

і поўнасьцю залежыць ад волі вышэйшых сіл (вершы ў абарону ордэна езуітаў, гімны святым, услаўленне рэлігійных святаў).

Несумненна, што на творчасць Карыцкага паўплывалі асветніцкія ідэі ягонага суайчынніка Сімяона Полацкага: абодва ўслаўлялі Расію і яе манархаў, абодва бачылі выйсце з бяздзейнага становішча ў моцнай уладзе, абодва ўслаўлялі навуку і садзейнічалі павышэнню ролі адукацыі і выхавання ў жыцці краіны.

Такім чынам, лацінамоўная паэзія Беларусі фармавалася пад уплывам прагрэсіўных навуковых ідэй таго часу, новых літаратурных форм і напрамкаў. На станаўленне творчасці М. Карыцкага аказалі вялікі ўплыў ідэі Контррэфармацыі і Асветніцтва, ордэна езуітаў, да якога ён належаў, антычнай літаратуры; акрамя гэтага, ён годна працягнуў традыцыі беларускай сатырычнай літаратуры XVII ст. і беларускіх пісьменнікаў-лаціністаў С. Буднага, С. Рысінскага, М. Гусоўскага, Я. Вісліцкага, С. Полацкага.

Літаратура:

1. Парэцкі Я. І. Міхаіл Карыцкі / Я. І. Парэцкі. – Мінск: Універсітэцкае, 1991. – 142 с.
2. Карыцкі М. Песні Камэны / М. Карыцкі; перакл., уступ. слова Н. Жлутко. – Мінск: Маст. Літ., 1990. – 120 с.
3. Славутыя імёны Бацькаўшчыны: Зборнік. Вып. 1./Уклад. У. Гілеп і інш. – Мн., БФК, 2000. – 384 с.

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ И СПОСОБЫ ПРЕЗЕНТАЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПО ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Шарова И. В.

Гродненский государственный медицинский университет
г. Гродно, Республика Беларусь

Для реализации практической цели обучения латинскому языку студентов-медиков высших учебных заведений необходимо решить вопрос о последовательности введения грамматического материала языка.

Последовательность презентации грамматического материала устанавливается с учетом основных критериев: системности грамматических явлений и их сочетаемости. Во внимание принимается и критерий частотности грамматических явлений, а также связь грамматики с лексикой. Остальные критерии учитываются только, если не противоречат основным. Критерий системности определяет порядок введения грамматических явлений внутри всех морфологических категорий. Его реализацию поддерживает сам системный характер латинского языка. Таким образом, лингвистическая

система латинского существительного и прилагательного определяет его методическую систему.

Распределение латинских существительных по типам склонения в соответствии с конечными звуками позволяет с самого начала наметить очертания системы. Последовательность введения типов склонения определяется признаками, заложенными в самой системе. I и II склонения, объединенные совпадением падежных окончаний, изучаются в непосредственной связи с друг другом. Таким образом, студенты знакомятся с двумя способами образования *Nominativus singularis* в латинском языке. Введение III склонения дает возможность изучить остальные флексии и установить закономерности образования всех латинских падежей. После этого IV и V склонение может легко быть усвоено по аналогии.

Профессор и автор уникального курса латинского языка для высшей школы Н. Л. Кацман подчеркивает: «При изучении имен представляется необходимым объединение их по общности парадигмы» [1, с. 85]. Так, существительные и прилагательные I-II склонений изучаются одновременно. На этом же занятии прилагательное систематизируется и дается словарная запись. При общей характеристике III склонения подчеркивается отличие от I-II склонения, где окончания существительных и прилагательных совершенно совпадают.

Ознакомление студентами с новым грамматическим материалом может происходить двумя способами: при объяснении материала преподавателем в аудитории или при самостоятельном обучении по учебнику. Соотношение между этими двумя способами зависит от формы обучения. При стационарном обучении больше возможностей для объяснения материала в аудитории, чем при заочном. Однако, ряд главных тем по грамматике при любой форме обучения объясняются в аудитории: общая характеристика системы склонения существительного и прилагательного.

Большое значение придается объяснению новой темы в аудитории. Для этого используется основное время практического занятия – 40 минут, остальное время выделяется на закрепление материала и на проверку его усвоения.

Новый грамматический материал может вводиться тремя основными методами: индуктивным, дедуктивным и смешанным (с преобладанием в одном случае дедукции, в другом – индукции). Выбор способа введения материала зависит от этапа обучения, изучаемой темы и аудитории, в которой ведется объяснение.

Все объяснения преподавателя являются наглядными и сопровождаются четкими записями на доске. Они не являются простым повторением учебника.

Преподаватель латинского языка всегда должен помнить цели обучения. Теоретическая цель обучения требует, чтобы каждое грамматическое явление определялось по его роли и месте в системе языка. Практическая цель подразумевает наличие функционального значения явлений и способов его распознавания в письменной речи.

