало возможным установление роли ионов металлов в регулировании роста растений и животных. Вещества, способные к комплексообразованию, используются при проведении качественных реакций и для устранения эффектов нежелательного катализа ионов металлов в животных системах, а также для предотвращения их осаждения при попадании в организм.

Целью настоящей работы является обоснование и определение педагогических условий формирования целостных представлений о природе и свойствах комплексных соединений в процессе подготовки специалистов-биологов.

Для достижения поставленной цели используются следующие методы: теоретический анализ современных научно-методических достижений в методике преподавания химии, постановка химического эксперимента с учетом личностно-индивидуального подхода к обучаемым.

Результаты исследования и их обсуждение

Цель обучения всегда подразумевает сдвиги в интеллектуальном состоянии студентов, в их ценностных ориентациях [1], [2]. Специфика педагогической технологии состоит в том, что учебный процесс с ее использованием должен гарантировать достижение поставленных целей всеми обучаемыми. В соответствии с этим в технологическом подходе к изучению химии комплексных соединений придается первостепенное значение формулировке целей по каждому изучаемому вопросу с ориентацией на достижение определенных результатов.

Учитывая значимость комплексных соединений для биологической науки, их изучение предусматривается в ряде обязательных химических дисциплин и спецкурсов. При этом огромное внимание придается разработке учебных программ и подготовке учебных материалов (справочников, методических пособий и указаний), организации всего хода лабораторных занятий (обеспеченность схемами, химическими реактивами и посудой, лабораторными приборами).

Нами разработана и внедрена в практику концепция непрерывности обучения, включающая формирование знаний о комплексных соединениях на протяжении всего периода изучения химических дисциплин. Все учебные программы составлены преподавателями кафедры с учетом спирально-концентрического подхода к обучению и взаимного дополнения,

позволяющего формировать целостное представление о природе комплексных соединений. Сотрудниками опубликованы и внедрены в учебный процесс кафедры химии ГГУ имени Ф. Скорины методические разработки, включающие тексты лекций и практические пособия: «Неорганическая химия» (теоретические основы), «Неорганическая химия» (химия элементов), «Неорганическая химия» (практическое пособие), учебно-методический комплекс «Аналитическая химия», «Аналитическая химия. Физико-химические методы анализа», «Бионеорганическая химия». Указанные материалы служат базой для внедрения активных форм обучения (личностно-индивидуальное, личностно-ориентированное), обеспечивающих самоопределение и саморазвитие студентов, направленных на формирование профессиональных качеств будущего специалиста-биолога.

В познавательной области технологического построения изучения комплексных соединений нами используются основные категории учебных целей (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка). Разработаны разноуровневые варианты контрольных работ, тестовые задания по разделам «Комплексные соединения и их поведение в растворе», «Теория цветности комплексных соединений», «Внутрикомплексные соединения». Используя анализ результатов (отчеты по лабораторным работам, текущие контрольные работы и тестовые задания), постоянно проводится коррекция обучения, направленная на достижение поставленной цели.

Основные понятия химии комплексных соединений студенты биологического факультета изучают на I курсе в рамках дисциплины «Неорганическая химия». Основным объектом, с которым они знакомятся, являются ионы или молекулы, состоящие из центральной частицы и координированных вокруг нее лигандов. Друг с другом лиганды либо не связаны и взаимно отталкиваются, либо соединены силами межмолекулярного притяжения типа водородных связей. Совокупность непосредственно связанных с ядром лигандов называют внутренней сферой комплексных соединений.

При выяснении основных положений координационной теории А. Вернера обращается внимание студентов на то, что данная теория стала основополагающей в теоретической химии комплексов и теории валентности, она находит все возрастающее применение при выборе органических осадителей для ионов металлов и при объяснении многих биологических явлений. На основе этой теории раскрывается роль ионов металлов в дублении кожи, в крашении тканей и регулировании роста растений.

Важным моментом в усвоении первокурсниками материала по комплексным соединениям является установление характера химической связи в них, изучение устойчивости комплексных соединений. Выполняемый в лабораторном практикуме эксперимент «Синтез и исследование свойств солей $K_2[HgI_4]$ и $[Cu(NH_3)_4]SO_4$ » позволяет развивать навыки научно-исследовательской работы. Студенты самостоятельно синтезируют комплексные соединения, определяют экспериментально заряд ионов, устанавливают величины констант устойчивости, изучают способы разрушения комплексных ионов. Рассматриваемые комплексные соединения можно использовать в качественном анализе и количественном определении ионов меди, ртути как в биологических объектах, так и в природных неорганических соединениях [3].

Составленные контрольные вопросы по изучаемой теме, такие как написание уравнений реакций получения комплексного соединения, схем его диссоциации, выражений констант устойчивости, а также уравнения всех реакций, проведенных при исследовании его свойств, развивают аналитическое мышление студентов и формируют интерес к предмету.

При организации учебного процесса, прежде всего, по аналитической химии определяется область исследований в процессе качественного и количественного анализа, где возможно использование комплексных соединений. Рассматриваются особенности образования аммиакатных, аква-, ацидокомплексов с применением групповых реактивов при проведении качественных аналитических реакций. Обращается внимание на то, что в результате образования комплексов многие реакции, характерные для аквагидратированных ионов, в растворе не протекают.

Акцентируется внимание на вопросе образования устойчивых комплексов катионов металлов в присутствии многих органических соединений (сахаров, органических кислот, глицерина и других, содержащих группы $=C=O$), в результате чего меняется их способность к реакциям осаждения с образованием гидроксокатионов. Поэтому часто при выполнении анализа необходимо удалять органические вещества из анализируемого объекта. В других случаях

образование комплексов облегчает проведение анализа. Например, присутствие в растворе ионов трехзарядного железа мешает определению ионов кобальта, никеля, цинка, поэтому удобно при обнаружении соответствующих ионов связывать ионы железа в прочный комплекс прибавлением винной или лимонной кислот.

Такая система в проведении качественного анализа формирует у студентов глубокий научный подход, аналитические навыки в изучении реакций комплексообразования, протекающих в растворе, вопроса о влиянии процесса образования комплексов на кислотно-основные и окислительно-восстановительные свойства данных соединений [4].

Важным этапом в формировании аналитического мышления у студентов I курса является проведение количественных определений методом комплексонометрического титрования. Известно, что основу метода составляют реакции ионов с полиаминокарбоновыми кислотами (комплексонами). В лабораторном практикуме студенты определяют ионы кальция, магния и жесткость воды с использованием этилендиаминтетрауксусной кислоты и ее натриевой соли. На практике студенты изучают особенности внутрикомплексных соединений. Объектом определений служат не только модельные растворы, но и природные, питьевые, сточные воды. Завершением лабораторной работы является выполнение необходимых количественных расчетов. Будущий специалист-биолог овладевает основами как теоретической, так и практической аналитической химии, чтобы на старших курсах успешно изучать специальные дисциплины, углублять базу знаний по специализации «Биохимия», расширять профессиональные умения и навыки.

Вопросы комплексообразования рассматриваются и при изучении других химических дисциплин. Так, в курсе «Органическая химия» процессы хелатообразования лежат в основе многих качественных реакций. Изучая химизм реакций синтеза реактива Фелинга, качественные реакции на многоатомные спирты и углеводы, аминокислоты, оксикислоты, фенолы, обращается внимание студентов на образование органических комплексов, исследуется влияние кислотно-основных равновесий на их устойчивость. В этом случае первостепенная роль в объяснении материала придается особенностям строения органических соединений, электронным эффектам их функциональных групп, позволяющим выступать им в качестве хелатообразователей.

В курсе «Биологическая химия» к вопросу о роли комплексных соединений обращаются при изучении строения порфириновых комплексов гемоглобина и хлорофилла. Подчеркивается их «комплексный характер», рассматривается механизм образования связей между ионом двухзарядного железа и молекулами-лигандами, изучается вопрос об устойчивости комплексов гемоглобина с кислородом и угарным газом. Интересным является рассмотрение структуры витамина B₁₂, представляющего собой сложный биорганический комплекс, образованный с участием ионов кобальта.

По специализации «Биохимия» для студентов V курса введен спецкурс «Бионеорганическая химия», который позволяет выпускникам приобрести опыт в проведении научных исследований по синтезу и аналитическому контролю состава комплексных соединений. Материал спецкурса основан на знаниях, полученных ранее студентами при изучении курсов «Неорганическая химия», «Аналитическая химия», «Органическая химия», «Биохимия», «Физическая химия» [5], [6].

Важной задачей изучения комплексных соединений является усвоение студентами представлений о термодинамических и кинетических закономерностях протекания реакций комплексообразования в биологических системах. Центральное место в учебной программе по спецдисциплине «Бионеорганическая химия» отводится роли комплексных соединений ионов металлов с органическими лигандами как модели биологически важных систем. В лекционном курсе рассматриваются роль и функции бионеорганических молекул в накоплении и переносе ионов металлов (или донорных молекул), в передаче энергии в биологических системах, стехиометрические особенности комплексных соединений в природных объектах.

Тематика лабораторных работ в данном спецкурсе («Элементы-токсиканты в биологических системах», «Элементы жизни в природных и биологических объектах», «Получение и разрушение комплексных соединений», «Качественное определение d-элементов комплексообразователей») позволяет сформировать умения и навыки анализа комплексных

соединений в модельных растворах и в биологических объектах. При выполнении лабораторных работ студенты могут самостоятельно варьировать условия проведения модельного эксперимента с прогнозом возможных результатов, осуществлять их математическую обработку и для формулировки обоснованных выводов обращаться к современной научной литературе.

В результате изучения данного спецкурса студенты овладевают химическими методами синтеза и анализа комплексных соединений, методами экспериментальной работы с комплексными соединениями в приложении к аналитической химии, математическими методами обработки результатов. Будущие специалисты-биологи после завершения спецкурса должны уметь применять полученные данные по комплексным соединениям для решения конкретных научно-практических, информационно-поисковых задач, анализировать современные биологические проблемы и осуществлять мероприятия по рациональному использованию природных ресурсов и охране природы.

Выводы

Реализация системного подхода в методике изучения комплексных соединений в ряде химических дисциплин позволяет сформировать у студентов-биологов целостное представление о структуре и свойствах комплексных соединений, о механизме их образования, о влиянии различных факторов на их устойчивость. Многоплановое рассмотрение данной темы формирует у студентов представление о важной роли комплексных соединений в функционировании живых организмов, о разнообразных методах их использования в различных областях химии, о химических технологиях, об экологических исследованиях. Все это способствует достижению главных образовательных целей, формированию профессиональных компетенций студентов, стимулирует их творческий подход к обучению.

Литература

1. Гримоть, А. А. Формирование профессионального мастерства будущих учителей : учеб.-метод. пособие / А. А. Гримоть, Е. А. Чеботаренок. – Минск : Мин. пед. ин-т имени М. Горького, 1991. – 119 с.
2. Технология дифференцированного химического обучения педагогов-биологов / Н. И. Дроздова [и др.] // Актуальные вопросы научно-методической и учебно-организационной работы высшей школы в условиях инновационного развития : материалы науч.-метод. конф., Гомель, 17–18 апр. 2008 г. : в 3 ч. / Гомел. гос. ун-т ; редкол.: В. А. Бобрик [и др.]. – Гомель, 2008. – Ч. 2. – С. 122–124.
3. Аналитическая химия : учеб.-метод. комплекс / В. Г. Свириденко [и др.]. – Гомель : ГГУ, 2004. – 278 с.
4. Формирование познавательного интереса студентов-биологов при изучении аналитической химии / В. Г. Свириденко [и др.] // Аналитика и аналитики : каталог реф. и ст. Междунар. форум, Воронеж, 2–6 окт. 2008 г. : в 3 т. / Воронеж. гос. технол. акад. ; редкол.: Я. И. Коренман [и др.]. – Воронеж, 2008. – Т. 1. – С. 64.
5. Преемственность в изучении блока окислительно-восстановительных процессов студентов-биологов / В. Г. Свириденко [и др.] // Свиридовские чтения : сб. ст. / БГУ ; редкол.: Т. Н. Воробьева (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2008. – Вып. 4. – С. 289–292.
6. Организационно-методические аспекты образовательного процесса по специализации «Биохимия» / В. Г. Свириденко [и др.] // Свиридовские чтения : сб. ст. / БГУ ; редкол.: Т. Н. Воробьева (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2005. – Вып. 2. – С. 200–202.

Summary

Main aspects of continuous chemistry studying of the students of the biological faculty have been considered in the article. The problems connected with realization of continuity of various forms and stages of education, its variations and differentiations, formation of competence are marked. The ways of realization of problems of chemistry teaching are important in improving biology and chemistry teachers qualification.

Поступила в редакцию 18.11.09.

УДК 372.8:51

*Е. Л. Старовойтова***ПРИКЛАДНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ ЗАДАЧ
ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В БАЗОВОЙ ШКОЛЕ:
ОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ НА ВЫБОР НАПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ**

Общезвестна роль задач в обучении математике. Через задачи показывается применимость изучаемого теоретического материала, развивается познавательный интерес. Они являются важным средством мотивации изучения математики в школе. Однако задачи могут быть использованы и для ориентации учащихся на будущую профессию. В статье рассматриваются межпредметные задачи как средство ориентации учащихся базовой школы на выбор направления последующего обучения.

Введение

Обучение математике в школе предполагает решение огромного количества задач, разных по содержанию, назначению, способам решения, по влиянию на умственное развитие учащихся. Решение многих из них требует от учащихся хорошо развитой способности к творчеству или, по крайней мере, способности и умения отыскать более или менее оптимальное в данных условиях решение. Задачи являются средством обучения и развития учащихся, т. к. у школьников формируются качества, необходимые им в будущей жизни независимо от того, какую профессию они выберут. Через решение задач развивается познавательный интерес учащихся к математике, показывается универсальность математического аппарата к решению задач из других учебных дисциплин и жизненной практики, реализуется прикладная направленность школьного курса математики, обеспечивается мотивационная направленность процесса обучения математике. Одним из основных мотивов изучения математики является осознание учениками ее значимости для будущей практической деятельности. Применительно к учащимся базовой школы это может выражаться в потребности изучить этот предмет более глубоко в рамках одного из направлений обучения в лицее (физико-математического, химико-биологического, филологического, обществоведческого) или на факультативных занятиях. Математические задачи, выполняя функции обучения, воспитания и развития, при соответствующей организации обучения могут стать средством ориентации учащихся базовой школы на указанные направления обучения. Особо значимыми в этом плане являются исследуемые нами межпредметные задачи.

Результаты исследования и их обсуждение

В современном преподавании все более усиливается тенденция гуманизации среднего образования с ориентацией процесса обучения на развитие человеческой личности. Особое значение в умственном воспитании и развитии, в формировании духовной сферы человека принадлежит математике. Личностная ориентация при обучении математике в школе требует не только изменений в содержании курса, но и совершенствования методической системы обучения. В связи с этим представляется весьма актуальным поиск такой методики преподавания математики, которая с учетом психологических особенностей и возможностей каждого ученика удовлетворяла бы его потребностям в умственном и нравственном развитии, в приобретении научных знаний и прикладных умений, в том числе ориентированных на будущую профессиональную деятельность учащихся. В Программе по математике указывается, что математика все глубже проникает в повседневную жизнь, ее идеи и методы становятся необходимыми для специалистов в различных сферах производственной и духовной деятельности [1]. В связи с этим одной из целей современного обучения математике в общеобразовательных учреждениях является овладение системой математических знаний, которые необходимы для применения в практической деятельности, для изучения других учебных предметов и продолжения образования [1]. В этом отражается тот факт, что «образовательный процесс должен быть поставлен так, чтобы у учащихся была возможность реализовать свои образовательные запросы в области математики. При этом необходимо, чтобы учащиеся не только усвоили определенные теоретические знания, но и научились использовать их при решении учебных задач и задач

прикладного характера» [1, 4]. Таким образом подчеркивается значимость прикладной направленности школьного курса математики и указывается на необходимость реализации прикладной направленности обучения математике. Рассмотрев различные подходы к определению понятия «прикладная направленность обучения математике» [2], мы придерживаемся следующего определения: «прикладная направленность обучения математике предполагает ориентацию его содержания и методов на тесную связь с жизнью, основами других наук, на подготовку школьников к использованию математических знаний в будущей профессиональной деятельности, на широкое использование в процессе обучения современной компьютерной техники» [3, 100–101]. Естественным образом встает вопрос о средствах реализации прикладной направленности обучения математике, одним из которых являются задачи. В связи с этим целью нашего исследования является рассмотрение задач как средства реализации прикладной направленности обучения математике в базовой школе, ориентирующей учащихся на указанные выше направления обучения в старших классах (лицеев). В дальнейшем изложении именно эта ориентирующая функция будет определяющей при использовании понятия «прикладной направленности обучения математике».

Как в процессе обучения, так и в повседневной жизни учащиеся встречаются с разнообразными видами задач. Они оказывают различное влияние как на отношение учащихся к предмету «математика», так и на осознание роли и значимости этого предмета в их последующей жизни. Однако не только сами задачи оказываются разными по сложности, по фабуле, по способам решения, по возможностям их применения, но и само понятие «задача» очень многогранно, и поэтому в педагогике, психологии и методической литературе нет единства в этом вопросе. Как показал анализ имеющихся в литературе различных подходов к определению понятия «задача», некоторые авторы в трактовку этого понятия включают не только генетическое происхождение или составные части, но и форму представления условия задачи.

Анализируя различные трактовки понятия «задачи», Г. А. Балл делает вывод, что термин «задача» в психологической и педагогической литературе употребляется для обозначения объектов, относящихся к трем различным категориям: 1) к категории цели действий субъекта; требования, поставленного перед субъектом; 2) к категории ситуации, включающей, наряду с целью, условия, в которых она должна быть достигнута; 3) к категории словесной формулировки этой ситуации [4]. Так, А. Н. Леонтьев [5] определяет задачу как ситуацию, требующую от субъекта некоторого действия. Близкое по значению определение понятия «задача» дано С. Л. Рубинштейном [6]. Он рассматривает задачу как цель для мыслительной деятельности индивида, соотношенную с условиями, которыми она задана. Некоторые авторы также трактуют понятие «задача» как определенную ситуацию. Такое понимание задачи дано у К. А. Абульхановой-Славской [7], Л. Л. Гуровой [8], Я. А. Пономарева [9], Г. С. Костюк [10]. Представление о задаче как об особой форме взаимодействия человека и проблемной ситуации отражено в работах А. В. Брушлинского [11]. Он характеризует проблемную ситуацию так, что при взаимодействии с ней у человека возникают новые цели, а старые, прежние средства и способы деятельности недостаточны (хотя и необходимы) для их достижения. Этот подход соответствует замыслу нашего исследования с точки зрения возникновения новых целей, к которым мы относим и цель ориентации на направления обучения, связанные с предполагаемой будущей профессией обучающихся.

Как объект мыслительной деятельности, в котором в диалектическом единстве представлены составные элементы (предмет, условие и требование), а получение некоторого познавательного результата возможно при раскрытии отношения между известными и неизвестными элементами, определяет задачу Г. Д. Бухарова [12]. Это определение важно для нас с точки зрения факта получения познавательного результата, что с позиции ориентации учащихся на направления последующего обучения средствами решаемых математических задач позволяет рассматривать познавательный результат через раскрытие особенностей отдельных сфер деятельности человека и профессий, через оценку самим учеником получаемой познавательной информации с позиций принятия или непринятия ее как элемента определенного вида профессиональной деятельности человека.

Существенный вклад в решение многих вопросов, связанных с проблемой задач в обучении математике, внесли Ю. М. Колягин, А. М. Пышкало, Л. М. Фридман и другие ученые. Их исследования подтверждают тот факт, что решение задач является не только важным средством формирования системы ведущих математических знаний и способов деятельности,

основной формой учебной работы учащихся в процессе обучения математике, но и одним из эффективных средств их математического развития и прикладного математического мышления, которое может быть сформировано в условиях прикладной направленности обучения математике. Именно в условиях такого вида обучения возможно реализовать функцию ориентации учащихся на выбор направления продолжения образования.

Если оставить в стороне многочисленные различия в деталях построения модели общего понятия задачи, присущие различным исследованиям, то даже приведенный краткий обзор различных характеристик этого понятия свидетельствует о том, что понятие «задача» отражает определенные взаимоотношения субъекта с внешним миром (объектом). Для нас существенным во всех толкованиях анализируемых понятий «задача» являются утверждение о том, что задача есть ситуация, побуждающая учащегося к формулированию проблем и их решению. Для нашего исследования проблема означает определение значимости и важности решаемых задач для удовлетворения личностных интересов учащихся, в основе которых лежит профессиональный интерес, а решение этой проблемы есть получение ответа на вопрос о возможности применения математических знаний, полученных при решении задач, для будущей профессии, истолкование результата решения с позиций полезности его для конкретного ученика.

Таким образом, в контексте нашего исследования более важными признаками задачи будем считать признаки, связанные с ее ориентацией на дальнейшую деятельность субъекта, что применительно к учащимся базовой школы означает ориентацию их на выбор направления дальнейшего обучения. Мы также учитываем и тот факт, что решение задач является сложным процессом мыслительной деятельности человека, направленным на преобразование предмета, описанного в содержании задачи, разрешение противоречия между условием и требованием задачи, получение познавательного результата. Решение задачи приводит к изменениям в знаниях, в структуре деятельности, в личностных качествах решающего за счет получения дополнительной информации, удовлетворения первоначальных предварительных профессиональных интересов, оценки (предварительной и неполной) своего места и роли в интересующей предметной области, определение и осознание роли математики как учебного предмета в профессиональном самоопределении.

Акцентируя основное внимание на ориентирующей функции прикладной направленности обучения математике, мы показываем использование математических знаний в смежных дисциплинах и тем самым реализуем проблему межпредметных связей при обучении математике.

Не останавливаясь подробно на теории вопроса о межпредметных связях, мы выделяем для рассмотрения межпредметные задачи как одно из эффективных средств реализации таких связей в учебном процессе. Межпредметные задачи характеризуются как познавательные задачи, включающие ученика в деятельность по установлению и усвоению связей между структурными элементами учебного материала и умениями по разным учебным предметам. В. Н. Максимовой межпредметная задача определена как «задача, которая требует подключения знаний из различных предметов, или задача, составленная на материале одного предмета, но используемая с определенной познавательной целью в преподавании другого предмета» [13, 52]. Мы берем за основу это определение и рассматриваем межпредметные задачи как эффективное средство ориентации учащихся базовой школы на выбор направления последующего обучения. Такие задачи не только обеспечивают передачу социального опыта обучаемым, но и, обладая специфическими функциями, сами выступают как система.

Таким образом, межпредметные задачи составили предмет нашего исследования, более того, посредством таких задач мы ориентируем учащихся базовой школы на выбор химико-биологического направления обучения в лицее, так как сферы практической деятельности и профессии, определяемые этим направлением обучения, наиболее значимы и востребованы в условиях Могилевского региона.

Определим место межпредметных задач в реализации прикладной направленности обучения математике через их функции в учебном процессе. Эти функции имеют общий характер и свойственны в различной степени всем математическим задачам. Конкретизируем их с точки зрения возможностей межпредметных задач ориентировать учащихся на выбор направления продолжения обучения (в том числе, и для базовой школы).

Обучающая функция межпредметных задач означает усвоение учащимися на их основе определенной системы математических знаний, умений и навыков, в том числе и межпредметного (прикладного) характера, например, при изучении темы «Проценты» можно использовать следующую задачу:

1. При обследовании 1 200 человек у 990 были кариозные зубы. Определить распространенность кариеса (в процентах) среди обследованного контингента.

Познавательная информация для учащихся, названная нами «Система координат для зубов», может быть представлена следующим текстом: «Для унификации записи зубной формулы ВОЗ предложена двузначная система обозначения зубов, заключающаяся в цифровом выражении их расположения на соответствующей стороне верхней и нижней челюстей. Согласно этой системе, каждый зуб обозначают не одной, как общепринято, а двумя арабскими цифрами. Первая цифра слева обозначает квадрант. Обозначение начинают с верхней челюсти справа и продолжают по ходу часовой стрелки. Правую часть верхней челюсти условно обозначают цифрой 1, левую – цифрой 2. Левую часть нижней челюсти обозначают цифрой 3, правую – цифрой 4. Порядковый номер зуба отмечают по общепринятой системе от центрального резца (1) до третьего моляра (большого коренного зуба) (8). Зубная формула при таком способе обозначения выглядит следующим образом:

18 17 16 15 14 13 12 11	21 22 23 24 25 26 27 28
Верхняя челюсть справа	Верхняя челюсть слева
48 47 46 45 44 43 42 41	31 32 33 34 35 36 37 38
Нижняя челюсть справа	Нижняя челюсть слева

К примеру, если нужно указать правый нижний первый моляр, то пишут 46 (четыре – шесть)» [14].

Обучающую функцию выполняет и следующая задача:

2. На 150 г салата «Оливье» нужно 40 г майонеза. Чтобы приготовить салат, необходимо 300 г колбасы, банка горошка (425 г), луковица (40 г), 3 яйца (1 яйцо массой 45 г), морковь (30 г), картошка (400 г), 2 солёных огурца (1 огурец массой 50 г). Сколько майонеза нужно для данного количества салата?

В этой задаче познавательный результат скрыт в вопросе: «Содержится ли в компонентах этого салата кальций?», ответ на который должен быть получен учениками самостоятельно. Таким образом, несложная задача на отработку действий над числами перерастает в проблему установления важности указанных в ней продуктов для здоровья человека. Обе эти задачи соответствуют указанной выше цели ориентации учащихся на химико-биологическое направление обучения, однако условия этих задач способны отразить различные профессиональные предпочтения учащихся: врач или повар.

Через решение межпредметных задач происходит формирование у школьников приемов мыслительной деятельности, развитие причинно-следственного и критического мышления, формирование исследовательских, творческих умений, развивается способность выбирать из получаемой задачной информации личностно-значимую, истолковывать ее с позиций интересующей предметной области для будущей профессиональной деятельности, определять «свое место» в профессии, оценивать свои потребности и возможности в этой сфере деятельности. Все это важно на этапе предпрофессиональной подготовки учащихся базовой школы. Примерами межпредметных задач с развивающими функциями являются следующие задачи:

3. Пруд имеет форму квадрата. В вершинах его растут 4 дерева. Как можно увеличить вдвое площадь пруда, сохранив его форму, не уничтожая и не затопляя деревья?

(Ответ: пруд должен иметь форму квадрата со стороной в $\sqrt{2}$ раз больше данного, при этом стороны нового квадрата перпендикулярны диагоналям данного).

4. Вдоль забора, чтобы украсить неуютную часть участка, необходимо посадить можжевельник. Сколько нужно закупить декоративных кустов можжевельника для посадки, расстояние между которыми должно быть не менее 14 см, при длине забора 5,2 м, если известно, что объем каждого можжевельника примерно $6,28 \text{ м}^3$, а длина – около 1,5 м?

Необходимо отметить также, что каждая математическая задача, в том числе и межпредметная, воспитывает своей фабулой, текстовым содержанием, всем процессом обучения решению задач, вносит свой вклад в воспитание ответственного отношения за сделанный выбор, а в случае ошибочности его позволит признать ошибку и скорректировать выбор при помощи родителей, учителей, друзей. Примером может быть следующая задача:

5. Один пакетик «негринпина» содержит 3 грамма порошка, из них 25% действующих веществ (парацетамол, фенирамин малеат, кислота аскорбиновая), остальное – вспомогательные вещества. Определите, сколько граммов каждого из действующих веществ содержится в этом пакете, если известно, что фенирамина малеата в 20 раз меньше, чем парацетамола, и на 0,2 г меньше, чем аскорбиновой кислоты. Дополнительная информация к задаче: «Негринпин – комбинированное средство, обладающее жаропонижающим, противовоспалительным действием и С-витаминной активностью. Применяется при простудных заболеваниях, гриппе, аллергическом рините, ринофарингите». Воспитательное значение этой задачи состоит в том, что своим содержанием она позволяет оценить важность для здоровья человека таких малых, на первый взгляд, количеств и выражающих их чисел, как 3 грамма. Фармацевты и провизоры хорошо знают цену таким «малым» числам, ибо цена эта – наше здоровье.

Межпредметные задачи в условиях реализации прикладной направленности обучения математике и подготовке учащихся к выбору направления продолжения обучения выполняют еще контролируемую, мотивационную, мировоззренческую и прогностическую функции. Они позволяют осуществлять контроль знаний и умений школьников, устанавливать обратную связь между заданным уровнем усвоения теоретических знаний и практических умений и реальным, определяющим уровень готовности школьников к осуществлению выбора направления обучения, а в дальнейшем и профессиональной деятельности. Рассмотрим задачу:

6. Зерно кукурузы имеет вид равнобедренной трапеции, острый угол которой равен 45° . Найдите ее площадь, если основания равны 5 и 11 мм» [15]. Задачу можно использовать при изучении темы «Четырехугольники», «Площади фигур», будучи абсолютно уверенными в том, что вряд ли кто-либо из учеников представлял себе трапецию через кукурузный початок. Возможно, возникнет желание примерить на известных геометрических фигурах и другие продукты сельского хозяйства, представив себя в роли производителя сельскохозяйственной продукции.

Мотивационная функция межпредметных задач проявляется в том, что их условие и решение способствуют осознанию учащимися важности роли математических знаний и практических умений в жизни человека и необходимости овладения знаниями и умениями, получению дополнительной информации для качественного выполнения любой деятельности, в том числе и профессиональной. Например:

7. Чтобы собрать 1 кг мёда, пчеле нужно сделать 150 тыс. вылетов и налетать 300 тыс. км, посетив при этом 10 млн. цветков. Сколько вылетов надо сделать и сколько километров надо налетать 6 пчёлам, чтобы собрать 12 кг мёда?

8. В зрелом мёде помимо различных веществ содержится 20% воды. Мёд – тяжёлый продукт. В 1 литре содержится 1,43 кг мёда. Сколько воды содержится в трёхлитровой банке мёда? Ответ выразите в граммах.

Реализация мировоззренческой функции способствует формированию естественно-научной картины мира, обеспечивает систематизацию знаний и применение их к тому или иному виду профессиональной деятельности, например:

9. Вычислить, сколько нужно вырубить леса для того, чтобы издать один учебник «Математика 6» (авт. Л. А. Латотин, Б. Д. Чеботаревский), и сколько, чтобы издать тираж учебника? (Размеры одной страницы учебника 14 x 21 см, в учебнике 318 страниц или 159 листа, на $1\,000\text{ м}^2$ нужно вырубить $0,25\text{ га} = 2\,500\text{ м}^3$ деревьев, тираж – 42 200 экземпляров). (Ответ: 5 га). Рассмотренная задача убеждает учеников в важности такой профессии, как эколог, а также подчеркивает необходимость математических знаний для его эффективной работы. Познавательный вывод: зная, сколько леса вырубается для изготовления учебников, подумайте, прежде чем его портить!

Прогностическая функция межпредметных задач создает условия для прогнозирования результатов и возможных последствий взаимодействия человека с объектами природы, производства, быта; способствует выработке стратегии поведения в различных ситуациях и, в конечном счете, формированию у учащихся готовности к выполнению профессиональной деятельности, например:

10. Рассчитать стоимость двухскатной крыши, если площадь одного свода крыши – $12 \times 8\text{ м}^2$. Один лист шифера покрывает 2 м^2 и крепится на 4 гвоздя. В одном кг гвоздей их 48 штук. Стоимость 1 кг гвоздей 5 000 рублей, 1 листа шифера – 12 000 рублей.

Очевидно, что каждая из приведенных выше задач может одновременно выполнять в учебном процессе несколько функций, так как содержание приведенных задач приводит к осознанию важной роли математических знаний в будущей профессиональной деятельности (мотивационная функция); сюжет задач создает условия для выработки стратегии в подобных ситуациях и т. д. (прогностическая функция); использование и перенос знаний с одной ситуации на другую развивает логическое мышление и расширяет кругозор учащихся (развивающая и мировоззренческая функции). Кроме этого, приведенные межпредметные задачи обучают и воспитывают учащихся. Они могут быть использованы также и на этапе контроля знаний учащихся.

Выводы

Таким образом, мы пришли к выводу, что задача – это ситуация, которая побуждает учащихся к формулированию проблем и их решению, а межпредметные – это такие задачи, содержание которых предполагает наличие информации и знаний, основанных на материале разных предметных областей. Их решение показывает возможность применения математики в различных областях профессиональной деятельности, а результат решения оказывается личностно значимым для ученика с точки зрения удовлетворения его первоначальных профессиональных запросов, предпочтений и мотивирует изучение математики. Межпредметные задачи являются эффективным средством реализации прикладной направленности обучения математике в базовой школы в смысле ориентации учащихся на выбор направления продолжения образования, что подчеркивает их прикладную направленность.

Литература

1. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения. Математика. V–XI классы. – Минск : НМУ «Национальный институт образования», 2009.
2. Старовойтова, Е. Некоторые средства реализации прикладной направленности обучения математике в школе / Е. Старовойтова // Наукові записки. Сер., Педагогічні науки. – Вип. 82. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2009. – Ч. 2. – С. 257–261.
3. Темербекова, А. А. Методика преподавания математики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Темербекова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 176 с.
4. Балл, Г. А. О психологическом содержании понятия «задача» / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1970. – № 6. – С. 75–85.
5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Гос. учеб.-пед. о-во, 1946. – 704 с.
7. Альбуханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Альбуханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 336 с.
8. Гурова, Л. Л. Психологический анализ решения задач по механике в средней школе / Л. Л. Гурова. – М. : Просвещение, 1988. – 95 с.
9. Пономарев, Я. А. Психология творческого мышления / Я. А. Пономарев. – М. : АНН РСФСР, 1960. – 352 с.
10. Костюк, Г. С. Категория задачи и ее назначение для психолого-педагогических исследований / Г. С. Костюк, Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1977. – № 5. – С. 13–23.
11. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
12. Бухарова, Г. Д. Понятие «задача» в психологии, общей и частной дидактиках / Г. Д. Бухарова // Понятийный аппарат педагогики и образования. – 1995. – Вып. 1. – С. 97–107.
13. Максимова, В. Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения : книга для учителя / В. Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1984. – 143 с.
14. Безух, К. Е. Известное и неизвестное о зубах / К. Е. Безух // 1 сентября. Биология. – 2005. – № 4. – С. 12–23.
15. Мартыненко, В. П. Биология 7 / В. П. Мартыненко, Э. А. Марченко, Т. М. Солтан. – М. : Изд. центр БГУ, 2004. – 202 с.

