«Вестник Челябинского государственного педагогического университета» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК РФ

ВЕСТНИК ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

2/2011

Челябинск

«Вестник Челябинского государственного педагогического университета» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК РФ

И.О. главного редактора: **Садырин В.В.**
Председатель редакционной коллегии: **Никитина Е.Ю. -** доктор педагогических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Аменд А.Ф. – доктор педагогических наук, профессор
Афанасьева О.Ю. – доктор педагогических наук, профессор
Базелюк В.В. – доктор педагогических наук, профессор
Гашева Л.П. – доктор филологических наук, профессор
Долгова В.И. – доктор психологических наук, профессор
Маркова Т.Н. – доктор филологических наук, профессор
Матрос Д.Ш. – доктор педагогических наук, профессор
Усова А.В. – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Шибкова Д.З. – доктор биологических наук, профессор
Шиганова Г.А. – доктор филологических наук, профессор

Учредитель: ГОУ ВПО «Челябинской государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской федерации

Свидетельство о регистрации ПИ №77-14-171 от 20.12.2002 г.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» - 70095

«Вестник Челябинского государственного педагогического университета» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

ISSN 1997-98-86

© ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет». 2011

© «Вестник Челябинского государственного педагогического университета». 2011

«Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University» is included into "The list of the leading scientific journals and publications under review, where the basic scientific research results of the theses for academic Degrees of Doctor and Candidate should be published" of the Higher Attestation Commission (HAC) of Russian Federation

Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University

2/2011

Chelyabinsk

«Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University» is included into "The list of the leading scientific journals and publications under review, where the basic scientific research results of the theses for academic Degrees of Doctor and Candidate should be published" of the Higher Attestation Commission (HAC) of Russian Federation

Acting Editor-in-Chief: **Sadyrin V.V.**
Chairperson of Editorial Staff: **Nikitina E.Yu.** – Doctor of Pedagogics, Professor

EDITORIAL STAFF:

Amend A.F. – Doctor of Pedagogics, Professor
Afanasyeva O.Yu. – Doctor of Pedagogics, Professor
Bazelyuk, V.V. – Doctor of Pedagogics, Professor
Gasheva L.P. – Doctor of Philology, Professor
Dolgova V.I. – Doctor of Psychology, Professor
Markova T.N. – Doctor of Philology, Professor
Matros D.Sh. – Doctor of Pedagogics, Professor
Usova A.V. – RAE academician, Doctor of Pedagogics, Professor
Shibkova D.Z. – Doctor of Biology, Professor
Shiganova G.A. – Doctor of Philology, Professor

Established by: the State Educational Institution of Higher Professional Education (SEI HPE) "Chelyabinsk State Pedagogical University"

The journal is registered in the International Registration Directory, Paris.

The journal is registered by the Ministry of Press, Broadcasting and Mass Communications of Russian Federation

Registration certificate PI № 77-14-171, December, 20, 2002.

Distributed by subscription and by retail.

Postal index in "Rospechat" catalogue - 70095

«Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University» is included into the System of the Russian Science Citation Index (RSCI)

Material republication from the journal is only with editorial staff's permission.

Reference to the journal is required.

ISSN 1997-98-86

© SEI HPE « Chelyabinsk State Pedagogical University». 2011.

© «Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University». 2011.

ВЕСТНИК
ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ. ИЗДАЕТСЯ С 1995 ГОДА.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ 8

ГАБДУЛЛИНА М.В. СТРУКТУРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНАМ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА
GABDULLINA M.V. STRUCTURAL MODELING AS A MEANS OF SOCIO-HUMANE STUDIES TEACHING 8

ГАЗИЗУЛЛИНА Т.О. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД ИЗУЧЕНИЯ ПОЧВЕННЫХ РЕСУРСОВ В КУРСЕ "ФИЗИЧЕСКАЯ ГЕОГРАФИЯ РОССИИ" КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
GAZIZULLINA T.O. INTERDISCIPLINARY APPROACH FOR SOIL RESOURCES STUDYING IN THE COURSE OF "PHYSICAL GEOGRAPHY OF RUSSIA" AS A FACTOR OF MORAL-AND-ECOLOGICAL CULTURE FORMING 19

ГЛАЗЫРИНА Л.А. ГЕНЕЗИС И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ
GLAZYRINA L.A. GENESIS AND MODERN POSITION OF FUTURE TEACHERS' TRAINING FOR WORKING WITH HIV-POSITIVE PUPILS 27

ДАУМОВА Б.Б. ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОТОЛЕРАНТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ВАЖНАЯ ЗАДАЧА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ
DAUMOVA B.B. ETHNO-TOLERANT COMPETENCE FORMING AS AN IMPORTANT TASK OF EDUCATIONAL PROCESS AT MODERN SCHOOL 35

ЕМЕЛЬЯНОВА Н.С. СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
EMELYANOVA N.S. WAYS OF THE STUDENTS' COGNITIVE-AND-COMMUNICATIVE SKILLS FORMING IN THE SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM 43

ЕФИМОВА Н.С. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ
EFIMOVA N.S. CONCEPTUAL MODEL OF A TEACHER'S PERSONALITY PSYCHOLOGICAL SECURITY 51

ЗАЦЕПИНА С.Г. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИНОЯЗЫЧНОГО ДИСТАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ
ZATSEPINA S.G. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATION OF FOREIGN LANGUAGE DISTANCE TEACHING OF HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTION STUDENTS 61

КИРСАНОВ В.М. АНАЛИЗ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ОЦЕНКЕ ТВОРЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ (ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)
KIRSANOV V.M. ANALISIS OF METHODOLOGICAL APPROACHES TO A PERSON'S CREATIVE CHARACTERISTICS ESTIMATION (DIAGNOSTIC ASPECT) 70

МАТЕЙКО Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ШКОЛ (НА ПРИМЕРЕ СМОЛЕНСКОГО РЕГИОНА)
MATEYKO N.V. SENIOR SCHOOL PUPILS' SOCIO-CULTURAL ORIENTATIONS FORMING (ON THE MODEL OF SMOLENSK REGION) 80

МЕНЩИКОВА И.Ю. К ВОПРОСУ О СОСТАВЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА
MENSHCHIKOVA I.YU. REVISITED A SOCIAL WORKER'S PROFESSIONAL VALUES SYSTEM COMPOSITION 89

МИНГАЗОВА Л.И. ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РОЛЬ ФОЛЬКЛОРА В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ТАТАРСКОЙ ДЕТСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
MINGAZOVA L.I. PRECONDITIONS OF FOLKLORE GENESIS AND ITS ROLE IN THE TATAR CHILDREN'S WRITTEN LITERATURE FORMING AND DEVELOPMENT 95

МИНКИНА И.А., КАПИЧНИКОВА О.Б. ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА ГИМНАЗИСТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

MINKINA I.A., KAPICHNIKOVA O.B. HIGH SCHOOL STUDENTS' SPEECH ETIQUETTE FORMING WHILE FOREIGN LANGUAGE STUDYING 103

МИШАНОВА О.Г. СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК КОНКРЕТНО-НАУЧНАЯ ОСНОВА КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ ОБУЧАЮЩИХСЯ
MISHANOVA O.G. SEMIOTIC BASIS CONCEPTION PEDAGOGICAL OF CONTROL METHODS OF COMMUNICATIVE EDUCATION OF STUDENTS 112

НАГАЕВА С.Н. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ТЕХНИКА
NAGAEVA S.N. PEDAGOGICAL ENVIRONMENTAL COMPLEX REALIZATION FOR PROJECT ACTIVITIES IMPLEMENTATION OF FUTURE TECHNICIANS' PROFESSIONAL COMPETENCE FORMING 121

НИКИФОРОВ Д.В. ПОТЕНЦИАЛ ЦЕННОСТЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ
NIKIFOROV D.V. PHYSICAL EDUCATION VALUE POTENTIAL WHILE PROFESSIONAL ADAPTATION PROVIDING 128

СЛИНКИН С.В., БЕЛЬСКАЯ Н.Л. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В МАЛЫХ ГОРОДАХ РОССИИ
SLINKIN S.V., BELSKAYA N.L. MODERN CONDITIONS AND PERSPECTIVES OF HIGHER PEDAGOGICAL SCHOOLS DEVELOPMENT IN TOWNS OF RUSSIA 138

СУЛТАНБАЕВА К.И. ЛИЧНОСТЬ Н.Ф. КАТАНОВА КАК ПРИМЕР ПРОЯВЛЕНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ
SULTANBAEVA K.I. KATANOV' S PERSONALITY AS A MANIFESTATION OF THE ETHNIC -AND-CULTURAL TOLERANCE 148

ТЮЛЕПАЕВА Э.Р. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА СТАНОВЛЕНИЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНОЙ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
TYULEPAEVA E.R. EDUCATIONAL SYSTEM OF PRESCHOOL CHILDREN'S INITIAL ETHNIC-AND-CULTURAL COMPETENCE FORMING 156

ХАМИТОВ Р.Р., НИКИФОРОВ Д.В. СОЦИАЛИЗАЦИЯ И АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
KHAMITOV R.R., NIKIFOROV D.V. STUDENTS' SOCIALIZATION AND ADAPTATION IN THE SYSTEM OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION 164

ЧЕКАШОВА А.А. ИГРА КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО АСПЕКТА ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
CHEKASHOVA A.A. GAME AS A MEANS OF INDIVIDUAL-PERSONALITY HEALTH IMPROVEMENT ASPECT OF 3-4-YEAR-OLD CHILDREN BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION 172

ЯКУШЕВА С.Д. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА-ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА
YAKUSHEVA S.D. PEDAGOGICAL TECHNIQUE AS A PEDAGOGICAL MASTERY FOUNDATION 182

ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ 191

АГЗАМОВА Д.Б. ПОСТРОЕНИЕ НОМИНАТИВНОГО ПОЛЯ КОНЦЕПТА "ПАМЯТЬ" В АНГЛИЙСКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ ПУТЕМ ПРОВЕДЕНИЯ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА
AGZAMOVA D.B. NOMINATIVE FIELD FORMATION OF "MEMORY" CONCEPT IN THE ENGLISH AND THE UZBEK LANGUAGES BY MEANS OF AN ASSOCIATIVE EXPERIMENT 191

БИЛЯЛОВА А.А. ЭЛЛИПТИЧЕСКИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В СВЕТЕ ПРОБЛЕМЫ ФАКУЛЬТАТИВНОСТИ: НА МАТЕРИАЛЕ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА
BILYALOVA A.A. ELLIPTICAL SENTENCES IN THE LIGHT OF OPTIONALITY PROBLEM: BASED ON THE EXAMPLES FROM THE TATAR LANGUAGE 199

ЕРМОЛАЕВА М.В. ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ ГЕНДЕРНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ
YERMOLAYEVA M.V. PHILOSOPHICAL ASPECT OF GENDER PHRASEOLOGY 206

ЖДАНОВА И.В. СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАГОЛОВОЧНЫХ КОМПЛЕКСОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ АНГЛИЙСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ АВТОРОВ XVIII-XXВВ.
ZHDANOVA I.V. STYLISTIC PECULIARITIES OF THE TEXT TITLE COMPLEXES BY ENGLISH AND AMERICAN WRITERS OF XVIII-XX CENTURIES. 214

КОХАН Н.А. ПРЕДПОСЫЛКИ СЕМАНТИЧЕСКОГО УСВОЕНИЯ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

KOKHAN N.A. CONDITIONS OF SEMANTIC ASSIMILATION OF BORROWED LEXICAL UNITS IN MODERN ENGLISH 221

ЛАДОХИНА Н.А. ПУТЬ В СКАЗКУ. МЕТАФИЗИЧЕСКИЕ ИСКАНИЯ СОВЕТСКОГО ЧЕЛОВЕКА В РАССКАЗЕ Т.Н. ТОЛСТОЙ "СОМНАМБУЛА В ТУМАНЕ"
LADOKHINA N.A. THE WAY TO FAIRYTALE. METAPHYSICAL SEARCHING OF A SOVIET PERSON IN THE SHORT STORY "SLEEPWALKER IN A FOG" BY TATYANA TOLSTAYA 229

ЛОБАНОВА Е.В. БАЗОВЫЕ ПАРАМЕТРЫ КАТЕГОРИИ ПОБУДИТЕЛЬНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: КОГНИТИВНО-ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД
LOBANOVA E.V. MAJOR ITEMS OF THE INDUCEMENT CATEGORY IN THE ENGLISH LANGUAGE: COGNITIVE-ONTOLOGICAL APPROACH 239

НИКИТИНА О.А. К ВОПРОСУ О СЛОВАХ-СУБСТИТУТАХ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ: ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ И РАСПОСТРАНЕНИЯ
NIKITINA O.A. REVISITED THE WORDS-SUBSTITUTES IN MODERN GERMAN: CREATION AND DISTRIBUTION PROBLEMS 247

НИКИФОРОВА Ж.А. СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ГИПЕРТЕКСТА ГАЗЕТНОГО НОМЕРА
NIKIFOROVA ZH.A. SEMANTIC FIELD OF THE HYPERTEXT OF A NEWSPAPER ISSUE 264

РОМАНОВА Л.Г. ЭКСПЛИКАЦИЯ РИТМА РАЗМЕРОВ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ТЕКСТА КАК МЕТОД ОЦЕНКИ УРОВНЯ АДЕКВАТНОСТИ И ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДА
ROMANOVA L.G. RHYTHM EXPLICATION OF THE SENTENCE SIZES IN THE TEXT AS AN EVALUATION METHOD OF THE ADEQUACY LEVEL AND EQUIVALENCE OF TRANSLATION 271

ТУРАКУЛОВА С.Т. СПЕЦИФИКА ЯВЛЕНИЯ УМЛАУТА В ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ ПО СРАВНЕНИЮ С НЕМЕЦКИМ ЯЗЫКОМ
TURAKULOVA S.T. UMLAUT SPECIFIC PHENOMENON IN TURKIC LANGUAGES IN COMPARISON WITH GERMAN 280

ФУНТОВА И.Л. ИНТОНАЦИЯ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В НЕЭМФАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ
FUNTOVA I.L. INTERROGATIVE QUESTIONS INTONATION OF UNEMPHATIC SPEECH OF THE ENGLISH AND THE RUSSIAN LANGUAGES 290

ХУЗИНА Е.А. МОДАЛЬНОСТЬ ВОЗМОЖНОСТИ И НЕВОЗМОЖНОСТИ ИНФИНИТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК)
KHUZINA E.A. POSSIBILITY AND IMPOSSIBILITY MODALITY OF THE INFINITIVE CONSTRUCTIONS (ON THE MATERIAL OF RUSSIAN PROVERBS AND SAYINGS) 299

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ И ФИЗИКА 309

БРЮХИН Г.В., СМЕКАЛИНА О.Ю. ХАРАКТЕРИСТИКА ЭПИТЕЛИАЛЬНОГО СЛОЯ СЛИЗИСТОЙ ОБОЛОЧКИ ТОЩЕЙ КИШКИ ПОТОМСТВА САМОК КРЫС С ХРОНИЧЕСКИМ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫМ D-ГАЛАКТОЗАМИНОВЫМ ПОРАЖЕНИЕМ ПЕЧЕНИ
BRUKHIN G.V., SMEKALINA O.YU. EPITHELIAL LAYER CHARACTERISTIC OF EMPTY INTESTINE MUCOUS TUNIC OF THE FEMALE RATS POSTERITY WITH INVETERATE EXPERIMENTAL D-GALACTOSAMINE LIVER DAMAGE 309

ИБАТУЛЛИН А.А. ДОПОЛНЕНИЕ К ФЛОРЕ ЛИСТОСТЕБЕЛЬНЫХ МХОВ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ (КАТАВ-ИВАНОВСКИЙ РАЙОН)
IBATULLIN A.A. ADDITION TO THE FLORA OF LEAFY MOSS IN CHELYABINSK REGION (KATAV-IVANOVSK DISTRICT) 322

КЛИНСКАЯ Е.О. ОЦЕНКА КОМПЛЕКСНОГО ВЛИЯНИЯ КЛИМАТИЧЕСКИХ, БИОГЕОХИМИЧЕСКИХ, АНТРОПОГЕННЫХ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЕВРЕЙСКОЙ АВТОНОМНОЙ ОБЛАСТИ С ПОМОЩЬЮ КОРРЕЛЯЦИОННОГО И ФАКТОРНОГО АНАЛИЗОВ
KLINSKAYA E.O. EVALUATION OF THE INTEGRATED INFLUENCE OF CLIMATE, BIOGEOCHEMICAL, ANTHROPOGENIC AND SOCIO-ECONOMIC FACTORS ON DEMOGRAPHICS OF THE JEWISH AUTONOMOUS REGION BY MEANS OF CORRELATION AND FACTOR ANALYSIS 336

ПЛОТНИКОВА О.М., КОРЕПИН А.М., МАТВЕЕВ Н.Н., ЛУНЕВА С.Н. МАРКЕРЫ ЭНДОКРИННОЙ ИНТОКСИКАЦИИ В КРОВИ ЛАБОРАТОРНЫХ МЫШЕЙ ПРИ ИНТОКСИКАЦИИ РАЗЛИЧНЫМИ ДОЗАМИ МЕТИЛФОСФОНАТА
PLOTNIKOVA O.M., KOREPIN A.M., MATVEEV N.N., LUNEVA S.N. ENDOGENOUS INTOXICATION MARKERS IN LABORATORY MICE'S BLOOD UNDER THE INFLUENCE OF VARIOUS METHYLPHOSPHONATE DOSES 346

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.026
ББК Ч426-22

Габдуллина Марина Васильевна
преподаватель
кафедра «Моделирование образовательных систем»
Пермский государственный педагогический университет
г. Пермь
Gabdullina Marina Vasilievna
Lecturer
Chair of Educational Systems Modeling
Perm State Pedagogical University
Perm

Структурное моделирование как средство обучения дисциплинам социально-гуманитарного цикла
Structural Modeling as a Means of Socio-Humane Studies Teaching

В статье теоретически обосновывается использование структурного моделирования для разработки технологии обучения предметам социально-гуманитарного цикла на основе моделирования интегративных связей в содержании учебного предмета.

The article theoretically substantiates the usage of structural modeling in working out teaching techniques for socio-humane subjects on the basis of integrative communications modeling in teaching material content.

Ключевые слова: структурное моделирование; предметно-структурная модель; технология обучения; история; русский язык; предметные компетенции; системно-структурный подход; дидактические структуры; метод моделирования; интегративные связи.

Key words: structural modeling; subject-and-structural model; teaching techniques; History; the Russian Language; subject competences; system-and-structural approach; didactic structures; method of modeling; integrative communications.

В настоящее время применение метода математического моделирования является одним из перспективных направлений в решении проблем, связанных с реализацией компетентностного подхода в средней школе.

Математическое моделирование представляет собой средство познания формально-логического направления, которое в последнее время широко используется в области педагогики. Это связано с тем, что именно этот метод позволяет увидеть такие закономерности, которые недоступны методам содержательного анализа. В то же время, как отмечают учёные, методы математического моделирования необходимо использовать достаточно

аккуратно, чтобы не потерять качественную природу предмета [3]. Избежать ошибок при работе на основе данного метода позволяет системный подход, который выдвигает на первый план интегративные структуры, присущие объекту как некоей целостности [6]. Именно благодаря системному подходу возникает возможность применения математического моделирования для разработки способа обучения предметам гуманитарного цикла.

Цель статьи – теоретически обосновать использование структурного моделирования для разработки технологии обучения предметам социально-гуманитарного цикла на основе моделирования интегративных связей в содержании учебного предмета.

Суть процесса познания неразрывно связана с моделированием**,** поскольку в основе обучения лежит построение образа изучаемого объекта, фиксирующего его основные свойства и отношения. Подобное фиксирование можно выполнять в разной форме, используя в том числе математические (структурные или функциональные) модели. В педагогическом исследовании математическое моделирование применяется с целью облегчения процесса познания на основе упрощения и выделения существенных свойств и связей в исследуемой системе.

Под математической моделью следует понимать любую математическую структуру. Такая трактовка соответствует современному представлению о математике как науке об абстрактных структурах. По мнению В.А. Тестова, под математической структурой можно понимать совокупность устойчивых связей, обеспечивающих целостность математического объекта (математической системы, математической модели). Тогда к важнейшим типам таких структур относятся математические структуры, являющиеся моделями реальных явлений, а также математические схемы как результат схематизации. «Поскольку же структура есть специфическая характеристика систем, то построение математических моделей означает не что иное, как представление объектов той или иной предметной области как систем определенного типа и уровня организации» [8].

Таким образом, математическое моделирование предполагает структурный анализ свойств объекта, в результате которого свойства системы могут быть представлены математически как функции, аргументами которых являются структуры того или иного уровня организации системы.

Поэтому, с одной стороны, можно считать, что структурное моделирование неразрывно связано с функциональным моделированием, и их различие носит условный характер, подчеркивающий лишь форму представления модели. Она может быть графической или аналитической. С другой стороны, структурные модели могут не отображать чисто количественные зависимости между величинами, а фиксировать разнообразные структурные отношения между ними (иерархия ценностей, предпочтения в социальной группе и т.д.).

Для педагогики наибольший интерес представляют структурные математические модели, поскольку они отражают качественную сторону исследуемых явлений на основе сравнения, упорядочения, выбора или предпочтения их структурных характеристик. Структурные модели широко используются в педагогике с учебными и исследовательскими целями. Они отражают определённые структуры образовательного процесса (структуру урока, учебного материала, познавательной деятельности и т.д.).

В качестве основы для разработки способа обучения предметам гуманитарного цикла мы также выбираем структурное моделирование. Для этого рассмотрим, что обозначает понятие «структура».

В науке под структурой понимается внутренний способ организации целостной системы, взаимосвязь между её элементами [10]. В понятие «структура» вкладывается различный смысл:

1) «элементный» состав, строение явления либо взаимосвязи в нём;

2) множество взаимосвязей между элементами или множество элементов, взаимосвязанных между собой;

3) система взаимосвязанных элементов [9].

На основе анализа смысла понятия «структура» можно сделать вывод, что данное понятие неразрывно связано с понятием «система». Система возникает в том случае, когда произвольное множество рассматривается с

точки зрения существующих между его элементами взаимосвязей. В дальнейшем под *структурой в педагогическом плане* мы будем понимать совокупность устойчивых внутренних связей изучаемого объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе при различных внешних изменениях [6]. Анализ структуры предмета исследования позволяет более полно, чётко и определённо, с большей глубиной, чем при описательно-эмпирическом подходе, раскрыть его сущность.

Современная дидактика широко использует структурные модели с целью упорядочения и наглядного представления взаимосвязей, возникающих при взаимодействии учителя, ученика и объекта изучения. В частности, эффективность применения в педагогическом исследовании структурного моделирования с позиции системного подхода была показана при разработке теории взаимодействия системы «объект изучения» и системы «ученик» [5].

В рамках этой теории на основе анализа структур системы «объект изучения» и структур системы «ученик» были определены дидактические условия, которые позволяют реализовать личностно-деятельностный подход к обучению с учётом содержательной и организационной сторон процесса обучения.

Рассмотрим основные понятия данной теории, которые в нашем исследовании являются методологической основой для разработки и обоснования способа обучения предметам гуманитарного цикла с использованием метода моделирования.

Структуры объекта изучения, как правило, представлены в виде неких логических структур, которые можно разделить на два типа:

1) содержательные (специально-научные, методологические, культурологические и т.д.);

2) организационно-дидактические (относящиеся к управлению взаимодействием ученика и объекта изучения).

Содержательные и организационно-дидактические структуры неразрывно связаны: учебная информация не существует вне какого-либо носителя, а последний всегда связан с теми или иными возможностями её моделирования воспринимающей информацию системой.

С помощью организационно-дидактических структур содержательные структуры представляются в том виде, в каком ученик способен их воспринимать: они адаптируют содержательные структуры к познавательным возможностям обучаемых, обеспечивают расстановку необходимых акцентов, помогают выделить главное, стимулируют ученика к самореализации своих возможностей и т.д. В процессе обучения ученик формирует подходящую модель объекта изучения, которая должна удовлетворять определенным критериям. При этом любая дидактическая цель не предполагает «копирование» структур объекта изучения, поскольку тогда она будет заведомо недостижима. Как правило, ставится задача усвоить главное, выделить его основную структуру. Последняя составляет ту часть содержательных структур, которую важно зафиксировать ученику с тем, чтобы использовать в дальнейшей учебной деятельности.