На начальном этапе обучения неизбежно преобладает дедуктивный метод введения материала, так как изучение латинского языка начинается с нулевого уровня знаний. Индуктивный метод предполагает опору на имеющиеся знания у студентов и их языковой опыт. Элементы индукции в этот период обеспечиваются привлечением сопоставительного материала из родного и изучаемого иностранного языка. В дальнейшем, по мере накопления знаний по латинскому языку, преподаватель может все больше и больше включать в свои объяснения индукцию, опираясь на уже приобретенные знания.

Ознакомление с новым материалом в деятельности преподавателя включает показ и объяснение. Под показом понимается любая форма предъявления иноязычного материала и действий по его использованию в речи. Поскольку показ апеллирует главным образом к чувственному восприятию, он применяется чаще всего при ознакомлении с отдельными формами, структурами и способами выполнения речевых операций. Однако показ может использоваться и при проведении грамматических обобщений (схемы, таблицы, демонстрирующие парадигмы словоизменения и другие наглядные материалы).

При изучении именной системы латинского языка представляется целесообразным дать контуры сводной таблицы, которая будет заполняться постепенно, по мере изучения всех склонений. Таблица может быть дана после ознакомления учащихся с общими сведениями о распределении имен по типам склонения и записи парадигмы I склонения.

Время, потраченное на построение таблицы, окупится в дальнейшем, так как постепенное ее заполнение, постоянное сравнение с предыдущей парадигмой позволит преподавателю сформировать у студентов представление не только о вертикальных, но и о горизонтальных рядах падежных форм, то есть о системе латинского склонения, без затраты на это дополнительного времени.

При объяснении каждого склонения необходимо уделять внимание способу образования *Nominativus singularis*. При изучении II склонения надо обязательно объяснить образование *Nominativus singularis* мужского и среднего рода. С помощью объяснений раскрываются закономерности функционирования грамматических явлений в речи, выделяются их существенные признаки (ориентиры), проводится организация самостоятельного поиска этих ориентиров учащимися. Объяснение направлено к мыслительной деятельности учащегося, призвано побудить его к использованию целой совокупности сложных приемов умственной деятельности.

Итак, в системе латинского склонения выделяются три группы явлений, три узловых момента, связанных общностью морфологических признаков: I-II склонения, III склонение, IV-V склонения. При крайне сжатых сроках изучения языкового материала на каждом этапе обучения важно формировать у студентов представление о системности грамматики латинского языка, чтобы прочно усвоить его лексику и приступить к переводу медицинских терминов – практической задаче обучения.

Литература:

1. Кацман, Н. Л. Методика преподавания латинского языка / Н. Л. Кацман. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 253 с.
2. Подосинов А. В. Латинский язык: История, задачи и методика преподавания / А. В. Подосинов. – М. : Русское слово, 1996. – 96 с.

СИНДРОМ ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Шевчик-Гирис Е. М.

Гродненский государственный медицинский университет
г. Гродно, Республика Беларусь

В последнее время внимание педагогов и психологов привлекает проблема эмоционального выгорания профессионала. Она берет своё начало с введения понятия «эмоциональное выгорание» (burnout) американским психиатром Х.Дж. Фрейденбергером в 1974 году. Само понятие характеризует психологическое состояние здоровых людей, которые находятся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально насыщенной атмосфере при оказании профессиональной помощи.

Профессиональный труд педагога высшей школы отличает высокая эмоциональная напряженность. Работа педагогов этой сферы связана с огромным количеством разноплановых трудностей, ограничений, запретов и иных профессиональных вредностей. К ним относятся: ролевые перегрузки, низкая социальная мобильность, необходимость многократных ежегодных повторов одного и того же содержания, огромное количество рутинной работы, невысокий социальный статус, существование в высшей школе жесткой управленческой вертикали, высокие психологические и эмоциональные перегрузки [1, с. 76].

Имеет место большая феминизированность профессии педагога. Это влечет за собой ряд отрицательных моментов. Среди них – повышенная, в сравнении с мужчинами, заболеваемость психическими расстройствами, высокая стрессируемость, вызываемая бытовыми неурядицами из-за большой загруженности работой по дому, недостаточности внимания, уделяемого домочадцами и т.п., а это может привести к фрустрации как к предпосылке различных психических заболеваний.

А. О. Прохоров [2, с. 51] подчеркивает, что для достижения эффективности процессов обучения и воспитания необходимо, чтобы педагог и обучающиеся находились в оптимальных для совместной деятельности состояниях. Состояние самого педагога оказывает сильное влияние на психическое состояние его студентов. Таким образом, для создания оптимального эмоционального климата во время занятия педагог вынужден постоянно поддерживать необходимый уровень своего психического состояния.