Summary

The role of sums in teaching mathematics is well-known. Through sums the usage of theoretical material is shown and Cognitive interest is developed. They are an important means of the motivation of studying mathematics at school. Moreover sums can be used for the orientation of schoolchildren to the future profession. The article deals with the applied inter-subject sums as the means of the orientation of pupils of the base school to the choice of the direction of further education.

Поступила в редакцию 27.11.09.

УДК 371.671.12:51

*О. В. Старовойтова, Л. А. Иваненко***СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ
ДЛЯ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ**

Статья посвящена проблеме, связанной с созданием учебно-методических комплексов для средней школы. Рассматривается одна из составляющих частей УМК – учебно-методическое пособие. В статье, на основе анализа существующих учебно-методических изданий, определены требования к пособию и его структура.

Введение

Из всех аспектов многогранной задачи улучшения качества обучения учащихся, совершенствования педагогического мастерства необходимо выделить роль учебно-методической литературы, создаваемой для учителя математики, проблемы её обновления с учётом современных технологий обучения.

Авторы учебно-методической литературы в настоящее время сталкиваются с рядом проблем. Прежде всего необходимо обратить внимание на то, что является общей проблемой для учебно-методических изданий: изначально нет конкретных норм, стандартов и требований, предъявляемых к изданиям различных видов. Не разработаны они также и к каждому из таких изданий в отдельности (объём, содержание, форма, структура и т. д.). Основной и пояснительный текст, как правило, составляют весь «ствол» произведения учебно-методического издания, а аппарат представлен в виде справочно-пояснительных текстов или традиционных элементов справочно-сопроводительного характера.

Результаты исследования и их обсуждение

Большинство педагогических исследований неразрывно связаны с *методической деятельностью*, проводимой в различных учреждениях образования. Методическая деятельность представляет собой совокупность действий, направленных на получение, систематизацию и распространение методических знаний. Основными субъектами такой деятельности являются учителя, методисты, профессионально занимающиеся ею.

Основными *функциями* методической деятельности являются:

- изучение теории, методики и практики воспитания или деятельности общественной организации,
- разработка методики (общей, частной, конкретной),
- распространение методики.

К основным *видам* методической деятельности относятся: методическое самообразование, методическое исследование, описание и обобщение опыта, создание учебно-методической литературы, методическое обучение, методическое руководство, методическая помощь, методическая коррекция.

Из перечисленных видов методической деятельности в нашем исследовании рассмотрим *создание учебно-методических изданий*, которое предусматривает несколько *целей*:

- 1) управление учебным процессом,
- 2) помощь учителю в планировании и дозировке учебного материала, в подборе дополнительных сведений, лучшем осмыслении места темы в учебном материале, освоении нового содержания образования, раскрытие одного из возможных путей методического осуществления этого содержания.

Учебно-методическое издание – это издание, содержащее материалы (разработки) по методике преподавания и (или) изучения дисциплины (раздела, части), а также по методике воспитания, предназначенное для учителя, методиста, воспитателя (педагога) и (или) обучаемого [1, 642]. В настоящее время учебно-методические издания для учителя достаточно широко представлены в виде учебно-методических пособий, методических рекомендаций, методических указаний,

методических руководств, методических описаний, методических комментариев, методических разработок и т. д. [2, 308].

Для составления типологической модели данных пособий, отражающей полноту всех методических изданий, нами рассмотрены основные виды учебно-методических изданий.

Учебно-методическое пособие – методическое издание, предназначенное в помощь деятельности педагога (учителя), содержащее практические разработки по определенной методике преподавания дисциплины или воспитания.

Методические рекомендации – методическое издание, содержащее комплекс кратких и четко сформулированных предложений по внедрению в практику эффективных методов обучения и воспитания, полученных в результате опытно-экспериментальной работы.

Методическая разработка (поурочное планирование) – методическое издание в помощь преподавателю, содержащее примерное планирование учебного материала по конкретному курсу на полугодие, год, а также конспекты отдельных уроков.

Методические указания – методическое издание, содержащее определенные теоретические сведения и конкретные указания по проведению самостоятельных (практических, лабораторных) работ.

Методическое руководство – методическое издание, описывающее и регламентирующее работу методиста, регулирующее способы осуществления практической педагогической деятельности.

Методические описания – методическое издание, в котором путем простого изложения рассказывается о конкретном полученном решении или о том, как его можно получить.

Методические комментарии – методическое издание, которое может быть частью описания, анализа, рекомендаций, когда, изложив тезис, описав решение, тут же комментируют все «за» и «против».

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что *учебно-методическое пособие для учителя* является более широким и полным по своим функциям, структуре и объему из всех учебно-методических изданий, предназначенных для подготовки к проведению уроков (рисунок).

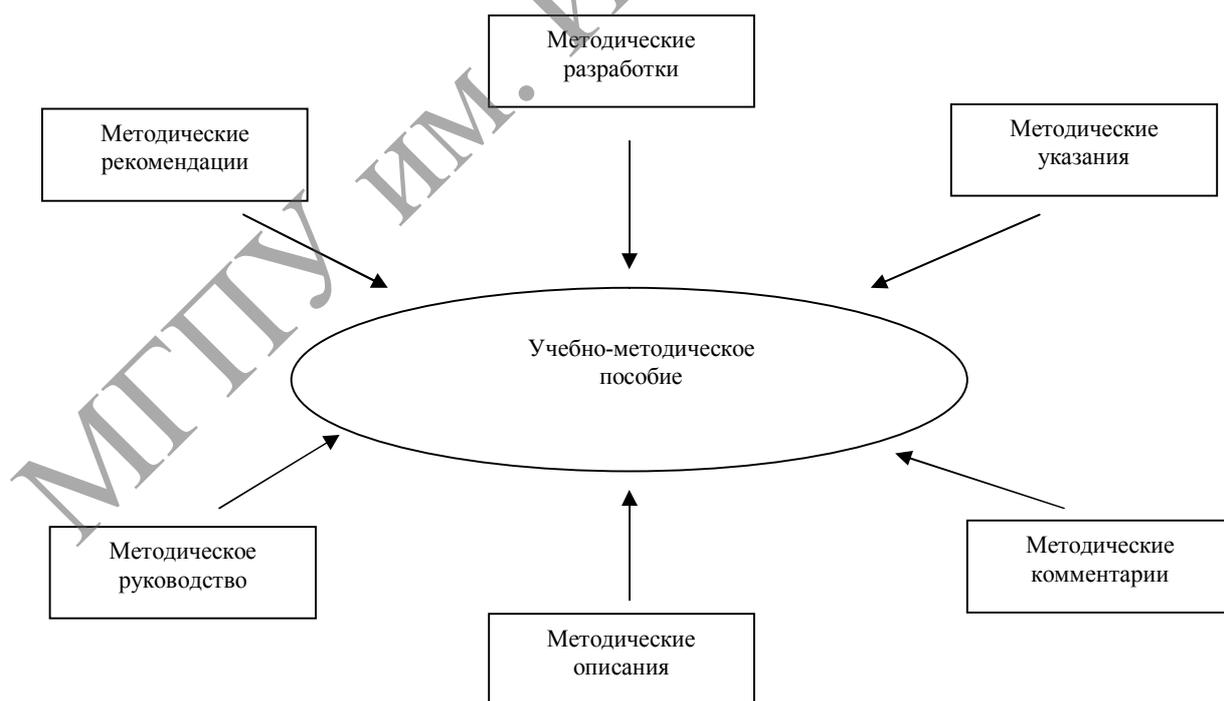


Рисунок – Типологическая модель учебно-методических изданий

В современной системе образования широкое распространение получил учебно-методический комплекс (УМК). Такой комплекс представляет собой «систему дидактических средств обучения по конкретному предмету (при ведущей роли учебника), создаваемую в целях наиболее полной реализации воспитательных и образовательных задач» [3, 225]. Между изданиями, входящими в состав УМК, устанавливаются логические связи, имеющие управляющий или соподчиненный характер.

Неоспоримым преимуществом УМК является то, что он придает учебному процессу системность, логичность и завершенность, дает возможность получить полный, четко структурированный конспект материала; использовать учебное пособие как рабочую тетрадь. В состав УМК могут входить следующие виды учебно-методических материалов: учебные программы дисциплин, руководства по изучению дисциплины, учебники, учебные пособия, учебно-методические пособия для учителя, сборники задач и упражнений, дидактические материалы, электронные учебные издания и другие материалы для организации процесса работы с учащимися и учебно-методической работы учителей.

В 1994 году в Республике Беларусь были созданы авторские коллективы для написания учебно-методических комплексов (УМК) по математике. С 1996 года национальные УМК уже использовались как пробные в учебном процессе школ г. Минска и Минской области.

В настоящее время проблема разработки и создания учебно-методических комплексов решается благодаря исследованиям ведущих белорусских ученых И. А. Новик, С. А. Гуцановича, О. И. Тавгеня, Б. В. Пальчевского, К. О. Ананченко, Н. М. Рогановского, Е. Н. Рогановской, Л. А. Латотина, Б. Д. Чеботаревского, Е. П. Кузнецовой, Л. Б. Шнепермана и др. [4]–[9]. Учебно-методические комплексы, создаваемые ими, в настоящее время включают: учебно-методические пособия, дидактические материалы, справочники, различные сборники задач, методические руководства и рекомендации и т. п.

Каждое из этих пособий ориентировано как на использование его при проведении урока, так и на подготовку учителя к нему. Учебно-методическое пособие для учителя, на наш взгляд, должно осуществлять взаимосвязь всех компонентов, входящих в состав УМК, и являться основным звеном в помощи учителю.

С целью определения структуры методического пособия для учителя проведем сравнительный анализ имеющихся УМК по математике, а также методических пособий к традиционному школьному учебнику.

Авторский коллектив, в составе Е. П. Кузнецовой, Г. Л. Муравьевой, Л. Б. Шнепермана и Б. Ю. Ящина, разрабатывающий учебно-методические комплексы по математике для 7–11 классов, выделяет следующую структуру УМК: учебное пособие, методическое пособие для учителя, сборник задач, сборники дидактических материалов, тетрадь-практикум [10].

Учебно-методическое пособие для учителя [10] включает:

- 1) требования к знаниям учащихся;
- 2) методические рекомендации по взаимосвязанному использованию в учебном процессе всех частей предлагаемого ими учебно-методического комплекса.

Методические рекомендации, в свою очередь, содержат:

- два варианта тематического планирования курса алгебры;
- характеристику особенностей изложения теоретического материала;
- характеристику системы упражнений, требования к учащимся, характеризующие усвоение материала на уровне, соответствующем отметкам 5–6 баллов;
- методические комментарии ко всем пунктам учебного пособия;
- указания к решениям или полные решения упражнений учебного пособия;
- методические рекомендации по использованию в учебном процессе сборника задач, рабочей тетради, дидактических материалов;
- советы по организации контроля и оценки знаний учащихся;
- ответы к вариантам для повторения курса математики из сборника задач;
- ответы к самостоятельным работам и тематическим тестам из сборников дидактических материалов;
- ответы к 10-балльным диагностическим срезам и контрольным работам из сборников дидактических материалов.

Учебно-методический комплекс развивающего обучения углубленного курса алгебры и начала анализа, разработанный К. О. Ананченко [5], включает: учебники и учебные пособия; сборники задач и экзаменационных материалов; методические пособия; пособия, раскрывающие передовой опыт работы учителей.

Одной из составных частей этого УМК является учебно-методическое пособие «Преподавание углубленного курса алгебры в VIII–IX классах» для учителя, в котором излагаются особенности методической системы развивающего обучения, методика реализации четырёхкомпонентной структуры содержания, включающей формирование знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к усваиваемым знаниям, процессу познания, профессиональной деятельности в области математики [11].

Рассмотренные выше учебно-методические комплексы были разработаны с опорой на учебный материал курса алгебры. Большой вклад в исследование, посвященное структуре и содержанию УМК по углубленному курсу геометрии, внесли Н. М. Рогановский, Е. Н. Рогановская. В состав УМК авторами предлагается: учебник, сборник задач, учебно-методическое пособие (книга для учителя), электронный учебник, тестовые материалы для различного уровня обучения.

В учебно-методическом пособии для учителя [12] раскрываются научно-методические особенности авторского учебника, приводится примерное планирование учебного материала. Основное внимание уделено методике обучения учащихся решению геометрических задач повышенной сложности.

Как было отмечено выше, Н. М. Рогановский, Е. Н. Рогановская в составе УМК выделяют новый компонент – электронный учебник [6]–[9]. Преимущество электронного учебника в том, что часть составляющих учебно-методического комплекса уже встроены в программно-педагогический продукт и взаимосвязаны. На наш взгляд, при определении структуры учебно-методического пособия к школьному электронному учебнику для учителя математики необходимо опираться на структуру учебно-методического пособия к традиционному учебнику, но, учитывая специфику организации проведения занятий с использованием компьютерных информационных технологий, необходимо четко определить дополнительные компоненты в данной структуре.

Проведённый нами сравнительный анализ существующих учебно-методических пособий показал, что:

1. Учебник (учебное пособие) и учебно-методическое пособие для учителя – ядро учебно-методического комплекса и ядро системы средств обучения.
2. Учебник и методическое пособие к нему представляет собой две взаимосвязанные подсистемы, осуществляющие управление педагогическим процессом, обеспечивающие взаимодействие двух составляющих: учителя и ученика.
3. Учебник выступает как подсистема, организующая в первую очередь деятельность учащихся, в то время как учебно-методическое пособие по своей доминирующей функции является подсистемой, организующей деятельность учителя и его взаимодействие с учащимися.
4. Несмотря на все многообразие методических пособий, инварианта структуры учебно-методического пособия по математике к традиционному учебнику не существует.

Для определения структуры методического пособия определим *требования* к нему. Для этого рассмотрим интересующую нас вторую подсистему, которая организует деятельность учителя.

Учебно-методическое пособие для учителя представляет собой практическое руководство его деятельностью по обучению учащихся и тем самым способствует решению практических задач применительно к деятельности учителя. Данное пособие должно знакомить с целями и задачами каждого года обучения и со спецификой последнего. Эти сведения необходимо указывать во введении, причем подробно, развернуто и инструментально сформулированными.

Данное пособие должно помогать учителю не только осознавать цели обучения, но и показывать, как их связать с конкретным материалом. Учебно-методическое пособие

обеспечивает создание у учителя нужной установки, ориентирует его в том, как при заданных целях может быть организован урок, в какой последовательности и как выполнять упражнения, как представлять и объяснять материал, проверять его усвоение, какие варианты выполнения упражнений в том или ином конкретном случае, на основе учета обратной связи, представляются наиболее эффективными.

При разработке учебно-методических пособий особенно важно раскрыть пути выполнения требования реформы о расширении возможностей учителей в выборе оптимальных методов, форм и средств обучения, а также о применении компьютерной технологии в обучении.

Необходимо в методических пособиях лучше отражать межпредметные связи. Надо заранее предупредить возможную перегрузку учеников и научить учителей не специально повторять ранее изученные по другим предметам вопросы, а умело опираться на них, давая ученикам домашние задания по воспроизведению в памяти ранее пройденного материала. Исходя из вышесказанного, можно определить, что основным ориентиром при построении методического пособия должна служить, прежде всего, *школьная программа*, которая задаёт содержание математического образования.

Неотъемлемой частью пособия должно быть изложение научной концепции курса, характеристики перспектив каждого раздела содержания в школьном курсе. Методическая часть должна следовать логике действующего учебника, определять объем и глубину изучения каждого вопроса, задавать перечень основных понятий и ведущих идей и, конечно же, оказывать учителю помощь по усвоению этих элементов учебного материала.

В пособии должны содержаться рекомендации учителю. Целесообразно, чтобы в нем были также образцы решения наиболее сложных задач курса, система самостоятельных и контрольных работ.

Таким образом, учебно-методическое пособие должно показывать, какие возможности для дифференцированного подхода к обучению учащихся имеются в отдельных случаях, как организовать самостоятельную работу, как строить классную и внеклассную работу и т. п. В целом, оно должно управлять не только процессом осознания учителем целей обучения, но и осознанием содержания и структуры учебного материала.

Выводы

На основе анализа существующих учебно-методических изданий, нами определены требования к пособию:

- учебно-методическое пособие должно управлять не только процессом осознания учителем целей обучения, но и процессом осознания содержания и структуры учебного материала;
- учебно-методическое пособие должно управлять процессом овладения способами организации педагогического процесса в целом и в многообразных конкретных формах его проявления, вооружать учителя методами и приемами работы;
- являясь ядром учебно-методического комплекса учебно-методическое пособие должно отражать, как методически грамотно использовать в процессе обучения все компоненты УМК.

Исходя из определенных требований предлагаем следующую *структуру учебно-методического пособия к традиционному учебнику*:

- 1) введение, в котором должны быть подробно, развернуто и инструментально сформулированы цели и задачи определенного года обучения;
- 2) примерное тематическое планирование на данный год обучения;
- 3) описание всех компонентов, входящих в состав учебно-методического комплекса для данного года обучения;
- 4) методическая часть, в которой должна быть заложена система управления процессом овладения способами организации педагогического процесса в целом и в многообразных конкретных формах его проявления, связывающая все компоненты УМК.

Література

1. Библиотечная энциклопедия / Ю. А. Гриханов (гл. ред.) [и др.]; Рос. гос. б-ка. – М. : Пашков дом, 2007. – 1300 с.
2. Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
3. Зуев, Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
4. Новик, И. А. Разработка макетных образцов компонентов учебно-методических комплексов / И. А. Новик // Творчество и исследовательская деятельность в математическом образовании (к 75-летию со дня рождения проф. А. Б. Василевского) : материалы респ. науч.-практ. конф., 2 апр. 2008 г. / БГПУ. – Минск, 2008. – С. 22–23.
5. Ананченко, К. О. Методическая система развивающего обучения учащихся алгебре и началам анализа в условиях углубленного изучения предмета : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / К. О. Ананченко ; УО БГПУ имени М. Танка. – Минск, 2004. – 48 с.
6. Рогановская, Е. Н. Электронный школьный учебник: теория и практика создания (на примере курса математики) : в 2 ч. / Е. Н. Рогановская. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2005. – Ч. 1 : Методология и технология конструирования : моногр. – 176 с.
7. Рогановская, Е. Н. Электронный школьный учебник: теория и практика создания (на примере курса математики) : в 2 ч. / Е. Н. Рогановская. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2006. – Ч. 2 : Методика конструирования : моногр. – 224 с.
8. Рогановская, Е. Н. Теория и методика применения школьного электронного учебника математики в учебном процессе : моногр. / Е. Н. Рогановская. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2009. – 184 с.
9. Рогановский, Н. М. Школьный электронный учебник математики: технология разработки и использования / Н. М. Рогановский, Е. Н. Рогановская, О. И. Тавгень // Матэматыка: праблемы выкладання. – 2007. – № 2. – С. 37–47.
10. Математика в 7 классе : учеб.-метод. пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования, с рус. и белорус. яз. обучения с 12-летним сроком обучения / Е. П. Кузнецова [и др.]. – 4-е изд. – Минск : Аверсэв, 2006. – 272 с.
11. Ананченко, К. О. Преподавание углубленного курса алгебры в VIII–IX классах : учеб.-метод. пособие для учителей / К. О. Ананченко. – Минск : Нар. асвета, 1999. – 271 с.
12. Рогановский, Н. М. Геометрия в 7–9 классах с углубленным изучением математики : учеб.-метод. пособие для учителей / Н. М. Рогановский, Е. Н. Рогановская. – Минск : Нар. асвета, 2000. – 334 с.

Summary

The article is devoted to the problem of connected with the creation of educational-methodological complexes for the secondary school. One of the composing parts of the educational-methodological complex – a school-book for a teacher – is considered in the article.

Requirements to the school-book for a teacher and its structure on the basis of the analysis of the existing educational-methodological editions are determined in it.

Поступила в редакцию 25.09.09.

УДК 316.61

*И. Д. Стельченко***ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

В статье рассматривается понятие психологической компетентности как структурного компонента психологической культуры младшего школьника и близких по содержанию понятий. Приводятся данные исследования некоторых коммуникативных навыков, входящих в состав психологической компетентности.

Введение

Психологическая компетентность – это структурный компонент психологической культуры человека, которая, в свою очередь, является частью общей культуры. Для анализа содержания этого понятия мы рассмотрим значение слова «компетентность». Э. Эриксон описывает *компетентность* как психосоциальное качество, означающее силу и уверенность, исходящие от чувства собственной успешности и полезности. Это позволяет человеку эффективно взаимодействовать с ближайшим окружением [1, 265].

В психологической литературе встречаются различные понятия, близкие по содержанию к психологической компетентности либо обозначающие ее отдельные стороны: социально-психологическая, коммуникативная, социальная компетентность.

Д. М. Уайменн, Г. Джайлс дают критерии *коммуникативной компетентности*:

- поведение должно соответствовать контексту ситуации, в которой оно проявляется;
- знание правил общения и адаптационных навыков и гибкость при воплощении этого знания;
- коммуникативная компетентность связана с отношениями, а не с индивидами, т. е. речь идет о компетентных отношениях и социально умелых индивидах.

По мнению этих ученых, коммуникативная компетентность не связана с совершенством подхода или с достижением выдающихся результатов. Это, скорее, способность сохранить отношения с желательной определенностью и исправлять нарушения. Так как отношения между людьми чреваты осложнениями и напряжением, важна готовность работать над их улучшением, а продуктивная работа создает компетентные отношения [2, 367].

К. Х. Рубин, Л. Роуз-Крэспор, изучая проблему *социальной компетентности*, отмечают многочисленность определений, существующих в зарубежной психологии. Выделив ряд общих черт, они определяют социальную компетентность как «способность достигать собственных целей в процессе взаимодействия с другими людьми, постоянно поддерживая с ними хорошие отношения в любое время и в любом месте» [3, 409].

М. Ю. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянникова рассматривают коммуникативную компетентность как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми; как систему внутренних средств регуляции коммуникативных действий. В ее состав входит совокупность знаний и умений, которые обеспечивают эффективное протекание коммуникативного процесса. Л. А. Петровская считает ядром социально-психологической компетентности готовность к диалогу в общении [4, 2].

По А. Н. Сухову, *социально-психологическая компетентность* – это многомерное явление, включающее в себя коммуникативную, перцептивную (когнитивную) компетентность и знания в области взаимодействия, поведения. Она определяется следующими факторами: индивидуальные особенности личности, психическое состояние и характерное настроение, эффективность социализации, влияние культурных различий, специальная социально-психологическая подготовка. А. Н. Сухов описывает житейскую социально-психологическую компетентность как результат адаптации к конкретным условиям [5, 57].

Психологическую компетентность Л. С. Колмогорова характеризует через эффективность, конструктивность деятельности (внешней и внутренней) на основе психологической

грамотности; эффективное применение знаний, умений для решений стоящих перед человеком задач, проблем. Именно в компетентности максимально проявляется поведенческий компонент психологической культуры. В психологической компетентности Л. С. Колмогорова выделяет следующие элементы:

- освоение и оптимальное использование психологических средств познания и самопознания, общения, игры и др.;
- анализ прошлого опыта и его адекватное использование для решения актуальных психологических проблем;
- овладение знаниями, навыками, умениями, необходимыми для решения психологических проблем, задач саморегуляции, общения и др., и их адекватное использование, перенос в конкретные условия;
- выработка эффективных программ поведения, деятельности в различных ситуациях.

Как отмечает Л. С. Колмогорова, грамотный человек знает о чем-то абстрактно, а компетентный может на основе знаний конкретно и эффективно решать какую-либо психологическую задачу. В то же время компетентность предполагает отказ от прямого копирования чужого опыта, норм, традиций, образцов, свободу от стереотипов, чьих-то указаний, предписаний, установок. Основное отличие психологической грамотности от компетентности состоит в том, что грамотный человек знает, понимает, а компетентный реально и эффективно может использовать знания в решении тех или иных проблем, способен перейти от слов к делу, от общих рассуждений к обоснованным поступкам, реально учитывает психологию людей. Л. С. Колмогорова обращает внимание на подход многих зарубежных психологов не разделять понятия грамотности и компетентности. Грамотность ими рассматривается как начальный уровень компетентности.

Именно в компетентности наиболее явно выражается процессуально-деятельностный, поведенческий компонент психологической культуры. В компетентности фиксируется наиболее ценный жизненный опыт, позволяющий получить положительный результат.

Цель развития психологической компетентности, по Л. С. Колмогоровой, – это включение психологических знаний в практику жизни [6, 21–25].

Несмотря на существующие различия во взглядах, исследователи подчеркивают деятельностную характеристику психологической компетентности. Очевидно, в общении и в совместной деятельности находит свое выражение психологическая компетентность как составляющая общей психологической культуры человека. В своем исследовании мы опираемся на определение психологической компетентности, которое дает Л. С. Колмогорова, и на составляющие ее элементы.

Мы анализируем особенности становления психологической компетентности в младшем школьном возрасте.

В данный возрастной период можно обнаружить проявление начальных форм стремления к самосовершенствованию. Л. С. Колмогорова, О. Г. Холодкова предполагают, что стремление стать лучше, неэгоистическая направленность желаний находятся в зоне ближайшего развития в младшем школьном возрасте и при благоприятных условиях они могут актуализироваться. В результате исследований ученые приходят к выводу о сензитивности младшего школьного возраста в плане развития коммуникативной культуры [6, 146].

Результаты исследования и их обсуждение

Для исследования психологической компетентности младших школьников мы использовали модификацию теста коммуникативных навыков Л. Михельсона. Цель методики: изучение сформированности коммуникативных навыков. Контингент исследуемых – ученики 3–4 классов, общеобразовательная школа № 11 г. Мозыря. При анализе полученных результатов мы сделали соответствующие выводы: для данного возраста характерны сложности с реагированием на критику (как на справедливую, так и на несправедливую), на задевающее и провоцирующее поведение, ответ отказом на чужую просьбу и др. Очевидно, необходимость в организации специальных занятий, направленных на формирование позитивных навыков коммуникации. В цикле психологических занятий мы использовали упражнения по К. Фопелю, направленные на развитие коммуникативных навыков, навыков сотрудничества, умения управлять собственным

раздражением. К. Фопель отмечает важность таких социальных навыков для будущей профессиональной деятельности, как умение общаться с разными категориями людей, способность работать в команде, умение заинтересовать других. По его мнению, в младшем школьном возрасте можно начинать выработать данные навыки целенаправленно [7, 7–9].

С помощью проективной методики «Неоконченные предложения» мы изучали сферу отношений младшего школьника: отношения к членам семьи, к сверстникам, к учителю, к здоровью, к себе, к своей жизни.

Нами не было обнаружено ни одного отрицательного высказывания по отношению к матери. Характерны следующие высказывания: по отношению к ней «Любит меня и всех дома...; заботится о нас...; добрая...».

Но в адрес отца вызывает тревогу относительно высокий процент отрицательных высказываний (21%). В двух случаях дети прямо написали, что отец их бьет. На проблему мужской агрессии указывают такие многие исследователи.

По отношению к сверстникам преобладают положительные и нейтральные высказывания: «Они со мною очень дружат...; слушаются родителей...; всегда ездят на велосипедах...».

Однако имеет место и такие отрицательные высказывания о сверстниках: «Они всегда спорят на перемене...; иногда меня обижают...».

В адрес учителя преобладают положительные высказывания: «Она добрая, красивая...; учит нас...», хотя иногда встречаются случаи, когда ребенок отмечает, что при приближении учителя ему «становится страшно...».

Отношение к своему здоровью у многих детей (58%) положительное. Имеются интересные высказывания о значении здоровья: «Это самое главное...; это счастье моей мамы...; это хороший образ жизни...; главней всего...».

Положительное отношение к себе наблюдается у 61% детей. Интересны, на наш взгляд, следующие высказывания: «Я всегда буду добрая...; говорю себе: все получится в жизни моей...». Отмечаются и стремления стать лучше: «Когда я думаю о себе, то немного мечтаю, чтобы я был лучше...; чтобы я был добрее...».

Отношение к своей жизни у младших школьников также, в основном, положительное: «Моя жизнь – это счастье...; это что-то классное...; веселая и забавная...; очень хорошая, и я люблю жизнь...». Среди отрицательных высказываний есть следующие: «Моя жизнь не такая, какой я хотел бы...; немного плохая...; не совсем плохая...».

Мы предполагаем, что особенности психологической компетентности младшего школьника напрямую зависят от психологической культуры семьи.

Для оценки семейной ситуации «глазами ребенка» мы используем проективную методику «Моя семья» (по Р. Ф. Беляускайте). Цель методики – выявить отношение ребенка к членам семьи, восприятие ребенком своего места в семье, тревожность или конфликтность в семейной атмосфере. 78% детей – из полных семей. При количественной обработке результатов по симптомокомплексам были получены следующие результаты:

- благоприятная семейная ситуация – 12%;
- тревожность – 52%;
- конфликтность – 84%;
- чувство неполноценности в семейной ситуации – 36%;
- враждебность в семейной ситуации – 28%.

Результат по конфликтности вызывает тревогу. Безусловно, данная оценка носит субъективный характер – «глазами ребенка». Необходимо дополнительное исследование способов разрешения конфликтов в семьях. И тем не менее во многих семьях нет навыков психологически грамотного выхода из конфликта. Агрессивные и пассивные способы реагирования в конфликте усваиваются детьми, переносятся в класс, далее – во взрослую жизнь. Зарубежные исследования показывают, что родители, склонные доброжелательно относиться к окружающим и стремящиеся к сотрудничеству, показывают пример эффективных социальных навыков своим детям. Последовательность в воспитательных требованиях, родительская любовь и привязанность способствуют развитию социальных навыков и популярности ребенка в группе сверстников [8, 373]. В семьях младших школьников с повышенной конфликтностью наблюдается

враждебность как постоянный эмоциональный фон. Конструктивность во взаимодействии ее членов проявляется в незначительной степени.

Для повышения психологической грамотности и компетентности членов семьи целесообразно, на наш взгляд, предложить родителям специальные обучающие занятия по эффективному поведению в конфликте (тренинг ассертивного поведения, тренинг эффективного родителя по Т. Гордону, психологическое айкидо по М. Е. Литваку и др.).

Интересно, что только на пяти рисунках зафиксирована совместная деятельность всех членов семьи. Родители редко организуют совместное дело, недостаточно, видимо, осознавая важность и эффективность такой деятельности для сплочения семьи, привития детям трудовых навыков, навыков сотрудничества и разрешения конфликтных ситуаций.

Выводы

Вопрос влияния психологической культуры семьи на психологическую компетентность младшего школьника неоднозначен и требует дальнейшего изучения. Прослеживается связь между тревожностью ребенка и конфликтностью в семье. Особенности связи составляющих психологической компетентности и семейной ситуации, психологической культуры членов семьи требуют дальнейшего исследования.

Литература

1. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2000. – 607 с.
2. Перспективы социальной психологии / пер. с англ. В. В. Румынского ; под ред. Е. Н. Емельянова. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 429 с.
3. Рубин, К. Х. Решение межличностной проблемы и социальная компетентность в поведении детей / К. Х. Рубин, Л. Роуз-Крэспор // Межличностное общение / сост. и общ. ред. Н. В. Казариновой, В. М. Погольши. – СПб. : Питер, 2001. – 512 с.
4. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растяников. – М. : Изд-во Москов. ун-та, 1991. – 96 с.
5. Социальная психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Н. Сухов [и др.] ; под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 600 с.
6. Колмогорова, Л. С. Диагностика психологической культуры школьников : практ. пособие для школьных психологов / Л. С. Колмогорова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 360 с.
7. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения / К. Фопель. – М. : Генезис, 2006. – 541 с.
8. Кайл, Р. Детская психология: тайны психики ребенка / Р. Кайл. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с.

Summary

Psychological competence as a structural component of psychological culture of junior pupils is considered in the article. The notions, which are close to the content of psychological competence of both native and foreign authors – socio-psychological, communicative and social competence – are analyzed. Junior school age is a favorable period for the development of communicative skills, that was the reason for conducting this research. Some data on certain communicative skills that form the part of psychological competence are given.

Поступила в редакцию 02.11.09.

УДК 371.6

*Е. В. Ткач***КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО»**

В статье раскрываются концептуальные основания разработки учебно-методического комплекса (УМК) по предмету «Изобразительное искусство», определяемые на базе ряда теоретико-методологических положений, принципов. Автор предлагает идею построения структурных элементов содержания УМК в логике этапов формирования компонентов художественной культуры у обучаемых.

Введение

На современном этапе целью учебного предмета «Изобразительное искусство» является формирование художественной культуры (ХК) учащихся как неотъемлемой составляющей культуры духовной (А. А. Мелик-Пашаев, Б. М. Неменский, Н. Ростовцев, Б. П. Юсов). Однако явление, которое мы называем ХК, в массовом сознании все больше приобретает статус «сферы услуг по благоустройству» и т. п. Одной из причин, порождающих данное обстоятельство, является существующий конфликт в системе трансляции культурного опыта. Он вызван небывалым ростом влияния на общественное сознание псевдокультурной информации, оказывающей в нравственно-эстетическом плане разрушительное воздействие на подрастающее поколение. Роль гаранта, создающего условия для переориентации и упорядочения получаемой школьниками вне стен школы информации, должна взять на себя учебная литература, исключительная значимость которой доказана всем педагогическим опытом.

Результаты исследования и их обсуждение

Важно, чтобы в основу разработки современных средств обучения были положены принципы культуросообразности и комплексности. Необходимость комплексного использования средств обучения объясняется их различными возможностями в воздействии на обучаемых и ограниченностью взаимозамены. В связи с этим возрастает значение УМК, выступающего в качестве комплексного средства обеспечения условий для оптимизации учебного процесса.

Проблеме качественного влияния УМК на реализацию учебных целей посвящены труды многих ученых (Ю. К. Бабанский, Д. Д. Зуев, В. В. Краевский, Л. М. Фридман, С. Г. Шаповаленко, Х. Штрицель и др.). Несмотря на то что уже в середине прошлого столетия осуществлялись попытки выявить рациональные пути разработки УМК, его оптимальный состав, структуру, функции, создавались комплексы по различным учебным предметам и активно внедрялись в образовательный процесс, в рамках учебного предмета «Изобразительное искусство» эта проблема не нашла четкого отражения ни в теории, ни в практике.