Сущность взаимодействия ученика с объектом изучения связана с моделированием учеником структур объекта изучения. Построенная модель должна представлять собой гомоморфный образ объекта изучения. Однако в нём необязательно все содержательные структуры даются в готовом виде, они могут быть ориентированы на «зону ближайшего развития» ученика. Тогда он вынужден их достраивать (выполнять определенные задания, решать задачи, отвечать на вопросы и т.д.) до получения соответствующей модели объекта изучения в своей психике. С другой стороны, если в содержательных структурах скрыт большой дефицит информации, выходящий далеко за пределы «зоны ближайшего развития», то целесообразно использование организационно-дидактических структур с целью обеспечения доступности объекта изучения для моделирования его учеником.

В результате образ объекта изучения, возникающий на основе уже данных содержательных структур, представляет собой не только присвоение учеником нового знания, но и его приобретение. Если же ученик осуществляет конструирование структур объекта изучения, дополнительных к уже имеющимся, то в процессе этого он развивается, расширяются его познавательные возможности. В обоих случаях в зависимости от сложности объекта изучения моделирование его структур может происходить на разных

уровнях функционирования психики ученика. На каждом из уровней используется определенный комплекс познавательных структур ученика.

Схема взаимодействия систем «ученик» и «объект изучения» имеет следующие уровни:

– первый уровень – это детерминированное функционирование (воспроизведение известных фактов, действие по заданному алгоритму и т.п.);

– второй уровень предполагает выполнение комбинаций из элементарных базовых действий (с помощью специальных готовых к употреблению средств конструирования, которыми располагает ученик);

– третий уровень предусматривает создание комбинаций более высокого уровня, может быть, даже изобретение нового способа действий на основе проявления творчества. За счёт такого многообразия переходов с одного уровня функционирования на другой ученик имеет возможность моделировать сложные иерархически устроенные системы.

Учебная деятельность учащихся организуется в соответствии с определёнными дидактическими принципами, среди которых важную роль играет принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности. Согласно этому принципу обучение эффективно, если ученики как субъекты деятельности проявляют познавательную активность. Практическая реализация этого принципа предполагает обеспечение таких условий, в которых учащиеся могли бы самостоятельно овладевать новыми знаниями в процессе взаимодействия с объектом изучения. Неслучайно в современной педагогической практике, ориентированной на формирование самостоятельности обучаемых, развитие их личности, этот тип взаимодействий приобретает всё большую значимость.

Таким образом, чтобы достичь поставленных целей, недостаточно представить предмет в виде совокупности содержательных моделей, в которых фиксируется теоретическая составляющая предмета. Для осознанного усвоения знаний и достижения компетентностного уровня образования важно, чтобы учащиеся самостоятельно создавали эти модели и оперировали ими в разных учебных ситуациях. В рамках используемых сегодня в школе технологий механизмы такого моделирования не раскрыты.

Наш вариант обучения мы рассматриваем как организацию учебной деятельности на основе моделирования учащимися объекта изучения. Для организации такого обучения мы используем дополнительные дидактические структуры, а именно: 1) предметно-структурную модель (структурную модель объекта изучения); 2) систему заданий, выстроенную в соответствии с основными этапами моделирования; 3) критериально-оценочный комплекс, который позволяет оценивать эффективность данного варианта обучения.

Подробное описание дидактических структур по русскому языку и истории, методика их разработки и пути овладения учащимися приведены в соответствующей работе [2]. В данной статье остановимся на общих требованиях к разработке выбранных дидактических структур.

Предметно-структурная модель

Как показало наше исследование, для организации деятельности учащихся на основе моделирования объекта изучения в первую очередь необходимо создать предметно-структурную модель, в которой установлены интегративные связи, относящиеся к разным уровням иерархии: 1) внутри предметных компетенций; 2) между предметными компетенциями; 3) между содержанием предмета и личным опытом учащегося.

Затем на основе такой модели в дальнейшем определяются пути овладения данной моделью учащимися. Для анализа проблемы мы выбрали русский язык и историю, поскольку в центре внимания данных дисциплин социально-гуманитарного цикла находится субъект, личность ученика, а сам предмет выступает в роли средства развития субъекта [3]. Поэтому и в структуре модели, и в способах моделирования объекта изучения этих дисциплин будет принципиальное сходство.

В нашем варианте обучения под предметно-структурной моделью мы будем понимать структурную модель предметного содержания, в которой на основе системного подхода выделены основные компоненты и связи между ними, необходимые и достаточные для достижения главных целей обучения.

При разработке предметно-структурной модели мы опирались на общие правила моделирования, которые позволяют обозначить движение от номинации объекта изучения («чёрного ящика») к созданию его структурной

модели. Это означает, что объект изучения надо рассмотреть как систему, в которой, во-первых, определено конечное множество элементов, не имеющих на данном этапе содержательной характеристики (это модель состава системы), во-вторых, установлены отношения между элементами (это модель структуры системы). Объединив модель состава и модель структуры, мы получим структурную схему объекта изучения («белый ящик»). Наполнив данную схему предметным содержанием, мы создадим структурную модель объекта изучения [1]. Структурная модель объекта будет выполнять свою дидактическую роль в том случае, если выделенные элементы и связи будут необходимыми и достаточными по отношению к поставленной дидактической цели.

В нашем случае для достижения дидактических целей важно, чтобы в модели была отражена целостность объекта изучения. Это необходимо, так как для организации обучения в виде самостоятельной деятельности учащихся, а также с целью сохранения структуры учебной деятельности «учебная информация должна быть целостным отражением изучаемого объекта и содержать закономерности» [4].

Чтобы объект изучения представлял собой нечто целостное, необходимо найти средства отражения в модели связей, выполняющих интегративную, системообразующую роль. Для этого используется системный подход: вначале надо сделать анализ структуры объекта изучения с целью выявления в нём совокупности интегративных свойств в соответствии с принципом выделения основной структуры и принципом иерархии [7]. Это означает: 1) в модели должна быть выделена та часть структуры, которая является главной в аспекте изучаемой проблемы; 2) моделирование системы происходит через выявление и отражение в модели существующей в системе иерархии.

Как показало наше исследование, понятия, составляющие основную структуру предметного содержания, определяются прежде всего на основе анализа главных целей и задач обучения данному предмету. Принцип иерархии реализуется на основе выявления специфики объекта изучения, которая также находит своё выражение в определённой системе понятий.

Таким образом, чтобы учащиеся создавали модель объекта изучения как некоей целостности, они должны выявлять связи, которые составляют

основную структуру объекта изучения. Для организации такой деятельности учащихся предметно-структурная модель объекта изучения должна быть построена в соответствии с вышеобозначенными принципами.

В нашем варианте обучения структурная модель объекта изучения играет системообразующую роль. Например, при обучении русскому языку на её основе организуется деятельность учащихся по установлению интегративных связей в теоретическом содержании учебного материала: учащиеся выявляют, фиксируют связи между понятиями и устанавливают их иерархию. При этом благодаря модели удаётся определить чёткую последовательность обогащения, усложнения данных связей, а также порядок введения нового понятия. В результате на каждом уровне иерархии достигается полнота связей и адекватность структуры знаний научному представлению об объекте, которые в конечном итоге обеспечивают целостное представление учащихся об объекте изучения.

В дальнейшем, как показал наш опыт, на основе структурной модели объекта изучения можно реализовать дифференциацию и индивидуализацию обучения. Учащиеся имеют возможность выбрать уровень осмысления теоретического компонента лингвистической компетенции: а) уровень строгого, полного изучения фундаментальных понятий; б) уровень нестрогого, описательного определения понятий; в) уровень интуитивного представления об объекте.

Таким образом, предметно-структурная модель будет выполнять свою дидактическую роль, если она будет отвечать следующим требованиям: 1) она будет представлять собой некую целостность на основе выделения интегративных структур; 2) выделенные связи будут необходимые и достаточные для достижения дидактической цели; 3) структура объекта изучения будет отражать специфику учебной дисциплины через отражение существующей в ней иерархии элементов и связей.

Система заданий

Данная дидактическая структура разрабатывается в соответствии с основными этапами моделирования учащимися объекта изучения.

Система заданий в разработанной нами технологии несёт особую дидактическую нагрузку. В ходе выполнения этих заданий учащиеся должны создать логически завершённую по содержанию модель нового явления, которая в свою очередь входит в качестве модуля в общую структурную модель объекта [2].

Критериально-оценочный комплекс

Для оценки уровня сформированности предметных компетентностей необходимо разработать критерии и показатели усвоения учащимися основных компонентов компетенций. Система критериев и показателей определяется системой компонентов данной компетенции и направлена на выявление уровня усвоения знаний, умений и способов деятельности по новой теме. Данные показатели, в свою очередь, конкретизируют цели обучения [2].

Итак, в соответствии с принципами структурного моделирования нами разработана технология обучения предметам социально-гуманитарного цикла в виде моделирования интегративных связей в содержании учебного предмета. Это такой способ обучения, при котором учащиеся самостоятельно создают модель объекта изучения через выявление его основной структуры и установления иерархии элементов и связей. Данный способ мы рассматриваем как вариант реализации компетентностного подхода к обучению. При этом структура деятельности учащихся будет определяться этапами моделирования, а содержание такой деятельности учащихся будет обусловлено содержанием конкретного предмета и целями его обучения в школе.

Библиографический список

1. Введение в математическое моделирование: учеб. пособие / под ред. П.В. Трусова. – М.: Логос, 2004. – 440 с.

2. Габдуллина М.В. О варианте предметно-структурной модели объекта изучения для социально-гуманитарных дисциплин в средней школе. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – 2. [Электронный ресурс]. URL: http:/www.cspu.ru/uchenomu/magazines/2010_2.pdf.

3. Кохановский В.П. Основы философии науки: учеб. пособие для аспирантов / В.П. Кохановский, Т.Г.Лешкевич, Т.П.Матяш, Т.Б.Фатхи. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 608с.

4. Кумышева Р.М. Семантические поля учебной деятельности (на примере изучения младшими школьниками русской грамматики) // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – 27 мая. [Электронный ресурс]. URL: http://www.eidos.ru/journal/2005/0527.htm.

5. Лебедева И.П. Теория взаимодействия систем «ученик» и «объект изучения»: Монография / И.П.Лебедева. – Пермь: Изд-во. Перм.ун-та. – 2001. – 200 с.

6. Лебедева И.П. Математическое моделирование в педагогическом исследовании: Монография / И.П.Лебедева; Акад. Акмеол. наук.; Перм. гос.пед.ун-т. – СПб; Пермь, 2003. – 122 с.

7. Пехлецкий И.Д. Количественный анализ и структурные модели в процессе обучения: учеб. пособие / И.Д. Пехлецкий. – Л.; Пермь, 1983. – 58 с.

8. Тестов В.А. Стратегия обучения математике / В.А.Тестов. – М.: Технологическая Школа Бизнеса, 1999. – 304 с.

9. Тюхтин В.С. Методологические вопросы математизации психологического знания // Психология и математика / под ред. В.Ф. Рубахина. – М.: Наука, 1976. – 295 с.

10. Штофф В.А. Проблемы методологии научного познания / В.А. Штофф. – М.: Высшая школа, 1978. – 271 с.

Bibliography

1. Gabdullina, M.V. About a Variant of Subject-and-Structural Model of Study Object for Socio-Humane Subjets at a Secondary School // Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University. – 2010. – №2 [Electronic Resource] / M.V. Gabdullina. – Access Mode: http:/www.cspu.ru/uchenomu / magazines / 2010_2.pdf.

2. Introduction into Mathematical Modeling: Study Guide / Edited by P.V. Trusov. – M.: Logos, 2004. – 440 p.

3. Kokhanovsky, V.P. Foundations of Science Philosophy: Study Guide for Post-Graduates / V.P. Kokhanovsky, T.G. Leshkevich, T.P. Matyash, T.B. Fatkhi. – Rostov-on-Don: Phoenix, 2004. – 608 p.

4. Kumysheva, P.M. Semantic Patterns of the Learning Process (On the Basis of Teaching the Russian Grammar to Young Learners) // Eidos Internet Journal. – 2005. – 27th of May. [Electronic Resource] / P.M. Kumysheva. – Access Mode: http://www.eidos.ru/journal/2005/0527.htm.

5. Lebedeva, I.P. Theory of “Student” and “Object of Study” System Interaction: Monograph / I.P. Lebedeva; – Perm: Perm University Publishing House, 2001. – 200 p.

6. Lebedeva, I.P. Mathematical Modeling in Pedagogical Research: Monograph / I.P. Lebedeva; Academy of Acmeological Sciences; Perm State Pedagogical University – SPb; Perm, 2003. – 122 p.

7. Pekhletsky, I.D. Quantitative Analysis and Structural Models in the Learning Process: Study Guide / I.D. Pekhletsky. – L.; Perm, 1983. – 58 p.

8. Shtoff, V.A. Science Methodology Problems / V.A. Shtoff – M: Vysshaya Shkola,1978. – 271 p.

9. Testov, V.A. Strategy of Teaching Mathematics / V.A. Testov. – M.: Technological School of Business, 1999. – 304 p.

10. Tukhtin, V.S. Methodological Aspects of Mathematical Analysis in Psychology. // Psycology and Mathematics / Edited by V.F. Rubakhin. – M.: Nauka, 1976. – 295 p.

УДК: 502/504:378.016
ББК: 26.82+40.3

Газизуллина Татьяна Олеговна
аспирант
кафедра социальной и общей педагогики
Набережночелнинский государственный педагогический институт
г. Набережные Челны
Gazizullina Tatyana Olegovna
Post-graduate
Chair of Social and General Pedagogy
Naberezhnye Chelny State Pedagogical Institute
Naberezhnye Chelny

Междисциплинарный подход изучения почвенных ресурсов в курсе «Физическая география России» как фактор формирования нравственно-экологической культуры

Interdisciplinary Approach for Soil Resources Studying in the Course of «Physical Geography of Russia» as a Factor of Moral-and-Ecological Culture Forming

Работа посвящена рассмотрению междисциплинарного подхода к изучению почвенных ресурсов в курсе физической географии России. В статье определена сущность понятий «почва», рассмотрены компоненты нравственно-экологической культуры и их признаки.

The article is devoted to the interdisciplinary approach considering for the study of soil resources in the course of physical geography of Russia. The article defines the essence of «soil» notion; reviews the components of moral-and-ecological culture and their characteristics.

Ключевые слова: почва, почвенные ресурсы, компоненты и признаки нравственно-экологической культуры.

Key words: soil, soil resources, components and characteristics of moral-and-ecological culture.

Почва, особое природное образование, обладающее рядом свойств, присущих живой и неживой природе; состоит из генетически связанных горизонтов (образуют почвенный профиль), возникающих в результате преобразования поверхностных слоев литосферы под совместным воздействием воды, воздуха и организмов; характеризуется плодородием. Представление о почве как о самостоятельном природном теле с особыми свойствами, отличающими его от материнской (почвообразующей) породы, развивающемся в результате взаимодействия факторов почвообразования, было создано в последней четверти 19 в. В. В. Докучаевым — основателем современного почвоведения. До этого почву обычно рассматривали в качестве

одного из геологических образований. Плодородие почвы, т. е. способность обеспечивать растения водой и пищей, позволяет ей участвовать в воспроизведении биомассы. Природное плодородие имеет различный уровень, зависящий от состава и свойств почвы и факторов почвообразования. Под влиянием агротехнических, агрохимических и мелиоративных воздействий почва, являющаяся в сельском хозяйстве основным средством производства, приобретает эффективное, или экономическое, плодородие, показателем которого служит урожайность сельскохозяйственных культур [1, с. 9].

Почва имеет важное значение для человеческого общества, будучи главным средством производства в сельском хозяйстве. Знание сложных биологических, геохимических и физико-химических процессов, протекающих в почве, имеет также существенное значение для осуществления мероприятий по охране окружающей среды, поисков месторождений ценного минерального сырья и сооружению разнообразных инженерно строительных объектов.

Почва — один из природных компонентов, составляющих среду обитания человека. Нарушение почвенных процессов в результате неправильной эксплуатации почвенного покрова приводит к усиленной эрозии почвы, её засолению и заболачиванию. Принятые «Основы земельного законодательства Союза ССР и союзных республик» (1968) предусматривают систему мер, направленных на повышение плодородия почвы и охрану её от эрозии [2, с. 5].

Первые представления о почве даются в начальной школе на уроках природоведения. В дальнейшем сведения постепенно расширяются и углубляются в школьных курсах ботаники, химии, общей биологии, географии, экологии, физики. Учитель географии, работающий в школе, должен обладать достаточно высоким уровнем знаний в области почвоведения и географии почв и уметь динамично использовать междисциплинарные связи.

Междисциплинарный подход – это взаимная согласованность учебных программ, обусловленная системой наук и дидактическими целями. Нравственно-экологическими знаниями приходится оперировать на занятиях физики, химии, биологии, географии. Рассмотрим почву, как объект окружающей среды, с точки зрения естественнонаучных дисциплин:

1) наука о почве сложилась лишь в конце XIX веке, хотя человечество познакомилось с ней с момента перехода к земледелию (около 7 000 лет тому назад). Мы живем на почве, ходим по ней, можем в своей памяти вызвать зрительный образ о ней, но сформулировать ответ на вопрос «Что такое почва» достаточно сложно;

2) на занятиях физики изучается физический состав почвы, механический состав почвообразующих пород, тепловой режим почвы, водный баланс и типы водного режима почвы, гепергенез и катагенез горных пород, почвенный воздух;

3) на занятиях химии изучается химический состав плейстоценовых отложений, редкие и рассеянные химические элементы в почвах, состав газовой и жидкой фаз почвы, органическое вещество почвы, неорганическое вещество почвы, дисперсные системы и строение коллоидов;

4) на занятиях биологии изучается роль высших растений в почвообразовании, роль микроорганизмов в почвообразовании, микроэлементы в растительных и животных организмах, участие животных в почвообразовании, органическая часть почвы;

5) на занятиях географии изучается закономерность формирования почв в определенной зоне, виды и плодородие почв, экологическая конкретность образования почв, морфологические особенности почвы, растительность и климат, состав и свойства почвы.

Естественные науки взаимосвязаны и представляют собой целостную систему познания в области биологии, физики, химии, географии, экологии. Без междисциплинарного подхода невозможно наиболее полно ответить на те, или иные вопросы о влиянии на окружающую среду. При изучении почвы также можно проводить занятия по бережному обращению с почвой, формировать эколого-нравственное отношение к земле у учащихся.

Цель формирования нравственно-экологической культуры в курсе «Физическая география России» при изучении почв заключается в том, чтобы научить учащихся рациональному использованию почвенных ресурсов.

Формирование нравственно-экологической культуры учащихся происходит через экологизацию учебных дисциплин. Экологическое

естественнонаучное и нравственно-научное образование и воспитание представляют важнейшее средство решения проблемы формирования экологической культуры современности. Задача, стоящая перед образовательным процессом:

- формирование нравственно-экологической грамотности, для того, что бы в будущем смягчить и решить экологические проблемы;

- воспитать в школах поколение учащихся, которые будут обладать основами естественнонаучной нравственно-экологической культуры;

- использовать знания, полученные на ранних курсах по дисциплинам естественнонаучного цикла;

- научить учащихся ценить то, что есть в природе, видеть ее красоту, понимать природные процессы, грамотно использовать природные ресурсы, разумно ими пользоваться.

Сформированное нравственно-экологическое мировоззрение в результате экологического образования при изучении почвы подрастающего поколения, «представляет собой величайшую ценность, которая позволяет осознавать, смотреть на природу как на непревзойденное чудо» [3, с. 133].

Дисциплины естественнонаучного цикла, включающие природоохранные аспекты, которые являются обязательными элементами на всех ступенях общего образования, должны дать основы экологических знаний, превратить их в практические навыки природопользования, заложить творческий интерес к познанию природы, сформировать нравственное и эстетическое отношение к ней.

На занятиях химии, физики, биологии, географии, экологии мы формируем нравственно-экологические компоненты, которые состоят из следующих признаков (см. табл. 1).

Таблица 1

Признаки нравственно-экологических компонентов

Признак	Характеристика
Целенаправленность	Целевая установка воспитательной системы должна соответствовать особенностям учащегося, конкретным условиям воспитания
Целостность	Быть органическим единством компонентов, внутри которого существуют четкая взаимосвязь и взаимодействие
Динамичность	Должно происходить своевременное обновление системы в содержательном и в организационном планах и быть следствием потребности каждой отдельной личности всего коллектива в целом
Управляемостью	Зависит от знания объективных закономерностей воспитания, от информационной обеспеченности воспитательного процесса, от того, на сколько овладели преподаватели методами анализа своей работы, и, в конечном итоге опоры на самоуправление учащихся
Взаимодействия с окружающей средой	В отношениях со средой проверяется прочность системы, ее устойчивость и стабильность, реакции на непосредственные ситуации и «внешние раздражители»

На основе этих признаков, формирование нравственно-экологической культуры может быть достигнуто при выработке следующих компонентов: знаниевый; мотивационно-деятельностный; эмоционально-чувственный; нравственно-экологический.

Далее рассмотрим каждый из компонентов:

1) Знаниевый - учащийся проявляет интерес к объектам окружающей среды, у него формируется система взглядов и убеждений, ориентированных на сохранение природы, учащийся проявляет ярко выраженное стремление к знаниям естественнонаучного характера, активен в общении, умеет изложить свои знания, имеет богатый сформированный понятийный аппарат естественнонаучного характера, обладает наличием стремления и потребности к самообразованию и трансформации экологических своих знаний следующему поколению.

2) Мотивационно-деятельностный - учащийся мотивирует свою оценку поведения на природе, изучает норму поведения нахождения в окружающей среде, правильно оценивает положительные и отрицательные поступки по отношению к природе, мотивирует свою оценку поведения на природе, самостоятельно определяет и решает стандартные и нестандартные ситуации,

может действовать грамотно и творчески, хорошо развито воображение, имеет организационные способности, в коллективе общается уверенно, занятия посещает с удовольствием, проявляет активность к природоохранной деятельности, обладает умениями и навыками разумного изменения природы, в коллективе учащийся уверен, хорошо развито воображение.

3) Эмоционально-чувственный - учащийся обладает наличием чувства переживания, проявляет заботливые чувства при общении с животными и растительными организмами, обладает чувством страха за неблагополучие окружающей среды, чувством добра и красоты, справедливости и долга, чувство бережного отношения ко всему живому и неживому на Земле, проявляет положительные эмоции, обладает чувством бережного отношения к окружающей среде, наличием чувства переживания.

4) Нравственно-экологический – воспитание любви к природе, способности воспринимать прекрасное в ней – необходимое условие формирования всесторонне и гармонически развитой личности. Любовь к природе порождает гуманные чувства, чувства бережного отношения к ней, чувства ответственности за ее судьбу. Для формирования нравственно-экологического отношения к природе большой вклад делается естественнонаучными дисциплинами. Внеаудиторные мероприятия – экскурсии прогулки, организуемые с целью наблюдения природных явлений, с краеведческими целями, туристические походы, отдых и общественно-полезный труд на фоне природы формирует также нравственно-экологическую культуру.

На занятиях по физической географии России при изучении темы «Почвы и почвенные ресурсы» мы провели следующее исследование. До проведения занятий были заданы вопросы по одному вопросу нравственно-экологического характера на каждый компонент нравственно-экологической культуры и в таблице 2 обозначились как экспериментальная группа (до исследования) и контрольная группа (после исследования).

Таблица 2

Результаты опроса учащихся

Название компонента	Вопрос	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Знаниевый	Что такое почва?	Почва – это рыхлый поверхностный слой суши, обладающий плодородием.	Почва — один из природных компонентов, составляющих среду обитания человека. Нарушение почвенных процессов в результате неправильной эксплуатации почвенного покрова приводит к эрозии почвы, её засолению и заболачиванию.
Мотивационно-деятельностный	Как вы относитесь к выкладке декоративной плитки в городской черте г. Набрежные Челны?	Положительно, украшает городские улицы	Отрицательно, т.к. земля (почва) не дышит.
Эмоционально-чувственный	Как вы относитесь к выбросу бытовых отходов в пригороде г. Набережные Челны?	Отрицательно	Отрицательно, это загрязняет окружающую среду, портит эстетический вид.
Нравственно-экологический	Что вы делаете с мусором, собираю-щимся у вас на прогулке: с банка-ми, пакетами, бу-тылками, бумагой?	Выкидываю на улицу	Буду всегда выбрасывать в мусорное ведро, урну (нельзя засорять окружаю-щую нас природу).

Как видим, ответы в начале курса неполные, нелогичны, а порой и отрицательные, не каждый учащийся может определенно ответить на поставленный вопрос, у некоторых отсутствует интерес к теме изучения вообще.