В республике Беларусь, в соответствии с выдвинутыми на современном этапе целями изобразительного искусства, осуществлялись переработка и обновление содержания предмета, определение его образовательного минимума, созданию типовых учебных программ, учебных пособий и рабочих тетрадей (В. М. Дриленок, Н. Д. Минц, Л. В. Сергеенко, О. Ф. Таланцева.). Результаты констатирующего эксперимента, направленного на проверку дидактической эффективности существующих средств обучения, позволили обозначить проблемную зону – недостаточный их перечень для оптимизации процесса передачи культурного опыта подрастающему поколению.

На основании вышеизложенного можно выделить ряд противоречий:

- между незаменимой ролью художественной культуры в сфере воплощения духовно-нравственных ценностей, самопознания и самосовершенствования человека и глубоко ошибочным и необъяснимым для белорусской культурной традиции негативным отношением к ней общества;
- между уникальными возможностями художественного образования повлиять на формирование индивидуальности обучаемых, на их внутреннее обогащение и фрагментарным его влиянием на формирующуюся личность в процессе изучения изобразительного искусства;
- между современными целями учебного предмета «Изобразительное искусство», ориентирующими на формирование художественной культуры учащихся, и устоявшимися педагогическими подходами, направленными на передачу знаний и технических умений;

– между необходимостью упорядочения и структурирования учебного содержания средств обучения в соответствии со спецификой, логикой и последовательностью этапов формирования художественной культуры и существующим его предъявлением, недостаточно ясно это демонстрирующим;

– между достаточной обоснованностью дидактической эффективности УМК и отсутствием теоретических оснований, технологии его разработки по предмету «Изобразительное искусство».

Противоречия выявляют *проблему*, которая заключается в отсутствии теоретических оснований разработки УМК по предмету «Изобразительное искусство», обеспечивающего условия для эффективности и последовательности протекания процесса постижения обучаемыми компонентов художественной культуры, максимально использующего достижения новых и традиционных педагогических технологий. Данная проблема позволяет сформулировать *цель* – выявление теоретических оснований разработки УМК по предмету «Изобразительное искусство».

В аксиологическом аспекте УМК по изобразительному искусству можно представить как «опредмеченный» комплексный носитель художественно-культурного содержания, своего рода механизм, транслирующий художественные ценности и наряду с методами и формами обучения обеспечивающий условия для эффективного протекания процесса их восприятия, хранения и воспроизводства. В случае осуществления означенной цели изучения изобразительного искусства в учебном процессе с применением УМК могут быть реализованы следующие ценности: сопереживание, красота, творчество и диалог.

Ценность *сопереживания* имеет общекультурное значение, лежит в основе проявления личностью полноценной социальной активности, сопричастности к горести и радости других людей, сопричастной ответственности человека за человека, определяет «меру человечности в человеке».

Искусство характеризуется образной основой. Эмоционально-образное постижение культурного опыта и действительности немислимо без присвоения данной ценности, выражающейся в способности субъекта через созерцание вживаться в содержание художественных произведений, сочувствовать, переживать и проживать тысячи жизней героев и эпох, идентифицироваться с ними, выражать отношение к явлениям окружающего мира, к красоте природы. Опыт такого чувственного восприятия способствует формированию и развитию художественно-познавательных мотивов, потребности в общении с искусством и проникновения в его сущность. Для каждого урока должны быть предоставлены такие средства обучения, в содержание которых включен материал, требующий выражения эмоционально-чувственного отношения, моделирования конкретно-чувственных образов. Важно, чтобы чувственный опыт, не уступая общей эрудиции и способности обучаемого к анализу художественной формы, стал его органическим компонентом в сложном процессе восприятия искусства и окружающей реальности [1].

Ценность *красоты* – это, прежде всего, переживание, которое реализуется как эмоционально-чувственная оценка чего-либо. В художественной педагогике существуют особые принципы «построения красоты»: мера, ритм, симметрия, равновесие, согласованность форм и цветов и пр. [2]. Содержание УМК должно, с одной стороны, доступно раскрывать обучаемым данные понятия, наглядно демонстрировать их сущность, способы организации красивого, предлагать задания на сравнение красивого и безобразного, на моделирование красивого и др. Это грамматическая сторона. С другой стороны – создавать условия для формирования у учащихся через наглядные образы (иллюстративный материал, натуральные объекты) субъективных мерок оценивания красоты. В этом случае ценность красоты воплощается через ее переживание обучаемым как ценности посредством взаимодействия с образами искусства и действительности. Результатом взаимодействия первого и второго является стремление субъекта к украшению предметного мира красотой, к его преобразованию.

А. В. Луначарский утверждал, что, для того чтобы научиться воспринимать красивое, нужно самому научиться творить [3]. Ценность *творчества*, т. е. процесса создания чего-то нового (образов, оригинальных идей, композиций, новых сочетаний образов и идей, нового их порядка, новых зависимостей), реализуется через нестандартность эстетических суждений учащегося, необычную, с точки зрения ассоциативности, форму высказывания переживаний, выход за пределы стереотипности в стремлении найти неожиданные и оригинальные решения в моделировании личностного замысла и его художественного воплощения и т. д. Важное условие

для проникновения во внутреннюю структуру данной ценности – ненавязывание содержанием комплекса средств обучения: штампов, кодов (небо – синее, дерево – обязательно зеленое), ограничивающих возможности восприятия, воображения и фантазии. Задания, задания-вопросы, задания-проблемы должны быть ориентированы на формирование способности творческого выражения субъективного замысла, поиска незаурядных решений, понимания ценности личностного, не похожего на другие, «видения» и творения.

Ценность *диалога* в данном контексте реализуется в следующих направлениях: а) через соотношение собственного эмоционального опыта с искусством (диалог учащийся – учитель, учащийся – учащийся, учащийся – коллектив); б) через соотношение собственного мироотношения с опытом творчества (диалог учащийся – автор); в) через соотношение личных переживаний и отношений с эталонами художественной культуры (диалог автор – художественная культура).

Для раскрытия механизма культурного развития ребенка Л. С. Выготским была разработана культурно-историческая концепция развития. В ее основу он заложил идею интериоризации (присвоения) личностью социально-символической (опосредованной знаками) деятельности [4]. Подчеркивается, что процессы и результаты этой деятельности составляют суть присвоения ценностей культуры, при этом психические функции становятся культурными.

В изобразительном искусстве культурные знаки-символы выступают историко-культурным связующим мостом. Так, в произведениях искусства запечатлены события и переживания людей многих поколений, в искусствоведческом материале – накопленный человечеством «знаниевый» художественно-культурный опыт. Исходя из специфики изобразительного искусства и ХК в целом, можно дифференцировать систему знаков-символов на: предметно-материальные (художественные произведения и искусствоведческий материал), грамматические (знания, умения и опыт) и высшего порядка (эстетические предпочтения, переживания, отношения, потребности, ценности), выступающие в качестве конечного продукта.

Первые играют роль стимулятора «интеллектуализации» (по Л. С. Выготскому), первоначально вступая в определенные отношения с мышлением в виде первичного восприятия (зона ближайшего развития). В результате такого взаимодействия сначала происходит осознание «для чего и зачем?» (мотивация), затем – сама «интеллектуализация» (овладение и осмысление знаний, умений, опыта деятельности), далее – вынашивание и оформление во внутреннюю форму (интериоризация). То есть культурный опыт, переходя в собственно внутреннюю форму обучаемого, постигается по схеме *мотивация – интеллектуализация – присвоение*. В результате (по А. Н. Леонтьеву) становится означенным явлением, личностным смыслом [5].

Основываясь на этих положениях, можно установить, что при разработке УМК необходимо четкое распределение и структурирование учебного содержания в определенные взаимопретекajúщие блоки в соответствии с заданной схемой:

- учебный материал для формирования мотивации;
- учебный материал для накопления, переработки и вынашивания впечатлений и знаний об искусстве, окружающей реальности, содействующий творческому оформлению продуктов воображения в реально существующие;
- учебный материал, способствующий оцениванию и означиванию явлений искусства и действительности.

Для осознания того, каким образом в содержательной составляющей УМК отразить логику этапов формирования компонентов ХК, необходимо рассмотреть понятие «содержание художественного образования». А. В. Хуторской и В. В. Краевский отмечают, что содержание образования есть не что иное, как педагогически адаптированный социальный опыт, человеческая культура, взятая в аспекте социального опыта [6]. Согласно этому, содержание художественного образования есть педагогически адаптированный художественно-культурный опыт. Авторы выделяют следующие структурные элементы содержания для передачи культурного опыта, которые представляют собой определенный опыт деятельности: 1) опыт познавательной деятельности – знания; 2) опыт известных способов деятельности – умения действовать по образцу; 3) опыт творческой деятельности – умения принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; 4) опыт эмоционально-ценностных отношений – личностные ориентации.

Данная схема может выступать матрицей для разработки технологии процесса формирования компонентов художественной культуры (с учетом ее специфики), а следовательно, и самих структурных элементов содержания УМК как комплексного средства обеспечения этого процесса. Поскольку процесс изучения изобразительного искусства в большей степени является

областью практического творчества (А. А. Мелик-Пашаев) и формирование знаний и умений осуществляется практически параллельно, первые два элемента целесообразно совместить в опыт частично репродуктивной деятельности (специфика предмета «Изобразительное искусство» не предполагает в чистом виде репродуктивность).

Для более детального осмысления оснований разработки структурных элементов содержания УМК в логике поэтапного формирования компонентов художественной культуры произведем дидактическую экстраполяцию общей идеи теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной [7] на область художественной культуры, не упуская из внимания идеи Л. С. Выготского, В. В. Краевского и А. В. Хуторского.

Первый этап – закладываются мотивационные основы для художественной деятельности, выполняющие направляющую, побуждающую и смыслообразующую функции. На мотивационном этапе учащиеся должны определить для себя, ради чего и зачем им необходимы изучение изобразительного искусства, занятия художественно-творческой деятельностью. Для решения этой задачи в УМК должен быть включен материал, способствующий пониманию обучающимися роли изобразительного искусства в повседневной жизни, стимулирующий интерес к изучению его явлений и желание заниматься художественно-творческой деятельностью.

Второй этап – формируется опыт частично репродуктивной деятельности. Для этого необходимо:

а) создание ориентировочных основ к действиям, т. е. некоей системы условий, которой будут руководствоваться учащиеся при выполнении деятельности. Ориентиры задают план: представление о конечном результате, условиях и средствах его достижения. Такими ориентирами в УМК (как демонстрация результата деятельности) могут выступать иллюстрации с работами учащихся и произведениями искусства, представленные в пособии или на электронных носителях, видеофрагменты с комментариями о художественных произведениях, учебные кинофрагменты, технологические схемы (как информация об условиях и средствах достижения) и др.;

б) осуществление формирования материализованного действия. Данный подэтап направлен на то, чтобы учащиеся овладели основами изобразительной грамоты и основными предметно-теоретическими понятиями, могли с некоторой помощью учителя или сами успешно осуществлять запланированные виды деятельности. Процесс формирования материализованного действия имеет такую последовательность:

1. Освоение предметно-теоретического материала (учебное пособие, электронные компоненты).
2. Задействование механизма социально-художественной установки (иллюстративный материал, рабочая тетрадь).
3. Осуществление учащимися предварительной материализации отдельных признаков деятельности, что позволит последовательно закрепить образы операции по совершению деятельности (иллюстративный материал, рабочая тетрадь, натуральные объекты).
4. Включение учащихся в процесс «углубленной» материализации. Для деятельности по восприятию искусства и действительности – обращение обучаемых не только к форме художественного произведения, но и к его содержанию через попытку выявить идею автора в соотношении с пониманием формы демонстрируемого произведения, личными переживаниями и волнениями. Для художественно-практической деятельности – создание собственной художественной композиции, руководствуясь основами изобразительной грамоты.
5. Включение механизма рефлексии, которая заключается в соотношении субъективных предпочтений с общественно принятыми нормами оценки художественного изображения (аппарат усвоения в учебном пособии).

Третий этап – формируется опыт творческой деятельности. Когда мы говорим о передаче учащемуся опыта творческой деятельности, на самом деле имеется в виду создание условий для появления у них такого опыта. С целью формирования у обучающегося опыта творческой деятельности в УМК должен быть представлен учебный материал (задания-проблемы, задания-вопросы), влияющий на формирование умения проявлять творчество в высказывании личного мнения по поводу искусства и действительности, приводить примеры из собственного опыта, высказывать оригинальные эстетические суждения и оценки, а также материал (рабочая тетрадь, графические редакторы, натуральные объекты), стимулирующий развитие способности учащегося создавать выразительные и законченные тематико-художественные образы, передавая сложный и оригинальный личностный замысел, самостоятельно подбирая для этого нужную художественную технику, средства выразительности, материалы и принадлежности, руководствуясь основами изобразительной грамоты и проявляя творческую фантазию.

Четвертый этап – формируется опыт эмоционально-ценностных отношений. На этом этапе происходит включение механизма ценностно-смысловой рефлексии, выражающейся в соотношении индивидуального художественного пристрастия и объективных ценностей ХК. Чувства и переживания, которые вызывают произведения искусства, отношение к ним ребенка являются основой приобретения такого опыта и основой самосозидания. Опыт эмоционально-ценностных отношений характеризуется не какими-то усвоенными оценками, а собственными эстетическими суждениями и оценками, основанными на переживании. Учебный материал в УМК для данного блока должен предоставлять возможность обучаемому, во-первых, ознакомиться с художественным произведением, фотоснимками и др. (иллюстративный материал в учебном пособии и в электронных средствах); во-вторых, выполнить определенные задания, направленные на овладение обобщенными способами художественно-творческой деятельности (аппарат усвоения и иллюстративный материал в учебном пособии и в электронных средствах, компьютерные программы, натуральные объекты и модели, аудиоматериал, рабочая тетрадь); в-третьих, выразить рефлексию.

Исходя из понимания художественно-культурного развития учащихся как сложного процесса, осмысление которого может и должно осуществляться с разных точек зрения, а также УМК как системного средства художественно-культурного содержания, в качестве методологических оснований были выбраны системный и культурологический подходы.

Использование системного подхода как основания для разработки УМК позволяет рассмотреть УМК как систему средств обучения, его содержание – как систему «опредмеченных» художественных ценностей, знаний, умений, опыта, его функции как систему обеспечения условий для оптимизации художественно-культурного развития обучаемых, его конечное оформление как систему учета дидактических функций его составляющих – экономического, эргономического, гигиенического факторов.

Культурологический подход позволяет рассмотреть УМК как ценностный ресурс, значимый для культурного обогащения развивающейся личности. Таким образом, с позиций культурологического подхода мы рассматриваем необходимость разработки комплекса средств обучения, который, в силу своих функциональных возможностей, обеспечит условия: а) для формирования активной позиции учащихся в освоении компонентов художественной культуры и в создании ее элементов; б) для осмысливания, переживания, оценивания и означивания обучаемыми широкого спектра ее ценностей как особых потребностей, делающих их субъективно значимыми; в) для осмысления учащимися самооценки своей личности, способной к реализации личных отношений, мыслей, чувств, идей в учебном процессе, к созидательной деятельности в конкретном случае, к пониманию своей личной инициативы как субъективно возможной основы собственного существования.

Реализация этих подходов обеспечивается следующими принципами:

Принцип «восхождения» к нормам культуры, вытекающий из закона возвышения потребностей (Б. Г. Ананьев, А. Маслоу), является исходным для постижения обучаемыми компонентов художественной культуры. Все другие принципы дополняют его [8], [9]. Он позволяет охарактеризовать сущность процесса присвоения компонентов художественной культуры как самостоятельное, адекватное ценностям общества и личности движение учащегося к культуросообразной деятельности, определить художественно-творческую деятельность как трансформацию компонентов культуры в социум.

Принцип культуросообразности, суть которого состоит во введении обучаемых в мир человеческой культуры, где творчество становится ведущим механизмом культуросообщения [10]. Реализация данного принципа предполагает концентрирование разработки структурных элементов содержания УМК на логике этапов формирования компонентов художественной культуры: от создания неординарных, проблемных ситуаций через включение личностного восприятия в эмоционально-чувственный и смысловой контекст к формированию опыта продуктивного творчества и эмоционально-ценностных отношений к окружающему миру.

Принцип вариативности предполагает разнообразие сочетаний компонентов УМК в зависимости от идеи и задач урока, возможность реализации единого содержания комплекса средств обучения на базе различных научно-методических подходов, вариативность видов и форм художественно-творческой деятельности учащихся, а также дифференциацию заданий различного уровня сложности в соответствии с индивидуальными особенностями, способностями, уровнем художественного и общего развития учащихся.

Принцип комплексности означает, что изменение или нарушение одной из составляющих УМК влияет на его общую дидактическую эффективность. Он предполагает охват компонентами комплекса всего содержания программного материала, реализацию посредством

УМК основных функций педагогического процесса и проектирования способов деятельности участников образовательного процесса, обеспечение полифункционального воздействия на восприятие учащихся, согласованность взаимосвязей между составляющими УМК, учет их дидактических функций и возможностей.

Принцип обеспечения взаимообусловленности формы и содержания означает максимальное побуждение целостности задействования эмоционально-чувственного и языково-грамматического компонентов в процессе художественного освоения искусства и действительности. Его осуществление начинается с включения обучаемых в проблему, требующую моделирования выразительного и оригинального художественного образа, ведущую к осознанию того, что для этого необходимо овладение определенными изобразительными средствами выразительности. Этот принцип должен найти свою реализацию в последовательном предъявлении в содержании УМК материала, способствующего изначально осмыслению формы (средств выразительности), затем через форму и во взаимосвязи с ней идеи автора (в деятельности по восприятию искусства) или собственного замысла (в художественно-практической деятельности) и, наконец, чувственному взаимопроникновению в художественно-образный смысл созерцаемых и моделируемых образов.

Выводы

Ведущей идеей выдвинутой нами концепции является исследовательская позиция. Она заключается в том, что основания разработки УМК по учебному предмету «Изобразительное искусство» определяются на базе теоретико-методологических положений, принципов, идеи построения структурных элементов содержания УМК в логике этапов формирования компонентов художественной культуры у обучаемых, что задает ориентиры в использовании конкретного сценария проектирования технологии разработки УМК и рациональной методики его применения. Сформулированный нами принцип обеспечения взаимообусловленности формы и содержания должен сориентировать разработчиков на необходимость построения содержательной части УМК таким образом, чтобы овладение графическими навыками воспринималось обучаемыми в качестве инструмента для более выразительной передачи своих отношений к образам реальности и искусства.

Литература

1. Лыкова, И. А. Стратегия формирования эстетического отношения к миру в изобразительной деятельности дошкольников : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / И. А. Лыкова ; Рос. ин-т худ. образования. – М., 2009. – С. 52.
2. Полуянов, Ю. А. Изобразительное искусство / Ю. А. Полуянов, В. В. Давыдов // Психическое развитие младших школьников. – М. : Просвещение, 1990. – С. 38.
3. Розет, И. М. Психология фантазии / И. М. Розет. – Минск : Изд-во БГУ, 1977. – С. 312.
4. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев ; под ред.: В. В. Давыдова [и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.
5. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев ; под ред.: В. В. Давыдова [и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
6. Краевский, В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. А. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.
7. Талызина, Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н. Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – С. 175.
8. Анциферова, Л. И. Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрагама Маслоу / Л. И. Анциферова // Вопр. психологии. – 1973. – № 4. – С. 173–180.
9. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев; под ред. А. Е. Агафонова. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – С. 232.
10. Куприянов, Н. И. Методологические парадоксы формирования изобразительной деятельности в младшем школьном возрасте // Методологические проблемы развития образования / под ред. Ф. Ш. Тергулова. – Уфа : БГПИ, 1997. – С. 153–165.

Summary

The article deals with the conceptual bases of the development of the educational-methodological complex to the subject «Fine arts». There foundations are determined on the basis of a number of theoretical-methodological theses and principles. The author (of the article) offers the idea of the construction of the structural elements of the educational-methodological complex according to the logic of the forming stages of the components of student's art culture.

Поступила в редакцию 02.11.09.

ФІЛАЛОГІЯ

УДК 802.0

О. И. Гутар

МЕТАФОРЫ Э. ДИКНСОН КАК ОБЪЕКТ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

В статье рассматриваются метафоры как объект интерпретации в поэтическом цикле стихотворений Э. Дикнсон, посвящённом осмыслению проблемы поэта и поэзии, сущности поэтического творчества. В цикле поэтесса использует архетипический образ Паука, что позволяет ей актуализировать многочисленные ассоциации, накопленные в культуре, и создать «поэтологические» тексты. Особое внимание в статье акцентируется на условиях адекватности перевода метафорических текстов Э. Дикнсон. Показывается, что важные для понимания творчества и мировоззрения поэтессы образы и мотивы, метафорически зашифрованные в произведениях, могут быть декодированы лишь при учете мифологических, религиозных, литературных и творческих контекстов.

Введение

Поэтический язык Э. Дикнсон сложен и даже герметичен. Стремясь постичь непостижимое, Дикнсон выходила за рамки логических схем, мыслила метафорами, зашифровывая свою мысль и превращая стихи в своеобразные загадки. Не удивительно, что в стихотворениях можно найти немало разных образов и мотивов, метафорически зашифрованных и, безусловно, важных для понимания поэтического творчества и мировоззрения поэтессы. Вместе с тем известно, что загадка одновременно является и разгадкой, соответственно метафоры, которые функционируют в произведениях Э. Дикнсон как сложные поэтические символы, могут быть расшифрованы. Условием их «разгерметизации», то есть адекватной интерпретации, выступает знание разнообразных контекстов – биографических, мифологических, общелитературных, контекста творчества поэта в целом, которые помогают восстановить ассоциативное поле образа и ход поэтической мысли автора.

Результаты исследования и их обсуждение

Тезис данной статьи иллюстрируется на примере стихотворения Э. Дикнсон «The Spider as an Artist» (№ 1275):

The Spider as an Artist
Has never been employed –
Though his surpassing Merit
Is freely certified

By every Broom and Bridget
Throughout a Christian Land –
Neglected Son of Genius
I take thee by the Hand –

Стихотворение известно в разных переводах, среди которых наиболее точным, на наш взгляд, является перевод А. Величанского:

Паук – он – как художник –
Какие с ним дела –
Хотя его заслуги
Удостоверила

Метла любой служанки
В сей набожной стране –
Беспечный сын гармонии –
Так дай же руку мне – [1, 100].

Известно также, что перу Э. Дикинсон принадлежит цикл (своеобразный стихотворный квинтет) стихотворений о Пауке (№ 130, № 605, № 1138, № 1275, № 1423), что свидетельствует о значимом месте, которое занимает данный образ в поэтическом мире поэтессы, и побуждает задуматься о причинах ее внимания к данному представителю природы.

С. Б. Джимбинов в статье «Поэтические истины Эмили Дикинсон», определяя поэтическое мировоззрение американской поэтессы, указывает на то, что важнейший тематический раздел её лирики – «это, прежде всего, природный мир со всеми его обитателями» [2, 391]. Даже поверхностный читатель, по мнению комментатора, не может не заметить, как «велика привязанность поэтессы к живой конкретности природы» [2, 393], что многие ее стихи посвящены представителям флоры и фауны. Более того, по мнению С. Б. Джимбинова, последние строки стихотворения («Непризнанный гений, / Я жму твою руку» [2, 392]) свидетельствуют о том, что «затворница из Амхерста», протягивая руку пауку, оказывается совсем не брезгливой [2, 392]. Подобное восприятие представляет собой пример буквального, «наивного» прочтения, основанного на одноплановом толковании образов. Безусловно, и такое понимание возможно, хотя, если усматривать интенцию поэтессы только в том, чтобы показать отсутствие у нее чувства отвращения к данному членистоногому насекомому, создание пяти стихотворений о пауке можно считать явно избыточным. Между тем образ паука, в котором комментатор видит лишь предметный смысл, обладает разнообразными символическими значениями, накопленными в культуре и образовавшими семантический ореол, который открывает возможность для обнаружения скрытых подтекстов стихотворения; игнорирование этих значений приводит к тому, что стихотворение остаётся не вполне понятным.

Необходимым является рассмотрение образа Паука в контексте двух семантик – мифопоэтической и христианской. Известно, что в мифологиях разных народов образ Паука истолковывается по-разному. С ним связываются, с одной стороны, творческая деятельность, трудолюбие, профессионально-ремесленные навыки, благоприятные предзнаменования, мудрость; с другой стороны, жадность, злобность, колдовские способности и холодная жестокость, что может ассоциироваться с высасыванием крови, дьяволичностью/злом, всевозможными греховными побуждениями (именно это значение было усвоено христианством [3, 58]), что выявляет амбивалентность образа. В фольклорных текстах паук выступает в качестве то трикстера, то культурного героя – эти значения развились из исходного для паука образа творца: в мифах разных народов ткачество является одним из первых ремёсел, благодаря которому был создан мир или важнейшие его части. Так, в древнеиндийской традиции Брахма, подобно Пауку, ткёт из самого себя паутину мировых законов и явлений (в данном случае паутина символизирует космическую ткань – первовещество вселенной) [4, 295]. Эти значения вызывают различные ассоциации, которые усложняют и обогащают интерпретацию стихотворения Э. Дикинсон «The Spider as an Artist». Э. Дикинсон идентифицирует себя с Пауком-творцом: Поэт тоже творит («ткёт») из хаоса безымянного небытия новое бытие – поэтическую реальность. При этом в одном контексте с помощью романтической иронии обыгрываются метафорическое и прямое значения образа: идея поэта-творца снижается указанием на пренебрежительное отношение людей к результатам совершенного ткацкого искусства паука, а благодаря мгновенному переключению в метафорический план это пренебрежение переносится на поэта, и возникает мысль о трагической участи поэта в современном мире. Наличие в образе паука негативной коннотации заставляет задуматься о чувстве вины, испытываемом лирической героиней Э. Дикинсон. Каковы бы ни были истинные (подтвержденные биографическими данными) причины этого чувства, в контексте проблемы поэта и поэзии, поэтического творчества в целом оно может быть интерпретировано как осознание своей «неуместности» в прагматическом мире. Игра прямым и метафорическим значениями выявляет трагическую иронию Э. Дикинсон по отношению к себе и к своему поэтическому ремеслу, которое не ценится «христианским миром»; в то же время эта трагическая ирония позволяет ей обрести внутреннюю свободу. Не столь очевиден, но возможен и другой контекст восприятия образа паука – литературный. Как показывает Н. А. Карпов, в литературе европейского романтизма паук устойчиво использовался как характерный атрибут тюремной жизни, как «друг заключённых» – «непременный спутник»; образ выполняет функции, относящиеся к тюремному комплексу [5, 209]. Этот контекст выявляет еще одну возможную ассоциацию: художник, поэт – тоже пленник, заключенный в тюрьму мира, тюрьму тела, в котором томится его дух. Не являясь основной, эта литературная ассоциация обогащает восприятие стихотворения Дикинсон дополнительными смыслами. Поэзия для Дикинсон,

по мнению С. Д. Павлычко, не праздная игра, её стихи – не плод минутного озарения, а кропотливый труд; поэт как фитиль сгорает в огне творчества. Поэт и его искусство – тема многих произведений поэтессы [6, 188]. Поэтому Дикинсон, «пожимая руку непризнанному гению», выказывает уважение своему коллеге-собрату по несчастью, не оценённому по достоинству другими («Neglected Son of Genius»), но признанному лично самой поэтессой («I take thee by the Hand»). Э. Дикинсон идентифицирует себя с Пауком. По мнению Г. Джонсона, образ Паука символизирует проницательного, «тонкого» поэта, преобразующего восприятие в самостоятельную, свободную, «вечнозелёную» поэзию. Для Дикинсон Паук – это художник, продолжающий творить даже в условиях грозящей опасности, восстающий против внешнего мира, героически выражающий своё «я» через искусство [7, 42–43]. Однако подлинный смысл стихотворения «The Spider as an Artist» и его место в творчестве поэтессы раскрывается только благодаря поэтическому контексту, который образуют другие произведения Э. Дикинсон, где фигурирует образ Паука. Межтекстовые связи, очевидно, выявляют присущий этим стихотворениям характер металирики, или «поэтологической лирики», а также позволяют проследить направление размышлений поэтессы о сущности и границах собственного поэтического творчества.

Одним из первых стихотворений, в котором Э. Дикинсон обратилась к образу Паука, является «The Spider holds a Silver Ball» (№ 605):

The Spider holds a Silver Ball
 In unperceived Hands –
 And dancing softly to Himself
 His Yarn of Pearl – unwinds –
 He plies from Nought to Nought
 In unsubstantial Trade –
 Supplants our Tapestries with His –
 In half the period –
 An Hour to rear supreme
 His Continents of Light –
 Then dangle from the Housewife's Broom –
 His Boundaries – forgot –

(в подстрочном переводе: «Паук держит Серебряный Шар / В незамеченных (неосознанных) руках – / И мягко танцует Себе / Его Пряжа Жемчуга – раскручивается – / Он курсирует из Ничего в Ничто / В несущественном Ремесле – / Выживает (навязывает Свои на наши) наши Гобелены Своими – / В половину срока – / Час возвышать (возносить) высшего (верховного) / Его Континенты Света – / Затем свисают (качаются) с (на) Метёлки Домохозяйки – / Его Границы – забыты →» (перевод-подстрочник наш – О. Г.).

Как полагает Г. Джонсон [7, 44], в стихотворении отразился своего рода провал, неудача, порожденная обстоятельствами личной жизни Э. Дикинсон и вызвавшая ценностный кризис и, как следствие, ироническое отношение к поэтическому творчеству. В самом деле, стихотворение строится на контрастном сопоставлении романтической иллюзии и сниженной реальности. Лирический сюжет развивается через систему метафор. Паук выступает здесь в роли «Земледержца»: он держит Серебряный Шар (который ассоциируется с планетой Земля) «неосознанными» руками. Если в христианстве стеклянный Шар символизирует Божественный мир света [3, 63], а серебро является знаком совершенства, чистоты, веры, мира и взаимопонимания, то в стихотворении Э. Дикинсон Серебряный Шар может олицетворять созданный Пауком-Поэтом прекрасный, неповторимый в своей творческой индивидуальности целостный мир. Метафора «неосознанные руки», которыми Паук держит Серебряный Шар, наводит на мысль об интуитивном характере творчества Поэта, который, «танцует», «курсует из Ничего в Ничто». Как всегда у Э. Дикинсон, в этой строке каждое слово вызывает ряд многочисленных ассоциаций, усложняющих интерпретацию стихотворения: слово «танцует», с одной стороны, передает радостный характер творчества, с другой стороны, дает очень яркую пластичную характеристику своеобразного «челночного» движения Паука, ткущего волшебную пряжу. Формула «из Ничего в Ничто» характеризует соотношение между миром реальным, постижение которого не дает истинного знания, и миром трансцендентных сущностей, абсолютно непостижимым. Экзистирюя между Бытием и Ничем, о котором ничего неизвестно, Паук-Поэт творит в животворящей пустоте, из которой в результате возникает ВСЁ, и это не может не вызывать ассоциацию Паука с Всевышним. В стихотворении имеет место игра двух значений – Паук-Поэт и Паук-Творец,

причём без явного, «демаркационного» разграничения: Поэт и Творец своим «несущественным», нематериальным, духовным ремеслом помогают увидеть скрытый смысл явлений. Закономерно в этом контексте возникает метафорический образ Жемчужной Пряжи – некоего сокровища, недоступного, спрятанного (скрытого, как жемчуг в раковине): поэт своим творчеством открывает неочевидное – «раковины» слов, извлекая их потаенный смысл и воссоздавая непостижимый узор Бытия. У каждого человека есть свой собственный «Гобелен» («Tapestries»), узор жизни, но творчество Поэта расширяет горизонты мировоззрения людей, вытесняя существующие представления новыми. Открытие новых горизонтов вызывает чувство восхищения и благодарности у современников: настаёт «Час возвышать (возносить) Всевышнего, его Континенты Света», который он пролил на Мир (Шар). Однако этот романтический апофеоз искусства снижается в стихотворении Э. Дикинсон завершающим, предельно сниженным и в то же время глубоко символическим образом: приходит Домохозяйка и сметает Паука, которым только что восхищались. Как результат – «его Границы – забыты →». «Метёлка Домохозяйки» выступает как метафора деятельности всемогущей Смерти, снижающей романтический пафос и напоминающей о бренности сущего. Трагическая ирония выявляет иллюзорность квазирблагодарности и псевдоцену всего сотворенного. Таким образом, в лирическом сюжете стихотворения отразился ценностный кризис в сознании поэтессы.

Однако уже в стихотворении «A Spider sewed at Night» (№ 1138) очевидно проявляется преодоление этого кризиса:

A Spider sewed at Night
Without a Light
Upon an Arc of White.
If Ruff it was of Dame
Or Shroud of Gnome
Himself himself inform.
Of Immortality
His Strategy
Was Physiognomy.

В дословном переводе: «Паук шил Ночью / Без Света / Над Сводом Белизны. / Если круглый плоёный Воротник этот был Дамы / Или же Саван (Кожух) Карлика (крупного Банкира), / Сам себя информировал. / Бессмертия / Его Стратегия / Была Физиогномией (Лицом)» (подстрочник наш – О. Г.).

Как любой «поэтологический» текст, данное стихотворение предполагает возможность нескольких прочтений, которые выявляют многоуровневость представленных в нем образов. С одной стороны, в произведении очевидна установка на профессиональную саморефлексию. При таком восприятии становится очевидным, что с помощью образа Паука Э. Дикинсон, с одной стороны, демонстрирует своеобразную «зрелость» процесса перцепционного миропостижения: Паук может работать Ночью («at Night») и даже без Света («without a Light»). С другой стороны, в стихотворении очевиден и аксиологический аспект: поэтесса сопоставляет деятельность Паука с исканиями Поэта, утверждая мысль о том, что искусство обоих абсолютно независимо: Паук как Творец, создающий в крошечной темноте, в то же время предстаёт и Поэтом, самостоятельно действующим вслепую. Неустрашимый Паук, напоминающий энигматичностью характера саму Дикинсон, ткёт в пустоте ночной, уверенный в достижении своей цели. «Физиогномика» в данном случае отсылает читателя не только к внешнему облику Паука и его «специфическому багажу» (интеллектуальным способностям), но и к его полной готовности противостоят пустоте. В Пауке поэтесса видит символ пронизательного Поэта, искусно трансформировавшего непосредственное (чувственное) отражение действительности в сознании и давшего образец независимого творчества. Одиночество Поэта, обреченного на самостоятельный и независимый путь в темноте, корреспондирует с одиночеством Паука. Осознание такого соответствия становится шагом к преодолению кризиса. Однако в стихотворении «поэтологическая» и аксиологическая проблематика тесно сопрягаются с философской – с наиболее значимыми для Э. Дикинсон проблемами Жизни, Смерти и Бессмертия, познаваемого и трансцендентного. Все образы стихотворения приобретают при таком прочтении символический характер; их смысл неисчерпаем и не поддается однозначной расшифровке. Можно лишь предполагать, что, актуализируя древнейшие мифологические значения ключевых образов, Э. Дикинсон утверждает особую функцию поэтического творчества: Поэт не только уподобляется Творцу, но и сам является Творцом, вслепую устанавливающим связь между мирами, творящим новый мир. Образы Дамы и Гнома (Банкира) с помощью сопутствующих образов круглого, плоёного воротника и савана вызывают несколько ассоциативных

цепочек: дух/тело, жизнь/смерть, небесное/земное и подземное. В то же время символический смысл такого образа, как Свод Белизны, над которым ткёт свою пряжу Паук, только угадывается и носит, скорее всего, характер намека на мистический процесс постижения Поэтом того Невыразимого, которое всегда присутствует в мире. Творчество и есть такая Арка, Свод, соединяющий миры. Создавая свою Пряжу, Паук-Поэт не имеет предварительного плана, его творчество носит интуитивный характер, и суть созданного он постигает лишь в процессе самого созидания, когда постепенно «проявляется» смысл. Такое творчество, по мысли Э. Дикинсон, являя единство Бога и Поэта, обеспечивает бессмертие творения. Таким образом, основная мысль стихотворения фокусируется на соотношении понятий Смерти и Бессмертия. «Стратегия Бессмертия» Поэта – это его «вечнозелёная» поэзия: Поэт-Паук смертен, рано или поздно он прекратит своё существование, но его детище (творение) будет пребывать в бесконечности.

В контексте этих стихотворений дополнительные смысловые обертоны обретает стихотворение «The Spider as an Artist», проанализированное в начале данной статьи. Ощутимые смысловые переключки связывают его со стихотворением «The Spider holds a Silver Ball», прежде всего мотив Метлы, безжалостно уничтожающей результаты творчества Паука-Поэта. Вместе с тем очевидны и существенные отличия в осмыслении этого образа, и проблемы в целом. В стихотворении «The Spider as an Artist» Э. Дикинсон, как представляется, намеренно возвращается к образам более раннего произведения: творческая и экзистенциальная драма уже преодолена, поэтому пренебрежение к творчеству, демонстрируемое во всем «христианском мире», вызывает у автора не только и не столько трагическую реакцию, сколько иронию – иронию, которая даёт ощущение подлинной духовной свободы и победы, в том числе и над Смертью. Однако результаты этого преодоления читатель может осмыслить только при учёте всех необходимых контекстов – мифологического, религиозного, литературного, творческого.

Выводы

Таким образом, для «разгерметизации» сложных, многоуровневых поэтических символов, в качестве которых функционируют метафоры в произведениях Э. Дикинсон, необходимо соблюдение главного условия адекватности интерпретации – учёт всех необходимых контекстов (мифологического, религиозного, литературного, творческого).

Литература

1. Величанский, А. Л. Охота на эхо / А. Л. Величанский. – М. : Прогресс – Традиция, 2000. – 368 с.
2. Джимбинов, С. Б. Поэтические истины Эмили Дикинсон / С. Б. Джимбинов // Эмили Дикинсон. Стихотворения, письма : сб. / сост. Т. Д. Венедиктовой, А. Г. Гавриловым, С. Б. Джимбиновым. – М. : Наука, 2007. – С. 378–398.
3. Попова, Н. Н. Античные и христианские символы / Н. Н. Попова. – СПб. : ОАО Изд-во «Аврора», 2003. – 63 с.
4. Топоров, В. Н. Паук / В. Н. Топоров // Мифы народов мира : в 2 т. / редкол. : С. А. Токарев (гл. ред.) [и др.]. – М. : Большая рос. энцикл. : ОЛИМП, 2000. – Т. 2. – С. 295.
5. Карпов, Н. А. «Приглашение на казнь» и «тюремная» литература эпохи романтизма / Н. А. Карпов // Русская литература. – 2000. – № 2. – С. 203–210.
6. Павлычко, С. Д. Философская поэзия американского романтизма. Эмерсон. Уитмен. Дикинсон / С. Д. Павлычко. – Киев : Наук. думка, 1988. – 229 с.
7. Johnson, G. Emily Dickinson: perception and the poet's quest / G. Johnson. – Univ., Ala. : Univ. of Ala. Press, 1985. – 231 p.

Summary

The article deals with the metaphors as an object of interpretation in E. Dickinson's poetical cycle of the poems devoted to understanding the problem of a poet and poetry, the main point of the works. The poetess uses the archetypal image of Spider in the cycle that allows her to actualize numerical associations accumulated in culture and create «poetological» texts. The article puts a considerable accent on the terms of the adequate interpretation of E. Dickinson's metaphorical texts. It is shown that important for understanding the works and the poetess's world outlook images and motives metaphorically encoded in the poems can be decoded only in case of taking into account mythological, religious, literary and creative contexts.

Поступила в редакцию 18.08.09.

УДК 811.111'42

Г. А. Майстренко

ОСНОВНЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ АВТОРОВ АНГЛОЯЗЫЧНОГО РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА

В статье рассматриваются основные коммуникативные стратегии и тактики авторов англоязычного рекламного дискурса, а также представлены лингвистические средства реализации данных стратегий и тактик.

Введение

Цель нашего исследования – выявление основных коммуникативных стратегий и языковых средств их реализации в рекламном дискурсе.

Результаты исследования и их обсуждение

Планирование процесса осуществления дискурсивной деятельности в рекламе предполагает использование коммуникативных стратегий и тактик. Понять суть коммуникативных стратегий авторов англоязычного рекламного дискурса помогает анализ содержательной структуры текстов в совокупности с последовательным анализом языковых средств, который проводится по принципу «коммуникативная стратегия – коммуникативная тактика – языковые средства». Полученные данные обобщаются, что даёт возможность сделать вывод о том, на реализацию каких именно коммуникативных тактик направлен данный комплекс языковых средств. Информация о выявленных тактиках позволяет говорить о коммуникативных стратегиях, на осуществление которых они направлены.

Проведённый анализ позволил разделить коммуникативные стратегии, используемые в англоязычном рекламном дискурсе, на основные и вспомогательные в соответствии с иерархией целей и мотивов авторов. Основными коммуникативными стратегиями являются стратегии, связанные с непосредственным воздействием на мнения и установки адресата с целью убедить приобрести товар либо воспользоваться определёнными услугами, а также те, которые связаны с созданием определённого образа рекламируемого предмета. Вспомогательные коммуникативные стратегии, в свою очередь, способствуют эффективной организации коммуникативного взаимодействия и оптимизируют воздействие на адресата.

В качестве основных коммуникативных стратегий авторы англоязычного рекламного дискурса используют *стратегию создания определённого образа рекламируемого предмета* и *стратегию убеждения*.

Стратегия создания определённого образа описываемого предмета реализуется посредством *тактики описания/информирования* и *тактики дублирования*. Тактика описания/информирования заключается в передаче информации с целью показать, насколько полезен, необходим, ценен данный предмет для адресата. Данная тактика реализуется при помощи качественных прилагательных и образованных от них наречий, а также прилагательных и наречий в превосходной степени, которые призваны не только подчеркнуть достоинства рекламируемого товара, но и сформировать в сознании читателя определённый «образ» этого товара: *the best, the widest, the highest, more beautiful, cheaper, the most useful, the most wanted, the simplest way*.

Изучение языка рекламы позволило выделить 20 наиболее распространенных прилагательных: *new, good/better/best, special, rich, traditional, beautiful, perfect, unique, fine, full, unusual, extra, fresh, great, modern, different, bright, big, easy*. Следует отметить, что прилагательные *good* и *new* встречаются в 2 раза чаще, чем остальные.

При помощи прилагательных даются разного рода характеристики товара/услуги:

1. **Рациональные характеристики**, отражающие не столько реальные свойства товаров/услуг, сколько те их характеристики, которые могут заинтересовать адресата и соответствуют его ожиданиям: *controlled by a single knob, matured for 8 weeks, constantly changing stock*.

2. **Эстетические характеристики**, выраженные такими лексемами, как *elegant, irreprouachable, fine, perfect u m. d.: timelessly elegant; is always being complimented on his perfect body, beautiful colouring and clear complexion.*

3. **Социальные характеристики**, призванные повысить ценность товара или марки в глазах адресата: *the professionals choice (knives).*

4. **Сенсорно-вкусовые характеристики:** *the slices are thick and taste juicy, sweet and home-cooked (butter basted roast turkey breast) [1].*

Фактор адресата играет важную роль при отборе прилагательных для описания свойств рекламируемого товара. Рекламный дискурс, ориентированный на женскую аудиторию, характеризуется обилием прилагательных, акцентирующих идею красоты, молодости, здоровья, декоративности, комфорта, надёжности, защиты: *your skin smoother, softer, fresher and more comfortable; a new generation weight, truly portable dehumidifiers, economically designed handle, smooth user-friendly shape. They are sleek, smooth and beautifully designed.*

Для «мужской» рекламы типичны лексические единицы со значением престижности, долговечности, силы, опыта, уверенности, активности, чёткости: *sweeping curves, a different angle, advanced system, and responsive handling (The Porsche), surprising speed [1, 110].*

Использование в рекламе разнообразных лозунгов, девизов и слоганов позволяет «сконцентрировать» основные особенности, название и/или образ рекламируемого товара в одну фразу, которая и внедряется в сознание потребителя. Другой особенностью метода является то, что при использовании слогана запоминаются не только и не столько особенности конкретного продукта, сколько его идеализированный и положительный образ: *The ability to reach the world. The capacity to change it, Global Crossing; The everyday web-Microsoft.*

Обычно у рекламы отсутствует возможность воздействовать на потребителя более или менее долгое время. В связи с этим реклама в рамках одного сообщения и объявления концентрируется лишь на некоторых чертах имиджа и/или качествах и чертах товара. В качестве таких особенностей и черт может выступать образ товара, создающего хорошее настроение, увеличивающего привлекательность, способствующего улучшению здоровья, являющего признаком высокого социального статуса, связанного заботой о семье, имеющего высокие потребительские качества, меньшую цену, по сравнению с аналогичными товарами, высокую скорость работы, большой срок действия или надёжность и т. д. [2].

Реализация *тактики дублирования* связана с использованием информации, которая повторяется в течение длительного времени и имеет тенденцию к переходу в разряд напоминающей информации. Информация, хранящаяся в долговременной памяти в сочетании с другими типами информации, может создавать яркие образы. Суть данной тактики – многократная повторяемость некоторого положения на протяжении всего текста рекламной заметки. При этом автор активно использует лексику, принадлежащую к одному лексико-семантическому полю. Многократная повторяемость определенной мысли заставляет читателя хорошо ее запоминать, формируя то или иное впечатление относительно описываемых рекламируемых товаров или услуг.

Рассмотрим некоторые примеры. В заметке, рекламирующей кофе MAXWELL HOUSE, автор на протяжении всего текста подчеркивает идею о том, что нет предела совершенствованию, используя анафору наряду с параллельными конструкциями и повелительным наклоном глагола: *I will find my old baseball cards. I will become a better driver. I will adopt the ugliest mutt in the pound. I will get to work early. I will never stay late. MAKE EVERY DAY GOOD to the LAST DROP. MAXWELL HOUSE^R.*

В следующем рекламном тексте описываются преимущества новой модели мобильного телефона R320 фирмы ERICSSON: *INFRARED CONNECTION. VOICE MEMO. LARGE DISPLAY. BUILT IN MODEM. WAP FOR INTERNET ACCESS. WITH WAP. THE NEW R320. THE NEW ERICSSON R320 WITH WAP gives you Internet access directly in your phone. R320 is the most powerful phone we have ever made. It's also extremely thin. Nevertheless it has room for a built-in modem, infrared connection to your computer, voice memo to your private thoughts and a calendar. MAKE YOURSELF HEARD. ERICSSON.*

Тактика дублювання реалізується при допомозі таких мовних засобів, як короткі номінативні пропозиції, анафора, епітети, метафори, форма превосходної ступені прикметельних.

В англійському рекламному дискусі часто висунується деяке положення, в істинності якого автор прагне переконати аудиторію. Тому, можна вважати, що основною стратегією автора таких англійських рекламних заміток є **стратегія переконання**. Представляється доречним в зв'язі з цим привести слова В. Г. Костомарова: «Диалектичне єдинство впливувальної функції переконання і інформаційно-змістової функції повідомлення є то основне співвідношення, задане екстралінгвістично, яке зобов'язане обслуговувати літературну мову» [цит. по 3, 104]. Данна стратегія реалізується за допомогою двох тактик: тактики впливу і тактики аргументації.

Суть тактики впливу в тому, що, прагнучи вплинути на певну думку, суб'єкт мовного впливу апелює передусім до емоцій, почуттів об'єкта мовного впливу, прагнучи привести його до певного психологічного стану. Як зауважує М. І. Скуленко, вплив впливає на установки, які передбачають наявність певної ціннісної орієнтації об'єкта мовного впливу. Ця орієнтація співвідноситься до шкали емоційної окраски слів: 1) «задовільно – незадовільно»; 2) «приємно – неприємно» – і виражається через стилістичні параметри слів [4].

Вплив підготує ґрунт для переконувального впливу. Суть тактики аргументації полягає в тому, що в рекламній замітці висунується тезис, який доводиться автором в аргументуючій частині з допомогою ряду аргументів. Проведений аналіз показав, що в англійському рекламному дискусі використовуються: 1) *фактичні аргументи* (фактична інформація про продукт або послугу); 2) *аргументи, що містять посилання на авторитет*.

«Куріння шкодить вашому здоров'ю!» – це розхоже, банальне висловлювання вже звичайно не викликає ніякої реакції. Але порівняємо його з подібним висловлюванням, в якому є посилання на авторитетне відомство в захисній системі країни, випускаючої тютюнове виробство. Попередження конкретно і переконливо в своїй вибірковості, так як спрямоване на збереження здоров'я не всіх курячих, а вагітних жінок, з перерахуванням тих небажаних наслідків, до яких може привести куріння: *SURGEON GENERAL'S WARNING: Smoking by pregnant women may result in fetal injury, premature birth, and low birth weight*. Головний лікар попереджає: результатом куріння вагітних жінок може бути шкода ембріону, передчасні пологи і низька вага новонародженого.

Для механізму процесу переконання велике значення мають наступні мотиви: мотив престижу, естетичні досягнення, традиції, уподоблення, експлуатаційні характеристики, гарантійний термін, довговічність, можливість швидкого і якісного ремонту. При домінуванні естетичних мотивів звертається увага на зовнішній вигляд об'єкта, привабливості форми, оригінальності, можливості гармонічного поєднання. Звертається увага на гарний смак адресата. Крім мотивації важливим компонентом впливу є пряме мовне вплив, пов'язане з перебудовою індивідуального свідомості, сфери особистості.

Важливою характеристикою переконання в рекламі є використання маніпулятивних технологій як особливого способу соціального впливу на людей за допомогою економічних, політичних, соціальних засобів, як способу управління життєдіяльністю людини.

Засобом маніпулювання і введенням адресатів в заблудження може служити використання імпліцитної інформації в рекламному дискусі, т. є. інформації, яка в явній формі не виражається, але з необхідністю витягується адресатом при інтерпретації повідомлення. Наприклад, саме імпліцитна інформація надає особливу естетичну силу рекламі автомобіля «Вайпер»: *The Chrysler Viper: No room for more than two. No room for any luggage. No side windows. No roof. No exterior doorhands. No make up mirror. No colours but red. And we have the nerve to ask 215 grand for it*. Експліцитне твердження про те, що цей автомобіль є предметом розкоші, а взагалі не зручним транспортним засобом, виглядало б стандартним рекламним ходом [5]. Тому, завдяки інтерпретації адресатом імпліцитної інформації в рекламному дискусі реалізується прагматична установка адресата.

Используя свойства вариативности языка и двусмысленности текста, рекламодатели создают иллюзию и о рекламируемом предмете как о наиболее отвечающем запросам адресата, и о независимости принятия адресатом решения.

Следовательно, внушение как вид речевого воздействия осуществляется с опорой на эмоции объекта речевого воздействия, а убеждение – с опорой на его сознание, разум. Используя стратегию убеждения, рекламодатель апеллирует к реципиенту, применяя различные выразительные средства языка: *Next time, use ice before you feel the pain. Philips Satin Ice Epilator. Satin Ice is the only epilator with the sense to have an ice pack attached to soothe and numb the pain while you're epilating. So you get smooth legs that last for weeks, without the pain that seemed to last forever.* Анадиплосис выступает в этом случае как средство создания связности текста и как стилистическая фигура, выдвигающая наиболее важный элемент смысла на первое место, позволяя сосредоточить на нём внимание и способствуя закреплению его в памяти читателя. Личное местоимение второго лица множественного числа *вы* подчёркивает уважение коммуникатором желаний и приоритетов покупателя. Связь между высказываниями осуществляется с помощью лексического повтора существительных *ice* и *pain*, являющихся ключевыми в данном контексте, в результате чего реализуется прагматическая интенция адресанта. Следовательно, «конечной целью любой речевой стратегии является коррекция модели мира адресата» [6, 109].

Выводы

Таким образом, для реализации стратегии создания определённого образа рекламируемого предмета в рекламный дискурс привлекаются две тактики – тактика описания/информирования и тактика дублирования. Используемые для их осуществления языковые средства помогают ненавязчиво создать в сознании адресата необходимое впечатление описываемых рекламируемых товаров и услуг. Тактика внушения и тактика аргументации являются существенными для реализации одной из основных коммуникативных стратегий авторов англоязычного рекламного дискурса – стратегии убеждения. Используемые для их осуществления языковые средства помогают создать иллюзию о рекламируемом предмете как о наиболее отвечающем запросам адресата и о независимости принятого им решения.

Литература

1. Мишота, В. В. Прилагательные в английской печатной рекламе как средство характеристики товара / В. В. Мишота, О. А. Реутская // Современная парадигма лингвистических исследований: методы и подходы : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Стерлитамак, 20–22 нояб. 2008 г. / Стерлитамак. гос. пед. акад. имени Зайнаб Бишевой ; редкол.: Г. Р. Булгакова (отв. ред.) [и др.]. – Стерлитамак, 2009. – С. 108–114.
2. Методы рекламного воздействия // Интернет-портал Advertology.Ru [Электронный ресурс]. – 2004. – Режим доступа : <http://www.4p.ru/main/theory/2103>. – Дата доступа : 02.02.2009.
3. Пирогова, Ю. К. ИмPLICITная информация как средство коммуникативного воздействия и манипулирования (на материале рекламных и PR-сообщений) / Ю. К. Пирогова // Проблемы прикладной лингвистики. – 2001. – С. 209–227.
4. Лукша, Т. Г. О некоторых особенностях рекламных текстов (на материале английского языка) / Т. Г. Лукша // Романское и германское языкознание : республикан. межведомствен. сб. / МГПИИЯ ; редкол.: А. Н. Степанова (гл. ред.) [и др.]. – Минск : Выш. шк., 1984. – Вып. II. – С. 104–108.
5. Научный и общественно-политический текст: лингв. и лингводидакт. аспекты изучения : сб. ст. / АН СССР, каф. ин. яз. ; отв. ред. А. М. Соколова. – М., 1997. – 207 с.
6. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 284 с.

Summary

The basic communicative strategies and tactics of the author of an English advertising discourse are considered, and also linguistic means of the given strategies and tactics are presented.

Поступила в редакцию 02.11.09.

УДК 811.162.1:811.112

*Т. И. Скоробогатая***ДЕРИВАЦИОННАЯ ПАРАДИГМА КАК КОМПЛЕКСНАЯ ЕДИНИЦА
СИСТЕМЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ
В СОПОСТАВИТЕЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**

Данная статья посвящена проблеме выделения и систематизации единиц производной лексики при анализе деривационных процессов в неблизкородственных языках. Рассматриваются комплексные единицы системы словообразования сквозь «призму» теории номинативной деривации. Особое внимание в статье уделено деривационной парадигме как объекту сопоставительного исследования в русском и немецком языках. Внимание к аналитическим средствам выражения словообразовательных значений позволяет оценить потенциал собственно словообразовательных средств в одном из языков. В статье также подвергнуты анализу различия в русской и немецкой лингвистических традициях при выделении префиксальных формантов.

Введение

В современных лингвистических исследованиях язык рассматривают как целостную систему, состоящую из разных уровней. Для каждого уровня имеются свои основные языковые единицы (фонема, морфема, слово, предложение). По сложившейся традиции основными единицами словообразовательной системы в равной степени могут быть признаны и морфема (И. Г. Милославский, В. Флейшер), и производное слово (Е. С. Кубрякова, Е. А. Земская), и словообразовательный тип (А. Н. Тихонов, И. С. Удуганов, В. Флейшер/Барц). Е. А. Земская определяет словообразование как «сложную иерархическую организацию, в которой обнаруживаются противопоставление единиц разной структуры и разной степени сложности». Основной единицей в этой организации является производное слово, занимающее центральное место в системе словообразования и входящее в единицы более сложные – комплексные [1, 219]. Вместе с тем анализ более сложных комплексных единиц, в частности, словообразовательных парадигм, требует обращения и к фактам, свидетельствующим о реальности взаимодействия единиц разных уровней.

Результаты исследования и их обсуждение

В словообразовании как науке до сих пор отсутствует терминологически закрепленное определение понятия «комплексные единицы системы словообразования». В словообразовательных словарях русского языка – А. Н. Тихонова (1985) [2], Т. Ф. Ефремовой (2000) [3], А. И. Ширшова (2004) [4] и в словаре «Wortfamilienwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache» Г. Аугста (1998) [5] – термин «комплексные единицы словообразования» не употребляется.

Изучение комплексных единиц словообразования неразрывно связано с вопросами систематизации производной лексики. К различным формам систематизации и упорядочения лексики относятся словообразовательная пара, словообразовательная цепь, словообразовательная парадигма, словообразовательное гнездо. Данные структуры представляют собой совокупности родственных слов, объединенных на основе одной и той же корневой морфемы, где производящее слово находится в начале иерархически выстроенной системы, а также отражают специфические отношения слов друг к другу.

Особое место среди комплексных единиц занимает словообразовательная парадигма. Своеобразие словообразовательной парадигмы как комплексной единицы системы словообразования заключается в том, что она отражает деривационный потенциал производящей базы, что позволяет сравнивать деривационные возможности сопоставляемых языков в целом. Понятие словообразовательной парадигмы получило распространение благодаря исследованиям Е. А. Земской, Р. С. Манучаряна, А. Г. Лыкова и др. Словообразовательная парадигма представляет собой упорядоченную совокупность производных слов одной ступени деривации, имеющих одно и то же производящее слово. Члены словообразовательной парадигмы связаны между собой отношениями кодеривации и имеют семантическую общность (Тихонов [2], Клобукова [6]).

В немецкоязычной лингвистической литературе под парадигмой понимается группа родственных слов, образованных от общей основы при помощи различных аффиксов, присоединенных к этой основе (Block, Trager) [7]. Словообразовательная парадигма может иметь разветвленную структуру, в составе которой выделяются блоки различных частей речи с соответствующими группами производных. Через словообразовательную парадигму реализуются парадигматические отношения в словообразовательном гнезде.

Словообразовательное гнездо представляет собой «совокупность слов с тождественным корнем, упорядоченную в соответствии с отношениями словообразовательной мотивации» [8, 34]. «Русская грамматика» определяет словообразовательное гнездо как совокупность словообразовательных цепочек. По мнению Л. П. Клобуковой, словообразовательное гнездо может быть также охарактеризовано как совокупность словообразовательных парадигм. «Определение словообразовательного гнезда как совокупности парадигм не противоречит определению гнезда как совокупности словообразовательных цепочек, а дополняет это определение, так как разные парадигмы одного гнезда сводимы к вершине гнезда только посредством словообразовательных цепочек, а члены цепочек, как правило, являются вершинами самостоятельных парадигм» [6, 80].

В немецкий язык термин «словообразовательное гнездо» пришло из русского языка. В основе его определения лежит стремление закрепить различие между этимологическим родством производных слов, которое охватывает понятие гнезд слов (Wortfamilie), и морфемной мотивированности производных слов на современном этапе развития языка. Таким образом, в словообразовательное гнездо (Wortnest) [9, 82] входят производные слова, образующие «мотивационную систему» («Motivationssystem») [10, 171]. Словообразовательное гнездо охватывает слова, лексические значения которых раскрываются с учетом отношений мотивированности. Однако стоит отметить, что в словаре Герхарда Аугста дается иная трактовка понятия «Wortfamilie». Решающим при распределении слов по гнездам является не историческое родство, а относительная мотивированность.

Таким образом, в русском и немецком языках приоритетными при систематизации лексики становятся различные формы комплексных единиц словообразования.

В этой связи заслуживает внимания и своеобразный способ систематизации лексики, предложенный немецким лингвистом Л. Вайсгербером [11]. Он попытался выделить такую единицу в словообразовании, которая связана с содержанием, выраженным формально. Данная единица была названа «словарной нишей» (Wortnische). «Ниша» представляет собой группу слов с общим значением аффикса, которая противопоставляется группам слов с таким же аффиксом, но с другим его значением. В русской дериватологии такого рода объединения слов изучены мало и для них употребляется термин «макротип» [12, 170]. В дальнейшем Л. Вайсгербер объединяет «ниши» в блоки, имеющие одинаковую семантику и различное её формальное выражение. Как отмечает М. Д. Степанова, такой блок является противопоставлением словообразовательному типу, «ориентированному на звуковую форму» [13, 181].

Теории «блоков» уделяется внимание и в других работах немецких языковедов, таких, как В. Порциг, Г. Крамер, в грамматике «Der Grosse Duden» И. Эрбена. И. Эрбен называет объединение различных словообразовательных моделей с одним и тем же семантическим содержанием «словообразовательной парадигмой» [13, 183]. Таким образом, парадигма объединяет производные с различными словообразовательными формантами, но со сходной семантической функцией.

Очевидно, что различные единицы словообразовательной системы русского и немецкого языков изучены в разной степени.

Основываясь на представлении словообразования как системы и на системности языка в целом, в теории номинативной деривации учитывается более широкий круг единиц как разноструктурных образований. Данный подход, безусловно, является перспективным при сопоставлении деривационных подсистем в неблизкородственных языках, «поскольку позволяет перейти от отношений, связывающих родственные слова, к отношениям, которые свидетельствуют о взаимодействии слов и родственных им словосочетаний» [14, 27]. Таким образом, рассмотрение словообразовательных цепочек, парадигм и гнезд возможно не только с позиций «чистого» словообразования, но и с позиций взаимодействия словообразования с синтаксисом, т. е. с точки

зрения теории номинативной деривации, так как и словообразование, и синтаксис служат одной цели – созданию номинативных единиц.

По мнению А. В. Никитевича, с учетом реально существующего взаимодействия в речи единиц смежных уровней более конструктивным является использование понятия «деривационные цепочки». «Деривационные цепочки, представляющие собой реализацию пути “от значения к форме”, в нашем понимании – это сложные семантически организованные единства, в основе которых могут лежать как СЦ: сапожник – сапожничать – сапожничество, работать сапожником – работа сапожником, заниматься сапожничеством – занятия сапожничеством, так и последовательности словообразовательных единиц, с нарушением формальных отношений словообразовательной производности» [15, 311].

Производные, полученные в результате единства основных способов словообразования и номинативной деривации, объединяются синтагматически и парадигматически. В связи с этим под деривационной парадигмой следует понимать совокупность производных слов одной ступени деривации (словообразовательная парадигма) и соответствующие им (тождественные по значению) сочетания слов. Так, например, деривационная парадигма глагола *ковырять* представлена следующими единицами языка: *выковырять, заковырять – начать ковырять, заковыряться – начать ковыряться, исковырять, наковырять, наковыряться – много, вдоль поковырять, обковырять – ковырять со всех сторон, отковырять, перековырять – ковырять все или многое, все целиком, поковыривать – ковырять слегка, время от времени, поковырять – ковырять некоторое время, подковырять, проковырять, расковырять, сковырять.*

Заслуживает внимания несоответствие представлений о префиксе как понятии и сущности префиксации как явления в русской и немецкой лингвистической традиции. В немецком языке не любую морфему, стоящую перед корнем, лингвисты обозначают как префикс. «Глагольные препозитивные элементы современного немецкого языка традиционно организуются в пределах четырех групп: неотделяемых префиксов, отделяемо-неотделяемых полупрефиксов, отделяемых полупрефиксов и первых частотных компонентов. Все эти элементы обладают семантико-функциональной общностью, что позволяет объединить их в системе глагольной префиксации в широком смысле, где структурно выделяются не только центр и периферия, но и промежуточные, переходные области, элементы которых сочетают в себе как характеристики служебных единиц языка, типичные для аффикса, так и признаки неслужебных морфем, свойственные корням» [16, 51].

Таким образом, в терминологическом отношении префиксы немецкого языка трактуются достаточно широко и не столь однозначно, как в русистике. Терминологические вариации и разнообразие касаются в особенности выражений, которые рассматриваются как *Partikelverb* (глаголы с частицами). Понятие «*Partikelverb*» говорит нам о том, что встречается элемент, который обозначается как частица. Определение частица восходит к старой дефиниции части речи и охватывает неизменяемые элементы. Комбинация этих элементов с глаголом называется *Partikelverb*. Они отличаются от морфологических префиксальных глаголов видом связи – всегда отделяемые. В современном немецком языке к глагольным частицам относят следующие элементы: *ab, an, auf, aus, bei, durch, ein, hinter, mit, nach, über, um, unter, vor, wider, wieder, zu, entgegen, entlang, entzwei, fort, gegen, gegenüber, her, herab, heran, herbei, herein, hernieder, herüber, herum, weg, weiter, wieder, wider, zurück, zusammen, zwischen* и другие. Данные элементы представлены предлогами и наречиями. Однако ряд немецких исследователей (Eisenberg, Stiebels, Wunderlich) причисляют к данным элементам и единицы различных частей речи (субстантивные, адъективные и вербальные элементы). По их мнению, глаголы с частицами в противоположность префиксальным глаголам представляют собой открытую пополняемую систему.

Трудность разграничения установилась и в терминологическом разнообразии, различном по содержанию и объему. Для обозначения соответствующих элементов употребляются термины: префиксоиды (*Präfixoid*), полупрефиксы (*Halbpräfix*), приглагольная наречная частица (*Verbzusatz*), адвербиальный первый компонент сложного слова (*adverbials Erstglied eines Kompositums*), отделяемая частица (*trennbare Partikel*), неотделяемая частица (*untrennbare Partikel*), пречастича (*Präpartikel*), связанная частица (*feste Partikel*), несвязанная частицы (*bewegliche Partikel*) и послеглагол (*Nachverb*).

Мы относим к глагольным частицам неизменяемые элементы, среди которых, вслед за авторами грамматики Дуден [17, 414], выделяем полупрефиксы (элементы, соотносимые с предлогами современного немецкого языка и наречием *wieder*) *ab-, an-, nach-, auf-, aus-, ein-, vor-, zu-, bei-, mit-, durch-, über-, unter-, um-, wider-, hinter*.

Полупрефиксы *durch-, über-, unter-, um-, wieder-, hinter-* могут быть отделяемые и неотделяемые в зависимости от ударения. В тех случаях, когда элементы *durch-, über-, um-, unter-, hinter-, wider-, wieder-* являются неотделяемыми, Eichinger [18, 102], Barz [19, 698–705] обозначают их как приставки. Они ведут себя как связанные префиксы (*be-, ge-, emp-, ent-, er-, miss-, ver-, zer-*): 1) неударные, 2) всегда занимают начальную позицию.

Однако определение данных морфем как «чистых» приставок, на наш взгляд, проблематично. Трудности, в первую очередь, связаны с тем, что данные единицы употребляются также как корневые морфемы. По этой причине определение их как аффиксов неудовлетворительно. Во-вторых, эти единицы многозначны и служат для образования так называемых отделяемых глаголов. Нами данные элементы рассматриваются как полупрефиксы с колеблющимся ударением.

Наряду с приставками и полупрефиксами, в образовании глаголов немецкого языка участвуют первые частотные компоненты, обычно повторяющие значение соответствующих наречий, как-то: *voll, wieder, weg, zurück*; местоименных наречий, например: *daneben, davon, herauf, heraus, herüber*. Стоит отметить, что в немецком языке в образовании глаголов путем словосложения, наряду с наречиями участвуют также прилагательные, существительные, морфологически неоформленные глагольные основы, инфинитивы, причастия, предложные группы [20, 293]. Однако, согласно новой орфографической реформе немецкого языка, вступившей в силу с 1 августа 1998 года, образования с инфинитивами, причастиями и предложными группами рассматриваются как словосочетания. При включении сложных глаголов в состав парадигм нами учитываются новые орфографические правила немецкого языка.

Выводы

Таким образом, глаголы-отвербативы в немецком языке образуются при помощи префиксов, полупрефиксов, полупрефиксов с колеблющимся ударением, первых частотных компонентов (наречий, прилагательных, существительных). Данные словообразовательные форманты принимают участие в образовании производных в различной степени.

Очевидно, что русский и немецкий языки характеризуются некоторыми различиями в организации деривационных подсистем глагола. В частности, в немецком языке разнообразнее представлены словообразовательные средства и способы словообразования глаголов, в то время как русский язык превосходит немецкий по количеству префиксов, которые, однако, имеют меньшую «образующую» силу по сравнению с другими словообразовательными формантами немецкого языка. Так, словообразовательные форманты немецкого языка в глагольной парадигме могут разграничивать производные по стилю (разговорное и литературное употребление при одном значении), указывать на направленность действия от говорящего или к говорящему, характеризуются более широкими, чем в русском языке, синонимическими связями в составе словообразовательной парадигмы.