После проведения занятий с использованием знаний биологии (биоразнообразие почвенных животных, значение растительных организмов для почвы), географии (формирование почв на различных этапах эволюции, влияние факторов почвообразования), химии (химический состав почв в зависимости от цвета, кислотность и основность почв), физики (значение

гипергенеза, совйства почвенного воздуха и воды) учащиеся стали более вдумчиво относиться к почвенным ресурсам, природным процессам, происходящим в почве, наметилась положительная динамика в ориентации на формирование нравственно-экологического мировоззрения, в результате экологического подхода изучения курса физической географии России, которая представляет собой величайшую ценность и позволяет осознавать, смотреть на природу как на непревзойденное чудо.

Библиографический список

1. Белобров, В.П. География почв с основами почвоведения: Учеб. Пособие для студ. пед. вузов / В.П. Белобров, И.В. Замотев, С.В. Овечкин; Под ред. В.П. Белоброва. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.; [8] с ил.: ил.

2. Добровольский, В.В. География почв с основами почвоведения: Учеб. для геогр. спец. вузов/ В.В. Добровольский. – М.: Высш. шк., 1989. – 320 с.: ил.

3. Социально-экологическое образование учащейся молодежи: проблемы и перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. Конф. Белгород, 11 – 12 ноября 2010 г.) / отв. ред. В.С. Шилова. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2010. – 256 с.

4. Файрушина, С.М. формирование экологической культуры студентов педагогических вузов в процессе изучения естественнонаучных дисциплин: монография. – Казань: РИЦ «Школа», 2008. – 172 с.

Bibliography

1. Belobrov, V.P. Geography of Soils with the Soil Science Bases: Study Guide for Higher Pedagogical School Students / V.P. Belobrov, I.V. Zamotev, S.V. Ovechkin; Edited by V.P. Belobrov. - Moscow: Academia Publishing House, 2004. – 352 p.

2. Dobrovolsky, V.V. Geography of Soils with the Soil Science Bases: Study Guide for Geographic Departments of Higher Schools / V.V. Dobrovolsky. - M.: Higher School, 1989. – 320 p.

3. Fayrushina, S.M. Higher Pedagogical School Students' Ecological Culture Forming in the Process of Natural-and-Scientific Subjects Studying: Monograph / S.M. Fayrushina. - Kazan: « School» RIP, 2008. – 172 p.

4. Students' Socio-Ecological Education: Problems and Prospects: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Belgorod, November, 11 – 12, 2010) / Managing Editor V.S. Shilova. - Belgorod: BSU Publishing House, 2010. – 256 p.

УДК 371.01
ББК 74.202:454

Глазырина Лариса Анатольевна
соискатель
кафедра педагогики, психологии и предметных методик
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск
Glazyrina Larisa Anatolievna
Applicant for a Degree
Chair of Pedagogy, Psychology and Subject Teaching Methods
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Генезисисовременноесостояниепроблемыподготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися
Genesis and Modern Position of Future Teachers' Training for Working with HIV-Positive Pupils

В статье представлен генезис и современное состояние проблемы подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися, рассмотрены масштабы ВИЧ-инфекции в мире и России, приведен опыт организации обучения педагогов и студентов по указанной проблематике.

The article presents the genesis and modern position of future teachers' training for working with HIV-positive pupils; reviews the situation of HIV infection in the world and in Russia; shows the experience of teachers and students' training organization with HIV-positive pupils.

Ключевые слова: ВИЧ-инфекция, превентивная деятельность, профилактика, интеграция ВИЧ-инфицированных детей в образовательную среду.

Key words: HIV-infection, preventive activity, preventive treatment, HIV-positive pupils' integration into the educational environment.

ВИЧ-инфекция – глобальная мировая угроза. По мнению Л.М.Шипицыной, приоритетная роль в задержке темпов распространения ВИЧ-инфекции принадлежит системе образования, образовательно-профилактическим программам для специалистов, готовящихся работать в ближайшем будущем в образовательных учреждениях. Именно эти задачи актуализируют проблему подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися [5].

Для рассмотрения проблемы подготовки будущих учителей к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися обратимся к ее генезису, определим степень разработанности проблемы в теории и методике современного профессионального образования, что позволит нам обосновать новые пути решения педагогических задач в данной области.

Для более полного раскрытия темы нашего исследования рассмотрим историю возникновения ВИЧ/СПИДа в мире и в России, оценим масштабы распространения этой эпидемии, ее хронологические и географические особенности.

ВИЧ-инфекция – заболевание, возникающее в результате заражения вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ). Это инфекционное заболевание относится к патологии иммунной системы. Появление и начало его распространения относится к концу 70-х годов 20 века. В основе заболевания лежит резкое ослабление иммунитета, приводящее к развитию вирусной инфекции [1].

В 1982 году М. Готлиб впервые ввел понятие «синдром приобретенного иммунодефицита» (СПИД) и определил его как сочетание опасных для организма человека оппортунистических инфекций на фоне иммунодефицита. В 1983 году Б. Занусси в лаборатории Люка Монтанье Института Пастера в Париже из лимфатического узла больного был изолирован человеческий Т-клеточныйлимфотропный вирус и в этом же году Р. Галло и другие исследователи в Национальном институте рака (США) открыли Т-лимфотропный вирус III типа (HTLV3) из лимфоцитов периферической крови больных [5].Впоследствии оказалось, что эти вирусы идентичны. В 1986 году Международный комитет по таксономии вирусов дал ему название «вирус иммунодефицита человека (ВИЧ)».

Считают, что до начала 70-х годов 20 века вирус имел узкую локализацию, затем распространился по всей Центральной Африке, а в середине 70-х годов - из Африки на Гаити и в США, затем в Европу и другие части света.

Уже в 1985 году было установлено, что ВИЧ передается от человека к человеку через жидкие среды тела: кровь, сперму, материнское молоко. В этом

же году был разработан первый тест на ВИЧ. Через год кровь на ВИЧ стали обследовать в США, Японии и большинстве европейских стран. В 1987 году была учреждена первая Глобальная программа ВОЗ (Всемирной организации здравоохранения) по СПИДу. В 1988 году 1 декабря было объявлено Всемирным днем борьбы со СПИДом.

В России ВИЧ-инфекцию начали регистрировать с 1986 года, сначала среди иностранцев, а с 1987 года - и среди граждан СССР. Профессор В. В. Покровскийвыделяет несколько этапов развития эпидемии ВИЧ-инфекции в России: до 1988 года заболевание регистрировалось преимущественно среди иностранцев или лиц, имевших половые контакты с иностранцами. [4]. В 1989 году разразилась трагедия: в больницах Элисты, Волгограда, Нижнего Новгорода более 200 детей были заражены ВИЧ. Распространение ВИЧ/СПИДа нарастало. С началом эпидемии наркомании в России с 1996 года ведущим способом заражения стала инъекционная наркомания.

В 90-ые годы в нашей стране для профилактики и лечения ВИЧ/СПИДа начала создаваться сеть специализированных медицинских учреждений (СПИД-центров), вступил в силу Федеральный закон «О предотвращении распространения в Российской Федерации заболевания, вызываемого вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ)».

За более чем четверть века ВИЧ распространился по всему миру. К концу 2000 года в эпидемию уже были вовлечены все континенты. Так, в странах Африки к югу от Сахары число взрослых и детей, живущих с ВИЧ/СПИДом, составило 25,3 млн. человек. На Ближнем Востоке и севере Африки зарегистрировано 400 тыс. ВИЧ-инфицированных, а в Южной и Юго-Восточной Азии - 5,8 млн. человек; в Тихоокеанском регионе и странах Восточной Азии - 640 тыс.; на американском континенте, включая страны Карибского бассейна, выявлено 2,36 млн. больных ВИЧ-инфекцией; в странах Восточной Европы и Центральной Азии — 700 тыс., а в Западной Европе — 540 тыс. ВИЧ-инфицированных [5].

По состоянию на 2010 год в мире инфицировано ВИЧ более 33 миллионов человек, в том числе 17, 5 миллионов женщин и 2,3 миллиона детей

в возрасте до 15 лет. Ежегодно ВИЧ-инфекцией поражает более 500 тысяч детей нашей планеты.

Согласно последним данным, в России насчитывается более 150 000 женщин, живущих с ВИЧ. Большинство из них молоды (18-30 лет) и хотели бы иметь здоровых детей.Разработанные методы профилактики вертикальной передачи ВИЧ делают эту задачу вполне реальной. В период 1987 года по 2007 год у женщин с ВИЧ родилось 51 988 детей, более 8 500 - за 2008 год. В последние годы наметилась тенденция к увеличению числа беременностей и родов у женщин с ВИЧ[2].

Одной из актуальных и сложных проблем, возникших в последние годы в связи с этим, является проблема интеграции ВИЧ-инфицированных детей в образовательную среду.Эти факты свидетельствуют о том, что в настоящее время существует проблема «ВИЧ и дети», которая затрагивает различные аспекты жизни ВИЧ-инфицированных детей.

В контексте нашего исследования эти позиции подтверждают актуальность и необходимость подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися. С одной стороны будущий учитель как носитель социальной культуры овладеет всеми необходимыми знаниями о ВИЧ-инфекции и ее предупреждении, с другой стороны – у него будет сформирована психологическая готовность и методическая основа для работы с детьми, затронутыми эпидемией ВИЧ-инфекции.

Вопросы профессиональной подготовки будущих учителей с точки зрения разных аспектов рассмотрены в трудах многих исследователей. Однако проблеме подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися в настоящее время уделяется недостаточно внимания. Педагогическая наука и практика только начинает изучать эту проблему, оценивать ее важность для образовательной системы в целом и педагогического образования в частности.

Небольшой опыт реализации таких программ в вузах нашей страны наработан. Так, например, Министерство образования и науки Российской Федерации одобрило Концепцию программы для педагогических вузов и учреждений дополнительного профессионального образования по

профилактике ВИЧ/СПИДа и инициировало процесс разработки образовательного курса по профилактическому образованию в области ВИЧ/СПИДа для всех педагогических вузов страны в тесном сотрудничестве с Бюро ЮНЕСКО в Москве. Для обсуждения программы, методического материала, первых результатов и наиболее актуальных проблем в области профилактики ВИЧ-инфекции через образование в пяти российских городах

была организована серия семинаров, а также в ноябре 2006 года в Москве прошла первая Всероссийская конференция по вопросам профилактики ВИЧ-инфекции в образовательной среде. Следующим шагом стала апробация программы и методического материала в 2007 году в педагогических вузах Тулы, Новосибирска и Санкт-Петербурга.

Так, в Тульском государственном педагогическом университете активно ведется подготовка студентов к превентивной деятельности в сфере профилактики заболевания ВИЧ. Данной работе предшествовали семинары, где преподаватели разных вузов России обсуждали содержание учебных пособий для студентов, преподавателей и родителей школьников, разработанных коллективом авторов Института специальной психологии и педагогики Санкт-Петербурга. По мнению авторов этой работы, желательно, чтобы учитель любой специальности был готов вести превентивную деятельность в различных образовательных учреждениях. Несомненно, что массовая подготовка учителей в этой сфере педагогики положительно скажется на снижении темпов распространения ВИЧ в России, особенно в детской и молодежной среде [6]. Программа такого курса учитывает содержание Концепции превентивного обучения в области профилактики ВИЧ/СПИДа в образовательной среде, разработанной Федеральной службой по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека и Министерством образования и науки Российской Федерации [3]. Данный курс предназначен для подготовки студентов педагогических вузов в области профилактики заболевания ВИЧ/СПИДом. Цель курса состоит в том, чтобы развить у будущих учителей необходимые компетенции для успешной профилактики ВИЧ-инфицирования в детско-молодежной среде, обогатить первоначальный опыт профилактической

работы в период педагогических практик, мотивировать самообразование студентов по данной проблеме.

В странах ближнего зарубежья, также как и Россия, столкнувшихся с проблемами распространения ВИЧ-инфекции, существует опыт организации обучения педагогических работников и студентов по проблемам профилактики ВИЧ/СПИДа. Он основан на специфике народной культуры, национального менталитета, опыте других стран в этом вопросе.

Активно занимаются вопросами разработки программ для обучения педагогов профилактике ВИЧ, адаптацией и публикацией обучающих материалов в Казахстане, Кыргызстане и Таджикистане. При поддержке ЮНЕСКО в этих странах адаптировано Руководство по профилактике ВИЧ для школьных учителей и преподавателей педагогических колледжей (2006).

В Киргизии вышло в свет пособие для преподавателей педагогических специальностей высших учебных заведений, разработанное на основе русскоязычной версии, изданной в Казахстане (2007). «Методические рекомендации по интеграции вопросов профилактики ВИЧ в содержание учебных занятий общеобразовательных школ и организаций начального технического и профессионального образования» были разработаны неправительственной организацией ассоциация «Образование для всех в Казахстане» [6].

Отметим, что эти страны идут по пути обучения работающих руководителей и педагогов, то есть в большей степени отвечают на запросы специалистов, уже столкнувшихся с проблемой обучения ВИЧ-инфицированных детей. Однако, логика дальнейшей работы в этом направлении, безусловно, приведет к тому, что разработанные программы и пособия будут экстраполированы на будущих педагогов.

В других странах сложился иной подход к решению вопросов профилактики ВИЧ разных уровней. Так, в Концепции профилактики ВИЧ-инфекции в учреждениях образования Республики Беларусь отмечается, что ее положения могут быть реализованы только высококвалифицированными специалистами соответствующим образом подготовленными из числа педагогов и медицинских работников с высоким уровнем коммуникативности,

необходимыми психологическими данными, успешным педагогическим опытом.

В государственных педагогических университетах Армении в рамках предмета «Основы медицины», большое внимание придается предотвращению ВИЧ/СПИДа, снижению пределов риска, а также обучению основам безопасного поведения. Предмету предоставляется 3,5 академических «кредита», что составляет 105 академических часов. Все вузовские преподаватели прошли специальную переподготовку [6].

Изучение хронологии развития ВИЧ-инфекции, знакомство с масштабами распространения этого заболевания и его последствиями, анализ опыта организации обучения студентов педагогических вузов в нашей стране и за рубежом позволяет сделать вывод о том, что практически все разработанные и реализуемые программы подготовки будущих учителей по вопросам ВИЧ-инфекции направлены в большей степени на ее профилактику, информирование студентов по данной проблематике и вооружение их образовательно-профилактическими методами работы с учащимися.В настоящее время не разработаны подходы к созданию модели подготовки будущего учителя к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися, не определено содержание, формы и технологии такой подготовки, практически отсутствуют информационные и методические пособия по обучению студентов работе с ВИЧ-положительными детьми, и научно-методические рекомендации для разных категорий педагогических специалистов по работе с ВИЧ-инфицированными учащимися.

Библиографический список

1. Дети со знаком «плюс»: Информационное пособие для сотрудников дошкольных и общеобразовательных учреждений / Е.Е. Воронин, Л.А. Глазырина, А.И. Загайнова Т.А. Епоян, Е.В. Фомина; Под ред. А.И. Загайновой. – М., 2008. – 80 с.

2.Иванюшкин, А. Проблемы СПИДа у детей в контексте конвенции о правах ребенка / А. Иванюшкин // Круглый стол. 2009. - № 3. – С. 20 – 31.

3. О Концепции превентивного обучения в области профилактики ВИЧ/СПИДа в образовательной среде / Письмо Министерства образования и науки РФ и Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека от 4 октября 2005 г.

4. Покровский, В.В., Ермак, Т.Н., Беляева, В.В., Юрин, О.Г. ВИЧ-инфекция: клиника, диагностика и лечение. – М. – 2003.

5. Профилактика ВИЧ/СПИДа у несовершеннолетних в образовательной среде: Учебное пособие для преподавателей педагогических вузов / под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: ООО «Фирма «Вариант», - 2006. – 256 с.

6. Профилактика ВИЧ-инфекции средствами образования.Сборник материалов Международной встречи «Профилактика ВИЧ-инфекции средствами образования: методы, проблемы, перспективы международного взаимодействия в этой области». - М.: Издательский дом «Этносфера», 2008. – 152 с.

Bibliography

1. About the Concept of Preventive Learning in the Sphere of HIV/AIDS Preventive Treatment in Educational Environment / Letter of the Department of Education and Science of Russian Federaion and Federal Agency of Consumers' Protection and Human Well-Being Supervision, October, 4, 2005.

2. Children with "Plus": Information Manual for Preschool and secondary School Staff / E.E. Voronin, L.A. Glazyrina, A.I. Zagaynova, T.A. Epoyan, E.V. Fomina / Under the Edit. of A.I. Zagaynova. – M., 2008. – 80 p.

3. HIV Preventive Treatment by Means of Education: Collected Works of International Meeting "HIV Preventive Treatment by Means of Education: Methods, Problems, International Interaction Perspectives in the Sphere". - M.: «Ethnospere» Publishing House, 2008. – 152 p.

4. Ivanyushkin, A. Chidren's AIDS Problems in the Context of the Children's Rights Convention / A. Ivanyushkin // Round Table. 2009. - № 3. – P. 20 – 31.

5. Pokrovsky, V.V. HIV-Infection: Clinical Picture, Diagnostics, Treatment / V.V. Pokrovsky, T.N. Ermak, V.V. Belyaeva, O.G. Yurin. – M. – 2003.

6. The Under Age's HIV/AIDS Preventive Treatment in Educational Environment : Study Guide for Higher Pedagogical School Teachers / Under the Edit. of L.M. Shipitsyna . – M.: LLC «Variant» Firm. - 2006. – 256 p.

УДК 37.013 Д 211
ББК 74.200.5

Даумова Батима Бексултановна
соискатель
кафедра педагогики и методики начального обучения
Костанайский государственный институт
г. Костанай
Daumova Batima Beksultanovna
Applicant for a Degree
Chair of Pedagogy and Primary Education Education Teaching Methods
Kostanai State Institute
Kostanai

Формирование этнотолерантной компетентности как важная задача образовательного процесса в современной школе
Ethno-Tolerant Competence Forming as an Important Task of Educational Process at Modern School

В статье автор обращается **к** одному из актуальнейших вопросов современности - формированию этнотолерантной компетентности у учащихся. Анализируя современное состояние толерантности и этнотолерантности в мировом сообществе и выявив проблемы и противоречия по данному вопросу, автор приходит к выводу, что формирование этнотолерантности как основы гражданского согласия в демократическом государстве является одной из важных актуальнейших задач процесса воспитания подрастающего поколения и предлагает пути разрешения возникшей ситуации.

In the article the author addresses to ethno-tolerant competence forming as one of the most urgent questions of modern times. Analyzing the current state of tolerance and ethno-tolerance in the world community and having revealed the problems and contradictions in this question, the author comes to the conclusion that ethno-tolerance forming as a basis of the civil consent in the democratic state is one of the most urgent and important problems of educational process of the younger generation and offers the ways of solving the problem arisen.

Ключевые слова: этнотолерантность, этнотолерантная компетентность, образовательный процесс, полиэтническая среда, этнопедагогический подход, этнокультурное образование, этнотолерантное образовательное пространство, принцип этничности, этнопедагогика, этническая идентичность, этнокультурная и конфессиональная самоидентификация

Key words: ethno-tolerance, ethno-tolerant competence, educational process, polyethnic environment, ethno-pedagogical approach, ethno-cultural education, ethno-tolerant educational space, ethnic principle, ethno-pedagogics, ethnic identity, ethno-cultural and confessional self-identification.

В жизни мирового сообщества в научном его осмыслении одним из наиболее значительных сущностных понятий, отвечающих сложным процессам зарождения и развития мировой цивилизации, является понятие «толерантность».

Исходя из современной реальности, толерантность принята на международном уровне как норма межэтнических и межконфессиональных отношений, что отражено в «Декларации принципов толерантности», подписанной в ноябре 1995 года 185 государствами – членами ЮНЕСКО, а также «Декларацией тысячелетия», принятой Генеральной Ассамблеей ООН в сентябре 2000 года.

Принятие этих документов свидетельствует о том, что из опыта XX столетия человечество сделало следующий важный вывод: наука, техника и экономика в чистом виде не могут создать надлежащих условий для мира, гармонии всех людей планеты.

Народ Казахстана, объединяющих более 140 этносов, особое внимание уделяет развитию этнотолерантности и гармонизации этнических взаимоотношений, о чем свидетельствует отсутствие межнациональных распрей и конфликтов в РК. Это подтверждают отечественные эксперты, которые не исключают опасности возникновения в Республике Казахстан межэтнических конфликтов (24%); 24,6% респондентов желают видеть Казахстан «страной казахов»; 25,1% респондентов сталкиваются с межэтническим напряжением в повседневных жизненных ситуациях (например, при пользовании общественным транспортом).

Проведенное в Костанайской области исследование проблем формирования современной личности учащихся в поликультурной среде показало, что 10,4% детей с недоверием относится к представителям некоторых этносов, мало того, респонденты отметили: этнокультурные различия их раздражают. Недоверие и неприятие культурных различий в дальнейшем может привести к более серьезным социальным последствиям, преступлениям, массовым беспорядкам на национальной почве. К сожалению, такие случаи имеют место сегодня в России, что подтверждают судебные процессы над членами молодежных экстремистских организаций в Москве, Санкт-Петербурге, Воронеже и других городах.

Поэтому формирование этнотолерантности как основы гражданского согласия в демократическом государстве является одной из актуальнейших задач целостного процесса воспитания подрастающего поколения. Значительная роль в

ее решении принадлежит школе, как важнейшему институту социализации личности.

Для решения задач формирования этнотолерантной компетентности школьников в нашей стране имеется необходимая правовая база: Конституция Республики Казахстан, Доктрина национального единства и другие основополагающие документы. В законе РК «Об образовании» провозглашен принцип уважения прав и свобод человека, поставлены задачи формирования этнотолерантности у школьников, создания необходимых условий для диалога между представителями различных этносов. На реализацию задач формирования этнотолерантной компетентности школьника направлена Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан. В ней обозначена миротворческая направленность этнокультурного образования, которая содействует единению этносов, помогает избежать общие для человечества опасности, такие, как эгоцентризм, национализм, шовинизм [1].

Анализируя современное состояние проблемы формирования этнотолерантной компетентности в школах, мы выявили противоречия между:

- значимостью формирования этнотолерантной компетентности школьников в условиях процесса глобализации и степенью готовности образовательных учреждений реализовать данную потребность;

- необходимостью обновления подходов и технологий формирования этнотолерантной компетентности школьников и недостаточной подготовкой педагогов к данной работе;

- объективной потребностью обретения нового видения жизни этносов и межэтнического взаимодействия, основывающихся на универсальных, общечеловеческих ценностях, и неиспользованным педагогическим потенциалом этнопедагогического подхода, недостаточно разработанностью теории воспитания гуманной личности, обладающей такими качествами, как человеколюбие, умение прощать, умение восхищаться успехами других и т.д. как основе этнотолерантной компетентности индивидуума.

Анализ теории вопроса этнотолерантной толерантности и педагогической действительности по проблеме позволяет утверждать, что на современном этапе развития теории и практики формирования этнотолерантной

компетентности личности есть достаточные основания повышения эффективности процесса формирования этнотолерантности подрастающего поколения как важной составляющей нравственного, гражданского воспитания.

В казахстанской философской, социологической и педагогической науке широко представлены работы, в которых под разными углами зрения и с разных методологических позиций рассматриваются такие важные компоненты ценностно-смыслового мира казахстанской молодежи, как ее этнокультурная и конфессиональная самоидентификация. Данному кругу проблем посвящены работы Ж. М. Абдильдина, М. О. Абдикаримова, Т. К. Айтказина, К. К. Айтхожина, С. А. Аязбекова, В. Ю. Дунаева, В. Д. Курганской, С. Е. Нурмуратова и др.

Однако до сих пор в педагогической науке не представлено теоретическое и практическое решение проблемы формирования этнотолерантной компетентности школьников в условиях совершенствования этнотолерантного образовательного пространства.

Мы же считаем, что, если будет разработана система формирования этнотолерантной компетентности школьников и выявлены педагогические условия ее реализации, то развитие этнотолерантной компетентности будет происходить более успешно, так как поликультурная образовательная деятельность школы станет системной, функциональной, целенаправленной.

Система формирования этнотолерантной компетентности школьников включает такие компоненты, как: комплекс методологических принципов и подходов; функциональное содержание, методы и формы совершенствования этнотолерантного образовательного пространства; технологизация процесса формирования этнотолерантной компетентности школьников.

Исходя из актуальности проблемы, нами изучен категориальный аппарат по исследуемой проблеме, особое значение уделено различным точкам зрения на такие понятия, как толерантность, этнотолерантность, компетенция, компетентность, этнотолерантная компетентность. В результате данного анализа, инновационного педагогического и собственного опыта, а также Концепции 12-летней школы [2] мы пришли к выводу, что этнотолерантная компетентность школьника – это интегральное качество личности, предполагающее способность

индивида к взаимопониманию, взаимодействию с представителями иных этносов, основанное на знании, признании, принятии их отличий и уважении к правам и свободам личности.

Исходя из этого, мы уточнили понятие «этнотолерантная компетентность» которое предполагает наличие у школьника социально-правовой, социально-перцептивной, когнитивной и поведенческой компетенций, а ее формирование представляет собой процесс целенаправленного и технологически обеспеченного взаимодействия учитель-ученик, направленный на овладение школьниками данными компетенциями, что обеспечит ему позитивное взаимодействие с представителями иных этносов на конструктивной основе.

Методологическими принципами формирования этнотолерантной компетентности являются общепедагогические принципы: системности, природосообразности, культуросообразности, целенаправленности, гуманистической направленности, этничности, непрерывности, эффективности социального взаимодействия, социальной адекватности, демократизации, вариативности. Принцип этничности в рамках рассматриваемой темы объединяет всю систему принципов.

Важной составляющей системы формирования этнотолерантной компетентности школьника является совершенствование этнотолерантного образовательного пространства, которое, на наш взгляд, может быть представлено следующими составляющими: научный учебно-методический Центр, координирующий направленность образовательного процесса на формирование этнотолерантной компетентности учащихся; подготовку педагогов как носителей и трансляторов этнотолерантной компетентности; включение учащихся в межэтническое общение, социальное партнерство с общественными национально-культурными организациями.

Научные учебно-методические Центры при школах призваны объединять и координировать усилия педагогических коллективов для создания и реализации проектов по формированию этнотолерантной компетентности школьников. В центрах проектируются и проводятся заседания методических объединений учителей, классных руководителей, посвященные формированию этнотолерантной компетентности школьников на занятиях и во внеурочное

время, обсуждаются учебно-методические комплексы учителей, направленные на формирование этнотолерантной компетентности учащихся, «вкрапливание » в содержание занятий различных дисциплин материалов, направленных на решение задач формирования этнотолерантной компетентности

Ключевая составляющая совершенствования этнотолерантного образовательной среды – подготовка педагогов как носителей этнотолерантной компетентности, поскольку личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности [3].

Беседы, дискуссии и наблюдения в процессе специальных семинаров, тренингов для учителей -предметников и классных руководителей, позволили сделать вывод о том, что 74% участников подготовительной работы обладают средним и высоким уровнем этнотолерантной компетентности, остальные педагоги (26%) показывают низкий уровень сформированности этнотолерантной компетентности.

Важный компонент совершенствования этнотолерантного образовательной среды – включение учащихся в межэтническое общение, социальное партнерство с общественными национально-культурными организациями, которые активно функционируют в Костанайской области.

Результативность системы формирования этнотолерантной компетентности школьников обеспечивается сопряжением прогрессивных педагогических технологий (педагогического сотрудничества; модульной технологии; продуктивной; информационной; игровых и т.д.) со средствами этнопедагогики. В этом направлении выстроена логика специальных мер по формирования искомого качества у учащихся школы.

Любая педагогическая система, в том числе и система формирования этнотолерантной компетентности школьников может успешно функционировать при определенном комплексе педагогических условий, поскольку случайные разрозненные условия не могут решить эту задачу эффективно с максимальной результативностью.

Исследователи М. Альберт, М. Мескон, Ф. Хедоури делят условия на внешние и внутренние: внешние условия – множество необходимых и достаточных компонентов внешней среды, способствующих системе развиваться; внутренние условия – способность самой системы приспосабливаться к изменяющимся внешним условиям, воздействовать на окружающую среду [4]. С. Л. Рубинштейн отмечал, что «предметы и явления внешнего мира выступают не только как объекты познаний, но и как определенные побуждения к действию, мотивы» [5].

Современная ситуация в мире, когда этнические конфликты продолжают иметь место; полиэтничность нашей страны, когда формирование этнотолерантности является одним из главных приоритетов государственной образовательной политики выступают в качестве внешних условий. Благоприятные внешние условия повышения эффективности системы формирования этнотолерантной компетентности старшего школьника создают выступления Президента страны Н.А.Назарбаева, Доктрина национального единства Казахстана, законодательная база.

К педагогическим условиям эффективного функционирования системы формирования этнотолерантной компетентности школьников, на наш взгляд, являются:

– целенаправленность учебно-воспитательного процесса на решение исследуемой проблемы;

– разработка учебной программы курса для учащихся «Казахстан – Родина всех своих граждан», создание пособия и электронного учебно-методического комплекса по данному курсу [1];

– работа постоянно действующего семинара для учителей города по спецкурсу «Педагогика этнотолерантности», создание учебно-методического пособия по данному курсу [2].

Изучение курса «Казахстан – Родина всех своих граждан» способствует осознанию школьниками того факта, что в нашей стране созданы все условия для мирной, созидательной, бесконфликтной жизни для каждого гражданина нашей страны.

В процессе изучения курса школьники изучают понятия: толерантность, толерантный человек, общение, культура межэтнического общения и этнотолерантность как условие конструктивного общения в полиэтнической среде.

Повышению уровня сформированности этнотолерантной компетентности старших школьников способствует профессиональная и научная готовность педагогов к решению данной проблемы, функциональность каждого учебного предмета и всей воспитательной работы, системная, целенаправленная деятельность педагогических коллективов.

Внедрение данной системы в образовательный процесс школ обеспечит формирование личности, готовой к эффективному межэтническому взаимодействию, сохраняющей свою этническую идентичность и стремящейся к пониманию других этнокультур, уважающей иноэтнические общности, умеющей жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, что является важной задачей современной школы. Миротворческое воспитание является одним из важнейших средств гуманизации образования, укрепления доверия, взаимопонимания и мира между народами и государствами.

Библиографический список

1. Концепция этнокультурного образования РК. – Алматы, 1995.
2. Концепция 12-летней школы РК . – Астана, 2008.
3. Даумова Б.Б. Казахстан – Родина всех своих граждан: Учебное пособие для учащихся старших классов. – Костанай, 2009. – 176 с.
4. Даумова Б.Б. Педагогика этнотолерантности: Учебно-методическое пособие к спецкурсу для учителей общеобразовательных школ. – Костанай, 2010. – 55 с.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высшая школа, 1989. – 166 с.
6. Мескон М.Х., Альберт М., Хедуори Ф. Основы менеджмента. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Спб: Питер. 2004. – 713с.

Bibliography

1. Conception of Ethno-Cultural Education in the Republic of Kazakstan. – Almaty, 1995.
2. Conception of 12 –Class School in the Republic of Kazakstan. – Astana, 2008.
3. Daumova, B.B. Kazakhstan Is Its Citizens' Motherland: Students' Book for Senior Pupils / B.B. Daumova. – Kostanai, 2009. – 176 p.
4. Daumova, B.B. Ethno-Tolerance Pedagogy: Guidance Manual for Teachers' Special Course for Secondary Schools / B.B. Daumova. – Kostanai, 2010. – 55 p.
5. Kuzmina, N.V. Activity Professionalism of a Teacher and an Industrial Training Master of a Technical Training College / N.V. Kuzmina. – M: Higher School, 1989. – 167 p.
6. Meckon M.H., Albert, M., Hedwory, F. Management Bases / M.H. Meckon, M. Albert, F. Hedwory. – M.: Delo, 1992. – 702 p.
7. Rubinstein, S.L. Bases of General Psychology / S.L. Rubinstein. – Spb.: Piter. 2004. – 713 p.

УДК 377.5 (045)
ББК 54.76

Емельянова Наталья Сергеевна
соискатель
кафедра педагогики и педагогической психологии
ИППСТ, УдГУ
г.Ижевск
Emelyanova Natalia Sergeevna
Applicant for a Degree
Chair of Pedagogy and Pedagogical Psychology
IPPST, Udmurt Republic State University
Izhevsk

Способы формирования когнитивно - коммуникативных умений учащихся в системе среднего профессионального образования
Ways of the Students' Cognitive-and-Communicative Skills Forming in the Secondary Professional Education System

В статье представлены инновационные практиконаправленные способы формирования когнитивно-коммуникативных умений учащихся в системе среднего профессионального образования. По мнению автора статьи, процесс использования самых разнообразных форм активного обучения в системе среднего профессионального образования способствует формированию устойчивых умений и компетенций у обучающихся, что позволит им в дальнейшем успешно позиционировать в области профессиональной деятельности.

The article presents the innovative practical ways of the students' cognitive-and-communicative skills forming in the system of secondary professional education. According to the author's opinion, the process of using different forms of active learning in secondary professional education contributes to the students' steady skills and competencies forming allowing them to be successful in the sphere of their professional activity.

Ключевые слова: процесс обучения; подход к обучению как общению; общеучебные умения; коммуникативные умения; гностические (когнитивные) умения; особенности формирования когнитивно-коммуникативных умений учащихся в системе среднего профессионального образования.

Key words: educational process; approach to learning as to communication, general study skills; communication skills; gnostic (cognitive) skills, peculiarities of the students' cognitive-and-communicative skills forming in the system of secondary professional education.

В современном информационном обществе все более возрастает значение универсальных способов деятельности и коммуникации субъекта образования. Пристальное внимание к формированию общеучебных умений и навыков на современном этапе образования возрастает в связи с привлечением обучающихся к проектной и учебно – исследовательской деятельности с целью

повышения качества общего и профессионального образования. Актуальной проблемой на данном этапе педагогических задач остается проблема путей и способов формирования когнитивно-коммуникативных умений учащихся, которые являются компетенциесоставляющими в системе общеучебных умений.

Процесс обучения – это активное взаимодействие между педагогом и учащимися. В результате у последних на основе познавательной активности, обеспечиваемой и стимулируемой преподавателем, формируются определенные знания, умения и ценностное отношение к предмету изучения (называемые сегодня «компетенциями»). «Обучение есть (….) общение, коммуникация, соответствующая структуре общества и господствующему в нем типу межлюдских взаимоотношений». [1,с.293]

В процессе обучения общение имеет познавательную ценность: позволяет человеку всматриваться в другого и оценивать его, и в результате аксиологически подходить к собственным мотивам, стремлениям, человеческим и личностным качествам. В условиях учебной деятельности различаются: 1) общение учителя с учащимися; 2) процесс формирования отношения обучаемых к педагогу; 3) взаимоотношения между учащимися, что в значительной мере определяет тонус учебной работы, интерес к совместной деятельности, коллективные устремления.

В исследовании А. В. Мудрика показано действенное влияние общения на формирование коллектива и личности учащегося. В ходе общения осуществляется самопознание, самосознание, самооценка, корректируются моральные установки и стиль жизни. [2, с. 37] Участник общения выступает в субъектно-субъектной позиции. Он одновременно и воздействует на другого человека и воспринимает его идеи, суждения, чувства, вырабатывая ценностное отношение к ним.

Подход к обучению как к общению ориентирует на признание ведущей роли этого способа взаимодействия, утверждает существование связи между обучением и воспитанием, позволяет понимать дидактический процесс как коммуникацию, и рассматривать учащегося в качестве активного субъекта учебной деятельности.

Термин «умения» в педагогике означает подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно, сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта учащихся. Умения формируются путем упражнений и создают возможность выполнения действий не только в привычных, но и в изменившихся условиях. Учащиеся за годы обучения должны овладеть разными видами умений (научений). Без научения мышлению учащиеся не могут сформировать умственные действия (операции) и их системы, так как именно они позволяют познать существенные связи и отношения в изучаемых предметах. Сформировать общеучебные умения, с точки зрения Л.Б.Ительсона, значит научить выделять в ситуации те ориентиры, которые позволяют определить характер отношений, имеющихся в ней; соотносить эти отношения с операциями, необходимыми для ее преобразования в соответствии с поставленной целью; сопоставлять содержание действий с конкретным характером объектов и явлений; исполнять эти действия; осмысливать соответствие результатов с поставленными целями; выявлять причины отклонений от цели и пути их устранения. [3, с. 224]

В основе классификации общепедагогических умений в системе профессионально-педагогической деятельности Н. В. Кузьмина выделяет гностические (когнитивные), проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские умения. [4, с. 32] При создании классификации Н.В. Кузьмина опиралась на работы Б. Г. Ананьева «О проблемах современного человекознания» [5, с. 135], и «Человек как субъект познания» [1, с. 295], где выделены понятия «общение», «познание», «труд». Последние формируют у человека навыки взаимодействия, исследования, конструирования, владение которыми обеспечивает саморазвитие личности в любой профессии.

Вслед за Г.С. Трофимовой, мы определяем коммуникативные умения как способности учащихся выражать свои мысли устно и письменно, вести диалог и слушать собеседника, разрешать конфликтные ситуации, понимать инструкции, а если необходимо, то проявлять инициативу и получать дополнительные разъяснения по работе. [6, с. 12]

Гностические (когнитивные) умения – это способность учащихся мыслить и решать учебные задачи, что выражается в творческом поиске, логических рассуждениях, позволяющих находить выход из различных проблемных ситуаций в ходе учебного занятия; способность к систематизации учебного материала, к использованию статистических методов обработки информации и выбору рациональных решений.

Таким образом, когнитивно-коммуникативные умения формируют интерес к общению с собеседником; способность помогать и поддерживать одногруппников, прислушиваться к их советам; критически относиться к результатам общения, правильно оценивать и реагировать на замечания одноклассников; способность к самоактуализации в процессе учебной деятельности.

Экспериментальной базой нашего исследования по формированию когнитивно - коммуникативных умений учащихся является Удмуртский Республиканский Социально – Педагогический колледж (студенты I и II курсов, специальностей «Преподавание в начальных классах», «Социальная педагогика») и АНОО «Финансово – юридический колледж г. Ижевска (студенты I, II, III курсов, специальностей «Правоведение», «Экономика и бухгалтерский учет», «Социальная работа».)

С дидактической точки зрения, формирование когнитивно-коммуникативных умений учащихся в процессе обучения происходит в рамках изучения общекультурного блока дисциплин. Предметы гуманитарного цикла обладают большим педагогическим потенциалом.

В своей педагогической практике на занятиях по истории, основам социологии и политологии, этике и психологии профессиональной деятельности для формирования когнитивно-коммуникативных умений мы используем не только традиционные формы (лекции, семинарские занятия, беседы, упражнения и т.д.). Значительные результаты дают активные методы обучения и технология метода проектов. При их использовании невозможно неучастие обучающихся в познавательном процессе, когда каждый из них имеет определенное ролевое задание, в выполнении которого должен публично

отчитаться, либо от его деятельности зависит качество выполнения поставленной перед группой познавательной задачи.

Например, один из активных методов обучения - «мозговой штурм» - направлен на мобилизацию творческой мысли учащихся, возникающей в процессе поиска ответа на вопрос, связанный с формулировкой изучаемой темы занятия. В процессе совместного поиска решения проблемы, учащиеся не только высказывают различные идеи, пусть даже смешные и ошибочные, но и формируют умение ориентироваться в ситуации общения, вырабатывать совместные решения.

Наиболее результативным при изучении дисциплины «Обществознание» (в группе II курса, специальности «Правоведение») оказалось применение на занятиях ситуационно-ролевых игр. Ролевые игры - это специально созданные моделирующие реальность ситуации, из которых обучающимся предлагается найти выход. При изучении темы: «Функции государственной власти в РФ» разыгрывалось импровизированное заседание Государственной думы. Учащиеся выступали в роли политических деятелей, депутатов, перечисляли виды власти и ее функции, демонстрировали знание Конституции РФ. В ходе такого занятия не только закрепляются полученные на лекциях знания и умения, но и развивается интерес к общению, способность помогать и поддерживать одногруппников, прислушиваться к их высказываниям, критически относиться к результатам общения, правильно оценивать замечания своих товарищей и преподавателя.

Для формирования когнитивно-коммуникативных умений учащихся на занятиях применялся метод групповой дискуссии, главной целью которой являлся обмен взглядами по конкретной теме или проблеме. Например, на уроке истории на тему: «Реформы Петра I» учащимся был задан вопрос: «Является ли правление Петра I прогрессивным с точки зрения исторического процесса и почему?» В ходе учебной дискуссии учащиеся анализировали изучаемые исторические события, обменивались мнениями, пытались дать реформам Петра I свою оценку. Реализацию этого метода можно представить обучающимся в виде сравнительной таблицы их положительных и

отрицательных ответов. Групповая дискуссия не только показала интерес к усвоенной информации, в основе которой лежат факты и описания исторических событий, но и способствовала непосредственному общению учащихся – участников дискуссии.

Формировать когнитивно-коммуникативные умения учащихся преподаватель может, применяя на занятиях технологию метода проектов. С педагогической точки зрения, технология метода проектов – это творческая учебная деятельность. Проектное обучение отличается от традиционного (репродуктивного) тем, что следует целям опережающего развития, приобретения учащимися самостоятельности и автономии. Технология метода проектов была применена на занятиях, в группах II и III курсов специальностей «Преподавание в начальных классах», «Экономика и бухгалтерский учет», Социальная работа».

Однако на практике при применении проектной методики в изучении гуманитарных дисциплин учителя и обучающиеся испытывают определенные трудности. Не всегда учащиеся готовы обсуждать тему занятия на должном уровне: не могут найти информации; подать собранный материал: не хватает знаний, умений и навыков. Поэтому ознакомление учащихся с методом проектов было начато следующим образом:

1) Работа над темой (это активизация учебного материала в виде задания “мозгового штурма”: какую ассоциацию вызывает определение или понятие темы занятия).

2) Обсуждение темы будущего проекта (разработка плана проекта, обсуждение учащимися его альтернатив, выбор оптимального варианта, то есть создание на уроке проблемной ситуации).

3) Формирование творческих групп. Деление на такие группы осуществлялось по следующим критериям: уровень обученности, коммуникабельность, инициативность, работоспособность, познавательные интересы. В учебном коллективе было образовано несколько творческих групп, работающих по одной теме, но с разными учебными заданиями. Распределение заданий между членами группы было поручено самим учащимся: одни

рисовали плакат, другие собирали материал о возникновении определения, искали информацию о выдающейся личности эпохи.

4) Привлечение дополнительной информации (учащиеся могут использовать не только текст учебника, но и документы – кодексы, законы; газеты, публикации, энциклопедии, интервью).

5) Оформление проекта (рисунки, плакаты, схемы, таблицы). Некоторые наглядные пособия оформлялись самостоятельно дома, другие, требующие помощи со стороны преподавателя, создавались в классе. Для преподавателя главное – не подавлять инициативу учащихся, с уважением относится к любой идее и предложению; помогать, но не диктовать и не навязывать свою точку зрения.

6) Презентация проекта. Этот этап работы всегда должен быть праздником для учащихся. Вместе с тем это - ответственный этап, потому что отобранный, творчески оформленный материал ярко и эмоционально преподносился, что вызывало интерес одногрупников, для которых чужой проект - сюрприз.

7) Подведение итогов работы. На этом этапе учащимся была дана возможность выразить свое мнение, обменяться впечатлениями. Каждый проект заслуживает похвалы: в него вложен труд и результат творчества. Ответы учащихся были направлены на содержательную сторону высказывания. Возможные ошибки незаметно записывались на карточках, систематизировались и рассматривались позднее.

В своей педагогической практике при обучении гуманитарным дисциплинам мы используем информационные, игровые, исследовательские, творческие виды проектов. Подбираются значимые и интересные темы проектов, они должны усложняться в зависимости от уровня обученности слушателей.

Так на занятии на тему: “Государство: возникновение, признаки, теории происхождения” (дисциплина - обществознание) учащимся было предложено сделать краткосрочный информационный проект: “обоснование” теорий происхождения государства. Обучающиеся разделились на группы,

использовали информационные карточки (заранее подготовленные преподавателем). Защита проекта заключалась в предъявлении группой разработанного обоснования различных теорий происхождения государства.

В ходе освоения предмета “История родного края” по теме “Архитектурные памятники столицы Удмуртии” учащиеся выполняли творческий проект, с применением компьютерных технологий. Работа над проектом был завершена презентацией на тему исторические места города Ижевска.

Анализ проведенной работы показал, что применение на занятиях по гуманитарным дисциплинам различных способов и методов обучения формирует когнитивно-коммуникативные умения учащихся, что выражается:

- в повышении познавательной и творческой активности учащихся;
- эмоциональной включенности в совместную деятельность по решению учебных целей и задач урока;
- в повышении мотивации и развитию познавательных интересов;
- в снижении тревожности у “слабых” учащихся и таким образом способствуя успешному продвижению их в изучении нового материала.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Человек как субъект познания. – СПб, 2001. – 351с.
2. Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение. М.: 1986. - 135с.
3. Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологии: М.: 2000.- 620с.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера п/о профтехучилища – М.: Высшая школа., 1989. -167с. :ил
5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – СПб, 2001. – 326с.
6. Трофимова Г. С. Структура педагогической коммуникативной компетентности (Методологический аспект): Монография. 2-е издание исправленное и дополненное. Ижевск.: “Купол”, 2000. - 90с.

Bibliography

1. Ananiev, B.G. Human Being as a Cognition Subject / B.G. Ananiev. – SPb, 2001. – 351 p.
2. Ananiev, B.G. About Problems of Modern Human Science / B.G. Ananiev. – SPb., 2001. – 326 p.
3. Itelson, L.B. Lectures on General Psychology / L.B. Itelson. – M., 2000. – 620 p.
4. Kuzmina, N.V. Activity Professionalism of a Teacher and an Industrial Training Master of a Technical Training College / N.V. Kuzmina. – M: Higher School, 1989. – 167 p.
5. Mudrik, A.V. Teacher: Mastery and Inspiration / A.V. Mudrik. - M: 1986. – 135 p.
6. Trofimova, G. S. Structure of Pedagogical Communicative Competence (Methodological Aspect): Monograph. 2nd Edit. Rev. and Enl. - Izhevsk: "Dome", 2000. – 90 p.

УДК 159.9
ББК 88.5

Ефимова Наталия Сергеевна
кандидат психологических наук
кафедра психологии
РХТУ им. Д.И. Менделеева
г. Москва
Efimova Natalia Sergeevna
Candidate of Psychology
Chair of Psychology
Russian Chemical-Engineering University named after D. I. Mendeleyev
Moscow

Концептуальная модель психологической безопасности личности учителя
Conceptual Model of a Teacher's Personality Psychological Security

В статье рассматриваются проблемы психологической безопасности личности. Определены структура, содержание, функции психологической безопасности личности педагога. Предложено определение психологической безопасности личности, уровневая организация психологической безопасности.

The article considers the problem of a personality's psychological security. Structure, content and functions of a teacher's perslonality psychological security are defined. The definition of a personality's psychological security and the level of psychological security organization are suggested.

Ключевые слова: Психологическая безопасность личности, структурно-иерархическая модель личности педагога.

Key words: personality's psychological security, structural-and-hierarchical model of a teacher's personality.

Актуальность и общественную значимость приобретает проблема обеспечения психологической безопасности человека и жизненной среды, что связано с последствиями кризисных ситуаций, разрушением базовой потребности человека в безопасности, стабильности его образа мира. Особый аспект безопасности обнаруживается при рассмотрении проблемы сохранения здоровья и развития молодого поколения. В современных исследованиях проблему безопасности в образовании рассматривают с двух позиций: анализа функционирования всей системы образования, результатов ее деятельности и влияния на граждан; исследования условий для сохранения жизни и здоровья обучающихся и работников образования (учителей).

В сфере образования проблема обеспечения психологической безопасности личности только зарождается как самостоятельное направление.

В настоящее время наблюдается противоречие между значимостью условий психологической безопасности образовательной среды и недостаточной изученностью личности педагога (учителя), обеспечивающего психологическую безопасность учащихся.

Под безопасностью мы понимаем сочетание внутренних и внешних факторов, способствующих сохранению полноценной способности человека, общества, государства функционировать и развиваться. [1. С. 14]

Процесс формирования и развития безопасности предполагает отражение человеком внешних условий в виде некоторой субъективной модели, которая служит основой для предварительного психологического программирования действий, для их регуляции в какой-либо деятельности. При этом различные субъекты в одной и той же среде могут переживать различную степень безопасности. Психологическая безопасность личности это субъективная оценка человеком благоприятности условий окружающей среды для его жизнедеятельности, личностного и профессионального развития.