По нашим наблюдениям, деривационная парадигма является наиболее подходящей единицей в качестве основы сопоставления, поскольку она позволяет проанализировать различия между языками не только на словообразовательном уровне, но и на наиболее глубоком, в частности, на уровне взаимодействия синтаксиса и словообразования.

Литература

1. Земская, Е. А. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис / Е. А. Земская, М. В. Китайгородская, Е. Н. Ширяев. – М. : Наука, 1981. – 276 с.
2. Тихонов, А. Н. Словообразовательный словарь русского языка : в 2 т. / А. Н. Тихонов. – М. : Рус. яз., 1985. – Т. 1 : Словообразовательные гнезда А – П. – 856 с. ; Т. 2 : Словообразовательные гнезда Р – Я. – 886 с.
3. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка : толково-словообразовательный : в 2 т. / Т. Ф. Ефремова. – М. : Рус. яз., 2000. – Т. 1 : А – О. – 1209 с. ; Т. 2 : П – Я. – 1088 с.

4. Ширшов, И. А. Толковый словообразовательный словарь русского языка / И. А. Ширшов. – М. : АСТ, 2004. – 1024 с.
5. Augst, G. Wortfamilienwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache / G. Augst. In Zusammenarbeit mit K. Mueller ... – Tübingen : Niemeyer, 1998. – 1687 S.
6. Клобукова, Л. П. Словообразовательное гнездо и словообразовательная парадигма / Л. П. Клобукова // Русский язык в шк. – 1983. – № 5. – С. 79–82.
7. Moskalskaja, O. I. Probleme der systemhaften Beschreibung der Syntax / O. I. Moskalskaja ; ins Deutsche übersetzt von Eberhard Fleischmann. – Leipzig : VEB Verlag 1978. – S. 119.
8. Русская грамматика : в 2 т. / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Наука, 1980–1982. – Т. 1. – 784 с.
9. Stepanova, M. D. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache / M. D. Stepanova, I. I. Černyševa. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с.
10. Polenz, P. Wortbildung / P. Polenz // Lexikon der Germanistischen Linguistik. – Tübingen : Niemeyer, 1980. – S.169–180
11. Weisgerber, L. Grundzüge der inhaltsbezogenen Grammatik / L. Weisgerber. – Düsseldorf : Schwann, 1962. – S. 222–237
12. Манучарян, Р. С. Словообразовательные макротипы: аспекты и проблемы изучения / Р. С. Манучарян // Функциональные аспекты словаутварэння : дакл. IX Міжнар. навук. канф. Камісії па славянскаму словаўтварэнню пры Міжнар. камітэце славістаў, Мінск, 9–14 кастр. 2006 г. / Ін-т мовазнаўства імя Якуба Коласа НАН Беларусі ; навук. рэд. А. А. Лукашанец. – Мінск, 2006. – С. 170–172.
13. Степанова, М. Д. Методы синхронного анализа лексики / М. Д. Степанова. – Изд. 2-е, стереотип. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 199 с.
14. Никитевич, А. В. Производное слово и словосочетание: взаимодействие дериватов с общим корнем / А. В. Никитевич // Проблемы теории и истории славянского словообразования : тез. докл. VI Междунар. конф. Комиссии по славянскому словообразованию при Междунар. комитете славистов / редкол.: А. А. Лукашанец [и др.]. – Минск, 2003. – С. 27–29
15. Никитевич, А. В. Словообразовательные категории и взаимодействие единиц разных уровней / А. В. Никитевич // Sprachliche Kategorien und die slawische Wortbildung. – Hildesheim : Olms, 2007. – С. 307–317.
16. Силаева, Т. А. Роль первых частотных компонентов в развитии системы глагольной префиксации современного немецкого языка / Т. А. Силаева // Весн. БДУ. Сер. 4. – 1988. – № 1. – С. 51–54
17. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache / hrsg. und bearb. von Günther Drosdowski in Zsarb. mit Peter Eisenberg ... – 5., völlig neu bearb. und erw. Aufl. – Mannheim [u. a.] : Dudenverlag, 1995. – 864 S.
18. Eichinger, L. M. Deutsche Wortbildung : eine Einführung / L. M. Eichinger. – Tübingen : Narr, 2000. – 269 S.
19. Barz, I. Die Wortbildung / I. Barz // Duden. Die Grammatik. – 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. – Mannheim [u. a.] : Dudenverlag, 2005. – S. 641–772.
20. Степанова, М. Д. Словообразование современного немецкого языка / М. Д. Степанова ; под ред. Т. В. Строевой. – 2-е изд., испр. – М. : КомКнига, 2007. – 376 с.

Summary

The article deals with units of systematization of vocabulary by comparison of derivational processes of not closely related languages. The complex units of word-formation system and the units of the theory of nominative derivation are considered. Special attention is given to a derivational paradigm as to the object of comparative research of Russian and German languages. Attention to analytical means of expressing wordformative meaning allows to appreciate the potential of proper wordformative means in one of the languages. The distinctions in Russian and German Linguistic traditions while accentuating prefix formants are being analyzed in the article.

Поступила в редакцию 19.06.09.

УДК 821.161.3-3-055.2«20»09:316.346.2

*Т. А. Фіцнер***ВЫЯЎЛЕННЕ ГЕНДЭРНЫХ УЗАЕМААДНОСІН
У СУЧАСНАЙ ЖАНОЧАЙ ПРОЗЕ**

У дадзеным артыкуле аналізуецца проза В. Куртаніч, Е. Вежнавец, А. Брва. Сцвярджаецца адметнасць погляду сучаснай жанчыны-творцы на гендэрныя ўзаемаадносіны і разнастайнасць іх праяўленняў у мастацкіх тэкстах аўтарак. Акцэнтуюцца ўвага на пераасэнсаванні пісьменніцамі гендэрных роляў у сучасным грамадстве, што выявілася ў мастацкім даследаванні актуальнай для сучаснай жанчыны праблемы выбару, пошуку сваёй ідэнтычнасці, крытычным стаўленні да каштоўнасцей патрыярхатнай культуры.

Уводзіны

Творчасць прадстаўніц прыгожай паловы чалавецтва ў айчынным мастацтве слова на сённяшні дзень даволі цікавая, разнастайная, шматаблічная і з'яўляецца ўдзячным матэрыялам для даследаванняў. Росквіт жаночай літаратуры на пераломе стагоддзяў дэманструе працэс асэнсавання беларускімі інтэлектуалкамі адначасна з правамі і прывілеямі і сваіх абмежаванняў, накладзеных на іх лёс прыналежнасцю да «слабага полу» (згодна з Э. Фрэйдам, анатомія / пол – гэта лёс). Такое асэнсаванне праяўляецца ў тым, што 1) сучасныя пісьменніцы выяўляюць свае адносіны да так званага жаночага пытання (у больш шырокім сэнсе да гендэрных узаемаадносін) у непасрэдных паводзінах у рэальным жыцці і 2) праектуюць іх на сюжэты, праблематыку і вобразы гераінь / герояў сваіх твораў. У кожным канкрэтным выпадку ступень радыкальнасці вырашэння гендэрных праблем у рэальным жыцці пісьменніц і ў іх мастацкіх творах розная, і вызначаецца таксама палітычным і культурным кантэкстам часу, у якім яны жывуць. Творчасць такіх нашых сучасніц, як В. Куртаніч, А. Брва, Е. Вежнавец – яркі прыклад жаночага пісьма ў беларускай жаночай прозе як формы самавыяўлення і супраціву патрыярхатнай культуры. Гэта спроба асэнсавання гендэрных узаемаадносін сучаснага грамадства і пошукаў сучаснай жанчынай свайго «я» (спроба самаідэнтыфікавацца), прага свабоды выбару, крытычнае пераасэнсаванне каштоўнасцей патрыярхатнай культуры, нормаў паводзін полаў.

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне

Адметным у сучаснай жаночай прозе з'яўляецца тое, што на першы план у мастацкіх творах выходзіць гераіня, якая ў творах мужчын-пісьменнікаў часцей з'яўлялася «фонам», ці, па слухнай заўвазе Л. Рублеўскай, «элементам асяродку існавання абагуленага героя» [1]. А ў тых выпадках, калі гераіня выступала ў якасці галоўнай, яна дзейнічала па мужчынскіх сцэнарыях, згодна з нормаў патрыярхатнага грамадства. Таму заставаліся таямніцай жаданні самой жанчыны. Заслону таямнічасці якраз і спрабуе прыадкрыць сучасная жаночая проза.

Так, гераіні твораў В. Куртаніч («Залюстрэчча для Алісы» [2]) – жанчыны, якія ў пэўны час жыцця па самых розных прычынах аказаліся на раздарожжы, перад выбарам. Іх вызначае нестабільнасць у прыватным жыцці і адносна стабільнасць у прафесійнай дзейнасці. Таму і выбар іх менш за ўсё звязаны з сацыяльнымі праблемамі, прафесійнай дзейнасцю (яны, як правіла, прадстаўніцы творчых прафесій – мастацтвазнаўца, журналістка, пісьменніца), а больш тычыцца іх асабістага жыцця. А яно, як правіла, падае не так многа варыянтаў. Часам гераіні выбіраюць адзіноту, часам каханка – вернага сябра і ахоўніка ў адной асобе. Усе яны шукаюць каханне, пры гэтым пажадана ўзаемнае і на роўных, і вельмі баяцца яго збытаць з боязню адзіноты. Баяцца «прыляпіцца» да некаханана, прыняць каханне без узаемнасці. У іх, нягледзячы на ўзроставую разбежку, а яна вар'іруецца ад 22 да 39 гадоў, маецца адмоўны жыццёвы вопыт пражывання з асобамі супрацьлеглага полу, таму яны вельмі асцярожныя і імкнуча размяжоўваць прагу кахання, жарсць і сапраўднае каханне, адрозніваць апошняе ад «жаночай слабасці», ад патрэбы адчуваць сябе маленькай дзяўчынкай, якую пашкадуюць, суцешаць, накіруюць.

Герайні асуджаны на няпэўнасць, адзіноту, вечны пошук па прычыне таго, што ў мастацкім свеце пісьменніцы побач з нетрадыцыйнай жаночасцю не пададзена нетрадыцыйная мужчынская. У дадзеным выпадку пад нетрадыцыйнай мужчынскасцю маецца на ўвазе разбурэнне стэрэатыпаў ва ўспрыняцці жанчыны, яе ролі ў сям'і, грамадстве і выпрацоўка новых адносін да яе з боку мужчыны. Пад увагу не бярэцца ні знешнасць мужчын, ні іх сацыяльная і матэрыяльная значымасць. Іменна супраць замацаваных палавых роляў у сям'і, а найперш ролі хатняй гаспадыні, якая з'яўляецца «сімвалам шчасця для многіх знаёмак» [2, 162] паўстаюць герайні В. Куртаніч. У выніку, яны застаюцца на раздарожжы нават зрабіўшы свой выбар. Аліса («Залострэчка для Алісы»), абраная дзеля высокай мэты – нараджэння новага месіі, выбар свой робіць пад уздзеяннем ін'екцый, «цёмнай даўкай вадкасці» [2, 75], гіпнозу. Гэты выбар вымушаны, несвядомы, таму няма ніякіх гарантый таго, што ён доўгатэрміновы. Караліну Цвікевіч («Эдэм пачынаецца летам») не цікавяць добранадзейныя ў прынятым, традыцыйным сэнсе слова мужчыны (вобраз Васіля). Яны яе хутчэй палохаюць, бо прадпісваюць герайні сваім стылем жыцця пэўны стэрэатып паводзін, традыцыйную ролю жонкі = хатняй гаспадыні, якой яна настойліва пазбягае. А мужчыны самадастатковыя, таленавітыя, цікавыя (вобраз Стэфана), як правіла, не свабодныя. Так, закаханая Караліна ў хуткім часе даведваецца аб існаванні жонкі Стэфана. Эдэм страчаны... Трыццацідзевяцігадовая Яніна Луцэнка («У прымак самоты, у звабны адчай»), не зважаючы на «пакутлівы боль самааналізу», выбірае «будучае кароткае шчасце» з пятнаццацігадовым Сяргеем, а не стабільнасць, прадвызначанасць з дарослым мужчынам (вобраз Лявона). «Я хачу падарыць каханне гэтаму юнаку...» [2, 306], – такім чынам тлумачыць свой выбар жанчына.

Кожная з жанчын знайшла тое / таго, што / каго шукала. Але няма адчування так званага *happy end'a* і ўпэўненасці ў тым, што герайні шчаслівыя і што чарговая сувязь будзе апошняй, ці хаця б доўгатэрміновай. Тым не менш, станоўчае ёсць нават у такім стылі жыцця жанчыны. Яна перастае пазбягаць балючага вопыту экзістэнцыяльнай свабоды і адказнасці, а ў выніку, згодна з С. дэ Бавуар, перастае прымаць ролю ахвяры, навязаную ёй патрыярхатным грамадствам. Сама выбірае і сама адказвае за свой выбар, паўстаючы такім чынам супраць мужчынскіх стратэгіі розных узроўняў па ператварэнню жанчыны ў аб'ект. Спрабуе заняць «мужчынскае» месца ў адвечнай апазіцыі мужчынскае / жаночае. У плане задавальнення сваіх сэксуальных жаданняў жанчына становіцца роўнай мужчыну. Яна можа спатоліць сваю жарсць тады і з тым, калі і з кім сама жадае. Вырашае, каго адорваць («актыўнае падначаленне» [3, 771]) сваім пачуццём, не ўлічваючы той факт, нясе гэта ёй душэўнае заспакаенне, стабільнасць, палёжку, ці не. («У прымак самоты, у звабны адчай»). У акце адорвання жанчына не толькі выконвае мужчынскае жаданне, але і задавальняе сваё асабістае.

Герайні В. Куртаніч вызначае даволі крытычнае стаўленне да выбару будучага бацькі свайго дзіцяці (у выбары каханка яны менш крытычныя). Так, напрыклад, Караліна Цвікевіч («Эдэм пачынаецца летам») пяць гадоў сустракаецца з Васілём, пры гэтым іх адносіны вызначае, як сувязь, фізіялогію. Яна ўдзячная яму за тое, што дапамог «акрыяць і выжыць» пасля «недарэчнага, нежаданага разводу з мужам», пры гэтым адводзіць «яму ролю заменніка» і не больш таго, бо не жадае «ўяўляць сабе Васіля ў ролі мужа ці ў ролі бацькі яе дзяцей» [2, 154].

Любы мастацкі тэкст, мастацкая рэальнасць у большай ці меншай ступені ўсё ж адбівае рэальнасць жыццёвую (і светаадчуванне аўтара). У даным выпадку – дакументуе гендэрныя стэрэатыпы пэўнага грамадства ў пэўны час. Жанчыны В. Куртаніч, нашы сучасніцы, не падаюцца штучнымі, прыдуманымі. Іх унутраны свет, хоць у многім і супярэчлівы, даволі зразумелы сучаснікам і, па сутнасці, адлюстроўвае змены ў гендэрных праяўленнях полаў сучаснага грамадства, патрабаваннях полаў у адносінах адзін да аднаго. Можна адназначна сцвярджаць, што ў грамадстве адбываецца змена парадыгмы полаў ці, так бы мовіць, дыфузія паняццяў «мужчынскасць-жаночасць». Што мы і заўважаем у сучаснай жаночай літаратуры.

Е. Вежнавец таксама піша «пра сучасную беларускую жанчыну. Пра яе адчай, беспрытульнасць, самоту, адрынутасць...» [4, 7]. Такі ўнутраны стан герайні Е. Вежнавец

выкліканы сучаснай рэальнасцю, якая падаецца аўтаркай даволі-такі крытычна і суб'ектыўна, нават гіпербалізавана. На «татальны крытыцызм аўтаркі», што накіраваны на «выяўленне бязладдзя, якое з'яўляецца дамінуючай характарыстыкай як вонкавага, так і ўнутранага свету яе гераіні» [5, 131] ужо звяртала ўвагу Г. Кісліцына. На наш погляд, асноўныя характарыстыкі гераіні – гэта неардынарнасць, нетрадыцыйнасць, адукаванасць, крытычны розум, рашучасць, незалежнасць, духоўная моц і адначасна поўная разгубленасць у жыцці, душэўны надлом («крыза ідэнтычнасці»). Яны часцей ведаюць, чаго не хочуць і не могуць прыняць у рэчаіснасці, чым тое, што ім патрэбна. Таму часта гераіні трапляюць у недарэчныя сітуацыі, пошук выйсця з якіх прыводзіць да чарговых расчараванняў ці наогул да трагедыі («Мы два хохлікі», «Лялечка – балетніца – каралева – сплетніца», «Зіму перажылі»). Гераіні Е. Вежнавец «сябруюць» з алкаголем, што на наш погляд, сімвалізуе няправільнае, нават прымітыўнае разуменне свабоды жанчыны. Гэта так званыя прэтэнзіі на свабоду паводзін па знешне выяўленаму мужчынскаму прынцыпу: калі можна насіць нагавіцы, то адпаведна паліць і ўжываць алкаголь. Апошнія разам з марамі і сном дапамагае гераіням, праўда вельмі ненадоўга, дасягнуць жаданай гармоніі, якую яны не знаходзяць у рэальнасці. Як цудоўна, няхай толькі ў сне, трапіць у свет, створаны «паводле тваіх уласных крывых лякалаў» [4, 89], дзе надта ж утульна і добра, і атрымаць «таго мужчыну». Аднак іронія адчуваецца ў словах, дзе гераіня выкрывае сябе (жанчын наогул) у падсвядомай скіраванасці на мужчыну: «Яна толькі была расчараваная тым, што ёйная асоба споўнілася праз мужчыну – так звыкла, так плоска» [4, 89]. Героі Е. Вежнавец – няўдачнікі ў большасці сваёй, нават тыя, што маюць уладу і грошы. І гэта становіцца іх устойлівай характарыстыкай у сучаснай жаночай прозе (гл. Мартысевіч М. «Мужчыны, якіх мы выбіраем»). Таму можна адчуваць сваю перавагу перад мужчынамі, больш таго, іх можна крыўдзіць, нават «біць»: «...Мужчынаў біць лёгка: толькі адбяры ў іх перамогу. Паранілі цябе – адкінь іх, як вяпрук адкідае сабак. І ідзі сабе далей. Быць свіньнёй – надзвычай прыемна, хаця не заўжды проста» [4, 87].

Тэма кахання хоць і прысутнічае ў творах Е. Вежнавец, аднак выяўлена не традыцыйна для жаночай прозы, быццам «між іншым». У творах адсутнічаюць вобразы і «каханай», і «закаханай» жанчын. Аўтарка не апісвае пачуцці і перажыванні гераіні, не выяўляе іх адносіны да кахання, а канстатуе наяўнасць пэўных стасункаў з супрацьлеглым полам. Таму тэма кахання хутчэй прадстаўлена як узаемаадносіны полаў, дзе ёсць калекцыянаванне мужчынаў («Зіму перажылі»), часам шкадаванне іх, а часцей расчараванне ў іх («Мы два хохлікі»: *Мроя трэцяя...*), пазбяганне блізкіх з імі адносін («Хутка вылучыцца цмок»), бо «няма ідэяў і людзей», за якімі б магла пабегчы трыццацігадовая «з хвосцікам» гераіня, а «жаноча-мужчынскімі справамі» яна не цікавіцца. А наконт пошуку патэнцыяльных спадарожнікаў жыцця за мяжой некаторымі гераінямі («Агенцыя “Шчасце”») аўтарка крытычна заўважае: «Па мне, дык лепей прадаваць сваю працу, чым сябе» [4, 102]. Аднак, што ж рабіць сучасным беларускам, якім «устыла жыць пры сквапным і злым бацьку, а свайго дому... няма» [4, 115]? На гэтае пытанне пісьменніца не дае адказу, бо яго не можа быць у прынцыпе. Далёкі ад традыцыйнага ў прозе пісьменніцы і вобраз «жанчыны-маці». Так, мацярынства Тэрэзы Змушкі з апавядання «Лялечка – балетніца – каралева – сплетніца», усяго толькі тое апошняе, што засталася, «каб канчаткова не згубіць сябе ў няскладным жыцці» [6, 388], каб усяго толькі нейкім чынам «прызвычаіцца» да жыцця пасля няўдалых спроб яго змяніць і наладзіць па асабістым жаданні (маецца на ўвазе «закежная адысея» гераіні).

Як бачым, пераадольванне «крызы ідэнтычнасці», пошук уласнага «я» працэс вельмі балючы і доўгатэрміновы, таму не спраўджаецца ў межах мастацкага свету Е. Вежнавец. Кожная гераіня / чытач мусіць вырашаць яго для сябе па-за межамі твораў пісьменніцы.

Раман А. Брава «Менада і яе сатыры» [7], [8] найбольш ярка выяўляе аўтарскую канцэпцыю існавання жанчыны ў патрыярхатным грамадстве, падае адзін з варыянтаў паводзін жанчыны ў патрыярхатным соц'юме, які, па слушнай заўвазе самой аўтаркі, яркі прыклад таго, «як не трэба жыць і не трэба кахаць...» [8, 28]. Здаецца, усё вызначана і расстаўлена на свае месцы. Ёсць гераіня, раман і яго трагічны фінал, ёсць нават выснова. Аднак твор выклікае шэраг супярэчлівых думак адносна каштоўнасцей патрыярхатнай культуры, праблемы гендэрных

узаемаадносін і ўзнаўлення стэрэатыпаў паводзін полаў уладнымі стратэгіямі розных узроўняў і культурай у тым ліку (літаратурай у прыватнасці). Па сутнасці, аўтарка ставіць пад сумненне выхаваўчую ролю патрыярхатнай літаратуры. Даводзіць, што мастацкія тэксты, створаныя пісьменнікамі-мужчынамі, з'яўляюцца адной з прычын адпаведных паводзін галоўнай гераіні, менавіта ў іх яна знаходзіць і стэрэатыпы для пераймання, і разуменне Вялікага Каханьня. Ёсць меркаванне, што раман А. Брава «Менада і яе сатыры» разлічаны на жаночую аўдыторыю, бо «такой хвалі непрыязі да мужчынскага полу ніводзін яго прадстаўнік добраахвотна не вытрымае...» [9, 6]. Нам падаецца, што твор прадыхтаваны найперш нелюбоўю да жанчыны, якая вынікае з яе падпарадкаванай ролі ў грамадстве (і сям'і). А непрыязь да мужчын у тэксце другасная. Яна вынікае з зайздрасці да большых магчымасцей мужчын у соцыуме. Што тычыцца праблем сексуальнасці, то мужчыны такія ж ахвяры апошняй, як і жанчыны. Іншая справа, што маральную адказнасць перад грамадствам за сексуальныя адносіны нясе ў асноўным жанчына.

Але вернемся да той думкі, што менавіта жанчыне складана чытаць падобны твор, бо «жанчына заўсёды чытае ў тэксце свой асабісты рэальны жыццёвы эксперымент» [10, 151]. Так, усю разнастайнасць паняццяў «жанчыны», «жаночкасці» І. Брава звяла да двух тыпаў: 1) «юных жанчын з помслівымі тварамі эрыніі ды гарызантальнымі памкненнямі» [8, 17], крыніца злосці якіх дзіця, якое не дапамагло ўтрымаць самца і 2) «добрапрыстойных матрон», якія адзначаюць «энны шлюбны юбілей», а самі выдзіраюць пучэўкі на адпачынак у сацстраху, каб «легчы пад кожнага, каго прырода надзяліла другаснымі прыкметамі самца» [8, 17]. Ёсць яшчэ адна «дурнічка», галоўная гераіня рамана, якая не ўпісваецца ў прапанаваную схему. У творы менш прадстаўлены другі тып жанчын, а найгоршым прадстаўніком першага з'яўляецца маці Юлі, Галіна Іларыёнаўна. Думаецца, што аўтарка тут моцна згушчае фарбы. Большасць жанчын, на шчасце, не такія «рамантычныя» і «эгаістычныя», як Юля, і не такія вырадкі, як Галіна Іларыёнаўна. Нараджэнне дзіцяці ў адначасе робіць жанчыну дарослай, адказнай, самадастатковай, дапамагае па іншаму пільнуць на свет і людзей у ім, на мужчын у прыватнасці, крытычна іх ацаніць. Праўда, менавіта гэтага вопыту пазбягае ў творы галоўная гераіня. Юля адназначна выбірае Вялікае Каханне і неўсвядомленую яшчэ ўстаноўку на паразу. Гэтаму спрыяюць самападман, прайграванне чужых роляў, за якімі спрабавала схаватца, а на самой справе згубілася гераіня рамана. Імітацыя каханьня, сексуальнасці вядзе ў рэшце рэшт да імітацыі жыцця, а ў выніку – да трагедыі. Тым, што не хоча бачыць сапраўднага жыцця і сапраўдных людзей, гераіня фактычна здымае з сябе адказнасць за свой лёс. Практычны вопыт і інтэлектуальны досвед нічога не мяняюць у яе жыццёвым сцэнарыі, які Юля запазычыла ў маці. І гэта другая прычына адпаведных паводзін Юлі, як вынікае з тэксту. Трэцяя прычына трагічнай развязкі твора – праблема выхавання. Юля, згодна з тэкстам, вырасла ва ўмовах нават не недахопу, а поўнай адсутнасці мацярынскай любові. Таму ў яе выпрацаваўся так званы «комплекс непаўнаважнасці» – яна залежная ад кожнага, хто прамовіць у яе адраас добрае слова.

Вобраз Юлі (хоць, бясспрэчна, гіпербалізаваны, нават абсурдны) характэрны для творчасці А. Брава. Ён праглядаецца ўжо ў яе дэбютнай кніжцы «Каменданцкі час для ластавак» [11]. На жыццёвы сцэнарыі галоўных гераінь твораў моцны ўплыў аказалі ўзаемаадносіны з маці. Вікторыя («Імя Ценю – Святло»), Аля («Тапіць дзяўчатак тут дазволена») і нават Алеся («Каменданцкі час для ластавак») імкнуцца заслужыць увагу і любоў маці выдатнымі поспехамі ў вучобе і ідэальнымі паводзінамі, аднак гэта ім ніяк не ўдаецца. Незразумелыя і слабыя ў сваёй інакшасці, няздольныя абараніцца перад рэчаіснасцю, тым больш супрацьстаяць ёй, гераіні спрабуюць прыняць існуючыя правілы жыцця, якія супярэчаць іх думкам, пачуццям і жаданням, але гэта не прыводзіць да станоўчых вынікаў. Аб'ядноўвае гераінь і жаданне пакінуць гэты «абрыдлы тэатр жыцця» [11, 103]. Мастацкі свет А. Брава змрочны, беспрасветны. Лёс гераінь, як правіла, трагічны, прадвызначаны, аўтарка не пакідае ім шансаў ні на шчасце (Алесі з аповесці «Каменданцкі час для ластавак»), ні ўвогуле на жыццё (ні Алі, ні Юлі, ні Вікторыі), бо лічыць, што жанчына з самага нараджэння «асуджаная на паразу». Праўда, гераіня аповесці «Каменданцкі час для ластавак» Алеся ўсё ж глядзіць на свет аптымістычна, бо спадзяецца на іншы сцэнарыі жыцця для дачкі Карыны. А, можа, гэта таксама самападман?

Алесю адрознівае залішня самаахвярнасць, самаадрачэнне ў імя дзіцяці: дзеля дачкі яна гатовая паступіцца творчасцю. Аднак вынікі такой самаахвярнасці цудоўна намаляваны пісьменніцай у апавяданні «Змяя, пакрытая пёрамі птушкі сонца» [11, 171–182]. Аўтарка папярэджае чытача, што залішня самаахвярнасць таксама неапраўданая крайнасць, як і заняўбанне дзіцяці. Увогуле аспрэчвае мацярынскае права ўласнасці на дзіця, бо такое права пазбаўляе чалавека свабоды выбару, перашкаджае набыццю асабістага вопыту, адказнасці найперш за сваё жыццё (а пазней і жыццё блізкіх яму людзей), не дазваляе адаптавацца ў зменлівым і хуткаплынным жыцці.

Вывады

Усё сказанае вышэй дае падставу сцвярджаць, што проза В. Куртаніч, Е. Вежнавец, А. Брва выяўляе адметнасць жаночага погляду на свет і гендэрныя ўзаемаадносіны, на патрыярхатную культуру і яе ўздзеянне на чалавека, стварае (адрозны ад мужчынскага) міф пра сучасныя стэрэатыпы мужчынскасці і жаночкасці, ролі мужчын і жанчын у соцыуме і сям'і, каханне і выбар жанчыны. Адначасна рэпрэзентуе разнастайнасць светаўспрыняцця пісьменніц, якія выбіраюць свабоду творчасці, самавыяўлення. І гэта натуральна на пачатку ХХІ ст., калі жанчыны-творцы маюць ўсе падставы і ўмовы для таго, каб эксперыментавалі са словам, ствараць сваю мадэль гендэрных узаемаадносін. Пры гэтым пісьменніцы, як слухна заўважае Г. Кісліцына, «усё часцей паўстаюць супраць паблажлівасці ў адносінах да іх як творцаў» [5, 138].

Літаратура

1. Рублеўская, Л. Жаночы міф як частка беларускага міфа пазэі ХХ ст. / Л. Рублеўская // Зб. дакл. і паведамленняў Міжнар. навук.-практ. канф., 1999 г. / Літаратурны музей Максіма Багдановіча; склад: Т. Э. Шаляговіч, І. В. Мышкавец. – Мінск, 2001. – С. 241–249.
2. Куртаніч, В. Залюстрэчка для Алісы: раман-парафраз, аповесці, п'еса, апавяданне / В. Куртаніч. – Мінск: Беларускі кнігазбор, 2003. – 312 с.
3. Бовуар, С. Второй пол / С. де Бовуар: пер. с фр.; общ. ред. и вступ. ст. С. Г. Айвазовой, коммент. М. В. Аристовой. – М.: Прогресс; СПб.: Алетей, 1997. – Т. 1 и 2. – 832 с.
4. Вежнавец, Е. Шлях дробнай сволачы / Ева Вежнавец. – Мінск: Логвінаў, 2008. – 152 с.
5. Кісліцына, Г. Новая літаратурная сітуацыя: змена культурнай парадыхмы / Г. Кісліцына. – Мінск: Логвінаў, 2006. – 206 с.
6. Лясковіч, С. М. Вобраз сучаснай жанчыны ў прозе Евы Вежнавец / С. М. Лясковіч // Гендер і праблемы камунікатывнага поведзення: сб. матэрыялаў III Міждунар. науч. канф., г. Полоцк, 1–2 нояб. 2007 г. / ПГУ; под ред. А. А. Кургіна [и др.]. – Полоцк, 2007. – С. 387–391.
7. Брва, А. Менада і яе сатыры / А. Брва // Маладосць. – 2008. – № 9. – С. 24–56.
8. Брва, А. Менада і яе сатыры / А. Брва // Маладосць. – 2008. – № 10. – С. 14–49.
9. Капушта, Ж. На іншай хвалі / Ж. Капушта // ЛіМ. – 2008. – № 50. – 12 снежня. – С. 6.
10. Жеребкіна, И. Прочти мое желание... Постмодернизм, психоанализ, феминизм / И. Жеребкіна. – М.: Идея-Пресс, 2000. – 256 с.
11. Брва, А. Каменданцкі час для ластавак: Аповесці, апавяданні / А. Брва. – Мінск: Маст. літ., 2004. – 183 с.

Summary

This article analyzes O. Kurtanich, E. Vezhnavecs, E. Bravo's prose. Identity sight-creator of the modern woman on gender relations and the diversity of their manifestations are alleged in these literary texts. The attention is focused on women writers redefine gender roles in modern society, as manifested in the artistic research relevant to the modern woman's choice problem, find its identity, a critical attitude to the values of a patriarchal culture.

Паступіў у рэдакцыю 02.11.09.

УДК 821.161.3.0

*И. Ф. Штейнер***«Я НАЧИСТО ЗАБЫЛ, КАК СТРОЯТСЯ ПОЭМЫ»:
ЖАНР ПОЭМЫ В ТВОРЧЕСТВЕ А. РЯЗАНОВА**

В статье анализируется идейно-образное наполнение жанра поэмы в творчестве белорусского писателя А. Рязанова, раскрывается оригинальность поэтического мышления автора в контексте произведений мировой литературы.

Введение

Признание Г. Аполлинера, вынесенное в название статьи, чрезвычайно близко А. Рязанову, изменившему в значительной степени облик этого древнейшего жанра европейской классической поэзии. Нельзя сказать, что французский и белорусский поэты были пионерами в модернизации и трансформации (*трансмутации* по Рязанову) эпической формы, за две тысячи лет реформаторов было много. Не случайно уже в XIX веке М. Лермонтов восклицал: «Умчался век эпических поэм». Чтобы сказал бы великий романтик теперь, после знакомства с многочисленными якобы поэмами в понимании теоретиков минувших столетий, трудно сказать. Во всяком случае пришлось бы найти синоним к глаголу (*умчался*), существительному (*век*) и прилагательному (*эпических*), оставив нетронутым только термин, объединяющий и сдерживающий (пока!) в своем силовом поле произведения, совершенно не похожие между собой ни тематикой, ни сюжетом, ни композицией, ни объемом, – практически ничем.

Результаты исследования и их обсуждение

Рязановская поэма за три с половиной десятилетия эволюции превратилась в НПО (неопознанный поэтический объект), к которому пока что невозможно найти подходящую формулировку-описание.

В освоении законов поэтики классической поэмы А. Рязанов никогда не был примитивным подражателем, свидетельством чему поэма «Назаўжды» (1974), давшая название второму сборнику поэта. Автор не включил ее почему-то в книгу поэм «Каб мелі шчасце ўваскрасаць і лётаць» (2006). Поэмы автора печатались в сборниках «Каардынаты быцця» (1976), «Шлях 360» (1981), «У горадзе валадарыць Рагвалод» (1992), «Паляванне ў райскай даліне» (1995).