На основе теоретических и практических исследований нами представлена уровневая организация безопасности личности (схема 1). Первый уровень – оценка и первичный анализ окружающей действительности относительно критерия «опасно-безопасно» – происходит на основе информационной обработки психическими процессами (ощущений, чувств, восприятий, мышления, представлений). На втором уровне вторичная оценка и анализ окружающей действительности, прогнозирование безопасного будущего преломляется через личностные характеристики человека (направленности личности, индивидуальных особенностей характера, мировоззрения). На третьем уровне происходит принятие решения и реализация поведенческой модели на основе социальных, профессиональных, психологических компетенций в области безопасности. Данная модель представляет схематическую попытку отразить психологическое содержание безопасности. [1. С. 20]

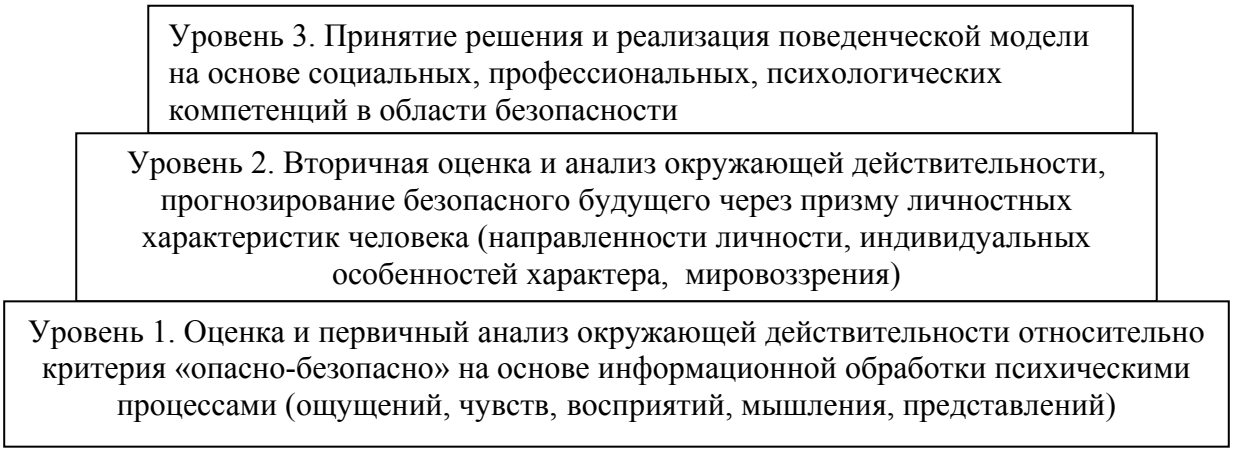


Схема 1. Уровневая организация безопасности

Психологическая безопасность личности определяется комплексом познавательных, эмоционально-волевых и характерологических её особенностей, направленностью и мировоззрением, формирующимися в процессе социализации.

И.А. Баева и сотрудники лаборатории «Психологическая культура и безопасность в образовании» РГПУ им. А.И. Герцена рассматривают структуру психологии безопасности в двух аспектах: психологическая безопасность среды и психологическая безопасность личности. «Психологическая безопасность среды в социальном аспекте определена как состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии людей, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и как следствие, обеспечивающее психологическую защищенность ее участников.

Психологическая безопасность личности проявляется в ее способности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям. Психологическая безопасность личности отражается в переживаниях личности защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации» [2. С. 6].

При определении психологической безопасности личности И.А. Баева акцентирует внимание на такой характеристике, как «устойчивость личности».

«Устойчивость» нами (Митина Л.М., Ефимова Н.С., 2003) рассматривается, как одна из характеристик гибкости. Для выбора соответствующей модели действий адекватной нестандартной ситуации, только «устойчивости» недостаточно – необходимы характеристики «вариативности», которые позволяют быстро перестраиваться адекватно возникшей ситуации. В нашей статье позднее мы вернемся к этой характеристике. [3].

Структуру и содержание психологической безопасности личности мы рассматриваем в рамках единого системно-структурного подхода. Наиболее существенное развитие структурная теория личности получила в работах Б.Г. Ананьева, Г.А. Ковалева, В.С. Мерлина и К.К. Платонова, Л.М. Митиной и др. В целом можно отметить, что в психологической структуре личности выделяют: направленность, способности, темперамент, характер, особенности самосознания. К.К. Платонов выдвинул идею иерархического построения структуры личности. В.С. Мерлина считает, что в качестве исходных элементов структуры личности должны выступать ее свойства. Поэтому под структурой личности следует понимать связь, организацию свойств личности. При описании структурных моделей личности в трудах Б.Г. Ананьева и Г.А. Ковалева использован принцип иерархического упорядочивания уровней по степени представленности в них биологических и социальных сторон.

Многочисленные исследования, проведенные сотрудниками лаборатории профессионального развития личности (Митина Л.М., 1994-2010), дали возможность выделить и описать интегральные характеристики труда учителя: педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость (Митина Л.М., 1994). Выделенные интегральные характеристики личности инвариантны, они являются психологической основой, необходимой во всех видах деятельности. [4. С. 61].

В основу построения концепции структурно-иереархической модели личности педагога (учителя), обеспечивающего психологическую безопасность учащихся, нами положены следующие принципы:

- личность понимается как целостное образование, включающее в себя множество взаимосвязанных характеристик и элементов;

- принцип иерархического упорядочивания уровней по степени представленности в них биологических и социальных сторон личности;
- профессионализация личности приводит к формированию особых качеств и черт, присущих представителям данной профессии, которые облегчают выполнение профессиональной деятельности и приводят к выработке оптимальных способов и приемов ее осуществления.

Собственные эмпирические исследования автора и данные, полученные в работах под нашим руководством в школах г. Москвы и Московской области, показали, что школьники в качестве ключевой фигуры от которой исходит формируемое у них чувство безопасности или опасности выделяют педагога (учителя). В эмпирических исследованиях приняли участие учителя школ – 600, преподавателей высшей школы – 365, преподаватели колледжа 45, ученики школ с 5 по11 классы – 1040, учащиеся колледжа – 128, студенты со 2 по 4 курсы – 250. В целом в исследовании в качестве испытуемых и респондентов приняли участие 2100 человек.

В качестве психодиагностических методов были использованы: самоактуализационный тест Э. Шострома, адаптированный Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозманом и др. (1987); локус-контроль Дж. Роттера, адаптированный А.К. Осницким, Ю.С. Жуйковым (1996); опросники самооценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера, адаптированный Ю.Л. Ханиным (1982); 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (1970); опросник направленности личности Б. Баса; опросник интегральных форм коммуникативной агрессивности В.В. Бойко; методика диагностики межличностных отношений Т. Лири; авторская методика самооценки компетенций в области психологической безопасности и др..

Ввиду большого количества полученных диагностических данных был применен факторный анализ с тем, чтобы найти такие комплексные факторы, которые более полно объясняют связи между переменными, определяющими психологическую безопасность личности педагога (учителя). В результате были отобраны четыре основных фактора.

В первом факторе наибольшим весом обладает обобщенный конструкт сензитивность – реактивная уравновешенность (0,731), уверенность в себе – тревожность (0,634), «эмоциональная неустойчивость» (0,537), внешняя выразительность эмоциональных состояний (0,538). В целом перечисленные признаки предполагают гармоничное сочетание эмоциональной устойчивости и эмоциональной выразительности учителя, что позволяет назвать его **эмоциональной гибкостью.**

Второй фактор объединил в себе направленности на общение с другими (0,763) при высоком конструкте низкий – высокий самоконтроль (0,814), конформизм – нонконформизм (0,739), установка на процесс деятельности (0,669), практичность – развитое воображение (0,564). Такое сочетание ориентации на общение, на поддержание контакта на процесс деятельности можно определить как фактор **направленности** личности на безопасное взаимодействие (общение).

В третий фактор определили: сдержанность – экспрессивность (0,667), жесткость-чувствительность (0,582), эмпатические тенденции (0,578), замкнутость-общительность (0,574) эти характеристики определяют помогающее отношение, а присутствие параметра самопринятие (0,550) предполагает сложную взаимосвязь двух сторон принятия: самопринятие и принятие другого. Этот фактор можно определить как **психологическая компетентность**.

В четвертый фактор вошли конструкты, характеризующие аффективный уровень профессионального самосознания учителя: самоуважение (0,567), аутосимпатия (0,519), самопонимание (0,517), самоинтерес. В целом этот фактор можно назвать **самоотношением.** Самоотношение, характеризующее аффективный уровень профессионального самосознания учителя, является психологическим условием развития выделенных личностных характеристик.

Результаты факторного анализа позволили объединить личностные характеристики, влияющие на развитие психологической безопасности личности, в блоки, представленные в каждом из пространств системного

педагогического труда: направленностью на безопасное взаимодействие, эмоциональная гибкость, психологическая компетентность.

Нами была разработана и представлена структурно-иерархическая модель личности педагога, обеспечивающего психологическую безопасность учащихся (схема 2).

Схема 2. Структурно-иерархическая модель безопасной личности (педагога)

Основываясь на теоретическом анализе и экспериментальных исследованиях в процессе изучения психологии безопасности личности, установлено, что к качествам, составляющим внутренние условия психологической безопасности, принадлежат темпераментально-характерологические интегральные характеристики: они взаимодействуют друг с другом в структуре личности педагога. Важным условием психологической безопасности педагога является готовность к безопасному взаимодействию

(педагогическому общению) и безопасной профессиональной (педагогической) деятельности. Особо нами выделяется направленность педагога на безопасное взаимодействие (педагогическое общение). Данная направленность рассматривается как принцип «не навреди» в связи с профессиональной деятельностью педагогов.

Основываясь на исследования (Митина Л.М., Вачков И.С., Асмоковец Е.С, Аветисян К.А., Ефимова Н.С.), нами проанализирована структура гибкости. Гибкость представляет сочетание определенных характерологических свойств, объединенных внутренними взаимосвязями в блоки: интеллектуальная, эмоциональная, поведенческая стабильность (устойчивость) и вариативность (экспрессивность).

Личностные характеристики вариативности позволяют быстро перестраиваться, адекватно ситуации проявлять свое эмоциональное состояние, менять свое поведение в зависимости от условий, т.е. вариативность обеспечивает своевременный отказ от неэффективных идей, поиск нового решения, позитивную эмоциональную экспрессивность и социальную смелость, и артистизм в ролевом поведении. Однако только характеристики вариативности не позволят личности доводить намеченные задачи до логического завершения, поэтому для их уравновешивания необходимы личностные характеристики стабильности (устойчивости).

Среди основных личностных характеристик стабильности (устойчивости) в интеллектуальной сфере можно выделить самостоятельность мышления, устойчивые познавательные потребности, в эмоциональной сфере – это отсутствие склонности к переживаниям страха и гнева, в поведенческой сфере – социальная нормативность поведения. В профессиональной деятельности учителя психологическая устойчивость как личностное качество, связанное с направленностью учителя, приобретает особое значение: она может выполнять две функции. Во-первых, высокий уровень эмоциональной устойчивости сохраняет необходимую для профессиональной деятельности педагога благоприятную психологическую атмосферу, интеллектуальная –

самостоятельность и устойчивость познавательной потребности, поведенческая – социальную нормативность поведения. Во-вторых, эмоциональная устойчивость сохраняет психическое и физическое здоровье участников образовательного процесса, т.е. обеспечивает психологическую безопасность.

Таким образом, гибкость как интегральная характеристика личности педагога обеспечивает ему возможность успешного разрешения широкого спектра профессиональных и жизненных проблем в изменяющихся условиях среды.

Современные проблемы общества, связанные с увеличением социальной дезадаптации и различных вариантов девиантного поведения детей, подростков, юношества ставят педагогов (учителей) перед необходимостью овладения компетенцией в области психологической безопасности. Данная компетенция является необходимым компонентом педагогической компетентности и обуславливает адекватность поведения в профессиональной деятельности, сохранение и укрепление психического здоровья учителя.

В результате мы можем сформулировать следующее определение психологической безопасности личности.

Психологическая безопасность личности педагога проявляется: в направленности его на безопасное взаимодействие (педагогическое общение); психологической и социальной компетентности в области безопасности; в способности личности с одной стороны сохранять устойчивость (стабильность) в среде с определенными параметрами и с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям; с другой стороны проявлять эмоциональную экспрессивность, интеллектуальную, поведенческую вариативность, определяющую оптимальную позицию субъекта.

Психологическим условием, обеспечивающим повышение уровня психологической безопасности личности, по нашему мнению, является развитие самосознания, включающее самопознание (безопасный тип личности), самоотношение (самоуважение, аутосимпатия), саморегуляцию (уравновешенность, способность регулировать эмоциональное состояние).

Безопасность можно рассматривать на разных уровнях: индивидуальную безопасность человека, безопасность общества и семьи (как ячейки общества), государственную безопасность, планетарную безопасность. Человек как субъект безопасности может стать и организатором, и разрушителем, как собственной, так и общественной, государственной безопасности и даже поставить под угрозу существования нашу планету. Психологическая безопасность является ведущей характеристикой, определяющей развитие социально и психологически здоровой личности.

Библиографический список

1. Ефимова Н.С. Безопасность человека: психологический аспект. Монография. М.: Изд. центр РХТУ, 2009. – 156 с.

2. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство/ под ред. И.А. Баевой. – СПб: Речь, 2006. – 288 с.

3. Митина Л.М., Ефимова Н.С. Интеллектуальная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция. М.: МПСИ: Флинта, 2003 – 144 с.

4. Митина Л.М. Психология профессионального развития личности: теоретико-методологические проблемы. Российский научный журнал № 1 (14) 2010. С. 57-63

Bibliography

1. Efimova, N.S. Human Safety: Psychological Aspect: Monograph / N.S. Efimova. - Moscow: "FORUM" - INFRA TH Publishing House, 2010. – 192 p.

2. Mitina, L.M., Efimova, N.S. Teacher’s Intellectual Flexibility: Psychological Content, Diagnostics, Correction / L.M. Mitina, N.S. Efimova. - Moscow: MPSI: Flinta, 2003. - 144 p.

3. Mitina, L.M. Psychology of a Personality’s Professional Development: Theoretical-and-Methodological Problems // The Russian Scientific Journal. – 2010. – № 1(14). – P.57-63.

4. Providing Psychological Security at Educational Institution: Practical Guide / Ed. by I.A. Baeva. - St. Petersburg: Speech, 2006. - 288 p.

УДК 37.01
ББК 74.202

Зацепина Светлана Геннадьевна
преподаватель
кафедра языков и литературы
Челябинский институт путей сообщения
г. Челябинск
Zatsepina Svetlana Gennadievna
Senior Lecturer
Chair of Languages and Literature
Chelyabinsk Institute of Railway Transport
Chelyabinsk

Теоретико-методологическая основа иноязычного дистанционного обучения студентов технических вузов
Theoretical and Methodological Foundation of Foreign Language Distance Teaching of Higher Technical Educational Institution Students

В статье определяется теоретико-методологическая основа иноязычного дистанционного обучения студентов технических вузов, в качестве которой выступает синтез коммуникативного, лингвосоциокультурного и модульного подходов, выделяются педагогические принципы.

The article defines theoretical and methodological foundation of foreign language distance teaching of higher technical educational institution students, which serves as synthesis of communicative, linguo-socio-cultural and modular approaches; allocates pedagogical principles.

Ключевые слова: иноязычное дистанционное обучение, коммуникативный подход, лингвосоциокультурный подход, модульный подход, педагогический принцип.

Key words: foreign language distance learning, communicative approach, linguo-socio-cultural approach, modular approach, pedagogical principle.

В связи с происходящими процессами усиления глобализации, интернационализации, межкультурного диалога, развития информационно-коммуникационных технологий назрела необходимость в том, чтобы современный специалист умел на необходимом уровне пользоваться иностранным языком. Это требует разработки эффективной модели иноязычного дистанционного обучения, способной обеспечивать качество иноязычной профессиональной подготовки будущего специалиста, и, следовательно, определения четкой теоретико-методологической основы и педагогических принципов, отражающих ведущие тенденции современной педагогической науки.

Под иноязычным дистанционным обучением мы понимаем иноязычное обучение: 1) протекающее в ситуации пространственного разделения обучающего и обучаемого; 2) посредством использования преимущественно современных информационно-коммуникационных технологий с обеспечением синхронной, устной коммуникации; 3) характеризующееся определенной свободой выбора местонахождения, места обучения времени, темпов, программы обучения, высокой степенью познавательной активности, когда на первый план выдвигаются функции контроля и самоконтроля; 4) дающее в связи с этим возможность последующего совершенствования достигнутого уровня иноязычной коммуникативной компетентности.

В педагогической науке проблема иноязычного дистанционного обучения решается сегодня с позиций теоретико-методологических подходов общенаучного и конкретно-научного уровней. В то же время, рассматривая иноязычное дистанционное обучение как сложный, многоаспектный процесс, мы считаем, что полноценное исследование не может осуществляться с одной точки зрения. Необходимо использовать синтез теоретико-методологических подходов, обеспечивающих организационную комплексность его теоретического построения и практической реализации. На наш взгляд, наиболее полно решение такой задачи обеспечивают ведущие подходы педагогического уровня: коммуникативный, лингвосоциокультурный, модульный подходы, синтез которых позволяет осуществить комплексное исследование и построить эффективно функционирующую систему иноязычного дистанционного обучения.

В соответствии с ***коммуникативным подходом*** обучение языку должно учитывать особенности реальной коммуникации, а в основе процесса обучения должна лежать модель реального общения, поскольку владение системой языка является недостаточным для эффективного пользования языком в целях коммуникации.

Анализ научной литературы (А.П. Валицкая, А.В Воловик, Б.С. Гершунский, Е.К. Гизерская, Г.Ф. Захарова, Э.Ф. Зеер, М.П. Карпенко, Ф.Т. Михайлов, Г.И. Петрова, Г.Л. Тульчинский, Ю.В. Шатин и др.) позволяет

нам выделить в содержании коммуникативного подхода три компонента: собственно коммуникативный, личностный (в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, при этом система обучения предполагает учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучаемого, а также его интересов), деятельностный (реальное общение на занятиях осуществляется посредством речевой деятельности, с помощью которой участники общения стремятся решать те или иные задачи).

Мы разделяем точку зрения Л.Л. Балакиной, согласно которой содержание обучения, основанного на коммуникативном подходе, должно быть «ориентировано на взаимодействие, сотрудничество, согласование, опосредования, договоры, убеждения, разъяснение, смысловой обмен информацией, игру, диалог, – как способы создания общего коммуникативного пространства, ситуации понимания – дискурса» [1, с. 15]. На наш взгляд, главный акцент при коммуникативном подходе необходимо ставить на создании ситуации как системы взаимоотношений между обучаемыми. Обсуждение ситуаций, построенных на основе взаимоотношений обучаемых, позволяет сделать процесс обучения иностранному языку максимально естественным и приближенным к условиям реального общения.

Вышеизложенное позволяет нам утверждать, что для успешной реализации коммуникативного подхода в дистанционном иноязычном обучении необходимо обеспечить максимально возможную интерактивность между обучаемым и преподавателем, предусмотреть высокоэффективную оперативную обратную связь, чтобы обучаемые могли быть уверенными в правильности своих действий. Таким образом, коммуникативный подход в иноязычном обучении в значительной степени удовлетворяет требованиям, выдвигаемым к содержанию и уровню подготовки выпускника вуза в контексте модернизации образования, поскольку осуществляется с опорой на экстралингвистические параметры ситуации межкультурной коммуникации.

Произошедшее в 90-е годы XX в. осознание необходимости актуализации личности обучающегося на основе познания им чужой для него

действительности и восприятия иной культуры обусловило появление новой концепции, которая определила направленность языкового обучения на соизучение языка и культуры: культура – цель, язык – средство как приобщения к культуре, так и ее развития [2]. В методике преподавания языков предложена новая формула овладения иностранным языком – культура через язык и язык через культуру. Поэтому второй составляющей избранной нами теоретико-методологической основы исследования является ***лингвосоциокультурный подход***.

Как считает С.Г. Тер-Минасова, в основе любой коммуникации лежит «обоюдный код», обоюдное знание реалий, знание предмета коммуникации между участниками общения [3]. Поэтому изучение и преподавание языков должно вестись на широком фоне социальной, культурной, политической жизни народов, говорящих на этих языках, т. е. в тесной связи с миром изучаемого языка, в неразрывном единстве с культурами народов, использующих эти языки в качестве средства общения. Только таким образом можно обеспечить изучающим иностранные языки необходимые фоновые знания, без которых невозможно реальное общение.

Ученые предполагают включать в содержание обучения иноязычной культуры следующие компоненты: узнавание культурных образов и символов; работу с культурной продукцией; изучение моделей каждодневной жизни; изучение культуры поведения; изучение модели коммуникации; изучение национальных ценностей, обусловливающих нормы поведения; изучение культурного и исторического опыта страны [4].

Вслед за М.П. Петровой [5] мы считаем, что в иноязычном дистанционном обучении социокультурное содержание должно предполагать учет культурно-исторических традиций народа, этнопсихологических, этнопедагогических, а также профессиональных особенностей и строиться на их основе.

Анализ научных работ [5; 6; 7; 8 и др.] и обобщение эффективного педагогического опыта в исследуемом аспекте позволяют сделать вывод о том, что дистанционные технологии дают широкие возможности для реализации

данного подхода в иноязычном обучении студентов железнодорожного института: применение иллюстративного материала; занятия проблемного характера, в ходе которых происходит активизация мышления студентов путем постановки проблем (например, при изучении ситуаций профессионального общения с использованием специальных технических терминов); вебинары в форме дискуссий, виртуальные «круглые столы», отражающие культурно-исторические и профессиональные особенности и предоставляющие возможность студентам участвовать в обсуждении теоретико-профессиональных вопросов, развивая при этом навыки сотрудничества; имитационные игры (например, сюжетно-ролевые игры, знакомящие участника с ситуациями в профессиональной деятельности при международных транспортных сообщениях); видеосюжеты и виртуальные встречи по интересам (например, управление грузовой и коммерческой работой в международных сообщениях) и др.

Такие формы занятий способствуют зарождению и становлению мотивов коммуникации, стремлению и способности к самореализации и самосовершенствованию, усиливают эмоциональные реакции студентов, обнаруживают их ценностные ориентации.

Вышеизложенное позволяет утверждать, что лингвосоциокультурный подход во многом обеспечивает не только более эффективное достижение целей иноязычного обучения, но и содержит огромные возможности для поддержания мотивации учения. Таким образом, коммуникативный и лингвосоциокультурный подходы к обучению иностранному языку взаимно обусловлены и неразрывно связаны.

В связи с принятием Россией в результате присоединения к Болонской декларации обязательств по переработке содержательных установок и формальных принципов подготовки специалистов с высшим образованием, возникновением особой потребности в надежных педагогических технологиях, способных сделать образование гибким, комбинированным, проблемным, направленным на активизацию и повышение качества обучения, третьей составляющей нами предлагается ***модульный подход*** к обучению иностранному языку.

Сущность модульного обучения состоит в том, что студент самостоятельно может работать по предложенной ему индивидуальной траектории, включающей в себя целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При модульном подходе в качестве средства достижения цели обучения выступает модульное построение содержания и структуры профессионального обучения.

Анализ научной литературы [9, с. 20-21; 10, с. 100] позволил выделить нам следующие принципы, лежащие в основе модульного обучения: целевое назначение информационного материала; сочетание комплексных, интегрирующих, дидактических и частных дидактических целей; полнота учебного материала в модуле; относительная самостоятельность элементов модуля; оптимальная передача информационного и методического материала; фундаментальность содержания учебного материала; ориентация на развитие познавательной активности студентов; эффективное использование учебного времени; изменение роли преподавателя в учебном процессе: приоритет функций проектирования, консультирования и анализа результатов обучения; реализация обратной связи, систематическая проверка уровня усвоения содержания обучения и оценки учебных достижений; обоснованное сочетание индивидуальной и групповой форм учебной деятельности.

Мы полагаем, что в иноязычном дистанционном обучении модуль, включенный в данную программу, представляет собой относительно самостоятельную единицу образовательной программы, направленную на формирование иноязычной коммуникативной компетентности. Соответственно, модульная образовательная программа – это совокупность и последовательность модулей, направленная на овладение иноязычной коммуникативной компетентностью.

Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что модульный подход в иноязычном дистанционном обучении позволяет решать ряд педагогических задач обеспечения индивидуального темпа учения, учета возможностей, склонностей и потребностей студента, обучения самостоятельному управлению различными информационными потоками, самоконтроля и коррекции. Таким

образом, реализация модульного подхода для включения самого студента в процесс управления своей познавательной деятельностью является весьма актуальной. Модульный подход наиболее адекватно отвечает целям развития иноязычной коммуникативной компетентности.

Таким образом, мы пришли к выводу, что наиболее перспективным в иноязычном дистанционном обучении является синтез коммуникативного, лингвосоциокультурного и модульного подходов.

Следует учитывать, что ни одна проблема – отбор и организация материала, выбор упражнений и построение их системы, выбор приемов работы и т. д. – не может быть решена без четкого представления о принципах обучения [11].

Проанализировав научную литературу (А.А. Вербицкий, Е.С. Кузнецова, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, Л.В. Моисеева, Е.И. Пассов, И.Л. Плужник, С.С. Соловей и др.) и опираясь на эффективный педагогический опыт, мы выделили следующую систему педагогических принципов иноязычного дистанционного обучения студентов:

– принцип ситуативности, при котором иноязычное обучение происходит на основе и при помощи ситуаций, предполагающих самоопределение студентов и поиск ими решения;

– принцип функциональности, заключающийся в том, что происходит овладение функциями видов речевой деятельности, как средств общения, то есть осознаются и усваиваются те функции, которые выполняют в процессе человеческого общения: чтение, письмо, говорение, аудирование, интернет-общение;

– принцип индивидуализации, с учетом которого индивидуализация является неотъемлемой чертой дистанционного иноязычного обучения, ориентированного на личность и ее особенности;

– принцип поликультурности, который подразумевает обучение в условиях общения и познания представителей разных этнических, социальных, профессиональных и других групп;

– лингводидактический принцип, согласно которому иноязычное дистанционное обучение используется не только как средство межличностного

общения, но и как средство обогащения духовного мира личности на основе приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка (история, литература, музыка и т. д.), знаний о строе языка, его системе, характере, особенностях и т. д.;

– принцип партисипативности, заключающийся в субъект-субъектном взаимодействии преподавателя и студентов для выработки и принятия совместных решений в сфере иноязычного общения.

Перечисленные принципы согласуются с целями, задачами и условиями иноязычного дистанционного обучения в рамках выбранной теоретико-методологической основы и способствуют разработке методических приемов обучения иностранному языку.

Библиографический список

1. Балакина, Л.Л. Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании коммуникативной компетентности учащихся [Текст] : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / Балакина Любовь Леонидовна. – Томск, 2010. – 43 с.
2. Низкодубов, Г.А. Социокультурный подход в контексте современной парадигмы языкового образования [Текст] / Г.А. Низкодубов, Г.А. Кузьмина, В.М. Ростовцева // Вестник ТГПУ. – 2006. – Выпуск 9 (60). Серия «Гуманитарные науки (филология)». – С 104-108.
3. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 261 с.
4. Куликова, Н.Э. Страноведческий аспект в обучении иностранному языку на современном этапе [Электронный ресурс] / Н.Э. Куликова // Иностранный язык в Российском государственном гуманитарном университете. – М. : РГГУ, 2005. – Режим доступа : http://www.rsuh.ru/section.html?id=1550.
5. Петрова, М.П. Дистанционное обучение иностранным языкам в социокультурном контексте [Текст] : автореф. дисс. … канд. пед. наук. : 13.00.01, 13.00.02 / Петрова Мария Петровна. – Якутск, 2002. – 20 с.
6. Лупач, И.Я. Социокультурный подход в методике преподавания иностранных языков в техническом университете (На материале немецкого языка): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Таганрог, 2000. – 167 с.
7. Мырза, Т.А. Социокультурный подход как фактор формирования познавательных потребностей студентов при изучении иностранных языков: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Магнитогорск, 2002. – 163 с.
8. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров и др.; под ред. Е.С. Полат. – М.: Academia, 2006. – 391 с.
9. Конышева, А.В. Модульное обучение как средство управления самостоятельной работой студентов [Текст] / А.В. Конышева // Высшее образование в России. – 2009. – №11. – С. 18-25.
10. Лобанов, Ю.И. Самообразование в открытой сетевой информационной среде [Текст] / Ю.И. Лобанов, О.А. Ильченко // Высшее образование в России. – 2009. – №8. – С. 99-103.
11. Принципы обучения иностранным языкам [Текст] / под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж : НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.

Bibliography

1. Balakina, L.L. Pedagogical Principles of Realization of the Communicative Approach in the Lesson Organization and Pupils' Communicative Competence Forming [Text]: Synopsis of Diss … Doc. of Ped. : 13.00.01 / Balakina Lyubov Leonidovna. – Tomsk, 2010. – 43 p.

2. Educational Technologies of Distance Learning / E.S. Polat, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov, et al./ Ed. by E.S. Polat. – M.: Academia, 2006. – 391 p.

3. Konysheva, A.V. Modular Learning as a Management Means of the Students' Independent Work [Text] / A.V. Konysheva // Higher Education in Russia. – 2009. – № 11. – P. 18-25.

4. Kulikova, N.E. Regional Geographic Aspect in Foreign Language Teaching at the Present Stage [Electronic Resource] / N.E. Kulikova // Foreign language at the Russian State Humanitarian University. – M : RSSU, 2005. – Access Mode : http://www.rsuh.ru/section.html?id=1550.

5. Lobanov, Yu.I. Self-Education in the Open Network Information Environment [Text] / Yu.I. Lobanov, O.A. Ilchenko // Higher Education in Russia. – 2009. – № 8. – P. 99-103.

6. Lupach, I.Ya. Socio-Cultural Approach in the Methodology of Foreign Languages Teaching at the Technical University (Based on the German Language): Dis. ... Cand. of Ped.: 13.00.02 / I.Ya. Lupach. – Taganrog, 2000. – 167 p.

7. Myrza, T.A. Socio-Cultural Approach as a Factor of the Students' Cognitive Needs Forming While Learning Foreign Languages: Dis. .. Cand. of Ped: 13.00.08 / T.A. Myrza. – Magnitogorsk, 2002. – 163 p.

8. Nizkodubov, G.A. The Socio-Cultural Approach in the Context of Modern Paradigm of Language Education [Text] / G.A. Nizkodubov, G.A. Kuzmina, V.M. Rostovtsev // Herald of TSPU. – 2006. – Release 9 (60). Series: The Humanities (Philology). – P. 104-108.

9. Petrova, M.P. Distance Foreign Languages Teaching in a Socio-Cultural Context [Text]: Synopsis of Diss … Cand. of Ped. : 13.00.01, 13.00.02 / Petrova Maria Petrovna. – Yakutsk, 2002. – 20 p.

10. Principles of Foreign Languages Teaching [Text] / Under the Editorship of E.I. Passov, E.S. Kuznetsova. – Voronezh: «Interlingua» NEI, 2002. – 40 p.

11. Ter-Minasova, S.G. Language and Intercultural Communications [Text] / S.G. Ter-Minasova. – M : Slovo, 2000. – 261 p.

УДК 151.8
ББК 88.37

Кирсанов Вячеслав Михайлович
кандидат психологических наук,
доцент
кафедра психолого-педагогических дисциплин
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск
Kirsanov Vyacheslav Mikhailovich
Candidate of Psychology,
Assistant Professor
Chair of Psychological and Pedagogical Disciplines
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Анализ методологических подходов к оценке творческих особенностей личности (диагностический аспект)

Analysis of Methodological Approaches to a Person's Creative Characteristics Estimation (Diagnostic Aspect)

В статье анализируются существующие методологические подходы к оценке особенностей личности; обосновывается целесообразность комплексного (психофизиологического, психологического, педагогического) подхода при профориентационной работе применительно к проблеме выявления творческих способностей личности.

The article contains analysis of existing methodological approaches to personal characteristics estimation; proves practicability of a complex (psycho-physiological, psychological and pedagogical) approach to professional guidance work as applied to the problem of personal creative characteristics identification.

Ключевые слова: образование, методологический подход, личность, профориентационная работа, творческие особенности, психодиагностика, психофизиологическая диагностика.

Key words: education, methodological approach, person, professional guidance work, creative characteristics, psychodiagnostics, psycho-physiological diagnostics.

Анализ публикаций в области образования позволяет сделать вывод, что все многообразие существующих воспитательных (образовательных) парадигм может быть сведено к двум основным. Первая преимущественно характерна для стран так называемого «социалистического лагеря» и отчасти для стран востока. В этой парадигме главное место занимает группа, социум, а цель воспитания – формирование коллективной личности, члена группы (социума) полностью разделяющего убеждения и взгляды этой группы («Мы» важнее чем «Я»). Типичный пример система воспитания в России в эпоху первостепенной значимости советских ценностей (СССР).

Примерами второй парадигмы могут быть страны запада и США. Индивидуальное «Я» каждого отдельно взятого человека – главная цель воспитания признаваемая наиболее важной в этих странах («Я» важнее «Мы»). Каждая из этих парадигм имеет свои достоинства и недостатки. Исторический экскурс показывает, что эти парадигмы прошли долгий путь становления и даже чередовались в ряде стран, вслед за сменой социально-экономической обстановки. Так, например, в нашей стране на смену коллективистской направленности воспитания пришло личностно-ориентированное обучение и, соответственно, индивидуальность каждого воспитанника (ее развитие и проявление) теперь рассматривается как современные ориентиры отечественной системы воспитания. Это отмечают в своих работах многие исследователи. В частности Л.Г. Пузеп, полагает, что интенсивные изменения, происходящие в последнее время в российском обществе, задают новые ориентиры во всех сферах общественной жизни и предъявляют новые требования к личности. Сегодня востребован человек творческий, интеллектуально развитый, умеющий учиться, гибко адаптирующийся к постоянно меняющимся жизненным ситуациям, способный применять полученные знания на практике, искать пути рационального и нестандартного разрешения возникающих проблем [11; 4].

По мнению Н.С. Гилевой, сегодня, когда меняются фундаментальные основы общества, перестраивается экономика, социальная жизнь, мировоззрение, коренным образом меняются условия жизнедеятельности, ориентация людей, возрастает мера социальной свободы для активной, творческой личности и возрождается ориентация на ценностно-смысловое раскрытие индивидуальности. Чем быстрее и адекватнее человек воспринимает постоянно происходящие изменения в окружающей действительности, своевременно усваивает важную для него информацию и перестраивает свое поведение в соответствии со сложившейся необходимостью, тем более гармоничным будет его внутренний мир и совершеннее взаимодействие внутреннего и внешнего [2; 54].

Пожалуй, одним из существенных недостатков коллективисткой парадигмы воспитания является то, что при такой системе воспитания практически полностью подавляется индивидуальность личности. Это в свою очередь мешает развивающемуся человеку сделать правильный выбор своего дальнейшего развития, правильно почувствовать свои интересы, желания, склонности и оценить перспективы дальнейшего развития этих интересов и склонностей. В том числе это касается и профессионального выбора. Вследствие этого, например, для советских времен была характерна ситуация, когда «таланту приходилось пробивать себе дорогу» в прямом смысле этого слова: старшеклассник чаще всего выбирал профессию исходя из идейных соображений, престижа той или иной специальности и значительно реже исходя из собственных интересов и талантов. Примерами могут быть автобиографические описания выдающихся деятелей науки, культуры, искусства. И. Архипова – всемирно известная оперная певица окончила архитектурный институт, Л. Вайкуле до того как стать известной эстрадной певицей окончила медицинское училище [12, 13].

Можно привести достаточно много таких примеров. Но не следует рассматривать их как доказательство несостоятельности прежней парадигмы образования. Похожая тенденция наблюдается и сейчас, только ориентиром в выборе профессии для старшеклассников являются не идейные соображения, а престиж и финансовая состоятельность будущей профессии. Эти примеры свидетельствуют, во-первых, о необходимости обращения к индивидуальности каждого воспитанника и тем самым подтверждают своевременность и актуальность внедрения личностно ориентированного подхода в отечественную систему образования. Во-вторых, эти и подобные им ситуации, говорят о необходимости научного подхода к проблеме выявления склонностей и интересов личности в раннем возрасте и разработке на основе таких диагностических данных профориентационной работы с учащимися. Этим задачам соответствует проводимая в нашей стране модернизация современной высшей школы, которая, по мнению Н.Н. Гордиенко, связана с ростом ориентации на выявление и развитие личностных, интеллектуальных качеств

студентов. Содержание процесса психолого-педагогической поддержки учащихся может быть направлено на решение задач стимулирования самоопределения личности, помощь в индивидуализации и саморазвитии, создании условий, оптимизирующих личностное и профессиональное развитие [5; 5].

Подобное (научное) сопровождение развития индивидуальности учащихся предполагает личностно-ориентированное обучение. И надо сказать, что оно вполне успешно реализуется, но не в полной мере. Речь идет об узконаправленном сопровождении в рамках психолого-педагогического подхода. В этом плане, ни каких нареканий не может быть: практически во всех школах или центрах дополнительного образования в нашей стране осуществляется (посильно, с учетом реальных условий обучения и наличия соответствующих специалистов) соответствующая диагностика способностей учащихся, определение их в кружки, центры студии детского творчества и т.д.

Но следует отметить, что для более точного определения перспектив развития личности воспитанника в том или ином направлении (как творческом, так и профессиональном) необходимо укрепить психолого-педагогический подход психофизиологическими данными. Только равнозначное присутствие психофизиологической, психологической и педагогической составляющей может обеспечить строго научный подход к данной проблеме. Такое совмещение научных подходов является вполне закономерным и соответствует логике развития человека. В данном контексте уместно привести цитату С.В. Золотарева: «Творческое развитие психофизиологических аспектов конституциологии основывается на всесторонней оценке типа конституции индивида, что позволяет выявить и раскрыть скрытые резервы психобиологического здоровья человека с целью своевременной и адекватной защиты от неблагоприятного влияния средовых факторов на гетерогенную в конституциональном отношении, в частности подростковую популяцию. Именно поэтому личностно-типологические, конституционально обусловленные особенности человека, уже не одно десятилетие изучаются специалистами самых различных отраслей знания: психологами, философами, социологами,

психиатрами, биологами, антропологами, психофизиологами» [8; 5]. В свою очередь Е.Д. Гиндина подчеркивает, что к настоящему времени накоплен огромный эмпирический материал, свидетельствующий о наследственной обусловленности индивидуальных характеристик человека [3; 14].

Психофизиологические исследования позволяют изучить глубинные основания функционирования психики (нейродинамические и психофизиологические процессы и особенности их протекания), психологические – позволяют изучить, оценить особенности психики человека (развитие и функционирование психических функций и самой личности), а педагогические исследования позволяют не только изучить процесс обучения, воспитания и развития человека, но и предложить конкретные, действенные и эффективные способы, приемы и техники воздействия на процесс развития личности. И.А. Горбунов полагает, что выраженность психических свойств человека должна отражаться в организации физиологических систем индивида, хотя характер этого отражения крайне сложен. Нервная система разделена на определенные блоки. Их неравновесное взаимодействие порождает сложное поведение и самообразование новых психических функций. Анализ межсистемных взаимодействий можно использовать в целях психодиагностики [4; 71].

Аргументом, доказывающим необходимость сопровождения психологического анализа данными психофизиологических исследований, может служить мнение Б.Н. Безденежных подкрепленное цитатами выдающихся отечественных ученых. Любой подход к психологическому исследованию деятельности в силу сложности и многоаспектности последней вынужден ограничиваться анализом лишь определенного круга ее аспектов при абстрагировании от других. Тем не менее, каждый из этих подходов «имеет, конечно, право на существование; каждый дает ценные научные результаты». О месте психофизиологии в изучении деятельности существует единодушное мнение, которое можно выразить следующими словами: «За деятельностью и регулирующими ее психическими образами открывается грандиозная физиологическая работа мозга. Это и ставит проблему перехода от анализа

деятельности к анализу реализующих ее мозговых процессов» [1; 7]. Все это в равной мере может быть отнесено не только к исследованию отдельных видов деятельности, но и личности в целом, и отдельных ее особенностей. Важность, востребованность подобного подхода признается исследователями, а сама диагностика личностных свойств человека считается одной из проблемных и актуальных областей психодиагностики по физиологическим параметрам [4; 74].

Следует отметить, что с развитием системной нейрофизиологии и расширением использования ее методов в изучении мозговых механизмов регуляции функциональных состояний и психической деятельности человека практически был снят дискуссионный вопрос о взаимодополняющем значении психологических и нейрофизиологических методов в исследовании мозговой организации психического отражения [9; 11].

Н.Н. Гордиенко полагает, что своевременное выявление генетических предрасположенностей, склонностей к определенной профессии может оказать существенную помощь в организации профессиональной, консультативной работы с учащимися [5; 197].

Комплексный подход к диагностике особенностей личности или какого-либо другого феномена не является новым. Проблема зависимости между антропометрическими, нейрофизиологическими и психологическими особенностями была определена уже давно, отмечает Т.В. Евтух, но до сих пор нет ее однозначного решения [7; 62]. А.К. Дроздовский отмечает, что в отечественной науке тенденция интегрального междисциплинарного исследования человека впервые наиболее отчетливо проявилась в школе Б.Г. Ананьева. Говоря о психофизиологическом подходе к изучению личности, можно отметить, что в отечественной психофизиологии индивидуальных различий такие работы ведутся уже многие десятилетия: в научных школах Б.М. Теплова, Б.Г. Ананьева, В.С. Мерлина; исследования К.М. Гуревича, Э.А. Голубевой, Е.П. Ильина, А.И. Крупнова, Н.С. Лейтеса, В.М. Русалова и др. [6; 4]. К числу исследований нейрофизиологического направления следует отнести работы В.Ф. Фокина, Н.В. Пономаревой, Н.П. Бехтеревой, В.А. Илюхиной, И.П. Заболотских и др.

У этого же автора мы встречаем интересную мысль о том, что диагностика психофизиологических особенностей человека, имеет выход на уровень психологический, если например речь идет о стиле деятельности. Тогда данная проблема перерастает в проблему совместимости, то есть, из психофизиологической она становится социально-психологической, когда несовпадение стилей деятельности выполняющих совместную деятельность приводит к конфликту, к снижению эффективности работы, а чаще это происходит тогда, когда один человек навязывает свой стиль другому без учета его склонностей [6; 39]. Этим подчеркивается важность комплексного, психофизиолого-психолого-педагогического подхода к диагностике личностных особенностей.

Безусловно, психофизиологическое прогнозирование, как полагает Е.П. Ильин, является лишь составной, хотя и необходимой частью комплексного прогноза эффективности деятельности (или развития тех или иных способностей), в который должен входить учет личностных особенностей субъекта, уровня его профессиональной подготовки, интеллектуального развития и т.д. Главное назначение психофизиологического прогнозирования состоит в выявлении природных предпосылок для успешного осуществления той или иной деятельности [6; 49]. Все выше сказанное подтверждает актуальность темы нашего исследования – изучение психофизиологических и нейродинамических особенностей, лежащих в основе творческой деятельности человека.

В нашем подходе к исследованию творческих особенностей личности (в соответствии с методологией комплексного подхода) предполагается предварительная диагностика сферы профессиональных предпочтений (опросник Йовайши) и исследование взаимосвязи типа личности и сферы профессиональной деятельности (опросник Дж. Холланда). Затем проводится психодиагностика представленная батареей методик, направленных на изучение структуры личности в соответствии с теорией многомерно-функционального подхода к структуре личности А.И. Крупнова (диагностика активности (опросник порог активности), мотивации (методика Н.Н.

Демиденко), направленности (ориентировочная анкета), саморегуляции (опросник ВСК), ценностных ориентаций (опросник терминальных ценностей «ОТеЦ»), межличностных отношений (опросник ОМО)). Далее следует этап психофизиологической диагностики – батарея методик, направленных на изучение основных свойств нервной системы (сила, подвижность, уравновешенность) (аппаратный комплекс НС-ПсихоТест), функциональной асимметрии и уровень постоянного потенциала головного мозга (анализатор медленной электрической активности мозга АМЕА).

По мнению ряда исследователей, творческая деятельность является одним из самых интересных, наиболее сложным и наименее изученным психическим явлением. Относительно вопроса о необходимости комплексного подхода к диагностике (и дальнейшего развития) творческих особенностей можно привести мнение С.В. Максимовой о том, что проблема обеспечения педагогических условий творческой реализации школьников предполагает решение вопроса об источниках и закономерностях развития творческой активности в онтогенезе [10; 29]. Особую актуальность этой проблеме придает спорная позиция о том, что определяет творческое развитие личности. По мнению одних исследователей приоритет за наследственно обусловленными качествами. Между тем правомерно и альтернативное предположение, состоящее в том, что не столько качества личности являются причиной высокой творческой активности, сколько, напротив, включенность человека в творческую деятельность порождает определенные качества личности [10; 31].

Одним из аспектов, подтверждающих актуальность комплексного (психофизиолого-психолого-педагогического) подхода является следующее. Существует тенденция снижения числа выпускников высших учебных заведений продолжающих свое профессиональное становление по той специальности, по которой учились, и в наше время эта тенденция стала угрожающей. Если отбросить социально-экономические факторы и фактор престижа, то причину такой тенденции, скорее всего, необходимо искать в эффективности профориентационной работы проводимой со студентами. А еще ранее – с учениками школ и т.д. Для того чтобы профориентационная работа

отвечала своему назначению, т.е. была эффективной необходим строго научный подход к ее реализации. По нашему мнению этим условиям отвечает предлагаемый комплексный подход к диагностике особенностей личности как психологических, так и психофизиологических и нейродинамических особенностей нервной системы человека.

Библиографический список

1. Безденежных, Б.Н. Психофизиологические закономерности взаимодействия функциональных систем при реализации деятельности: Дис. … д-ра.псих.н. – М., 2004. – 292 с.
2. Гилева, Н.С. Креативность в структуре жизненного самоопределения: Дис. … канд.псих.н. – Барнаул, 2003. – 166 с.
3. Гиндина, Е.Д. Генетические основы эмоциональных и поведенческих особенностей у детей подросткового возраста: Дис. … канд.псих.н. – М., 2005. – 235 с.
4. Горбунов, И.А. Диагностические возможности психофизиологических характеристик человека: Дис. … канд.псих.н. – С-Петербург, 2005. – 256 с.
5. Гордиенко, Н.Н. Психофизиологические признаки системы отношений студентов, осваивающих технические и гуманитарные специальности: Дис. … канд.псих.н. – Санкт-Петербург, 2007. – 333 с.
6. Дроздовский, А.К. Исследование связей свойств нервной системы с психодинамическими характеристиками личности: Дис. … канд.псих.н. – С-Петербург, 2007. – 163 с.
7. Евтух, Т.В. Взаимосвязь антропометрических, общефизиологических и нейродинамических характеристик со свойствами вышележащих уровней интегральной индивидуальности: Дис. … канд.псих.н. – Пермь, 2002. – 163 с.
8. Золотарев, С.В. Психофизиологическая характеристика и диагностика личностно-типологического конституционального континуума подростков: Дис. … канд.псих.н. – Ставрополь, 1999. – 242 с.
9. Илюхина, В.А. Психофизиология функциональных состояний и познавательной деятельности здорового и больного человека [Текст] / В.А. Илюхина. – СПб.: Изд-во Н-Л, 2010. – 368 с.
10. Максимова, С.В. Творчество: созидание или деструкция? [Текст] / С.В. Максимова. – М.: Академический Проект, 2006. – 244 с.
11. Пузеп, Л.Г. Психологические механизмы развития креативности личности: Дис. … канд.псих.н. – Омск, 2006. – 180 с.
12. Официальный сайт И. Архиповой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.arhipova.org/ru/arkhipova/bio/ 20.12.2010 г.
13. Официальный сайт Л. Вайкуле [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.laimav.ru/bio/ 20.12.2010 г.

Bibliography

1. Bezdenezhnykh, B.N. Psycho-Physiological Laws of Functional Systems Interaction at Activity Realization: Diss. … Doc. of Psychol. [Text] / B.N. Bezdenezhnykh. – M., 2004. – 292 p.
2. Drozdovsky, A.K. Research of Connections of the Nervous System Features with Psychodynamic Characteristics of a Person: Diss. … Cand. of Psychol. [Text] / A.K. Drozdovsky. – St.-Petersburg, 2007. – 163 p.
3. Evtukh, T.V. Interrelation of Anthropometric, General Physiological and Neurodynamic Characteristics with the Nature of Superjacent Levels of Integral Individuality: Diss. … Cand. of Psychol. [Text] / T.V. Evtukh. – Perm, 2002. – 163 p.
4. Gileva, N.S. Creativity in the Structure of Vital Self-Determination: Diss. … Cand. of Psychol. [Text] / N.S. Gileva. – Barnaul, 2003. – 166 p.

5. Gindina, E.D. Genetic Bases of Emotional and Behavioural Features of Teenage Children: Diss. … Cand. of Psychol. [Text] / E.D. Gindina. – M., 2005. – 235 p.

6. Gorbunov, I.A. Diagnostic Possibilities of a Person's Psycho-Physiological Characteristics: Diss. … Cand. of Psychol. [Text] / I.A. Gorbunov. – St.-Petersburg, 2005. – 256 p.

7. Gordienko, N.N. Psycho-Physiological Features of the Relations System Between Students Receiving Liberal and Technical Education: Diss. … Cand. of Psychol. [Text] / N.N. Gordienko. – St.-Petersburg, 2007. – 333 p.