Возможно, первые пробы пера показались поэту не столь совершенными, как иные, о которых сказано в аннотации: «Паэмы, што ўваходзяць у кнігу, увайшлі ў знак і з'яву пэўных перыядаў айчыннай літаратуры. Знітаваныя часам, яны зазіраюць у сутнасць часу і трансцэндэнтныя далячыні раскрываюць у іх свой змест» [1, 2]. Поэма «Назаўжды» была органически повязана со своим временем и также органически выходила из него. Если, как и большинство произведений эпохи, она обращалась к военной тематике, чрезвычайно близкой географически (до Бреста рукой подать) и родственно (отец воевал), то подчеркнутой склонностью к эксперименту, своим замыслом, композицией, использованием тропов и всей системы изобразительных средств она явно выделялась на общем фоне отечественной поэзии *лица необычим выраженьем*. Вместо баллады о подвиге мы услышали философский монолог о сущности жизни и смерти. Именно в этой поэме впервые зазвучали мотивы *межи*, границы между стихиями: *вышыннай і воднай мяжою з зямною мяжою*, бытием и небытием: *і наша жыццё – на мяжы смерці і будучыні*, а также мотив главной судьбоносной дороги, который станет ведущим в более поздней лирике поэта. Здесь же проявились первые ростки парадоксальности, которые потом станут доминирующими: *мысленне мысліць дзеянне: яно – змест мыслення*. Создание нескольких ипостасей крепости, из которых реальная – не самая главная и сущностная – придает надвременность реальной трагедии:

Крэпасць здзейсніла сваю эвалюцыю, выйшаўшы ў новае вымярэнне і тым самым разбурыўшы першапачатковую функцыю. Народжаныя пад яе Знакам, мы так ці інакш паўтараем яе шлях: вычарпаўшы адну інастась, непазбежна паглыбляем я ў другую [1, 3].

В исключительно ином стиле выдержана «Паэма жніва», даже не верится, что написана она в том же 1974 году, настолько она мастерски сделана, да и в добавок в традициях, к которым только-только теперь подступает белорусская поэзия. Уже вступительные строки:

*Упала зерне –
і не ўзышло,
а што ўзышло – куколле загнушыла,
а што не загнушыла – выбіў град,
астатняе развееў вецер... [1, 3].*

вместе с описанием зверей, выбегающих стаями из лесов и нор, их ужасающие танцы-пантомимы, вóроны, закрывающие солнце, вызывают реминисценции с известными страницами Старого и Нового заветов и особенно притчами Христа («Притча о сеятеле», «О добром семени и о плевелах», «О семени, возрастающем в земле неприметным образом»). Описание ужасов голода, разрушения и запустения, овладения миром страшными существами, являющимися олицетворением *імпэту, хіжасці, пагоні*, напоминает «Плач Иеремии», слезы по разграбленному и опустошенному Сиону, по которому рыскают лисы (у Рязанова звери прячутся *панура і трывожна* по ржи, словно вспоминая угол, куда им необходимо успеть, чтобы умереть). В пользу этому и «картавы і ўтрапёны халдзейскі гоман» [1, 3], проникающий в воспаленный мозг (известно, что иудеи, долгое время находившиеся в Вавилонском плену, несколько подзабыли родной язык, приняв речь своих властелинов, а потому, чтобы дать возможность простому народу читать и понимать Священное Писание, были сделаны парафрастические переводы ветхозаветных писаний на халдейский язык). Описание убогих и калек с нищенскими залатанными торбами, повисшими, словно худые дети (оригинальнейшее сравнение) на шею попрошайки, – есть аллегорическое изображение измученного и разуверившегося народа в ожидании Мессии. Ибо если алчущиеся насытились, то «А Сэнс (в тексте с большой буквы) усё пытаўся пра спажытак» [1, 4].

В этом же убеждают риторические восклицания – рожденный от хлеба, алчу хлеба, и поиски сеятеля, у которого необходимо спросить время будущей жатвы, ибо уже у других наливаются силой, честью и успехом. И только у героя поле зарастает куколом: сорной травой, растущей вместе с пшеницей. А. Рязанов показывает тщетность надежды на появление сеятеля, способного разьяснить, что должен жать рожденный от хлеба и что такое жатва вообще, ибо ничто не исчезает вдруг и безвозвратно, всегда остается принцип, который утверждают жито и земля, даже тогда, когда вбирается в силу куколь. Ибо даже явления природы подают свой пророческий знак:

*А спелы вецер намаўляў: рыхтуйся,
а поўня нахілялася: рыхтуйся,
і каласы круціліся: рыхтуйся –
рыхтуйся неаслабна да жніва... [1, 5].*

И потому герой готовит к жатве душу. И хотя не видима еще жатва, нечего еще жать, он раздувает кузнечный горн, нарезает серп, готовится к великому результату. Рожденный от хлеба, алчет хлеба, он пытается понять сущность жизни, понять Смысл, вечный и неделимый. Описание нищих, прошедших по ниве, *пабялелай да жніва* [1, 7], (аллюзия со знаменательными словами из Евангелия от Иоанна (глава 4, стих 35): *возведите очи ваши и посмотрите на нивы, какъ онѣ побѣлѣли и поспели к жатвѣ*). Это значит, что есть и другая жатва, для всех более важная, – это обращение души, и эта жатва должна состояться здесь и сейчас, ибо нивы уже побелели, а хлеб духовный уже поспел. От видимого апостол обращает взор к невидимому.

Нарекания человека, якобы оставленного в этом слишком просторном мире, от которого он не может избавиться даже во сне, становится у Рязанова гласом вопиющего в пустыне. Ибо на очередной вопрос – *где подевался сеятель?* – отвечают облака, и молчание, раскоченное криком вóронов, воем зверей, криком толпы и шепотом нищих. И лишь в финале поэмы поэт постигает истину:

*А там, за ім –
як мог яго раней не заўважаць я,
чаму не заўважаў яго раней?! –
свяціўся незнішчальны голас Сэнсу
і падымаў з зямлі непераможна:
Я хлеб ваш... Я ваш хлеб... Я хлеб жыцця... [1, 8].*

Ібо «Іисусъ же сказалъ имъ: Я есмь хлѣбъ жизни» (Іоанна, VI, 35). Сеющий и жнущий могут не совпадать (Бог и Иисус), однако вместе радоваться будут. Контраст же эмоционального отчаяния и не менее яркой обретенной надежды становится не просто игрой теней в структуре поэмы, а двигателем мысли от проклятия до осанны.

Поэма «*Было балота*» (1974), наоборот, представляет собой в лучшем случае апокриф, если не евангелие наизнанку, ибо в самом начале, как всегда у А. Рязанова, заявлено еретическое, направленное в пику зачина благой вести от Іоанна «*Вначале было слово*», по-юношески дерзкое «*Напачатку было балота*» [1, 9]. Именно последнее становится определяющим архетипом этой сивой земли, а факт его осушения – это не просто последний путь через малые и большие реки в извечный путь из варяг в греки. Это абортирование окаменевшей от ужаса события земли, ибо проходили эры, пропадал свет, а сущность данная была первосушностью бытийной, первосозданной. И, как на похоронах, люди шапки, окрестные деревья сняли свои величественные кроны. Болото, несмотря на свою вечность, не знахарка и колдунья, возвратить оно свою душу никогда не сможет.

В одном из версетов А. Рязанова человек создает глиняные фигурки близких и соседей, в которые, несмотря на их сходство с реальными персонажами, он не в силах вдохнуть дух и оживить их. В перевоссоздании земли люди добились более значительных успехов: забрав существующий рай, и разрушив его, они создают новый Эдем, используя геометрию Эвклида и разрезая живую природу пополам, вгрызаясь в текущее тело зари, они превращают любимый родной уголок в непознанное место. Оплакивает родное болото чибис, но кто оплатит его самого? Клюква, словно ожерелье красное, выпала из рук; высохли криницы.

Человек не может создать себе подобного, это прерогатива Бога. Зато он может создать Голема или Франкенштейна. Человек не может создать рай, он может только его разрушить. Болото имеет белорусский менталитет, оно не сопротивляется, не бунтует, расстилается перед завоевателями, лишь изредка покажет свою мощь, проглотив экскаватор. Оно, согласно апокрифическим преданиям, является нечистой средой, именно здесь и обитали злые духи, подземные голоса:

*То не вочы цягнуць – вачніцы,
цель круціць і торгае шал,
і вар'яцкая ўсмешка ічыліцца,
агінаючы рота правал... [1, 12].*

Гибель болота, матери и мачехи в одной ипостаси, – это гибель души земной и человеческой, и не только потому, что нечистая сила, потеряв сферу обитания, пойдет в город, к людям, но потому, что в этой мощи и силе люди в очередной раз показали свое бессилие.

Антитеза – основа мироздания по А. Рязанову в целом – достигает своего апогея в «*Паэме калодзежа*» (1974). Она представляет собой монологи четырех действующих лиц – Дедала, Икара и двух землекопов; первые два – в обессмертившем их полете, остальные – за своей извечной работой. Монолог Дедала – это плач, тленос отца о сыне, которого погубит (в этом он уверен неотвратимо) его же изобретение. Ему невыносимо смотреть ввысь, туда, где солнце и где сын, созвучный крыльям, созданных отцом, и власти же их подчиненный, подобный в своей стремительности стреле, пущенной тетивой лука. Как и все, знаменующее собой патриархальное начало, свой плач прерывает сентенциями:

*Як свет стаіць, ніхто не перайшоў
мяжу бязмежжа і бязмер'я меру,
якія адначасна тут і скрозь
і ўперадзе на ўзмах крыла заўсёды;
і ўсё адно не выбераш палёт,
і ўсё адно не вычарнаеш космас... [1, 16].*

Монолог Икара – это радость полета личности, впервые почувствовавшей себя самодостаточной и значимой величиной. Он благодарит отца за крылья, за жизнь (*ты мне самому даў мяне* [1, 18]), однако небеса он уже никогда не оставит, несмотря на смертельную угрозу. Ибо существует значительно более страшная перспектива – вместо крыльев из рук Дедала получить лопату (сон Икара накануне полета). Ведь нет неба, лишь существует каменная земля, в которую необходимо подниматься (!).

Землекопы (*грабары* у А. Рязанова) – это могильщики В. Шекспира наших дней, с философией стойков, взирающих на суету сует живущих на земле и доказывающих друг другу значимость и величие сущих. Человек же ошибается всегда – и когда рассуждает, и когда кричит, ибо и крик не опускается с небес и молчание летит в шахту колодца. Во всем живет незнание, и всем оно советчик, всем и оправданье, оно всех кормит, любит, охраняет и учит до колодца доходить.

А. Рязанов полемизирует с художником Питером Брейгелем, на картине которого «Падение Икара» никто и не замечал трагедию великого крылана, все заняты своей рутинной деятельностью: пахарь пашет, рыбак ловит рыбу, пастух смотрит стадо и только две смешные ноги скоро скроются в волнах, круги которых уже успокаиваются. Увидел великий поэт землекопа, копающего очередной колодец в поисках воды, несущей очищение и истину миру:

*...І возьме, калыхнуўшыся, вада
і, узяўшы, абараніць ад падмены...
Не прыдаецца спадчына – гнятуць
і душаць крылы:
мроілася – ўзносяць...
Адрыньцесья – адрынуты сляды –
ад крыл і сноў –
апошняй перашкоды...
Калодзежам... вадою... будуць піць...
О, як імкліва, як пераканана
ляціць без крыл, хто меў іх кагадзе –
ім не паспець...
Хто стане чалавекам?!.. [1, 21].*

Все же закон бытия един. Дабы подняться на самую высокую гору, надо опуститься глубже, нежели ранее. Самые высокие горы растут из моря, свидетельство чему записано на вершинах и скалах. Из самых глубин должно восходить наивысшее к вершинам своим.

Ф. Ницше заявил устами Заратустры, что из всего написанного его герой любит только то, что написано своей кровью. Если будешь писать кровью, поймешь, что кровь – это дух. Но и процесс чтения не менее велик, а за века и читатель изменился.

Нелегко понять чужую кровь, не случайно философ ненавидит тех, кто читает со скуки. Да и если раньше дух был Богом, потом стал человеком, то теперь становится чернью. А потому тот, кто знает читателя, уже не пишет для него. Зря учат чтению, еще одно столетие читателей, – и сам дух провоняет.

Заратустра ищет новые формы для своей философии, именно поэтому он обращается к жанру притчи, которая подобна горным вершинам. А тот, кто пишет кровью и притчами, хочет, чтобы его не читали, а учили наизусть.

Мир версетов и лиро-эпики А. Рязанова близок поэтике «Книги всем и никому». И не только внешне, ибо не трудно найти определенное сходство и даже переключку некоторой образности, например, восприятие дерева на горе, взметнувшегося и над человеком, и над зверем. В его судьбе видится закон человеческого существования – чем сильнее человек стремится ввысь, к свету, тем сильнее его корни стремятся в глубину земли, вниз, в мрак – в зло. Это стремительный подъем, когда перепрыгиваются ступеньки, которые уже не простят герою использование в качестве поводыря не людей: Рязановское «*Я з вужакаю і савой*» весьма близко тезису Заратустры: «*Ты павінен бачыць і маіх звяроў – майго арла і маю змяю; такіх цяпер не знойдзеш на цэлай зямлі*» [2].

Однако гораздо ближе А. Рязанову парадоксальность мышления Ф. Ницше. Вспомним, *«пакуль сама разумныя людзі зноў не нацешацца са сваёй дурасці, а бедныя – з багацця»*; *«любіце мір як сродак да новай вайны»*; а также высказывания о сущности человека: *«вельічнае ў чалавеку тое, што ён мост, а не мэта»*; *«я мяняюся занадта хутка: маё “сёння” абвяргае маё “ўчора”*. *«Я – ад сёння і ад учорага, – сказаў ён, – але ёсць ува мне і нешта ад заўтра, і ад паслязаўтра, і ад запаслязаўтра»* [2].

Объединяют двух философов-поэтов поиски территории, свободной для возвышенных душ. Не случайно образ дороги, гор, самого процесса восхождения зрительно доминирует в их поэтическом мире, а некоторые герои версетов и поэм А. Рязанова воспринимаются как новые персонажи, с которыми в новых условиях встречается Заратустра. И в этом случае речь идет отнюдь не о банальном заимствовании. Вряд ли молодой белорусский поэт в 1974–1977 годах смог хорошо изучить или хотя бы познакомиться с поисками Сверхчеловека. Тем более удивительные ассоциации возникают при чтении *«Паэмы рэха»* и *«Першай паэмы шляху»*. Первая представляет собой сочетание магических зарисовок-сопоставлений улиток и горбуна. А. Рязанов словно знал высказывание Заратустры о том, что с горбатыми и нужно говорить горбато. Услышав обращение горбатого о том, что Заратустра должен убедить калек в силе своего учения, герой Ф. Ницше в ответ заявил, что если отобрать у горбатого горб, то ты его лишаешь этим его духа; если слепому вернуть зрение, он слишком много увидит болезненного на земле и проклянет своего врача. Заратустра ходит среди людей словно среди обломков человека. Однако считает, что отсутствие у людей глаза, уха, ноги, языка не самое ужасное, ибо существует худшее – люди, представляющие собой лишь огромный глаз, огромный рот или живот – т. е. инвалид наизнанку. Несчастный безмянный мальчишка, получивший от жестокосердечных ровесников детей (вспомним безжалостных к подобным себе юных героев *«Повелителя мух»* И. Голдинга) презрительную кличку Карпеч, не в состоянии до самой смерти избавиться от горба, становясь зависимым от него, подобно тому, как улитка от своей раковины. Для обоснования данного сравнения поэт использует научные сведения о происхождении и эволюции улиток (*«дагэтуль не знойдзены іхні продак»* [1, 23]); о структуре ее раковины, на которой нет ничего лишнего, хотя можно отметить все ямки и холмы – именно по ней можно всегда догадаться, как звали хозяина; об одинаковом вреде для излишней воды и засухи, которые становятся Сциллой и Харибдой; по останкам улитки всегда можно узнать об условиях ее существования, причинах появления и гибели; улитка ни на мгновение не может расстаться с раковиной, разве только в случае смерти – куда же умирают улитки? Бессловесная и бесчувственная жизнь слизняка (по-белорусски *слімак*), над которым не менее бессердечная природа проводит свои, известные только ей, эксперименты:

З году у год расце ракаўка – страшная пастка, якая сціскае, бязлітасна скручвае слімака і прымушае звівацца ў спіралях. Спіральная форма ракаўкі спачварыла слімака: яна не падпарадкоўваецца асноўнаму закону жывёльнага свету – двухбаковай сіметрыі... [1, 26].

Свою же трагедию несчастный маленький горбун осознает постепенно, он не может сразу осознать суровый закон жизни – на кого Бог, на того и люди. Улитка владеет исключительной функцией – утаивать и помнить. Карпеч помнит все, даже плоскую щепку и пятнистый камень, которые, однако, не открыли ему страшную тайну, впрочем, как бабочка и свои, ибо жили на гумне, аисты. Жестокую правду и слово, не менее жестокое, ибо залив в твою душу, взошло и нащупало самую сущность, сказала детская правота и беспощадность. Именно тогда он лишился первой и основной раковины – защиты матери и отца и, оставшись беззащитным в страшном и ужасном мире, зарыдал.

Трагедия научила его видеть людей и превратила в философа. Однако он не встретил своего Заратустру, потому и остались без ответа все его основные вопросы: Куда умирают люди?

Справедливость в том, что люди живут или умирают?

Если есть рай и ад, то в какой ипостаси он будет там: горбатым или простым, с памятью или без нее, собою или нет?

Если горбатым, то в чем?

Если не горбатым, то в чем?

Почему у всех калек-инвалидов что-то отнято (глаз, рука, ухо – словно у Ф. Ницше), а ему прибавлено?

Нет надежды на спасение, горб становится судьбой, а судьба твоя с ним:

*Што б ні думаў пра горб – станавілася горбу
вядома: калі змрочнае і варожае – адбівалася
на табе, калі блізкае і шкадуючы – ён цябе шка-
даваў узаемна... Ты ўхіляўся і тузаўся, не жа-
даючы гэткай прыязнасці, і ўсё думаў, як станеш
хірургам і пазбавішся ўрэшце ад горба, і адка-
жаш прыязнасцю на прыязнасць, і на прыязнасці
жэнішся... А пра тое, што думаў горб, і ўявіць не рашаўся... [1, 29]*

Не случайно на берегу озера нашли раковину в виде ЭХО, т. е. аналога совершенства, и одежду неустановленной личности – *Куды дзяваюцца слімакі з ракавак?* [1, 30]. Заратустра изредка среди камней, выброшенных морем, находил жемчужины. Камень подобен раковине, хотя он очень часто находил вместо души только слизь. В руках недвижимого Шивы – раковина. Смерть – это когда помнишь.

Вступление «Першай паэмы шляху» (1977):

*Канчаўся горад
Я хацеў паспець...
Што каму казаць –
я з горада яшчэ не выйшаў...
А я хацеў паспець... [1, 46].*

чрезвычайно адекватно ницшеанскому (перевод В. Семухи): «*І вось, без спеху, мінаючы многія гарады і многія народы, абочнымі дарогамі вяртаўся Заратустра ў свае горы, у сваю пячору. І вось – нечакана ён апынуўся каля брамы вялікага горада...*» [2].

Заратустра в десятилетиях одиночества разучился мечтать, герой А. Рязанова, не зная, кто он есть на самом деле (Simus non sumus), не чувствуя, куда он идет, слышит:

*Я голас чуў.
Не бачыў я сябе.
Мне голас гаварыў.
Яго не бачыў.
Быў у сутонні і з сутоння чуў...
Пытаўся голас: хто ты?!..
Я адказаў і сам сябе пачуў –
да слыху дакранулася маўленне, –
што ведаў і не ведаў: гэта я...
Так, гэта я... [1, 47].*

И Ф. Ницше, и А. Рязанов постигли сущность древнейших герметических текстов: они полны тайнства, загадки, темноты, в которой блещет мерцание непознанного смысла. Но белорусский поэт считает, что деятельность человека все же происходит в пространственно-временных атрибутах нового закона и порядка. В силу этого он мечтает преодолеть мир, враждебный ему, но, как чувствует он душой, все же подчиненный.

Город в подобной герметической замкнутости, сила и мощь непреодолимая, несоизмеримая человеческой. Поэт постигает себя через город (позднее он будет, восходя на башню, познавать башней, что особенно в стиле Заратустры), но город не откликнулся в этом условном диалоге. Но, не отвечая, он владеет магической силой, не позволяющей выйти из его заколдованного круга, гравитация места доминирует над особью. Он подспудно, телепатически может отдавать приказания, исполнять которые – закон. Но до определенной поры, границы, после которой исчезала идентификация. Сам предмет, сама сущность предмета, не говоря уже о душе, равновелики имени, названию (вспомним проблемы с идентификацией

Иеговы). Заратустру никто не может остановить – ни Огневая Собака, ни хрюкающая свинья. В поэме А. Рязанова всеусущий голос требует от героя, гибнущего в губительной воде, признать, – что он – свинья, а затем – что собака. Человек воспринимал себя Богом, и был прав, ибо Бог есть в нем. Воспринимал свиньей и был прав, потому что свинья есть в нем. Но глубоко заблуждается, когда свою свинью воспринимает Богом.

Заратустра пошел в будущее со свиньей и собакой, а Рязанов нашел путь. Ирреальный голос, просящий назваться героя, услышал совершенно иное: сорванный с места падал океан, мелькали отблески и всхлипы, но

*Растурзаны:
... я той, хто не свіння...
Блукалі сны:
... я той, хто не сабака...
Вада і жахі тыцкаліся ў твар
я ў многіх тварах
гіну не сказаўшы
трапляю ў горад
з горада іду
іду не я
пытаюся я хто ты
за шыю абдымаў ланцуг
я быў
сабака і свіння яны сцвярджалі
яшчэ трывай
яшчэ ступі далей
па-за табой сустрэча немагчыма
я быццам плёўку голас выдзіраў
і адштурляў а голас варушыўся
ён гэта я
мяне ўжо не было
а слова гаварыліся пачута:
я той хто шлях і хто на ім ідзе... [1, 53–54].*

Герой А. Рязанова услышал звон города, хотя и далекого, но своего, и пошел к нему навстречу. Заратустра же сказал дураку, там, где нельзя больше любить, необходимо *пройти мимо*. И он прошел мимо шута и мимо большого города. С этой поры не только дорога стала символом всей поэзии А. Рязанова, но и сам поэт стал дорогой, как он сказал в поэме и последующих версетах.

Выводы

Классический литературный жанр поэмы в художественном мире А. Рязанова подвергается кардинальному преобразованию. Стремление к новаторству, творческому поиску в полной мере отражают оригинальность поэтического мировоззрения белорусского автора и в тоже время делают идейно-образное содержание его произведений созвучным всемирно признанным шедеврам творческой мысли.

Літаратура

1. Рязануў, А. Каб мелі шчасце ўваскрасаць і лётаць : паэмы [Тэкст] / А. Рязануў. – Мінск : Логвінаў, 2006. – 168 с.
2. Ніцшэ, Ф. Так сказаў Заратустра. Кніга ўсім і нікому / Ф. Ніцшэ // Беларуская палічка [Электрон. рэсурс]. – Рэжым доступу : <http://knihi.com/zamlitra/nicse/zaratust.html>. – Дата доступу : 24.08.2009.

Summary

An ideal-figurative fulfillment of poem's genre of Belorussian write A. Ryazana is analyzed in the article. Originality of the author's poetic mentality in the context of world literature is revealed.

Поступила в редакцию 02.11.09.

УДК 811.161.3'373.23

Г. В. Юдзянкова

МІФАЛОГІЯ ЯК СФЕРА-КРЫНІЦА УНІВЕРСАЛЬНА-ПРЭЦЭДЭНТНЫХ АНТРАПОНІМАЎ

У артыкуле прааналізаваны адзін з класаў прэцэдэнтнага імя – прэцэдэнтныя антрапонімы, што генетычна ўзыходзяць да сферы-крыніцы «Міфалогія». На матэрыяле мастацкіх твораў беларускіх пісьменнікаў другой паловы XIX стагоддзя разгледжаны асноўныя спосабы канатацыйнага ўжывання такіх адзінак у мастацкім тэксце.

Уводзіны

Накіраванасць мастацкага тэксту на стварэнне экспрэсіўных вобразаў і разам з гэтым даступнасць выкладу аўтарскай задумы патрабуе ад пісьменніка пошуку адпаведных моўных сродкаў, якія б найбольш лаканічна і эмацыйна ўздзейнічалі на чытача. Таму для мастацкай літаратуры даволі характэрнай з'яўляецца інтэртэкстуальнасць, якая можа выяўляцца праз актуалізацыю **прэцэдэнтнага імя** – «індывідуальнае імя, звязанае з шырока вядомым тэкстам, які, часцей за ўсё, адносіцца да прэцэдэнтнага (*Бандароўна, Гражына, Абломаў, Тарас Бульба, Гамлет*), або з сітуацыяй, шырока вядомай носьбітам маўлення і адначасова прэцэдэнтнай (*дзед Талаш, Гастэла, Іван Сусанін, Калумб*), імя-сімвал, якое паказвае на некаторую эталонную сукупнасць пэўных якасцей (*Скарына, Рагнеда, Быкаў, Моцарт, Ламаносаў*)» [1, 108]. Аднак у сучаснай лінгвістычнай навуцы для дэфініцыі такіх адзінак выкарыстоўваюцца і іншыя тэрміны: рэмінісцэнтнае імя (А. Супрун, А. Фамін), логаэпісітэма (В. Кастамараў, Н. Бурвікова), элемент вертыкальнага кантэксту (В. Ахманова, І. Гюбенет), алюзійны антрапонім (М. Салаўёва, М. Захарова), імя, якое ўтрымлівае культурна-знакавую інфармацыю (Ю. Пікулева, Ю. Гурская).

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне

У мастацкіх творах беларускіх пісьменнікаў 2-й паловы XIX стагоддзя (Ф. Багушэвіча, В. Дуніна-Марцінкевіча, К. Каганца, В. Каратынскага, Янкі Лучыны і інш.) намі выяўлены такія прадуктыўныя сферы-крыніцы прэцэдэнтнасці, як: 1) літаратура, 2) гісторыя, 3) міфалогія, 4) Біблія; 5) навука; 6) мастацтва. Асаблівае месца належыць «Міфалогіі», прадстаўленая **міфонімамі** (уласнымі імёнамі любой сферы анамастычнай прасторы: у міфах, эпапях, казках, былінах), якія дзякуючы сваёй шырокай вядомасці лёгка ўспрымаюцца чытачом і ствараюць магчымасці для апеляцыі да адпаведных асабістых якасцей, сітуацый, выказванняў і тэкстаў.

Корпус міфонімаў складае 16% ад агульнай колькасці зафіксаваных ПА. Гэта 26 адзінак (123 словаўжыванні), сярод якіх мы вылучаем міфатапонімы (імёны багоў) і міфаантрапонімы (імёны герояў, муз і німфаў), што ўзыходзяць да антычнай (*Амур, Апалон, Ахілес (Ахіл), Бахус (Бах), Венера, Веста, Геба, Гектар, Геркулес, Гіменей (Гімен), Дафна, Зеўс, Лібітына, Марс, Марфей, Мельпамена, Нептун, Пігмаліён, Плутон, Сатурн, Тантал, Феб, Хлоя, Юпітэр*) і славянскай (*Баян, Лада*) міфалагічных сістэм.

Ю. Карпенка адзначае, што «міфалагічнасць імёнаў пераважна вызначаецца іх паэтычным арэалам, а ў пэўным кантэксце яны называюць – у гармоніі са сваім міфалагічным нападуненнем – рэчы сучасныя, патрэбныя паэту ў канкрэтным творы» [2, 97]. У межах нашага даследавання мы разглядаем прэцэдэнтныя міфонімы (як адзін з відаў прэцэдэнтных імёнаў, у прыватнасці антрапонімаў) паводле іх суаднесенасці з першасным дэнататам і ў якасці апорнай прымаем класіфікацыю С. Кушнярук, якая выдзяляе: 1) прэцэдэнтныя імёны (П), якія прама суадносяцца з першасным дэнататам; 2) П, актуальны сэнс якіх сумяшчае першасны дэнатат і дэнатат аб'екта параўнання; 3) П з размытай дэнататыўнай

суднесенасцю [3, 184]. Аналізуючы функцыянаванне прэцэдэнтных міфонімаў, мы абаяраем таксама і на класіфікацыю Д. Гудкова (дэнататыўнае і канатацыйнае ўжыванне прэцэдэнтных імёнаў). Згодна з гэтымі дзвюма канцэпцыямі, антрапонімы са сферай-крыніцай «Міфалогія» мы разглядаем як клас прэцэдэнтных імёнаў з размытай дэнататыўнай суднесенасцю (але з дакладнымі суб'ектыўнымі ўяўленнямі пра дэнатат), якія функцыянуюць выключна канатацыйна і могуць характарызаваць асобу па адным ці некалькіх параметрах ці актуалізоўваць іншыя прэцэдэнтныя феномены (выказванне, сітуацыю, тэкст). У мастацкіх творах беларускіх пісьменнікаў 2-й паловы XIX стагоддзя намі зафіксаваны наступныя спосабы ўжывання такіх адзінак:

1. Інтэлектуальнае ўзбагачэнне прэцэдэнтных міфонімаў (ПМ) праз выяўленне нацыянальна-культурных асаблівасцей беларускага этнасу. Гэты спосаб ужывання ПМ самы прадуктыўны і прадстаўлены 13 адзінкамі: *Амур, Бахус, Венера, Веста, Геба, Геркулес, Дафна, Зеўс, Марс, Нептун, Сатурн, Хлоя, Юнітэр*. 11 з пералічаных міфонімаў актуалізаваны ў кантэксце травесційнай паэмы К. Вераніцына «Тарас на Парнасе», дзе яны захавалі свой эмацыйны патэнцыял, назапашаны на працягу стагоддзяў, аднак набылі новыя метамарфозныя канатацыі – «дадатковыя семантычныя і стылістычныя адценні, якія накладваюцца на асноўнае значэнне і надаюць эмацыянальна-экспрэсіўную афарбоўку выказванню (урачыстасць, фамільярнасць і інш.)» [4, 68]. Спробай сістэматызацыі такіх адзінак з'яўляецца «Слоўнік канатацыйных уласных імёнаў» Яўгена Оціна [5], дзе засведчана і ўсебакова растлумачана больш за 550 канатонімаў, у тым ліку і такіх, якія выкарыстаны ў аналізуемым намі творы. Услед за ўкраінскім лінгвістам пад канатонімамі мы разумеем імя ў спецыфічным прамежковым стане, залежным як ад ступені блізкасці да таго ці іншага «полюсу», так і да мноства іншых фактараў.

Г. Лукаш, разглядаючы міфалагічныя канатонімы, адзначае, што гэтыя адзінкі можна лічыць прэцэдэнтнымі, паколькі яны абаяраюцца на традыцыйныя архетыпічныя матывы. Але нягледзячы на набыццё новых канатэм у працэсе ўжывання ў мове мастацкага твора, міфонімы ўсё ж захоўваюць сваю архетыпічную канатэму [6, 59]. Так, міфатапонім *Парнас* у тэксце паэмы не гара, дзе ў адпаведнасці з грэчаскай міфалогіяй жыў Апалон і музы, якія апякалі розныя галіны мастацтва. *Парнас* у творы «найперш успрымаецца як сукупнасць дасягненняў народа за ўвесь перыяд яго развіцця ў розных відах мастацтва» [7, 36]. Разам з гэтым, *Парнас* адначасна ўвасабляе і *Алімп* з антычнай міфалогіі: калі Тарас узабраўся на гару, то ўбачыў, што там жывуць не пісьменнікі, а алімпійскія багі (параўн.: *Алімп* – гара, на якой жывуць багі). Як адзначаюць даследчыкі, аўтара твора нельга падазраваць у элементарным няведанні антычнай міфалогіі, паколькі ён наўмысна блытае *Парнас* з *Алімпам*, падкрэсліваючы, што бачыць сваю галоўную задачу ў іншым [8, 235]. Такім чынам, рэальны аронім *Парнас*, які спачатку трансанімізаваўся ў міфонім з канатацыйным значэннем 'вяршыня паэтычнага майстэрства, прызнанне', у тэксце паэмы набывае і яшчэ адну канатэму – 'абраная публіка': *Прышоў я бліжай, што да ліха: / Народ не просты, ўсё паны. / Хто дужа шпарка, хто паціху, / Ўсе лезуць на гару яны* [9, 16].

Семантыка канатоніма-міфоніма *Парнас* прадвызначае наяўнасць актыўнай асобы, якая павінна не проста існаваць, а ўладарыць. Таму невыпадковым з'яўляецца выбар міфоніма *Зеўс* (параўн.: *Зеўс* (грэч.) – вярхоўны бог, цар і бацька багоў і людзей). Новыя сацыяльна-ацэнныя канатацыі паэтонім *Зеўс* набывае праз яго актуалізацыю ў звычайным сялянскім асяроддзі (*Зевес жа наўзніч лёг на печы, / Сярмягу ў голавы паклаў... / Ён грэў на печы стары плечы / І нешта ў барадзе шукаў* [9, 18]) і праз пэўныя паводзіны, якія перадаюцца ў паэме стылістычна зніжанымі выразамі (*А Зеўс тым часам насцябаўся, / Што носам чуць зямлю не рыў... / Любіў ён цешыць грэшина цела / Ды часам лоўка падгуляць* [9, 19]). Як адзначаюць даследчыкі, у паэме багі апранаюць маскі сялянаў і ўсім сваім ладам жыцця нагадваюць апошніх, аднак функцыі і тэмперамент кожнага адпавядае міфалагічнаму [10, 11]. Так, *Зеўс-сялянін* захававу сваю «антычную» магутнасць і ўладарнасць: *Вось затраслася ўся гара: / Зевес на печы зварухнуўся, / Зяўнуў і дужа пацягнуўся / Ды кажа: «Есці ўжо пара!»* [9, 19]. Адною з асаблівасцей паэмы з'яўляецца выкарыстанне аўтарам «паралельнага» міфоніма *Юнітэр* для актуалізацыі асобы, што кіруе на Парнасе: *Глядзеў Юнітэр і дзівіўся, / І пад дуду ў далоні біў* [9, 20].

Такім чынам, міфонім *Зеўс* набыў у гэксце паэмы канатэму 'кіраўнік'. У астатніх жа насельнікаў *Парнаса* адсутнічае гэтая панская ўладарнасць.

Так, герайна, ідэнтыфікаваная міфатэонімам *Геба* з прэпазіцыйным спалучэннем «праворна дзеўка», займаецца зусім нябоскімі, а звычайнымі жаночымі справамі па гаспадарцы: *Яна ў найміткі ў неба ўзята, / Каб есць варыць і плаціць мыць* [9, 19]. Аднак нават і ў гэтым прасочваюцца першапачатковыя базавыя канатацыі: параўн.: *Геба* – багіня юнацтва, якая на балях багоў выконвала абавязкі віначэрпанна. Згодна з антычнай, але ў рамках беларускай нацыянальнай традыцыі іранічна малое аўтар прыгажуню Венеру: *Прыгожа, стройна цераз меру, / Пяром не можна апісаць. / Чырвона, тоўста, круглаліца / І вочы, як на калясе, / Як жар, гарыць яе спадніца, / І стужкі ўплецены ў касе* [9, 20] (параўн.: *Венера* – багіня кахання і хараства).

Пра глыбокае веданне аўтарам антычнай міфалогіі сведчыць увядзенне вобраза бога кахання *Амура* праз анамастычную перыфразу, якая таксама адаптавана да простага сялянскага побыту: *Хлапчына нейкі круглалікі, / Ўвесь кучаравы, як баран, / І за плячмі ў яго вялікі / Прычэплен лук быў і калчан* [9, 16]. Шматаспектнае валоданне семантыкай міфоніма праяўляецца і ў «лёгкіх», бесклапотных паводзінах маладога бога-сялянкіна: *Амур жа з дзеўкамі жартуе, / Ну, проста смех ажно бярэ! / То ён знянцу пацалуе, / То хустку з галавы здзярэ; / То на гармоніку зайграе, / То німфам песню запяе...* [9, 18].

Як адзначае Я. Оцін, прамежкавае значэнне некаторых мезалекс (уласных імёнаў, якія займаюць сярэдняе становішча паміж абсалютнымі онімамі і апелятывамі) можа мець працяг у наступным звязе семантычнага развіцця – прамым лексічным значэнні адканатонічных апелятываў [11, 56]. Так міфатэонім *Бах* (*Бахус*) ужываецца ў гэксце паэмы побач з назоўнікамі «гарэлка», «чаркі», чым адразу ж скіроўвае «вучонага чытача» да антычнага бога (параўн.: *Бахус* – бог весялосці, віна), а невучонаму апелятыў *бахус* быў добра вядомы са значэннем 'п'яніца'. Лексема *бахус* была зафіксавана яшчэ ў слоўніку І. Насовіча: 1) 'п'яніца'; 2) 'высокорослый, дородный мужчина' [12, 17]. Такім чынам, нягледзячы на тое, што ўсе міфонімы, ужытыя ў паэме, належаць адной часовай прасторы, некаторыя з іх больш сацыялізаваныя ў параўнанні з іншымі.

Канатонімы вельмі актыўна ўдзельнічаюць у працэсах трансанімізацыі, таму намі асобна вылучаны такія міфатэонімы, як *Нептун*, *Сатурн*, *Марс*. Героі паэмы, ідэнтыфікаваныя гэтымі імёнамі, толькі часткова захавалі функцыянальную прыналежнасць да антычных багоў, паколькі заняткі ў іх зусім не панскія. Так, *Нептун* хоць і знаходзіцца ў звыклай для сябе воднай стыхіі, аднак не кіруе морам, а чыніць рыбакоўныя снасці, нагадваючы звычайнага рыбака: *Нептун на лаўцы чыніць сеці / І восці садзіць на шасты, / Пры ім жа, мусіць, яго дзеці / Дзіравы ладзяць нераты* [9, 18]. *Сатурну* (богу часу) патрэбна шмат абутку – вядома, час не стаіць на месцы. Улічваючы, што ўсяму твору нададзены прыкметны нацыяльны каларыт, то не дзіва, што персанаж з імем *Сатурн* носіць тыповыя сялянскія лапці і сам жа іх пляце: *Сатурн там лыкі размачыўшы, / Падвіркай лапці падплятаў; / Па свеце добра пахадзіўшы, / Лапцэй ён многа патаптаў* [9, 18]. Простым задзірыстым хлопцам адлюстраваны ў паэме *Марс*: *Вось б'юцца Марс ды з Геркулесам, / А Геркулес, як той мядзведзь, – / Каб цешыць старага Зевеса, / Хахол ён Марсу добра мнець* [9, 18]. Усе пералічаныя міфатэонімы ў працэсе міжвідаввой трансанімізацыі перайшлі ў разрад планетонімаў *Нептун*, *Сатурн*, *Марс*. Так, онім *Марс*, набыўшы новыя семантычныя прырашчэнні, часцей функцыянуе ў мове як узуальны канататыўны планетонім са значэннем 'аддаленае месца' [11, 58], а таксама як канататыўны айконім [13, 313].

Такім чынам, у паэме перавернута традыцыйнае ўяўленне пра стан рэчаў у сусвеце, аднак прыраўноўванне багоў да сялян не ўспрымаецца як прыніжэнне. Травесцыя «Тарас на Парнасе», напісаная ў межах свайго часу як супрацьпастаўленне класічным традыцыям, яскрава адлюстравала асаблівасці беларускага побыту не толькі праз трапны падбор моўных выяўленчых сродкаў для характарыстыкі багоў-сялян (*начоўкі, кашулі, парткі, лапці, нерат, кулеш, крупень*), але і праз дадатковыя парадыйныя канатацыі, якія праілюструем зводнай табліцай.

Табліца

Міфонім	Культуралагічнае значэнне	Канататыўнае значэнне ў паэме «Тарас на Парнасе»
Амур (рым.), міфатэонім	Бог кахання	Вясёлы малады хлопец
Бахус (грэч.), міфатэонім	Бог весялосці, віна	П'яніца
Венера (рым.), міфатэонім	Багіня кахання і хараства	Прыгожая беларуская сялянская кабета
Веста (рым.), міфатэонім	Багіня захавання агню і хатняга агменю	Гаспадыня
Геба (грэч.), міфатэонім	Багіня юнацтва, якая на балях багоў выконвала абавязкі віначэрпання	Клапатлівая гаспадыня
Геркулес (рым.), міфаантрапонім	Герой, надзелены незвычайнай фізічнай сілай	Асілак
Зеўс (грэч.), міфатэонім	Вярхоўны бог, цар і бацька багоў і людзей	Кіраўнік
Марс (рым.), міфатэонім	Бог вайны	Задзірлівы дужы хлопец
Нептун (рым.), міфатэонім	Бог мораў	Рыбак
Парнас (грэч.), міфатэонім	Горны масіў у Факідзе; месцазнаходжанне Апалона і муз	Гара для абранай публікі
Сатурн (рым.), міфатэонім	Адзін з найстаражытнейшых багоў, атаясамліваецца з міфамі пра бога Кронаса, які з'яўляўся багам часу	Працавіты селянін
Юпітэр (рым.), міфатэонім	Бог неба, уладальнік грому і маланкі	Кіраўнік

ПМ Хлоя і Дафна (якімі ў антычнай міфалогіі ідэнтыфікаваліся німфы) у кантэксте паэмы В. Дуніна-Марцінкевіча «Літаратарскія клопаты» дэміфалагізуюцца і набываюць рэфэрэнтныя канатацыі 'пастушка' і 'маладая незамужняя дзяўчына' суадносна: *Здароў! А пан Вінцэнты? / Чамусьці кіслы сёння: ой ці не дайчэнту / Сыграўся ў карты? Ці якая, можа, Хлоя / Замкнула сэрцайка сваё перад табою?* [14, 262]; *А то і Дафны там [у беларускай вёсцы – Г. Ю.] – зусім не краскі, / Кудлатыя, як тыя німфы з казкі... / Так думаў я калісьці, ды, мой мілы божа, / Як думка ў чалавека адмяніцца можа!* [14, 268].

2. ПМ, якія характарызуюць асобу па адной прымеце:

– паводле атрыбутаў: *Ў струны веічыя грывні, цуда выкажы ў гімне, Ліра – слава Баяна* [15, 95]. У прыведзеным прыкладзе імя легендарнага ўсходнеславянскага песняра Баяна актуалізуецца як эталон паэта, якім уяўляе сабе Янка Лучына Уладзіслава Сыракомлю, называючы яго «лірнікам вясковым»;

– паводле падабенства сітуацый: *Але, як прывід адступіць, бывала, Распаччу сэрца тады разварушу, Моцна пакутую, киталтам Тантала, / І ненавідзец свет мушу* [16, 100] – пакуты Тантала Ф. Багушэвіч параўноўвае з асабістымі пакутамі ў сувязі з супярэчлівым станам сваёй Радзімы, свайго народа ў 2-й палове XIX стагоддзя; *Праступнікаў караў Юпітэр перунамі, / Яна ж, за шчырае каханне, / За ўсё маё самаадданне / Загадае мне плакаць скрыўджаных слязамі* [14, 105] – так гаворыць Эдмунд, расчараваны ў сваёй каханай Аліне Паэтніцкай, якая беспадстаўна аддае яго ад сябе, паколькі лічыць ворагам і злачынцам; *І, як Плутона на троне, больш за іншых варты, / З паважнай мінаю шліфую Фелікс карты. / Ён пан тут самаўладны на зялёным полі...* [14, 264] – падставай для параўнання з'явілася падабенства сітуацыі ўладарства Плутона (у царстве памерлых) і Фелікса (у гульнёвым доме).

3. ПМ, якія характарызуюць асобу па некалькіх параметрах: *З лучынай яснаю на чоўне калыўным, / Нібы Нептун з трызубам, з восценом даўгім Плыве адважны сын Палесся* [15, 70] – прыклад ілюструе актуалізацыю неад’емнага атрыбута бога мораў Нептуна (трызубца) у спалучэнні з падабенствам сітуацый (як і Нептун, Грышка адчувае сябе гаспадаром вадзяной стыхіі ў начной імгле).

4. Апеляцыя да інварыянта ПМ (зыходзячы з іх функцыянальнай значнасці ў антычным ці славянскім пантэонах): *О, любая, калі ты маеш з неба Дар паэтычнага прамоўцы, І калі ты ў сваёй галоўцы, Як промні ззяючага Феба, Намеры, думкі творчыя займела, Няхай рука твая іх піша смела* [14, 98]; *О Апалон-бажок! У дрэнным я настроі, Ты, можа, развяселиш, лютню мо настроіш?* [14, 380] – міфатэонім Апалон (грэч.), ці Феб (рым.), у прыведзеным кантэксце рэпрэзентуе сваё энцыклапедычнае значэнне 'бог святла, мастацтва, мудрасці'. *Я муз паклоннік, а служу я Мельпамене, Па гэтаму пустыя у мяне кішэні!* [14, 274] – актуалізацыя музы трагеды адлюстроўвае асабістую трагедыю большасці творчых людзей – беднасць. *Залатая цацка – гэта образ Лады... Хто з вас образ Лады спытае насіць, Таму у роскашы, і часці век свой жыць* [14, 215]. *О, зорка-галубка, Скажы, мая любка, Ці сплюшчыў анёлак мой вочы? Калі ёй ад ранку Пяе калыханку Марфей, – пажадай добрай ночы* [14, 419] – міфатэонім Марфей, ужыты ў значэнні 'бог сну', у поўнай ступені адлюстроўвае клопат аб каханай і заклікае ахоўваць яе сон.

5. ПМ актуалізуюць прэцэдэнтны тэкст: *Каб ты, адважны Гектар, мог прадбачыць, Што згінеш у баі, лёс мог бы перайначыць – Сядзеў бы ў Троі. І Ахіл не пайшоў бы ў схватку, Каб знаў, што нехта там стралою прашые пятку, Напэўна б сталлю акаваў спярша сандалы* [14, 392] – праз міфаантрапонімы Гектар і Ахіл (Ахілес) актуалізуецца універсальна-прэцэдэнтны тэкст – стражытнагрэчаская эпічная паэма «Іліяда» Гамера. *Глядзяць жа ўсе на статую Венеры, Аднак назваў бы я найнакш, як шалам, Каб, як Пігмаліён, палаць пачуццём стальым Да статуі* [14, 104] – рэпрэзентацыя міфонімаў Венера і Пігмаліён адрасуе чытача да вядомага стражытнагрэчаскага міфа.

6. ПМ, у актуальным сэнсе якіх суіснуюць першасны прэцэдэнтны тэкст (ПТ) і тэкст беларускай літаратуры таго перыяду: *Я дзёрся праз кусты, разносіліся ўдары, Яшчэ нябожчыка ўсё Грышка кіем жарыў, Чыніў з ахвяры здзек, аж анямеў быў лес, Як з трупа Гектара калысці Ахілес* [15, 61] – падставай для параўнання з’явілася падабенства сітуацый, у якіх апынуліся Ахілес з «Іліяды» Гамера і ляснік Грышка з паэмы Янкі Лучыны «Паляўнічыя акварэлькі з Палесся» – трыумф над пераможаным ворагам. *Што там Гектара бойка са слаўным Ахілам, Нават слава Баяра здалася б пахілай, Сам здзівіўся б Завіша, ўлюбёнец палякаў, Каб пабачыў удары зацятых ваякаў!* [14, 314] – апеляцыя да ПТ («Іліяда» Гамера) спрыяе гіпербалізацыі дзеянняў Далілы з паэмы В. Дуніна-Марцінкевіча «Шведы на Літве», больш пераканальнаму ўздзеянню на чытача.

7. ПМ уваходзяць у склад анамастычнай перыфразы, спецыфіка якой вызначаецца перш за ўсё планам зместу самой прэцэдэнтнай адзінкі. Як сцвярджае В. Калінкін, «анамастычнай перыфразай можна лічыць толькі такі спосаб намінацыі (асобы, аб’екта, з’явы і г. д.), пры якім унутры выказвання прамая намінацыя адсутнічае, а тая намінацыйная канструкцыя, што яе замяняе, уяўляе сабой троп ці з’яўляецца іншасказальнай хаця б мінімальна» [17, 224]. Такі спосаб прадстаўлены наступнымі трыма канструкцыямі: *задатак Гімена* – 'дзіця': *І Саламон, як рассудзіць прыйшлося матак, Якой аздаць дзіцятка – Гімена задатак, Не гэткаі клопат меў, як гэты твой мучыцель...* [14, 393] (параўн.: Гіменей (грэч.) – бог кахання і шлюбу); *сустрэцца з Лібітынай* – 'памерці': *Ужо ён з Лібітынаю сустрэўся строгай, Жыў для людзей, дабра зрабіў ім многа!* [14, 395] (параўн.: Лібітына (грэч.) – багіня пахавання); *браты па Апалоне* – 'паэты': *Пісакі вечныя, браты па Апалоне! І вы мне памажыце, я прашу, сягоння!* [14, 380].

Характэрна, што ўжо ў мове новай беларускай літаратуры 2-й паловы XIX стагоддзя назіраецца ўключэнне ў склад актуалізаванага міфоніма характарызуючых эпітэтаў, якія пашыраюць уяўленне пра пэўны персанаж з антычнай міфалогіі: *ззяючы Феб, адважны Гектар, слаўны Ахіл*.

Вывады

Такім чынам, антычная і славянская міфалогія далі сусветнай літаратуры мноства ўласных імёнаў, якія маюць шматлікія інтэртэкстуальныя сувязі і з'яўляюцца дэрывацыйнай базай для стварэння прэцэдэнтных адзінак, што выклікаюць у чытачоў устойлівыя, а гэта значыць прадказальныя асацыяцыі і ўяўленні. Прэцэдэнтныя міфонімы валодаюць якасцю канцэнтраванасці ў сабе цэлыя міфалагічныя сюжэты, што дае падставу гаварыць пра гэтыя прэцэдэнтныя адзінкі як пра найбольш інтэлектуальна насычаныя і здольныя да набыцця новых канататыўных сэнсаў сярод усіх прэцэдэнтных імёнаў.

Літаратура

1. Гудков, Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. – М.: ИТДК «Гнозис», 2003. – 288 с.
2. Карпенко, Ю. О. Антична міфалогія як поэтычна зброя / Ю. О. Карпенко // Записки з ономастики : зб. наук. праць / відп. ред. Ю. О. Карпенко. – Одеса, 2002. – Вып. 6. – С. 93–108.
3. Кушнерук, С. Л. Сопоставительное исследование прецедентных имён в российской и американской рекламе : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / С. Л. Кушнерук. – Челябинск, 2006. – 213 л.
4. Сцяцко, П. У. Слоўнік лінгвістычных тэрмінаў / П. У. Сцяцко, М. Ф. Гуліцкі, Л. А. Антанюк. – Мінск : Выш. шк., 1990. – 220 с.
5. Отин, Е. С. Словарь коннотативных имён собственных / Е. С. Отин. – М.; Донецк : А Темп, 2006. – 435 с.
6. Лукаш, Г. П. Міф і міфалогічныя кантонімы / Г. П. Лукаш // Λογος ὀνομαστικῆ. – 2006. – № 1. – С. 58–65.
7. Лебедзеў, У. А. Народнасць літаратуры як вызначальная праблема паэмы «Тарас на Парнасе» / У. А. Лебедзеў // Беларуская мова і літаратура. – 2003. – № 6. – С. 35–42.
8. Гісторыя беларускай літаратуры XI–XIX стагоддзяў : у 2 т. / Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т літ. імя Я. Купалы. – Мінск : Бел. навука, 2007. – Т. 2 : Новая літаратура: другая палова XVIII–XIX стагоддзя. – 582 с.
9. Тарас на Парнасе // Беларуская літаратура XIX стагоддзя. Хрэстаматыя. – Мінск : Выш. шк., 1988. – С. 14–21.
10. Тычына, З. Карнавальны «свет наадварот» у паэме «Тарас на Парнасе» Канстанціна Вераніцына / З. Тычына // Роднае слова. – 2007. – № 4. – С. 9–11.
11. Отин, Е. С. Коннотативные онимы и их производные в историко-этимологическом словаре русского языка / Е. С. Отин // Вопросы языкознания. – 2003. – № 2. – С. 55–72.
12. Насовіч, І. Слоўнік беларускай мовы / І. Насовіч. – Мінск : БелСЭ, 1983. – 792 с.
13. Шур, В. Некаторыя асаблівасці канатаніміі ў творах беларускай мастацкай літаратуры / В. Шур // Наука, образование и культура: состояние и перспективы инновационного развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Мозырь, 27–28 марта 2008 г. : в 2 ч. / Мозыр. гос. пед. ун-т имени И. П. Шамякина; редкол.: В. В. Валетов (гл. ред.) [и др.]. – Мозырь, 2008. – Ч. 2. – С. 312–314.
14. Дунін-Марцінкевіч, В. Творы / В. Дунін-Марцінкевіч. – Мінск : Маст. літ., 1984. – 527 с.
15. Лучына, Я. Творы: Вершы, нарысы, пераклады, лісты / Я. Лучына; уклад. і прадм. У. Мархеля. – Мінск : Маст. літ., 1988. – 214 с.
16. Багушэвіч, Ф. Творы: вершы, паэмы, апавяданні, артыкулы, лісты / Ф. Багушэвіч. – Мінск : Маст. літ., 1991. – 309 с.
17. Калинин, В. М. Поэтика онима / В. М. Калинин. – Донецк : Юго-Восток, 1991. – 408 с.

Summary

The article deals with one of the types of precedential names – precedential anthroponyms, originated from the sphere-source «Mythology». The main means of the connotative usage of such units are regarded in belles-lettres works of Belarusian writers of the second half of the XIXth century.

Паступіў у рэдакцыю 08.09.09.

ПЕРСАНАЛІІ

Нашы віншаванні

15 лістапада 1949 года адзначыла свой юбілей кандыдат філалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры беларускай мовы факультэта ДіПА УА МДПУ імя І. П. Шамякіна Казачэнка Таццяна Міхайлаўна.

У шаснаццацігадовым узросце Таццяна Міхайлаўна паступіла ў Мазырскі дзяржаўны педагагічны інстытут і паспяхова скончыла яго ў 1970 г., атрымала спецыяльнасць «Беларуская мова і літаратура». Працоўную дзейнасць Т. М. Казачэнка пачала настаўніцай беларускай і рускай моў у Слабадскай сярэдняй школе Мазырскага раёна. З той пары прайшло ўжо больш за трыццаць гадоў, але на кожны свой

юбілей выпускнікоў яе запрашаюць былыя школьныя вучні.

З 1976 года Таццяна Міхайлаўна пачынае працаваць асістэнтам на кафедры беларускай мовы ў Мазырскім дзяржаўным педагагічным інстытуце. Мэтанакіраванасць, упэўненасць у свае сілы і настойлівы характар Таццяны Міхайлаўны дазволілі дабіцца пэўных вынікаў у навуковай дзейнасці. Яна скончыла ў 1996 годзе аспірантуру пры Гомельскім дзяржаўным універсітэце імя Ф. Скарыны, і пад кіраўніцтвам доктара філалагічных навук, прафесара Уладзіміра Васільевіча Анічэнкі падрыхтавала і абараніла кандыдацкую дысертацыю «Лексіка хатняга жаночага рамяства ў гаворках Мазырска-Прыпяцкага Палесся (намінацыі ткацтва і шыцця)».

Таццяна Міхайлаўна займаецца гістарычнай лексікалогіяй і лексікаграфіяй, распрацоўвае пытанні сучаснай беларускай лексікалогіі і метадыкі беларускай мовы; з'яўляецца аўтарам звыш 100 навуковых і навукова-метадычных работ, якія апублікаваны ў айчынных і замежных выданнях (Украіна, Польшча, Чэхія). Удзельнічала ў падрыхтоўцы да выдання кнігі «Памяць: Гісторыка-дакументальныя хронікі: Ельскі раён». Двойчы з'яўлялася пераможцам конкурсу навуковых работ выкладчыкаў універсітэта, узнагароджана Дыпламам I ступені.

Т. М. Казачэнка актыўна і вынікова кіруе навуковай работай студэнтаў. Пад яе кіраўніцтвам студэнтка-выпускніца стала лаўрэатам Рэспубліканскага конкурсу навуковых студэнцкіх работ вышэйшых навучальных устаноў Рэспублікі Беларусь, узнагароджана Дыпламам Міністэрства адукацыі. Прадстаўленая навуковая работа адзначана Прэзідэнтам Рэспублікі Беларусь з атрыманнем Пасведчання аб узнагароджанні прэміяй са спецыяльнага фонда Прэзідэнта Рэспублікі Беларусь па сацыяльнай падтрымцы таленавітых вучняў і студэнтаў.

Таццяна Міхайлаўна слыве сярод студэнтаў як прынцыповы, чулы і аб'ектыўны выкладчык, які ўмее перадаваць атрыманыя веды і выходзіць лепшыя чалавечыя якасці ў будучых спецыялістаў сваім уласным прыкладам. Т. М. Казачэнка з'яўляецца прафесіянальным эталонам, чалавекам багатай і чыстай душы, мудрым і дасведчаным настаўнікам. У ёй дзіўным вобразам злучаюцца майстэрства выкладчыка і творчая дзейнасць педагога.

Калектыў кафедры беларускай мовы жадае глыбокапаважанай Таццяне Міхайлаўне Казачэнка моцнага здароўя на доўгія гады, навуковых і чалавечых адкрыццяў, якія так неабходны кожнаму з нас, каб яе лёс быў багаты на добрых сяброў, уважлівых студэнтаў, каб яе шанавалі ўласныя дзеці і заўсёды радавалі ўнукі. Шчыры Вам дзякуй за парад і мудрасць, за дабрыню і чуласць, за тое, што аддаеце сваю энергію, розум і талент дзеля будучыні нашай роднай краіны!

*В. Я. Барысенка,
кандыдат філалагічных навук, дацэнт,
загадчык кафедры беларускай мовы
і калектыў кафедры*

Слово о коллеге

3 декабря 2009 года кафедра русского языка УО МГПУ имени И. П. Шамякина поздравила с 60-летием кандидата филологических наук, доцента Любовь Николаевну Боженко.

38 лет жизни отдано педагогической деятельности. После окончания в 1971 г. Стерлитамакского пединститута (Российская Федерация, Башкортостан) была давшая бесценный опыт и оставившая добрый след в судьбе работа учителем-филологом в сельской школе, и счастливые, полные надежд годы учебы в аспирантуре Московского областного педагогического института имени Н. К. Крупской, и досрочная защита кандидатской диссертации в 25 лет. Далее – три обязательных года работы в Стерлитамакском пединституте. А с 1978 г. и по сей день Л. Н. Боженко трудится в Мозырском педагогическом университете на кафедре русского языка. За это время Любовь Николаевна работает деканом факультета довузовской подготовки и профориентации, заведующим кафедрой методики начального обучения, доцентом кафедры русского языка, и на любом трудовом поприще в ее работе неизменно проявляются подлинный профессионализм, творческий подход к делу, высокое качество его исполнения, исключительная организованность и трудоспособность.

Ученики Л. Н. Боженко живут и трудятся в разных уголках Республики Беларусь и бывшего Советского Союза. Занятия Любви Николаевны, с глубоким анализом материала, четкие, по-современному структурированные, наполненные яркими текстовыми иллюстрациями, органично вписываются в современную научно-методическую парадигму и остаются в благодарной памяти учеников как образец высокого служения профессии, науке, филологии.

Л. Н. Боженко принадлежит более 130 печатных работ по широкому кругу лингвистических и методических проблем. В центре внимания ученого находятся вопросы методики преподавания русского языка в вузе и в школе. Особенно много сделано по проблемам орфографии, которая рассматривается в новом аспекте, в русле современных научных направлений. На новой, коммуникативно-деятельностной, основе разрабатывается и курс современного русского языка.

Результатом серьезной научной работы со студентами являются многочисленные студенческие публикации, выполненные под руководством доцента Л. Н. Боженко, а также присуждение нескольким студенческим научным исследованиям Первой категории на Республиканском конкурсе и на Открытом Российском конкурсе студенческих научных работ.

В последние годы Л. Н. Боженко много времени и сил отдает подготовке для студентов необходимых учебно-методических пособий: изданы пособия «Практикум по русскому языку» (в соавторстве с Т. Н. Липской), «Введение в языкознание», «Общее языкознание», учебно-методические рекомендации «Педагогическая практика по русскому языку в условиях реформирования высшей школы» (в соавторстве с Т. И. Татариновой); в 2009 г. было издано учебно-методическое пособие по морфологии современного русского языка для самостоятельной работы студентов, содержащее развернутые планы практических занятий с заданиями и упражнениями, материалы для коллоквиумов и самостоятельной работы студентов. Под редакцией Л. Н. Боженко вышел в свет коллективный учебно-методический труд, выполненный на основе актуальных научных принципов – текстоцентризма и функционализма – «Языковые разборы в коммуникативном курсе современного русского языка» (авторы С. Б. Кураш, Т. Н. Липская, О. И. Ревуцкий, В. Ф. Русецкий). Текстоцентризм и коммуникативно-деятельностный подход стали основой при разработке ряда учебных программ по современному русскому языку и теории и методике развития речи (составители Л. Н. Боженко, В. Ф. Русецкий, Т. Н. Липская).

Любовь Николаевну хорошо знают учителя школ г. Мозыря и Мозырского района, г. Петрикова, Ельска, Наровли, Хойник, куда она неоднократно выезжала для чтения лекций по проблемам коммуникативного курса русского языка. Ее методические идеи и рекомендации в статьях, печатающихся в ведущем методическом журнале республики «Русский язык и литература», используют в своей работе преподаватели, студенты, учителя начальных и старших классов.

Л. Н. Боженко – ответственный, активный и энергичный человек. Ее учебно-методические комплексы, тексты лекций, планы практических занятий, индивидуальные задания, вопросы для коллоквиумов, аттестационные тесты – образец для коллег и студентов и по содержанию, и по форме. С такой же ответственностью и заинтересованностью Любовь Николаевна принимает участие в мероприятиях кафедры и факультета: принимает участие в подготовке выставок, в оформлении стендов, проводит олимпиады, конкурсы.

Много труда вкладывается в работу по редактированию научной и научно-методической литературы, издаваемой РИО МГПУ имени И. П. Шамякина. Л. Н. Боженко и здесь являет собой пример профессионализма и ответственного отношения к делу.

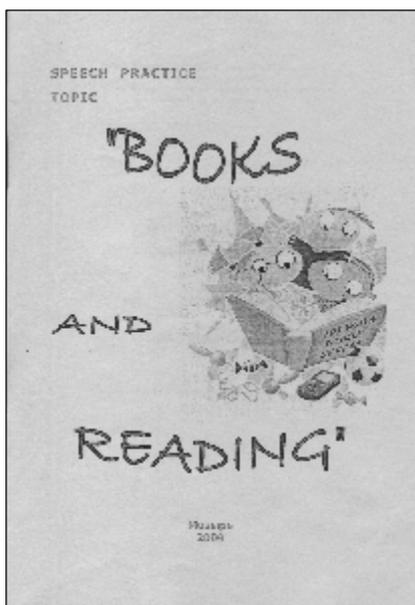
Любовь Николаевну как педагога и человека отличают компетентность по широкому кругу значимых проблем, высокий уровень общего образования и культуры, принципиальность, душевность, тактичность, организационные способности. Благодаря этим качествам она пользуется авторитетом в коллективе студентов и коллег.

С искренним чувством уважения кафедра русского языка желает Любви Николаевне доброго здоровья, новых творческих замыслов и достижений, душевных сил, благополучия и радости в семье.

Кафедра русского языка

БІБЛІОГРАФІЯ

В. В. Мишота, С. П. Лобанова, М. С. Качур
Практика устной речи. Тема «Книги и чтение» =
Speech Practice. Topic «Books and Reading»



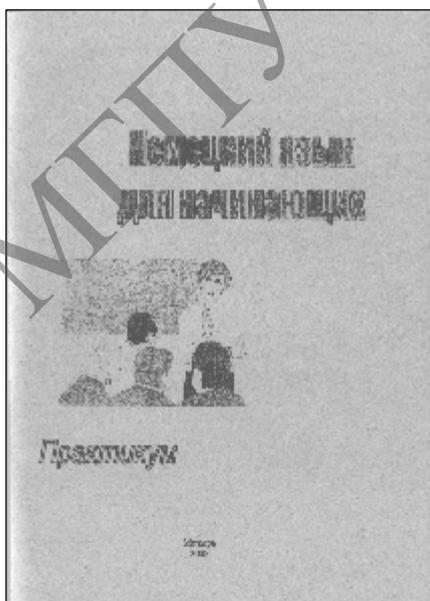
Практика устной речи. Тема «Книги и чтение» = Speech Practice. Topic «Books and Reading»: пособие для студентов 3 курса фак. иностранных языков / авт.-сост.: В. В. Мишота, С. П. Лобанова, М. С. Качур. – Мозырь : УО МГПУ имени И. П. Шамякина, 2009. – 80 с.

Данное пособие содержит текстовые и вокабулярные задания, направленные на развитие коммуникативных навыков.

Пособие адресовано студентам и преподавателям языковых факультетов вузов, а также всем тем, кто изучает английский язык самостоятельно.

УДК 811.111(076.6)
ББК 81.2Англ-923

С. В. Шаталова, Л. С. Пухнаревич
Немецкий язык для начинающих



Немецкий язык для начинающих : практикум / авт.-сост.: С. В. Шаталова, Л. С. Пухнаревич. – Мозырь : УО МГПУ имени И. П. Шамякина, 2008. – 95 с.

Практикум содержит текстовые и вокабулярные задания, направленные на развитие коммуникативных навыков. Издание предназначено для студентов языковых факультетов, а также для тех, кто изучает немецкий язык самостоятельно.

УДК 811.112(076)
ББК 81.2Нем-923

В. В. Мишота, С. П. Лобанова, М. С. Качур
Практика устной речи. Тема «Искусство и живопись» =
Speech Practice. Topic «Art and Painting»



Практика устной речи. Тема «Искусство и живопись» = Speech Practice. Topic «Art and Painting»: пособие для студентов 3 курса фак. иностранных языков / авт.-сост.: В. В. Мишота, С. П. Лобанова, М. С. Качур. – Мозырь : УО МГПУ имени И. П. Шамякина, 2009. – 59 с.

Данное пособие содержит текстовые и вокабулярные задания, направленные на развитие коммуникативных навыков.

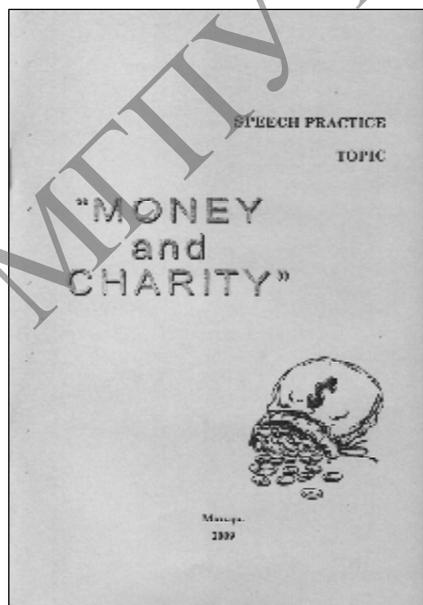
Пособие адресовано студентам и преподавателям языковых факультетов вузов, а также всем тем, кто изучает английский язык самостоятельно.

На обложке использованы картины: «Мадонна с младенцем» Рафаэля Санти, «Собор Солсбери из епископского сада» Джона Костбля и «Настенная роспись царицы Нефертари» (Web Gallery of Art [Электрон. ресурс]. – Режим доступа : <http://www.hu/index1.html>. – Дата доступа : 09.09.2008).

УДК 811.111(076.6)

ББК 81.2Англ-923

В. В. Мишота, С. П. Лобанова, М. С. Качур
Практика устной речи. Тема «Деньги и благотворительность» =
Speech Practice. Topic «Money and charity»



Практика устной речи. Тема «Деньги и благотворительность» = Speech Practice. Topic «Money and charity»: пособие для студентов 3 курса фак. иностранных языков / авт.-сост.: В. В. Мишота, С. П. Лобанова, М. С. Качур. – Мозырь : УО МГПУ имени И. П. Шамякина, 2009. – 96 с.