8. I. Arkhipova's Official Site [Electronic Resource]. – Access Mode: http://www.arhipova.org/ru/arkhipova/bio/ 20.12.2010.

9. Ilyukhina, V.A. Psycho Physiology of Functional Conditions and Informative Activity of a Healthy and a Sick Person [Text] / V.A. Ilyukhina. – SPb.: N-L Publishing House, 2010. – 368 p.

10. L. Vaykule's Official Site [Electronic Resource]. – Access Mode: http://www.laimav.ru/bio/ 20.12.2010.

11. Maximova, S.V. Creativity: Creation or Destruction? [Text] / S.V. Maximova. – M. : Academic Project, 2006. – 244 p.

12. Puzep, L.G. Psychological Mechanisms of a Person's Creativity Development: Diss. … Cand. of Psychol. [Text] / L.G. Puzep. – Omsk, 2006. – 180 p.

13. Zolotaryov, S.V. The Psycho-Physiological Characteristics and Diagnostics of Personal Typologial Constitutional Continuum of Teenagers: Diss. … Cand. of Psychol. [Text] / S.V. Zolotaryov. – Stavropol, 1999. – 242 p.

УДК [373.032]:[316.613] (470.332)
ББК 74.200.5

Матейко Наталья Вячеславна
аспирант
кафедра педагогики
Смоленский государственный университет
г. Смоленск
Mateyko Nataliya Vyacheslavna
Post-graduate
Chair of Pedagogics
Smolensk State University
Smolensk

Формирование социокультурных компетенций учащихся старших классов школ (на примере Смоленского региона)
Senior School Pupils' Socio-Cultural Orientations Forming (On the Model of Smolensk Region)

В статье анализируется набор ценностных компетенций учащихся старших классов современных российских школ на примере Смоленского региона. Выявляются различные направления совершенствования развития личности.

The article analyzes a set of value orientations of senior school pupils in Russia on the model of Smolensk region. The article points out different ways of personal development improvement.

Ключевые слова: ценностные компетенции, школьное образование, воспитательный процесс, социокультурное пространство, социокультурная компетентность.

Key words: value competences, school education, educational process, socio-cultural space, socio-cultural competence.

В настоящее время общество переживает сложный этап переоценки социальных и нравственных норм жизни. Данный процесс протекает сложно, нередко сопровождаясь деформацией ценностных ориентиров, серьезным искажением социокультурных компетенций, представлений о престижности образования, профессионализма, культуры.

Каждое поколение выстраивает собственную модель жизнедеятельности - социокультурное пространство, состоящее из определенных значений ведущих понятий, системы символов, системы ценностей, социокультурных компетенций и норм. Именно в данном пространстве происходит идентификация личности, как социального субъекта и профессионала. Плотность, охват культурно значимых смыслов в деятельности и отношениях

людей мы называем социокультурным пространством. Оно характеризуется насыщенностью любого социального объекта социокультурной компетентностью и смысловым содержанием с точки зрения его соответствия культуре данного общества.

В условиях стремительно набирающего обороты процесса мировой интеграции выдвигаются новые требования к личности, главным достоянием которой должна стать общая культура и общечеловеческие ценности, способность и желание самостоятельно совершенствоваться в своей деятельности и участвовать в формировании социокультурной компетентности.

Однако, актуальные социокультурные процессы настолько динамичны, что их констатация, а тем более детальное рассмотрение, требуют выработки новых взглядов на изучение социокультурных компетенций.

Компетенция и компетентность – понятия сравнительно новые, а следовательно, обуславливают необходимость конкретизации и уточнений. Последние годы в научной литературе появилось большое количество работ, в которых содержатся различные определения компетентности. Круг данных определений настолько широк и порой противоречив, что можно смело утверждать перед современной наукой стоят задачи, связанные с определением, выделением и обоснованием компетенций (базовых, ключевых, надпредметных, предметных и других) и их структуры, разработкой подходов к их оценке как результату образования.

Так, Н.Ф. Ефремова, придерживаясь синергетического подхода, отмечает: «Компетенции – это обобщенные и глубоко сформированные качества личности, ее способность наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки»; «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту приспособиться к изменяющимся условиям, … способность действовать и выживать в данных условиях» [4:46].

Исследователь Л.М.Митина подчеркивает: «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, в общении, развитии (саморазвитии) личности» [7:27].

По утверждению А.В. Хуторского, компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов

деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. Исследователем определен перечень ключевых образовательных компетенций на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности ученика, позволяющих ему овладеть социальным опытом, получить навыки жизни и практической деятельности в обществе. Автор выделяет семь ключевых образовательных компетенций: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, компетенция личностного самосовершенствования [6:27].

По мнению В.А. Болотова, В.В. Серикова природа компетентности является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению обучающегося своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно – ориентированное, обеспечивающее востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости [1: 9].

В условиях социокультурного пространства все данные выше определения делают акцент на деятельностный подход к компетенциям. Однако обратимся к анализу сущности ценностного подхода. Так, французский философ М.Дюфрен в своем, как он назвал, «инвентарном описании природных категорий» выделил три класса ценностей: блага, обращенные к обладанию, – приятное, полезное и прекрасное; блага, обращенные к познанию – истинное; блага, обращенные к уважению, – священное, гуманное, справедливое.

О.Г. Дробинский и В.П. Тугаринов подразделяют ценности на две группы: ценности жизни (жизнь, здоровье, радость жизни, общение с людьми и т.д.) и ценности культуры – материальные (техника, жилище, пища, одежда и пр.), социально-политические (общественный порядок, мир, безопасность,

свобода, равенство, человечность), духовные (образование, наука, искусство) [3:262].

Однако, необходимо отметить, что ценности создаются обществом в процессе его развития, они же за тем и определяют развитие этого общества, и жизнь социума начинает все больше зависеть от произведенных им ценностей.

Таким образом, ценностные ориентации являются ориентирами человеческой деятельности, побуждающими к выполнению социально-значимых целей и имеющими в своей основе формирование мышления и мировоззрения.

Ценности находятся в обществе, так как ценности – это общественное бытие предмета, явления и т.д. Поэтому процесс переоценки ценностей происходит постоянно, вместе с развитием общества и индивида. Ценностный подход позволяет высветить внутреннюю сторону взаимосвязи личности и общества, увидеть личностный аспект ориентации школьника на ценности и социокультурную компетентность.

В определении А.Ю. Поленовой социокультурная компетентность определяется как способность личности сознательно и продуктивно действовать в ситуации неопределенности. Позитивно решать жизненно важные задачи социума, субъективно осмысливая возможности вариантов ответного поведения всех, вступая с ней в социальное взаимодействие, принимая различные формы культурного самовыражения и творчества позитивно ориентированных социальных групп и отдельных индивидов при освоении ими социального пространства [8:15].

Т.В. Боровикова рассматривает социокультурную компетентность с позиции ценностного подхода и подчеркивает «социокультурная компетентность проявляется в деятельности и органично связана с ценностными отношениями к деятельности, личной заинтересованностью этой деятельностью» [2:8].

В своих исследованиях М.С. Каган отметил, произошедшие в XX веке катаклизмы показали, что только организация совместных действий народов может позволить сохраниться человеческому роду. И именно по этой причине

сегодня начинают выкристаллизовываться новые системы ценностей, с новой иерархией их взаимодействий и новой доминантой. Высшее место в этой иерархии должны занять экзистенциальные ценности, которые, в свою очередь, определяют смысло - жизненные позиции [5:205].

Основываясь на взглядах Т.В. Боровиковой, А.Ю. Поленовой, М.С. Кагана сформулируем определение социокультурной компетентности. Социокультурная компетентность, по нашему мнению,- это интеграция знаний, умений, навыков, способствующих самореализации старших школьников в определении смысло-жизненных позиций обеспечивающих формирование нравственной устойчивости личности: противостоять жизненным испытаниям в условиях освоения ими социокультурного пространства. Социокультурная компетентность определяется как способность и готовность к реализации знаний, умений, навыков, практического опыта в реальных условиях профессиональной деятельности.

Ориентированность процесса обучения на развитие социокультурной компетенции учащихся старших классов, совершенствование их самообразовательной деятельности, а также развитие общей культуры должны рассматриваться сегодня в качестве общей стратегии образования (ценностно-смысловых, ценностно-уставных, ценностно-ориентированных компетенций). Социокультурная компетенция выступает как цель и результат подготовки обучающегося к социокультурному взаимодействию с обществом.

Современные социокультурные условия актуализируют необходимость воспитания у современных школьников социокультурных компетенций и системы ценностных отношений к своей Родине, ее духовной самобытности. У современной молодёжи изменилось отношение к таким ценностям, как национальная культура, общественное признание, почёт, интересная работа, чувство национальной гордости, социальное равенство, трудолюбие, чувство долга, интернационализма, коллективизма и др., присущим советскому периоду.

Система социокультурной компетентности, как и всякая другая система, успешно развивается и функционирует лишь при определенных условиях.

Данными условиями нами рассматриваются пути и способы взаимодействия комплекса мер учебно-воспитательного процесса, направленного на становление социокультурной компетентности. Рассмотрев современные социокультурные условия, в которых осуществляется воспитание компетенций школьников и, выделив факторы, детерминирующие данный процесс, мы пришли к ряду выводов, связанных с учетом выявленных обстоятельств в воспитании компетенций школьников:

– воспитание компетенций школьников в образовательном процессе обусловлено сложившимися в обществе социокультурными условиями и факторами;

– воспитание социокультурных компетенций старшеклассников должно соответствовать «духу» нового тысячелетия, для которого характерно осознание человечеством необходимости единства и выработки единого ценностного сознания, что обусловлено теми угрозами, которые появились для человечества в новом тысячелетии. В связи с этим приоритетными должны стать: воспитание у школьников ценностного отношения к человечеству, человеку, к Отчизне, малой Родине, природе; воспитание способности к сотрудничеству и диалогу.

Ученые подчеркивают нестабильность современного социального мира, которая во многом ослабила традиции российского патриотического воспитания (М.Г. Агаев, Л.И. Аманбаева, С.Ф. Анисимов, А.А. Аронов, Л.М. Архангельский, М.П. Бузский, А.Н. Вырщиков, Ф.Б. Горелик, В.А. Датский, А.Н. Зайчиков, Г.М. Лисеенко, В.В. Макаров, Р.Л. Рождественская, и др.). Однако именно в патриотизме всегда выражена гордость за своих предков, за историю своей страны, нации, народа. Именно он выражает народный дух, готовность к преодолению тех препятствий, которые ставит история перед народом и обществом.

Для того чтобы объективно оценить состояние проблем нравственного воспитания и формирования у старшеклассников социокультурных компетенций на современном этапе проведена экспериментальная работа среди учащихся 10-11 классов средней школы №12 и гимназии эстетического

профиля г. Смоленска. В мониторинговом исследовании участвовало 160 учащихся. Оно включало в себя ряд вопросов затрагивавших направления на выявления нравственных ценностей.

Разделяя понимание имеющихся проблем, попытаемся выяснить, что же для наших учеников означает слово патриотизм, значимы ли для них понятия Родины и Отечества. Так, из 160 опрошенных школьников – 68% заявили, что патриотизм для них это – национальное самосознание, гордость за принадлежность к своей нации, народу; согласились с тем, что патриотизм очень важное качество актуальное для нашего общества. И лишь 13,4% выбрали ответ, что патриотизм сегодня не актуален, не современен, несвойственен сегодняшней молодежи.

Чтобы узнать, что сегодня для учеников означает понятие Родина, мы задали им вопрос «Значимы ли для Вас понятия Родины и Отечества?» – 84,8% опрошенных ответили да, 8,1% – ответили, нет, и 7,1% – затруднились дать ответ. В целом можно канстатировать, что современные школьники обладают «чувством» Родины.

На вопрос «Кто в большей степени повлиял на формирование Ваших патриотических чувств» 52,8% опрошенных ответили – школа, 50,5% ответили – родители, 32,8% – окружающие люди, друзья, и 10,3% – СМИ.

Таким образом, приведенные данные подчеркнули факт, что дальнейшее развитие патриотизма, патриотических чувств должно стать важным направлением воспитательной работы. Реализация концепции патриотического воспитания в школе возможна посредством изучения богатого отечественного духовного опыта поколений; путем формирования в сознании учащихся чувства любви к своему Отечеству на основе чётко определённой мотивации, основанной на идеи служения Отечеству в разных его проявлениях; в ходе широкого выбора форм участия в мероприятиях патриотической направленности; на основе разработки учебных программ, учебно-методических материалов по организации патриотического воспитания, а также благодаря использованию многообразных педагогических форм и средств с учётом возрастных особенностей воспитуемых.

Например, на вопрос «Какими нравственными качествами должен обладать молодой человек, для того чтобы получить престижную работу и максимально реализовать свои возможности?» самыми распространенными ответами были выбраны: расчетливость – 59,8%, предприимчивость – 61,8%, чувство ответственности – 73,4%, надежность – 83,4%. Учащиеся гимназии включали в этот список порядочность – 75,5% , честность – 68,3%, гуманизм – 88,9%, дружелюбие – 67,0%.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что ученики школы при выборе качеств, необходимых для получения престижной работы, опирались на принятый в обществе стандартный набор качеств, необходимых для адекватного взаимодействия с другими членами социума и приобретения определенного социального статуса. Учащиеся гимназии в первую очередь выбирали качества, соответствующие морально-нравственным ценностям общества.

Среди прочих, был задан вопрос: «Вы смотрите в будущее с…», из предложенных вариантов ответов около 50% опрошенных все же смотрят в будущее с надеждой и оптимизмом, 35 % – спокойно без всяких надежд и иллюзий и 15% – смотрят в будущее с тревогой и неуверенностью.

Следовательно, задача современной школы заключается в формировании основополагающих констант мышления и поведения. Такое формирование возможно при условии обращения к подлинным ценностям, присущим нашему национальному менталитету, культуре и др.

Анализ социокультурных компетентностей учащихся старших классов школ, на примере Смоленского региона, позволяет констатировать, что у учащейся молодежи уже в старшем школьном возрасте происходит не только жизненное, профессиональное, но и ценностно-личностное самоопределение. Осмысливая накопленный социокультурный опыт, выбирая идеал, приобщаясь к российскому варианту ценностей, у старшеклассников выстраивается целостная система ценностей, формируются убеждения и мировоззренческие представления о целостной картине мира. Именно поэтому важно обратить внимание педагогов на возможности этого периода для становления духовной

культуры учащихся в целом. [2:15]. Таким образом, главной задачей при формировании социокультурной компетентности учащихся старших классов остается формирование нравственной устойчивости личности: противостоять жизненным испытаниям в условиях освоения ими социокультурного пространства.

Библиографический список

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе/ В.А.Болотов, В.В.Сериков //Педагогика, 2003. - №10
2. Боровикова, Т.В. Формирование экономической культуры школьников. – Соликамск, СГПИ, 1999. – 264с.
3. Дробинский О.Г. Мир оживших предметов/ О.Г.Дробинский. – М,: Политиздат, 1967.– 262с
4. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций студентов-первокурсников / Н.Ф. Ефремова // Высшее образование в России. – 2010. – №4. – С.43-48.
5. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С.Каган. – СПб.: ТООТК «Петрополис», 1997. – 205с
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы// Народное образование, 2003, №2.
7. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности/ Л.М.Митина. – М., 2002
8. Поленова А.Ю.. Формирование социокультурной компетентности учащейся молодежи средствами письменной коммуникации. – дис. канд. пед. наук : Ростов н/Д, 2006 – 194 с.

Bibliography

1. Bolotov, V.A. Competence Model: From Idea to Educational Programme / V.A. Bolotov, V.V. Serikov // Pedagogics, 2003. – №10.
2. Borovikova, T.V. Schoolchildren's Economic Culture Forming / T.V. Borovikova. – Solikamsk: Solikamsk State Ped. Institute, 1999. – 264 p.
3. Drobinsky, O.G. The World of Revived Objects / O.G. Drobinsky. – Moscow: Politizdat, 1967. – 262 p.
4. Kagan, M.S. Philosophical Value Theory / M.S. Kagan. – St. Petersburg: "Petropolis", 1997. – 205 p.
5. Khutorskoy, A.V. Key Competences as a Component of Personality-Oriented Paradigm / A.V. Khutorskoy // Public Education, 2003. – № 2 - P. 5-10.
6. Mitina, L.M. Psychology of Competitive Personality Development / L.M. Mitina. – Moscow, 2002. – 120 p.
7. Polenova, A.Yu. Studying Youth's Socio-Cultural Competence Forming by Means of Written Communication. – Candidate's Thesis in Pedagogics. – Rostov-on-Don, 2006. – 194 p.
8. Yephremova, N.F. Ways of Competence Evaluation of the First-Year Students / N.F. Yephremova // Higher Education in Russia. – 2010. – № 4. – P. 43-48.

УДК 37.034
ББК Ч 30,051

Менщикова Инесса Юрьевна
кандидат педагогических наук
кафедра социологии и социальной работы
Курганский государственный университет
г. Курган
Menshchikova Inessa Yurievna
Candidate of Pedagogics
The Chair of Sociology and Social Work
Kurgan State University
Kurgan

К вопросу о составе системы профессиональных ценностей социального работника

Revisited a Social Worker's Professional Values System Composition

В статье рассматривается проблема состава системы профессиональных ценностей социального работника как условия, которое может существенно повысить качество профессионального образования в области социальной работы.

In the article the author considers the problem of a social worker's professional values system composition as a condition, which is able to improve essentially the quality of professional education at social work domain.

Ключевые слова: профессиональное образование, воспитание, студенты, система, состав, профессиональные ценности, социальная работа.

Key words: professional education, upbringing, students, system, composition, professional values, social work.

За двадцатилетнюю историю развития отечественной системы органов социальной защиты населения как институциональной формы выражения социальной работы у социальных работников накопился опыт решения проблем своих клиентов (индивидов, семей, групп лиц). Усвоение этого опыта, представленного сформированной в результате практической деятельности совокупностью знаний, умений и навыков, стало основой профессионального образования социальных работников [2. – С. 456]. В результате выпускники учреждений профессионального образования подготовлены к участию в решении только некоторых проблем клиентов. Это приводит к ухудшению положения тех людей, о которых они призваны заботиться. На личностном уровне это проявляется в страданиях клиентов, на межличностном – в конфликтах с социальным работником, коллективом, руководителем социальной службы, на групповом – в росте социальной напряженности в обществе, его неустойчивом развитии.

С нашей точки зрения, качество профессионального образования социальных работников будет существенно повышено, если, в первую очередь, оно будет ориентированно на становление студента как субъекта деятельности. В этом случае внимание студентов с самого начала будет акцентировано на том, что результатом их образования должна стать не какая-либо сумма знаний, умений и навыком, а способность самостоятельно осуществлять профессиональную деятельность социального работника как деятельность продуктивную. При таком подходе на первый план выходит то обстоятельство, что продуктом деятельности социального работника всегда будет то, что необходимо клиенту, т. е. то, что строго индивидуально и уникально. Такого рода профессиональная деятельность не может быть организована на основе каких-либо шаблонов. Она является творческой, т. е. такой, которая отличается высокой степенью самостоятельности ее субъекта. В то же время, как профессиональная, деятельность социального работника является деятельностью нормативной. Такое сочетание нормативности с творчеством достигается через воспитание в процессе профессионального образования определенных личностных ценностей.

Личностные ценности обусловлены в своем возникновении базовыми потребностями человека, выступают основой мотива его деятельности, задающего ей направленность на достижение цели. Личностные ценности образуют иерархическую систему, где одна из ценностей исполняет роль системообразующей, подчиняющей себе другие ценности. Система личностных ценностей может включать в себя систему профессиональных ценностей, которые ориентируют человека на достижение цели той профессиональной деятельности, которой он занимается. «В системе личностных ценностей, - пишет Н.Л. Худякова, - может быть выделена система профессиональных ценностей, т. е. ценностные основы профессиональной деятельности, отражающие стремление человека к формам отношений, необходимых и значимых для эффективного осуществления профессиональных функций <…> Частичная осознанность своих ценностей порождает неточность, искажение характеристик образа выстраиваемых человеком отношений, которые определяются при его проектировании на уровне мотива и цели. Это приводит к

построению неоптимального способа организации деятельности» [3. – С. 162]. Итак, система личностных ценностей социального работника, включающая в себя и ценности собственно профессиональные, определяют цель и характер его профессиональной деятельности. Это не всегда им осознается и в результате его деятельности часто получается не то, что было определено как цель.

Одним из способов устранения несоответствия между результатом и целью профессиональной деятельности является осознание социальным работником своих профессиональных ценностей - ценностная рефлексия. Ценностная рефлексия предполагает самопознание и самооценку человеком личностной системы ценностей на основе ее сопоставления с какой-либо общественной системой ценностей [4. – С. 75]. Таким образом, для осознания личностных ценностей, определяющих характер профессиональной деятельности социального работника, необходимы знания о системе профессиональных ценностей, позволяющей осуществить эту деятельность как результативную и эффективную. В наших исследованиях, посвященных выявлению профессиональных ценностей социального работника, мы опираемся на результаты исследований В.А. Мальцева, Г.П. Медведевой, Ш. Рамон, Ш.К. Хиндука, Н.Б. Шмелёвой, С.Э. Юнгхолма, Е.Р. Ярской-Смирновой и др.

Так, С.Э. Юнгхолм понимает социальную работу как вид социальной, гуманистически ориентированной деятельности людей, и рассматривает «гуманистические ценности социальной работы» как ценности индивидуальности, уникальности личности [5. – С. 27]. При этом «автор солидарен с теми философами, которые «первотолчком» гуманистически ориентированной деятельности считают потребности людей и стремление к их удовлетворению. В соответствии с этим пониманием, в качестве базовых гуманистических ценностей, которые должны стать императивами социальной деятельности, выделяются жизнь, совесть, вера» [там же. – С. 9-10].

Ш. Рамон в качестве ценностей, составляющих ядро социальной работы, предлагает следующее: право индивидов на поддержку со стороны своего ближайшего окружения и общества в целом в тех случаях, когда они сталкиваются с жизненными трудностями и невзгодами; право на уважение

собственного человеческого достоинства; право на самореализацию своих потенциальных возможностей и пр. [1. – С. 73]. Основной ценностью социальной работы Ш. Рамон считает ценность самоопределения как стремление к сотрудничеству между профессионалами и клиентами.

Ш.К. Хиндука утверждает, что социальные работники должны разделять такие ценности, как человеческое достоинство, социальную справедливость, поддержку неимущих и наиболее уязвимых слоев, стремление к мирному сосуществованию, добрую волю [там же. – С. 73].

Н.Б. Шмелёва выделяет три взаимосвязанные группы ценностей профессии, последовательно усваиваемые в ходе профессионального обучения: 1) ценности, отражающие альтруистический характер деятельности, - помощь другому, нуждающемуся в твоей поддержке, слабо защищенному человеку; 2) ценности этической ответственности перед профессией – отстаивание и защиты достоинства и целостности профессии, развитие этических норм, знаний и миссии социальной работы; 3) ценности, связанные с потребностью самореализации, самоутверждения и самосовершенствования личности социального работника, достижение профессионализма деятельности [1. – С. 74].

Е.Р. Ярская-Смирнова приводит профессиональные ценности, «которые чаще всего выделяются авторами из всего перечня ценностей социальной работы» [6. – С. 33-34]. В частности, уважение личности клиента и признание самоценности каждого индивида; принятие клиента таким, какой он есть; уважение права клиента на самоопределение; вера в человеческую способность к изменению, росту, улучшению; умение понимать социальную природу человека как уникального создания, зависящего, однако, от других людей для осуществления своей уникальности; уважение конфиденциальности; эмпатия; умение достигать эмоциональной связи с клиентом, но при этом контролировать себя; профессиональное развитие; обязательство работать в интересах клиента; стремление к социальной справедливости и др. Среди этих ценностей Е.Р. Ярская-Смирнова выделяет четыре главные ценности этой профессиональной деятельности. Это доступ людей к ресурсам и возможностям для реализации своего потенциала в течение всей жизни; право людей на свободу; уникальность каждого человека, с рождения представляющего

значимость и ценность; ответственность отдельных граждан и всего общества за реализацию трех первых ценностей. При этом «из четырех ценностей < …> доступ к ресурсам и возможностям является самой важной при определении предназначения и сущности профессии» [6. – С. 35]. В качестве профессиональных ценностей автором выделяются качества социальных отношений, качества личности и вытекающие из них умения. Е.Р. Ярская-Смирнова указывает на существование достаточного количества ценностей в социальной работе, каждую из которых можно было бы отнести к ценностям другой профессии, и обращает внимание на уникальное сочетание ценностей, делающее их профессиональными ценностями социального работника и отличающее социальную работу от других профессий.