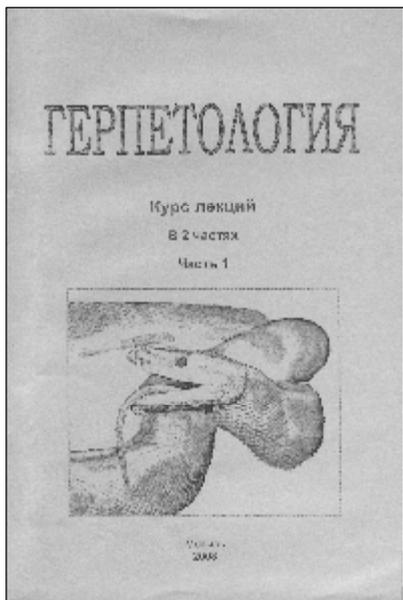
Данное пособие содержит текстовые и вокабулярные задания, направленные на развитие коммуникативных навыков.

Пособие адресовано студентам и преподавателям языковых факультетов вузов, а также всем тем, кто изучает английский язык самостоятельно.

УДК 811.111(076.6)

ББК 81.2Англ-923

В. А. Бахарев
Герпетология



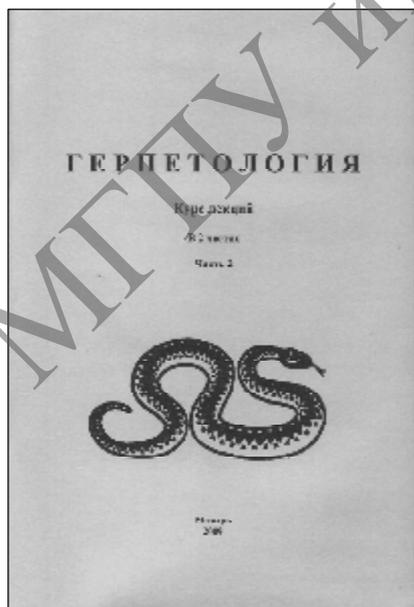
Герпетология : курс лекций : в 2 ч. / авт.-сост. В. А. Бахарев. – Мозырь : УО МГПУ имени И. П. Шамякина, 2008. – Ч. 1. – 187 с.

В курсе лекций изложены основные положения одного из разделов зоологии позвоночных – герпетологии: краткая история развития этой области знаний, углубленная характеристика филогенеза первых наземных тетрапод. Материал по двум классам животных излагается в общем ключе – вначале общая характеристика, а затем более частные вопросы.

Большое внимание уделено современным методам исследований, охране и рациональному использованию амфибий и рептилий.

УДК 598.1(075.8)
ББК 28.693ю3я73

В. А. Бахарев
Герпетология



Герпетология : курс лекций : в 2 ч. / авт.-сост. В. А. Бахарев. – Мозырь : УО МГПУ имени И. П. Шамякина, 2009. – Ч. 2. – 105 с.

В курсе лекций изложены основные положения одного из разделов зоологии позвоночных – герпетологии: краткая история развития этой области знаний, углубленная характеристика филогенеза первых наземных тетрапод. Материал по двум классам животных излагается в общем ключе – вначале общая характеристика, а затем более частные вопросы.

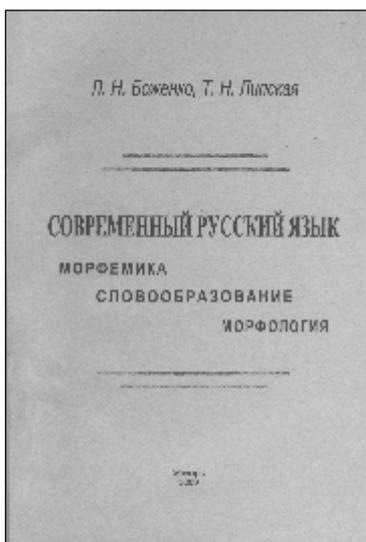
Большое внимание уделено современным методам исследований, охране и рациональному использованию амфибий и рептилий.

На обложке использован рисунок из книги Jaroniewski Waclaw. Gady jadowite / Waclaw Jaroniewski. – Warszawa : Panstwowe zaklady wydawnictw szkolnych, 1972. – S. 1.

УДК 598.1(075.8)
ББК 28.693ю3я73

РЕЦЕНЗИЯ

Рецензия
на пособие Л. Н. Боженко и Т. Н. Липской
«Современный русский язык. Морфемика. Словообразование»



В современных условиях в силу новых подходов к обучению русскому языку и отсутствия соответствующей этому процессу достаточной учебной литературы вопросы оснащения учебного процесса практическими пособиями приобретают особую значимость. Учитывая также увеличение объема самостоятельной работы студентов дневной формы обучения, недостаточную сформированность навыков её организации и проведения, мы отмечаем своевременность и значимость издания преподавателями кафедры русского языка УО МГПУ имени И. П. Шамякина Л. Н. Боженко и Т. Н. Липской пособия по современному русскому языку, которое в определенной степени восполняет этот пробел.

Данное пособие посвящено наиболее сложным для усвоения разделам профилирующего учебного курса «Современный русский язык». Оно состоит из трёх частей. В первой, основной, части пособия представлен материал для подготовки к практическим занятиям и для их проведения. Он разбит на темы, соответствующие содержанию учебной программы. Каждая из тем включает в себя план, вопросы и задания, позволяющие работать над темой глубоко и всесторонне. Наиболее сложные или неоднозначно решаемые

в науке вопросы содержат необходимые ответы либо ориентиры для них.

Работа над учебными темами носит комплексный характер, позволяя решать, кроме собственно грамматических задач, задачи повышения грамотности, анализа текста, развития профессиональной речи.

Вторая часть содержит материал по темам управляемой самостоятельной работы студентов (УСРС), который состоит из теоретических вопросов, требующих дополнительной проработки, и практических заданий, направленных на анализ языкового материала, вызывающего, как правило, затруднения. Предложенные авторами пособия для УСРС такие, например, темы, как *Орфография и пунктуация причастий и причастных оборотов, Омонимия слов категории состояния и других частей речи и способы её разграничения, Модальные слова в языке и в речи* и др., не вызывают возражений.

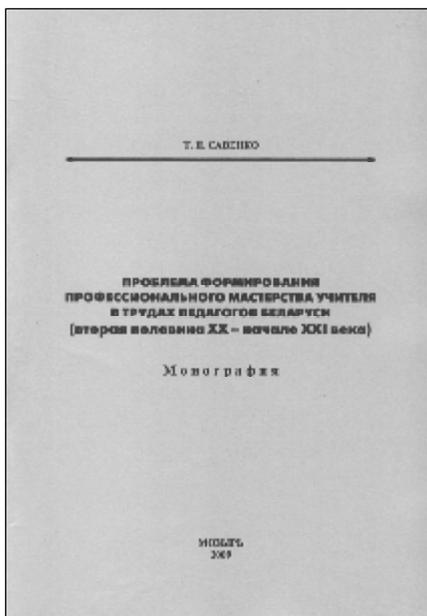
В третьей части вышедшего из печати пособия помещены неоднозначно решаемые в науке теоретические проблемы, которые стали темами коллоквиумов. Они сопровождаются вопросами для проработки и последующего собеседования, списком научной и учебной литературы по теме, а также необходимым для анализа соответствующим языковым материалом.

Несомненным достоинством данного пособия являются Приложения, представляющие собой схемы и образцы разборов языковых единиц, которые изучаются в рамках указанных разделов учебного курса на функциональной и текстоцентрической основе, что соответствует современным подходам в обучении русскому языку в высшей и средней школах.

Пособие «Современный русский язык. Морфемика. Словообразование» Л. Н. Боженко и Т. Н. Липской является тем необходимым учебно-методическим материалом, который должен иметь каждый студент для успешной работы по предмету. Данное пособие представляет интерес и для преподавателей вузов, поскольку отличается новыми подходами в анализе языкового материала представленных учебных разделов курса «Современный русский язык» и комплексным характером его изучения. Материал пособия может быть полезен и учителям общеобразовательных школ, заботящимся о своём профессиональном уровне.

Рецензент
 И. А. Сыров,
 доктор филологических наук, профессор,
 заведующий кафедрой русского языка
 ГОУ ВПО «СГПА имени З. Бишшевой»
 (Башкортостан, Российская Федерация)

Рецензия
на монографию Т. Н. Савенко
«Проблема формирования профессионального мастерства учителя
в трудах педагогов Беларуси
(вторая половина XX – начало XXI века)»



Реформирование системы образования в Республике Беларусь требует новых подходов к обучению и воспитанию учащихся, что обуславливает необходимость совершенствования учительского профессионализма, актуализирует вопросы становления и развития педагогического мастерства учителя.

Автор глубоко и всесторонне анализирует, обобщает и систематизирует труды белорусских педагогов, изданные во второй половине XX – начале XXI века, в которых освещаются вопросы сущности педагогического мастерства, его структуры, предпосылки и организационно-педагогические основы становления и развития учительского профессионализма. Рассмотрены идеи белорусских педагогов об организации ориентации на учительскую профессию, о совершенствовании профессионально-педагогического образования, создании условий для формирования педагогического мастерства учителя в процессе его практической деятельности.

Заслуживают внимания положения об уточнении белорусскими учеными этапности профессионального роста педагога. Осмысление и определение автором значения введенного в педагогическую науку белорусскими учеными понятия «педагогическая умелость как начальная ступень педагогического профессионализма, основа для формирования педагогического мастерства» позволяет конкретизировать цели и содержание профессиональной подготовки учителя в педагогическом учебном заведении.

Историко-педагогическое значение имеют выявленные и охарактеризованные автором этапы развития проблемы формирования педагогического мастерства в Беларуси.

Монография характеризуется историко-педагогической доказательностью и новизной, представляет собой самостоятельное и законченное научное исследование. Может быть использована преподавателями педагогических учебных заведений, работниками учреждений повышения квалификации учителей школ.

Рецензент
Б. В. Пальчевский,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий отделом методологии управления
и развития образования НИО МО РБ

ХРОНІКА

Экологія в действии

В соответствии с планом научных мероприятий Министерства образования Республики Беларусь на 2009 г. 24–25 сентября 2009 г. на биологическом факультете УО МГПУ имени И. П. Шамякина была проведена **IV Международная научно-практическая конференция «Современные экологические проблемы устойчивого развития Полесского региона и сопредельных территорий: наука, образование, культура»**.

Пленарное заседание открыл ректор университета, доктор биологических наук, профессор В. В. Валетов, который подчеркнул особую роль экологических исследований в современном обществе.



С большим вниманием был принят доклад заместителя председателя Гомельского областного комитета природных ресурсов и охраны окружающей среды В. Г. Усова, посвященный комплексной оценке экологического состояния Гомельской области. Логическим продолжением доклада В. Г. Усова прозвучало выступление заведующего лабораторией Института леса НАН РБ Е. Н. Котковой, в котором была поднята проблема охраны лесов от пожаров. Автором было подчеркнуто, что возникновение лесных пожаров в большинстве случаев вызвано деятельностью человека.

Не осталась без внимания и проблема возрождения территорий, пострадавших от аварии на ЧАЭС. По данному вопросу выступила представитель Министерства природных ресурсов и охраны окружающей среды Н. В. Сасина. Пленарный доклад был посвящен повышению в процессе физического воспитания уровня физического здоровья школьников, проживающих на загрязненных радионуклидами территориях.



Доклады, представленные на секциях, отражали основные экологические проблемы Полесского региона: сохранение видового разнообразия животного и растительного мира, рациональное природопользование и охрана окружающей среды, развитие современного экологического образования.

Всего на конференцию было заявлено 6 пленарных и 115 секционных докладов. Основными направлениями работы секций определены:

- Современное состояние и динамика развития природных и антропогенных экосистем;
- Рациональное природопользование и охрана окружающей среды;
- Экологические проблемы сельского хозяйства;
- Теория и практика современного биологического образования: инновационные подходы.

В работе конференции приняли участие преподаватели, студенты и научные сотрудники вузов и научных организаций Беларуси, Российской Федерации, Украины, Республики Молдова: Российская академия сельскохозяйственных наук; ГБУ «Институт проблем экологии и недропользования Академии наук Республики Татарстан»; Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко; Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя; Государственный аграрный университет (Республика Молдова); Министерство природных ресурсов и охраны окружающей среды; Мозырская районная инспекция природных ресурсов и охраны окружающей среды РБ; ГНУ «Институт леса НАН Беларуси»; Белорусский государственный университет; ГНУ «Институт генетики и цитологии НАН Беларуси»; ГНПО «Научно-практический центр НАН Беларуси по биоресурсам»; Институт экспериментальной ботаники имени В. Ф. Купревича НАН Беларуси; Могилевский филиал РНИУП «Институт радиологии»; ОРУП «Белгосохота»; ГНУ «Полесский аграрно-экологический институт НАН Беларуси»; УО «Гродненский государственный медицинский университет»; ГИ «Полесский институт растениеводства»; УО «Витебская ордена “Знак Почёта” государственная академия ветеринарной медицины»; РУП «Научно-практический центр НАН Беларуси по земледелию»; Белорусский научно-исследовательский институт земледелия и селекции НАН РБ; РУП «Научно-практический центр Национальной академии наук по животноводству»; УО «Гомельский областной государственный эколого-биологический центр детей и молодёжи» и др.

Участники конференции всесторонне рассмотрели вопросы экономического, сельскохозяйственного, социального, образовательного и культурного развития региона во взаимосвязи с его антропогенным преобразованием. Значительное внимание уделено современному состоянию и динамике развития природных экосистем под влиянием хозяйственной деятельности человека, рациональному природопользованию и охране растительного и животного мира. Ученые и педагоги поделились своими наработками в области современного экологического образования.

*Н. А. Лебедев,
кандидат сельскохозяйственных наук, доцент,
декан биологического факультета;*

*Е. А. Бодяковская,
кандидат ветеринарных наук,
доцент кафедры природопользования и охраны природы,
заместитель декана биологического факультета по научной работе*



19–20 лістапада 2009 года адбыліся **Міжнародныя Шамякінскія чытанні «Пісьменнік – Асоба – Час»**. Арганізатарам канферэнцыі выступіла кафедра беларускай літаратуры універсітэта, якая займаецца даследаваннем рэгіянальнага кампанента і яго ролі ў вобразна-мастацкай сістэме беларускай літаратуры XIX–XXI стагоддзяў. У рабоце канферэнцыі прынялі ўдзел больш за 80 навукоўцаў з Беларусі, Расіі, Украіны.



Да пачатку канферэнцыі быў выдадзены зборнік матэрыялаў навукова-практычнага мерапрыемства, які адлюстроўваў змест і праблематыку выступленняў.

На пленарным пасяджэнні з прывітальным словам да ўдзельнікаў канферэнцыі звярнуўся рэктар УА «Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна», доктар філалагічных навук, прафесар В. В. Валетаў.

Найбольшы інтарэс выклікалі даклады *В. А. Ляшчынскай*, доктара філалагічных навук, прафесара УА «ГДУ імя Ф. Скарыны» (Гомель, Беларусь); *З. П. Мельнікавай*, доктара філалагічных навук, прафесара, загадчыка кафедры беларускага літаратуразнаўства УА «БрДУ імя А. С. Пушкіна» (Брэст, Беларусь); *І. Ф. Штэйнера*, доктара філалагічных навук, прафесара, загадчыка кафедры беларускай літаратуры УА «ГДУ імя Ф. Скарыны» (Гомель, Беларусь); *В. В. Шура*, доктара філалагічных навук, прафесара, загадчыка кафедры беларускага мовазнаўства УА «Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна».



- На секцыйных пасяджэннях канферэнцыі былі абмеркаваны наступныя праблемы:
- творчасць і літаратурна-грамадская дзейнасць І. Шамякіна ў кантэксце XX стагоддзя;
 - нацыянальны вобраз свету праз прызму часу і новыя культурныя парадыгмы;
 - сучасны літаратурны працэс: праблемы зместу і формы;
 - творчасць І. Шамякіна і праблемы выкладання літаратуры ў школе і ВНУ;
 - мова і стыль мастацкай літаратуры;
 - актуальныя праблемы сучаснай лінгвістыкі.

Найбольш гарачыя дыскусіі разгарнуліся вакол праблемы «Сучасны літаратурны працэс: праблема зместу і формы» (кіраўнік секцыі – кандыдат філалагічных навук, дацэнт, в. а. загадчыка кафедры беларускай літаратуры *А. У. Сузько*). У абмеркаванні праблем развіцця беларускага і сусветнага мастацтва слова на сучасным этапе ўдзельнічалі выкладчыкі УА «Рэчыцкі дзяржаўны педагагічны каледж», вучоныя з УА «БрДУ імя А. С. Пушкіна», УА «ГрДУ імя Я. Купалы», УА «ГДУ імя Ф. Скарыны» і інш.

На другі дзень канферэнцыі падчас круглага стала адбыўся абмен думкамі адносна шляхоў далейшага навуковага супрацоўніцтва, вызначаны навукова-даследчыя прыярытэты чарговых Міжнародных Шамякінскіх чытанняў.

*А. У. Сузько,
кандыдат філалагічных навук, дацэнт,
выконваючы абавязкі загадчыка кафедры беларускай літаратуры*

22–23 октября 2009 года в УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина» состоялась **Международная заочная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы технологического образования: опыт, проблемы, перспективы»**. Инициатором конференции по представленной тематике выступил факультет технологии. Конференция была приурочена к 40-летию начала подготовки учителей трудового обучения в вузе.

Для участия в конференции было заявлено около 100 докладов. В ходе конференции рассмотрены актуальные проблемы и перспективы технологического образования на современном этапе.

Научные доклады были представлены по шести направлениям:

1. Теоретико-методологические проблемы технологического образования.
2. Психолого-педагогические проблемы трудового обучения и воспитания учащихся.
3. Учебно-методическое обеспечение технологического образования в современных условиях.
4. Инновационные процессы в технологическом образовании.
5. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей трудового обучения.
6. Технологическая культура и творческое развитие личности.

В работе международной конференции были представлены доклады специалистов учреждений образования и ученых-педагогов Российской Федерации. Проведение конференции стало результатом научного сотрудничества между УО МГПУ имени И. П. Шамякина и вузами Российской Федерации, закрепленного соответствующими договорами.

Участники конференции высказали слова благодарности за серьезную подготовку и качественное проведение научного мероприятия.

*В. А. Коноплич,
кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета технологии*

Слова пра настаўніка



Яшчэ з 60-х гадоў XX ст. у школах і іншых навучальных установах Мазырскага раёна добра ведаюць дацэнта, кандыдата філалагічных навук Васіля Аляксандравіча Купрэнку, які ў розны час займаў пасады загадчыка кафедры беларускай мовы Мазырскага педінстытута, прарэктара па вучэбнай і навуковай рабоце, дэкана факультэта педагогікі і метадыкі пачатковага навучання і інш. Васіль Аляксандравіч, нягледзячы на 80-гадовы ўзрост, належыць да тых людзей, якія заўсёды ў пошуку, у працы. Мне пашчасціла ў студэнцкія часы быць яго вучнем: тады яшчэ малады выпускнік аспірантуры БДУ быў накіраваны ў Мазырскі педінстытут. У якасці выкладчыка ён чытаў студэнтам асноўныя курсы беларускай філалогіі – сучаснай беларускай літаратурнай мовы, гістарычнай граматыкі, беларускай дыялекталогіі. Асабліва запамніліся яго змястоўныя лекцыі і практычныя заняткі па дыялекталогіі, насычаныя арыгінальнымі прыкладамі з мясцовых гаворак, і дыялекталогічная практыка ў вёсках Ліснае і Стадолічы Лельчыцкага раёна. Пад яго кіраўніцтвам студэнты падрабязна запісвалі ўзоры мясцовых гаворак, прыказкі, легенды, паданні, мясцовыя песні. Сабраныя і апрацаваныя матэрыялы па выніках практыкі потым адсылаліся ў Інстытут мовазнаўства АН БССР. Акрамя таго было цікава і таму, што знаходзілі час збіраць грыбы, хадзіць у ягады, купацца, лавіць рыбу, дапамагаць калгасу ў нарыхтоўцы сена. Успамінаў хапае, асабліва калі бываю ў Мінску і наведваю Васіля Аляксандравіча ў Рэспубліканскім інтэрнаце для ветэранаў вайны і працы, што месціцца паблізу Ждановічаў.

Многім у маім жыцці – пасадамі, званнямі, дыпламамі і нават сямейным становішчам – я, у пэўнай меры, абавязаны Васілю Аляксандравічу. Памятаю, далёкі ўжо 1969 год. Настаўніцкая канферэнцыя ў Лельчыцах, да мяне прыязна падыходзіць мой інстытуцкі настаўнік, шчыра вітаецца, распытвае падрабязна пра службу ў войску, з якой толькі вярнуўся на радзіму, працу ў вясковай школе, а потым нечакана прапановуе перайсці на працу ў Мазырскі педінстытут на пасаду асістэнта кафедры мовазнаўства. У наступныя гады будучы прарэктарам ён не толькі мне дапамагаў уладкоўваць бытавыя ўмовы, раіў, як правільна патрэбна ставіцца да павышэння свайго навуковага ўзроўню, мецца ў калектыве, ён заўсёды быў шчырым у парадах, тактоўным з калегамі і сябрамі, якіх у Васіля Аляксандравіча многа не толькі на Мазыршчыне, а і ў іншых кутках Беларусі. Ён многа зрабіў па актывізацыі навучання і накіравання маладых супрацоўнікаў Мазырскага педінстытута ў аспірантуры Мінска, Масквы, што ў выніку дало магчымасць нашай установе і цяпер быць на ўзроўні іншых ВНУ па камплектаванні кафедр і факультэтаў спецыялістамі з вучонымі ступенямі і званнямі. З лёгкай рукі і па запрашэнні прарэктара В. Купрэнка ў той час у Мазырскім педінстытуце чыталі лекцыі для студэнтаў і выкладчыкаў вядомыя ў былым СССР і БССР вучоныя. У ліку іх акадэмік АН СССР М. Талстой, дактары навук У. Анічэнка, М. Жыдовіч, Б. Касоўскі, М. Паўленка, кандыдаты навук А. Каўрус, І. Германовіч, Дз. Лявончанка і інш. Яго паважаюць за добразычлівасць і сяброўства, бо, як піша пра Васіля Аляксандравіча прафесар Мікалай Прыгодзіч у прадмове да зборніка апавяданняў «Кветкі памяці», «у яго душа, як і ў герояў яго кнігі, чалавека высакароднага, крыху рамантычнага і чулівага, радуецца, пакутуе...».

Васіль Аляксандравіч праз усё жыццё захаваў удзячнасць тым асобам, якія яго вучылі, былі для яго ўзорам у навуцы, штодзённым жыцці, найперш гэта прафесары БДУ і педуніверсітэта Марыя Андрэеўна Жыдовіч, Леў Міхайлавіч Шакун, Фёдар Міхайлавіч Янкоўскі. Пад іх кіраўніцтвам і з іх падтрымкай ён паспяхова напісаў і абараніў кандыдацкую дысертацыю, апублікаваў шмат прац, што ў той перыяд даволі было складана, стаў аўтарытэтным даследчыкам старабеларускай пісьменнасці XV–XVII стст. У гэтай сувязі варта адзначыць, што Васіль Аляксандравіч у свой час зарэкамендаваў сябе як лектар і спецыяліст у школах і іншых навучальных установах, прапагандуючы творы беларускай мастацкай літаратуры, арыгінальна выступаў і ў мастацкай самадзейнасці, добра спяваючы і акампануючы на гітары. Цяпер, знаходзячыся на адпачынку, Васіль Аляксандравіч чытае лекцыі, выступае ў сваім калектыве.

У наш час выдатнік народнай адукацыі СССР і БССР В. А. Купрэнка апублікаваў у рэспубліканскіх выдавецтвах дзве кнігі мастацкай прозы «Кветкі памяці» (Мн., 2006), «Цвілі ў жыцце валожкі» (Мн., 2007). Галоўнымі героямі яго твораў з'яўляюцца родныя і знаёмыя, сябры і калегі па працы, услаўляе ён і характава з дзяцінства мілага, вельмі дарагога яму Мазырска-Прыпяцкага Палесся – роднай сэрцу Брагіншчыны, дзе павольная і паўнаводная Прыпяць спяшаецца ў абдымкі да прыгажуня Дняпра.

Нядаўна юбіляр завяршыў чарговую вялікую працу – падрыхтаваў кнігу ўспамінаў (900 старонак машынапісу) пра сваіх блізкіх, землякоў, калег, напісаў таксама п'есу, якая чакае свайго гледача. Ад імя шматлікіх сяброў, калег, былых вучняў жадаю яму моцнага здароўя, здзяйснення мараў і спадзяванняў, незабыўных сустрэч з дарагімі яму людзьмі.

*В. В. Шур,
прафесар, доктар філалагічных навук,
загадчык кафедры беларускага мовазнаўства*

АЎТАРЫ НУМАРА

Белко Александр Александрович	кандидат ветеринарных наук, доцент, докторант, заведующий кафедрой терапии УО «ВГАВМ»
Бодяковская Елена Анатольевна	кандидат ветеринарных наук, доцент кафедры природопользования и охраны природы УО МГПУ имени И. П. Шамякина
Бровка Наталья Владимировна	кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры теории функций БГУ
Брызгалова Анна Николаевна	методист управления дошкольного образования, игры и игрушки НИО
Валетов Валентин Васильевич	доктор биологических наук, профессор, ректор УО МГПУ имени И. П. Шамякина
Вишневецкая Лариса Викторовна	старший преподаватель кафедры иностранных языков, заместитель декана учетно-финансового факультета по воспитательной работе УО «БТЭУ ПК»
Горовой Вячеслав Александрович	преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания УО МГПУ имени И. П. Шамякина
Горшкова Асия Тихоновна	кандидат географических наук, заведующий лабораторией гидрологии ИПЭН АН РТ
Гутар Ольга Иосифовна	старший преподаватель кафедры иностранных языков УО «ГрГУ имени Янки Купалы»
Дворак Виталий Николаевич	преподаватель кафедры физического воспитания и спорта УО «ГГУ имени Франциска Скорины»
Джиги Надежда Дмитриевна	кандидат психологических наук, профессор кафедры межкультурной коммуникации ЧУО «ИСЗ имени А. М. Широкова»
Дроздова Наталья Ивановна	кандидат химических наук, доцент кафедры химии УО «ГГУ имени Франциска Скорины»
Иваненко Лариса Анатольевна	кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики и МПМ УО МГПУ имени И. П. Шамякина
Кавалевич Марья Сцяпанаўна	кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой дзяцінства УА «БрДУ імя А. С. Пушкіна»
Комарова Ирина Анатольевна	кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии детства УО «МогГУ имени А. А. Кулешова»

Кошман Елена Евгеньевна	аспирантка кафедры педагогики УО «ГГУ имени Франциска Скорины». Научный руководитель – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики УО «ГГУ имени Франциска Скорины» Ф. В. Кадол
Лебедев Николай Александрович	кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, декан биологического факультета УО МГПУ имени И. П. Шамякина
Лузай Иван Иванович	заместитель директора КСУП «Ломовичи» Октябрьского района
Майстренко Галина Александровна	магистрант кафедры теории и практики английского языка УО «ГГУ имени Франциска Скорины». Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка УО «ГГУ имени Франциска Скорины» Л. С. Банникова
Макарова Нина Петровна	кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики и вычислительной техники УО «ГрГУ имени Янки Купалы»
Мацинович Андрей Алексеевич	кандидат ветеринарных наук, доцент, доцент кафедры терапии, докторант УО «ВГАВМ»
Новик Ирина Александровна	доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры прикладной математики и информатики УО «БГПУ имени Максима Танка»
Рубцов Владимир Анатольевич	доктор географических наук, заведующий кафедрой экономической и физической географии КГУ имени В. И. Ульянова-Ленина
Свириденко Валентина Григорьевна	кандидат химических наук, доцент кафедры химии УО «ГГУ имени Франциска Скорины»
Скоробогатая Татьяна Иосифовна	магистр гуманитарных наук, аспирант кафедры белорусского и теоретического языкознания УО «ГрГУ имени Янки Купалы». Научный руководитель – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка УО «ГрГУ имени Янки Купалы» А. В. Никитевич
Старовойтова Елена Леонидовна	старший преподаватель кафедры методики преподавания математики УО «МогГУ имени А. А. Кулешова»
Старовойтова Олеся Владимировна	ассистент кафедры математического анализа УО МГПУ имени И. П. Шамякина
Стельченко Ирина Дмитриевна	ассистент кафедры практической психологии и дефектологии УО МГПУ имени И. П. Шамякина
Ткач Елена Васильевна	аспирант кафедры педагогики УО МГПУ имени И. П. Шамякина. Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор НИО Б. В. Пальчевский

Трофимов Анатолий Михайлович	доктор географических наук, профессор, профессор кафедры экономической и физической географии КГУ имени В. И. Ульянова-Ленина, ведущий научный сотрудник лаборатории гидрологии Института проблем экологии и недропользования ИПЭН АН РТ
Фіцнер Таццяна Адамаўна	кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры беларускай літаратуры УА «ГДУ імя Францыска Скарыны»
Хаданович Альбина Викторовна	кандидат химических наук, доцент кафедры химии УО «ГГУ имени Франциска Скорины»
Хаданович Сергей Александрович	студент 6 курса лечебного факультета УО «ГГУ имени Франциска Скорины»
Шагидуллин Рифгат Роальдович	кандидат физико-математических наук, заместитель директора по научной работе в области экологии ИПЭН АН РТ
Штэйнер Іван Фёдаравіч	доктар філалагічных навук, прафесар, загадчык кафедры беларускай літаратуры УА «ГДУ імя Францыска Скарыны»
Юдзянкова Ганна Віктараўна	магістр філалагічных навук, аспірант кафедры беларускага мовазнаўства УА МДПУ імя І. П. Шамякіна. Навуковы кіраўнік – доктар філалагічных навук, прафесар, загадчык кафедры беларускага мовазнаўства УА МДПУ імя І. П. Шамякіна В. В. Шур

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

1. Статьи объемом не менее 0,35 авторского листа (14 000–20 000 печатных знаков, включая пробелы между словами, знаки препинания, цифры и др.) на русском (белорусском) языке в одном экземпляре направляются простым (заказным) письмом по адресу: 247760 Гомельская обл., г. Мозырь, ул. Студенческая, 28. Текст должен быть набран на компьютерной технике в текстовом редакторе (Word 97, 2000, 2003 for Windows); шрифт Times New Roman, 14 pt; одинарный межстрочный интервал; абзацный отступ 1,27 см; подписи к фотоснимкам, графикам, рисункам, диаграммам набирать шрифтом Times New Roman.

2. В левом верхнем углу размещается индекс УДК.

3. Через 1 интервал в центре страницы помещаются инициалы и фамилия автора (авторов).

4. Далее через 1 интервал заглавными буквами без переносов печатается название статьи, которое должно быть кратким, определять область проведенного исследования, отражать его цель и соответствовать содержанию.

5. Ниже через один интервал печатается аннотация (до 10 строк) на русском (белорусском) языке, которая должна ясно излагать содержание статьи; далее через 1 интервал после абзачного отступа печатается текст статьи, имеющий следующую структуру: *введение; результаты исследования и их обсуждение*, включающие при необходимости графики и другой иллюстративный материал; четко сформулированные *выводы*. Дополнительно в структуру статьи могут быть включены *цель и методы исследования*.

6. Термины, основные понятия, языковой материал для анализа или в качестве примеров печатаются жирным шрифтом.

7. Поля – левое, правое, нижнее, верхнее – по 25 мм.

8. К статье прилагаются:

а) сведения об авторе (фамилия, имя, отчество полностью; ученая степень и звание, место работы, должность, адрес для переписки, номера рабочего и домашнего телефонов, для аспирантов – сведения о научном руководителе);

б) рекомендация кафедры, научной лаборатории или учреждения образования (выписка из протокола заседания);

в) заверенная печатью рецензия специалиста в данной области, имеющего ученую степень;

г) резюме на английском языке;

д) перечень принятых в статье обозначений и сокращений;

е) вариант статьи на электронном носителе (CD-RW, DVD, дискета 3,5" и др.).

9. Список цитированных источников представляется в соответствии с правилами оформления библиографического списка диссертационного исследования.

Например:

1. Котаў, А. І. Гісторыя Беларусі і сусветная дывілізацыя / А. І. Котаў. – 2-е выд. – Мінск : Энцыклапедыкс, 2003. – 168 с.

2. Шакун, Н. С. Кірыла-Мяфодзеўская традыцыя на Тураўшчыне (да праблемы лакальных тыпаў старажытна-славянскай мовы) : аўтарэф. дыс. ... канд. філал. навук : 10.02.03 / Н. С. Шакун ; Беларус. дзярж. ун-т. – Мінск, 2005. – 16 с.

3. Бандаровіч, В. У. Дзеяловы і іх дэрываты ў старабеларускай музычнай лексіцы / В. У. Бандаровіч // Весн. Беларус. дзярж. ун-та. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2004. – № 2. – С. 49–54.

4. Козулько, Г. Беловежская пуца должна стать мировым наследием / Г. Козулько // Беловежская пуца – XXI век [Электронный ресурс]. – 2004. – Режим доступа : <http://bp21.org.by/ru/art/a041031.html>. – Дата доступа : 02.02.2006.

5. Инвентарное описание Несвижского замка князя Л. Радзивилла // Национальный исторический архив Беларуси. – Ф. 694. – Оп. 1. – Д. 109 : в 2 ч. – Ч. 1. – 12 л.

Список располагается в конце текста под заголовком «Литература».

10. Ссылки нумеруются согласно порядку цитирования в тексте. Порядковые номера ссылок записываются внутри квадратных скобок (например: [1], [2]). Внутри скобки после порядкового номера ссылки, через запятую, без употребления *с.* или *стр.*, цифрой (или цифрами) указывается страница (или страницы) приведенной цитаты (например: [3, 14], [5, 10–12]).

11. Одним из основных условий опубликования работы является *независимая* экспертиза поступающих рукописей, которую проводит редакционная коллегия издания. Основными критериями при оценке являются новизна, актуальность и информативность материала. Если по рекомендации рецензента рукопись возвращается на доработку, то при повторном рассмотрении редколлекцией датой поступления считается день поступления в редакцию исправленного варианта.

Редакция оставляет за собой право отклонить статью без объяснения причин, если значительная часть ее содержания не соответствует профилю журнала.

Вне очереди публикуются научные статьи аспирантов последнего года обучения (включая статьи, подготовленные ими в соавторстве) при условии их полного соответствия требованиям, предъявляемым к научным публикациям.

Редколлегия

E-mail: vesnik_mgpu@mail.ru

Тел.: 8(02351) 2-46-29