Анализ перечисленных и других исследований позволяет утверждать, что многообразие ценностей, названных учеными и отражающих необходимые, значимые качества результативной и эффективной профессиональной деятельности социальных работников, может быть упорядочено. Эта процедура осуществима, с нашей точки зрения, на основе выявления инвариантной структуры системы ценностей, выступающей как ценностная основа профессиональной деятельности социального работника. Такая структура может быть обнаружена через соотнесение всего многообразия ценностей с тем, что одинаково присуще всем людям и с чем связываются ценности во многих аксиологических теориях, – с базовыми потребностями человека, с основными типами его отношений с действительностью.

Выявление инвариантной структуры в системе личностных ценностей позволяет глубже понять природу их вариативности, их уникальности, но не отрицает ни того, ни другого. Инвариантный состав системы профессиональных ценностей сохранит свою инвариантность только, если будет согласовано то, что значимо в сфере отношений, организуемых социальным работником и для клиентов, и для общества, и для других людей, и для субъекта этой деятельности – социального работника.

Работу по выявлению инвариантной структуры ценностных основ профессиональной деятельности социального работника мы начинаем с

определения существенных признаков социальной работы как профессиональной деятельности. Социальная работа понимается нами как профессиональная деятельность, направленная на преобразование условий жизни людей с недостаточными возможностями, позволяющее этим людям оптимальным образом удовлетворить свои базовые потребности. Основное отношение, определяющее содержание так понимаемой деятельности социального работника, - его отношение с клиентом, т. е. отношение «человек-человек». Поэтому системообразующими для профессиональной деятельности социального работника являются нравственные ценности. Они могут быть реализованы социальным работником в отношениях с клиентом только через организованную им целенаправленную, результативную и эффективную продуктивную деятельность. Это положение и определило направленность нашего исследования.

Библиографический список

1. Мальцев, В.А. Система ценностей социального работника и психологические основания ее эффективного становления: 19.00.01: дис. … канд. психол. наук [Текст] / В.А. Мальцев. - Кемерово, 2001. - 178 с.

2. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов [Текст] / С.И. Ожегов. - М.: Русский язык, 1989. - 924 с.

3. Худякова, Н.Л. Философия и развитие образования [Текст] / Н.Л. Худякова. – Челябинск: Изд-во ИИ-УМЦ «Образование», 2009. - 230 с.

4. Худякова, Н.Л. Аксиологические основы поведения человека [Текст] / Н.Л. Худякова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2010. - 109 с.

5. Юнгхолм, С.Э. Гуманистические ценности социальной работы: 09.00.11: дис. … канд. филос. наук [Текст] / С.Э. Юнгхолм. - М., 1996. - 41 с.

6. Ярская-Смирнова, Е.Р. Профессиональная этика социальной работы [Текст] / Е.Р. Ярская-Смирнова. - М.: Ключ-С, 1998. - 96 с.

Bibliography

1. Khudyakova, N.L. Educational Philosophy and Development [Text] / N.L. Khudyakova. – Chelyabinsk: «Obrazovanie» Publishing House of II-UMTS, 2009. – 230 p.

2. Khudyakova, N.L. Axiological Foundations of Human Being Behaviour [Text] / N.L. Khudyakova. – Chelyabinsk: Chelyabinsk State University Publishing House, 2010. – 109 p.

3. Maltsev, V.A. A Social Worker's Values System and Its Effective Genesis Psychological Foundations: [Text]: 19.00.01: Diss. … Cand. of Psychol. / V.A. Maltsev. – Kemerovo, 2001. – 178 p.

4. Ozhegov, S.I. Dictionary of the Russian Language: 70000 Words [Text] / S.I. Ozhegov. – M.: Russkiy Yazyk, 1989. – 924 p.

5. Ungholm, S.E. Humanistic Values of Social Work: [Text]: 09.00.11: Diss. … Cand. of Philos. / S.E. Ungholm. – M., 1996. – 41 p.

6. Yarskaya-Smirnova, E.R. Professional Ethics of Social Work [Text] / E.R. Yarskaya-Smirnova. – M.: Kluch-S, 1998. – 96 p.

УДК 821.512.145
ББК 83.8

Мингазова Ляйля Ихсановна
кандидат филологических наук,
доцент
кафедра татарской литературы и методики ее преподавания
Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет
г. Казань
Mingazova Lyailya Ikhsanovna
Candidate of Philology,
Assistant Professor
Chair of the Tatar Literature and Methods of Its Teaching
Tatar State Humanitarian Pedagogical University
Kazan

Предпосылки возникновения и роль фольклора в формировании и развитии татарской детской письменной литературы
Preconditions of Folklore Genesis and Its Role in the Tatar Children's Written Literature Forming and Development

В последнее годы все больше внимание уделяется проблемам детской литературы. Потому что это область – особое искусство духовного воспитания растущего человека, имеющее своей сверхзадачей создание социально-нравственного фундамента личности. И здесь до сих пор много проблем, которые требуют специального исследования. Например, вопросы, связанные с истоками и развитием. Целью статьи является рассмотреть истоки, факторы становления и роль фольклора в развитии татарской детской литературы.

The article considers the preconditions of folklore genesis and its role in development of the Tatar children's literature of XX century.

The purpose of research consists in analyzing the roots and sources of the Tatar children's literature; in defining the role of socio-historical factors during transformation of this literature into an independent area of verbal art; in objective scientific estimations of the way passed by the children's literature; in revealing the factors promoting its further development; in the analysis of ways and forms of transition in the children's literature of some qualities inherent in the folklore.

Ключевые слова: татарская детская литература, истоки, фольклор.
Key words: the Tatar children's literature, sources, folklore.

Итак, на рубеже XX-XXI вв. детская литература становится неотъемлемым компонентом общего литературного процесса и отражает перемены происходящее в жизни общества. Понятие «детская литература» сложно и своеобразно. Это литература долга отделялась от «большой» («общей») и учебной литературы. Может, поэтому до сих пор вызывал и вызывает негативные оценки сам факт обособления ее в самостоятельную область, и, как следствие, до сих пор имеет место дискуссии в связи с

проблемой так называемой «специфики». Не прекращаются споры и о том, как ее называть: «детская литература» или «литература для детей» [1; 3].

Словосочетание «детская литература» в буквальном смысле означает произведения, написанными детьми, все то, что сегодня называем детским творчеством, оно составляет часть детской литературы.

Понятие «детская литература» употребляется и к книгам, которые первоначально были адресованы взрослому читателю.

И, наконец, понятие «детская литература» включает произведения, специально написанные для детей всех возрастов.

За последние десятилетия в детской литературе произошло существенное движение, связанное с корректировкой круга детского чтения. Исключены произведения, ориентированные на советскую идеологию, возвращены незаслуженно «забытые» имена - К. Шариф, Г.Исхаки, Г.Рахим, Ф.Карими, А.Айдар, Ф.Агиев, Сирин и др. Предпринимаются попытки современного прочтения произведений детских писателей советского периода, уточняются некоторые аспекты истории татарской детской литературы Х1Х и ХХ вв.

Как показывает история, революционные, социально-нравственные, политические преобразования и просветительское движение начала ХХ столетия аккумулировали внимание передовых слоев национальной интеллигенции к необходимости нового осмысления идейно-эстетических ценностей, на основе которых возросла важность воспитания молодого поколения – строителя нового общества. Для достижения этих целей возникли современные методы детского образования – новометодные школы и основной воспитательный материал – особая литература для детей, доступная детскому мировосприятию. Относительно подобного явления в русской литературе Ф.И.Стеклова пишет: «Только в ХХ веке, когда в обществе сложились определенные исторические условия, когда экономика и культура достигли такого состояния, <…> когда школа сделала первые попытки освободиться из-под власти церкви, а художественная литература, педагогическая наука, книгопечатание поднялись на небывало высокий уровень – вот тогда детская литература смогла стать самостоятельной отраслью большой литературы»

[2;12]. Продолжая мысль можно добавить, расцвет татарской детской художественной литературы также приходится на XX в., что в советский период принято было связывать с политикой советской власти. Безусловно, советская власть придавала больше значение роли художественной литературы в воспитании детей, но причина успешного развития детской литературы в XX в. имеет не политические или идеологические истоки, а эстетические, связанные с продолжением художественных традиций предшествующего века в исследовании темы детства.

Первые образцы татарской детской литературы в ее сегодняшнем понимании увидели свет на страницах новых учебников в предреволюционные годы. А «Профессиональное развитие татарской детской поэзии поистине начинается с Тукая» [3. 5]. Великий поэт высоко ценивший значение фольклора в воспитании и в образовании еще в 1910 году включил в свою хрестоматию для национальных школ множество образцов устной народной поэзии.

После революции детская литература прошла путь становления и своеобразного развития. Эта была литература, которая по своей простоте и слаженности, форме и содержанию, стилю выражения мысли не имела аналога в нашей классической письменной литературе. Целью новой детской литературы было в доступной форме донести до детей их восприятие реальной действительности. В сущности, эта литература являет собой сложную по своей простоте литературу, создавать которую способен не каждый. Следует отметить, что по сегодняшний день в нашем литературоведении должным образом не раскрыты особенности этой литературы.

Относительно истории зарождения детской литературы в татарском литературоведении прослеживается схожесть мнений. Ф.Ибрагимова, Р.Рахмани рассуждая об этом вопросе, высказывали мнение о том, что татарская детская литература начинает формироваться в середине X1X века. Но до Октябрьской революции еще не созрела твердая почва для возникновения детской литературы, как мы ее понимаем теперь. Эта почва возникла только в условиях установления социалистических отношений как важное историческое, социальное и культурное явление, свойственное этому обществу.

Однако борьба за создание самостоятельной детской литературы началась раньше. Это борьба прошла, в основном, в два периода: первый - это период поисков, имевший место в классической литературе вплоть до Х1Х века; второй - борьба в печати и научном мире, начавшаяся с середины Х1Х века.

История поисков в литературе древняя, как и само словесное искусство. С самого зарождения классическая литература - К.Гали «Кыйссаи Йосыф», Котб «Хосрау ва Ширин», Харазми «Махаббатнама» и др. наряду с углублением философского содержания, обращалась к воспитательной функции, отразила эпизоды положительно воздействующее на детскую психику. Вот почему назидательные сюжеты, дидактические мысли, которые считаются текстами для детского чтения в классической литературе, привлекают наше внимание как одна из форм поисков, ведущихся на путях создания детской литературы. Эти прекрасные образцы искусства и сегодня читаются с большим интересом.

Таким образом, можно констатировать, что если Х1Х век обозначился первыми попытками и стремлениями создания специфически детских произведений (творчество К.Насыйри), то ХХ век характеризуется уже расцветом детской литературы.

Исследования последних лет показывают, что история возникновения татарской детской литературы своими корнями уходит в глубь веков.

Рассуждая об истории возникновения русской детской литературы, известный литературовед Б. Бегак пишет следующие: «История детской книги уходит в глубь веков. К тем временам, когда книги как таковой еще не было, а были простодушная колыбельная, спетая в праздничные дни, поучительные бабушкины сказки. В том, что создавал для детей великий педагог и художник – народ, таились лучшие качества будущей детской литературы:… занимательность, простота и ясность, живой юмор, порой глубоко спрятанная, но всегда ощутимая нравственная идея – торжество правды, добра и зла» [4;25].

Таким образом, первыми произведениями, поэтическими образцами детской литературы у разных народов мира были колыбельные песни, бабушкины сказки, загадки, скороговорки и др., имеющие специфическую сущность, связанную с характером народа. Выявление специфических черт татарского детского фольклора, иными словами, определение своеобразия в

происхождении татарской детской литературы, является первоосновой для правильного определения путей ее развития. По мнению фольклориста Р.Ягъфарова «…татарский детский фольклор объединяет себе около двадцати жанров, созданные взрослыми для детей и которые создана детьми» [5. 6].

Колыбельные песни можно рассматривать как разновидность лирической народной песни. Первоначальными их авторами, вероятно, были сами матери. Они рассказывали в песнях не только о своем ребенке, но и о своем прошлом, о мечтах, выражали свои желания. В них, выражая свой духовный мир, представления о добре и счастье, мать становится, по сути, первым учителем ребенка, закладывает основу его эстетического воспитания. Понимая суть этого жанра, многие татарские детские поэты снова и снова обращаются и дают педагогические мысли в глубоких пластах колыбельных: Г.Тукай «Колыбельная песня», Дардманд «Баю-бай», М.Джалил «Колыбельная песня», Р.Валиева «Спи мой братик», Э.Шарифуллина «Маленький ты мой» и другие.

Вслед за колыбельными песнями идет игровые жанры, чуть позже самостоятельные подвижные игры. В них содержится оптимизм, радость, огромное желание на скорейшее подрастание здорового, умного ребенка. Выраженные не только словами, а мелодичными стихами они обладают большой силой художественного воздействия. Эти жанры, несомненно, воздействовали на детскую письменную литературу. Такие произведения как «Пальцы» М.Газизова, «Дождик, лей!» Н.Думави, «Пчела» А.Файзи, «Ягнята» А.Бикчантаевой, «Весенняя сказка» Ш.Галиева, «Цыплята» М.Хусаинова, «На печи пять котят» М.Шабаева, «Жадина» Р.Валиевой, циклы загадок Ш.Галиева, Г.Гыйльманова, Р.Курбана, Р.Башара и др. способствуют развитию у ребенка разума, двигательных реакций, жизнеутверждающего мироощущения, закладывают первооснову чувство юмора. Писатели в своих произведениях заимствовали признаки этих жанров, умело использовали мастерство, таящееся в истоках детской литературы. Используя игровую, остроумную природу этих жанров поэты с большим мастерством и сегодня создают новые произведения.

Неотъемлемой частью, чертой татарского фольклора является прием олицетворения, а также прием психологических параллелей сопоставляемых природных явлений с жизнью человека. Эти фольклорные традиции переходят

и в литературные произведения. Авторы, например Ф. Амирхан, Г. Ибрагимов, Г. Губай, Л. Ихсанова, Г. Мухамматшин, Ф. руллин, Г. Гыйльманов и др. используют прием психологического параллелизма, в основе которого лежит сопоставление природных явлений с жизнью человека, т.е. объекта и субъекта, по категориям движения и действия. Таким образам, отличительной чертой произведений детского фольклора состоит в учете психологии, возрастных особенностей детей. Произведения для детей тоже создаются с учетом специфики детской аудитории.

На основе всего сказанного можно заключить, что в прежние века, когда еще не было понятия «детская литература» в сегодняшнем понимании, дети предков все же имели в своем распоряжении огромное литературное наследие. А это, в свою очередь, является прямым свидетельством того, что в те далекие времена проблемы воспитания нравственности, духовности, человечности, художественного, эстетического вкуса подрастающего поколения находились в центре внимания родителей, представителей науки и образования, общества.

Ученые справедливо считают, что народная педагогика взяла свое начало в опыте древних предков и нашла свое выражение в устном творчестве народа. Фольклор отвечает и требованиям педагогики. Он же и может считаться в своем роде исторической летописью народной педагогики. В различных фольклорных жанрах отображается философское мышление народа, его взгляд в вопросах воспитания. В своих сказках, пословицах и поговорках народ убеждает читателя, что самые трудные мгновенья человек должен опираться на свой разум, труд и умение. Народная педагогика всегда высоко ценила труд человека, и всегда заботился об умственном, нравственном и физическом воспитании подрастающего поколения. На это особенное внимание уделял и знаменитый фольклорист, драматург Н.Исанбет: «Дети разного возраста пользуются разными жанрами фольклора, которое соответствует им по возрасту. Возрастом они же меняют и фосон, и форму одежды и здесь тоже должно быть соотношение. Поэтому своеобразие и вожность фольклора должно определяться с этого точки зрения» [6;3].

Далее, научное изучение истории татарской литературы позволило выявить, что устное народное творчество проникало в неё различными путями,

что в зависимости от особенностей литературного процесса каждого определенного этапа, по мере развития литературы, менялись формы этого влияния. На первом этапе влияние фольклора на литературу протекало в основном двумя путями.

Первый путь – это редактирование и переработка народных произведений с целью приближения их к пониманию детей. Посредством такой адаптации художественное творчество народа вовлекалось в круг детского чтения.

Второй путь влияния фольклора на детскую литературу – создание новых произведений с использованием сюжета народных сказок или же по мотивам народных произведений. На этой основе созданы произведения для детей такими известными татарскими художниками слова, как Г.Тукай, Ф.Амирхан, Ш.Ахмадиев, Б.Рахмат, Н.Исанбат, А.Файзи, Г.Гыйльманов, Р.Курбан и др.

Наблюдение и осмысление исторического пути татарской детской литературы показало, что влияние фольклора в большей степени и многосторонне испытывает на себе поэзия, нежели проза. В силу такого фактора использование художественно-эстетических и стилевых особенностей устного творчества в поэзии проявилось наиболее ярко и многообразно.

Далее, изучая и анализируя художественные произведения писателей 20-х годов, можно сказать, что благодаря плодотворному воздействию фольклора в этот период полностью завершается процесс формирования татарской детской литературы. Заметное развитие в этот период получают стихотворные жанры, загадки и поэмы, которые, обогатившись новыми формами и содержанием, обрели некоторые важные и специфические особенности детской поэзии.

Однако следует отметить, что на последующих этапах развития детской литературы, то есть во второй половине XX-го столетия устное народное творчество обрело первостепенное значение. В эти годы татарские писатели особенно пристально изучают и осваивают социально-исторический духовный опыт народа, стремятся синтезировать традиции прошлого и современные художественные достижения, новаторски переосмыслить и обогатить традицию. Глубокое проникновение в богатый образный мир фольклора, пристальный взгляд на его художественный арсенал, поиски и стремление

творчески освоить опыт многонациональной советской детской литературы заметно расширили горизонты творческих возможностей и обусловили рождение нового этапа изучения и освоения устного народного творчества.

Содержательные и образные стихи всегда были свойственны народной поэзии, не сходили с уст, ибо они отвечали природе настоящей литературы. Детская литература усваивал и усваивает эти качества - содержание фольклора, его форму, модель. Ибо в фольклоре очень много черт, близких к детскому пониманию и восприятию. Таким образом, можно утверждать, что татарская детская литература, насчитывающая вековую историю, питаясь из богатейшего источника классической и устной народной поэзии, впитывая и синтезируя традиции и направления, получила мощный импульс для дальнейшего развития и встала на путь совершенства.

Словом, основной причиной зарождения детской литературы является осознание роли и значения ребенка в обществе, чувство ответственности за воспитание будущего поколения, придание воспитанию социально-политической и государственной значимости, и в этой связи возрастание роли и значения родителей и общества перед будущим поколением.

Библиографический список

1. Арзамасцева И.Н., Николаева С.А. Детская литература. [Текст]/ И.Н.Арзамасцева, С.А.Николаева.- М.: ACADEMA, 2002. – 472 с.
2. Стеклова Ф.И.Зарубежная детская литература [Текст]/ Ф.И.Стеклова. - М.: Искусство, 1982. – 318 с.
3. Кукушкин Р. Окрыленный мир. [Текст]/ Р.Кукушкин. – Казань: Татар.кн. изд., 1984.- 184 с.
4. Бегак Б.А. Сложная простота Очерк об искусстве детской литературы. [Текст] / Б.А.Бегак – М.: Дет. лит., 1980. – 294 с.
5. Татарский детский фольклор. [Текст]/Сост. Р.Ягъфаров. – Казань: Раннур, 1999.- 352с.
6. Детский фольклор. [Текст]/Сост. Н.Исанбет. – Казань: Татар.кн. изд., 1984.- 488 с.

Bibliography

1. Arzamastseva, I.N., Nikolaeva, S.A. Children's Literature [Text] / I.N.Arzamastseva, S.A.Nikolaeva. - M: ACADEMA, 2002. – 472 p.
2. Begak, B.A. Difficult Simplicity: Sketch About the Art of the Children's Literature [Text] / B.A.Begak – M: Children’s Literature, 1980. – 294 p.
3. Children's Folklore [Text] / Comp. by N. Isanbet. – Kazan: Tatar Book House, 1984. - 488 p.
4. Kukushkin, R. The Inspired World [Text] / R.Kukushkin. – Kazan: Tatar Book House, 1984. – 184 p.
5. Steklova, F.I. Foreign Children’s Literature [Text] / F.I.Steklova. - M: Iskusstvo, 1982. – 318 p.
6. The Tatar Children's Folklore [Text] / Comp. by R. Yagfarov. – Kazan: Rannur, 1999.- 352 p.

УДК 372.881.111.1
ББК 74

Минкина Ирина Александровна
аспирант
кафедра педагогики
Саратовский государственный университет им.Н. Г. Чернышевского
г.Саратов
Капичникова Ольга Борисовна
профессор
г.Саратов
Minkina Irina Alexandrovna
Post-graduate
Chair of Pedagogy
Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky
Saratov
Kapichnikova Olga Borisovna
Professor
Saratov

Формирование речевого этикета гимназистов при изучении иностранных языков
High School Pupils' Speech Etiquette Forming While Foreign Language Studying

Статья раскрывает основные положения актуальной и обсуждаемой в педагогических кругах проблемы результативности образования. Результативность образования проявляется в грамотности, образованности, культуре, менталитете обучаемых. В числе необходимых формируемых качеств обучаемых первостепенную значимость приобретает знание и соблюдение этикетных норм.

The article reveals fundamentals of the topical and highly discussed problem in pedagogical sphere, i.e. the problem of education effectiveness. Education effectiveness appears in literacy, education, culture and pupils' mentality. Knowledge and abidance of etiquette norms is of primary importance in pupils' essential qualities forming.

Ключевые слова: речевой этикет, гимназисты, иностранные языки.
Key words: speech etiquette, high school pupils, foreign languages.

На современном этапе вступления нашей страны в мировое образовательное пространство приобретает исключительную важность проблема подготовки современных конкурентоспособных специалистов, отвечающих не только отечественным, но и мировым стандартам. В данной связи представляется важным и сущностно необходимым формирование у учащихся культуры иноязычного общения, которая способствует консолидации мирового сообщества, делает возможным урегулирование спорных вопросов,

обеспечивает достижение согласия при решении различных проблем социального, экономического и политического характера. Современный мир требует воспитания у учащихся толерантности, в числе необходимых формируемых у них качеств первостепенную значимость приобретает знание и соблюдение этических и этикетных норм различных стран. Становится сущностно важной разработка теоретического и технологического обеспечения обучения различным видам этикета, формирования элементов речевого этикета, в том числе невербальных его компонентов.

Актуальность обсуждаемой проблемы определяется целым рядом факторов, среди которых:

- социальный заказ общества на личность, обладающую культурой общения, как важнейшей составляющей предъявленных требований к современным специалистам;

- потребностью в разработке целостной системы, позволяющей в условиях модернизации современного образования эффективно формировать вербальные и невербальные компоненты речевого этикета у учащихся, в том числе к условиях гимназий.

Исследование проблемы формирования речевого этикета у гимназистов углубляют, расширяют и дополняют представления об этических и этикетных нормах речевого поведения обучаемых, помогают созданию целостной концепции образовательного процесса с позиции межкультурной коммуникации.

Рассмотрение понятия «речевой этикет» требует анализа понятия «этикет», а также его возникновения и процесса становления.

Генезис понятия «этикет» формируется как свод правил поведения в процессе расслоения общества. Как показывает исторический опыт, имеющий власть и богатство требовал особого, почтительного отношения, при общении с равными себе и придерживался других норм поведения с отличающимися по положению в обществе. [1]

Самые старые из известных нам сведений об этикете - древнеегипетские насчитывают около пяти тысяч лет. К числу первых сведений относятся

«Поучения Кагемни фараону Снофру», в которых говорится о пользе правил приличия. Представляет несомненный научный интерес «Наставления начальника города и визиря Птаххотена», где представляли наставления молодежи, в которых подчеркивается необходимость почитания старших и следовать заветам их отцов.

В эпоху античности возникло понятие этикетной культуры, в соответствии с которой появилось четкое разделение правил поведения людей в зависимости от их положения. Рабство стало не только проявлением социального неравенства, но и нравственной проблемой. Неравенство начало рассматриваться как естественная норма человеческих отношений, что накладывало отпечаток на формирующееся понятия этикета.

Дальнейшее развитие этикет приобрел в эпоху средневековья. Данный период ознаменовался появлением нескольких его видов. Выделяют этикет Византии, который впитал в себя культуру Запада и Востока. Для придания этикету необычайной значимости вокруг императорского трона были введены специальные должности для точного соблюдения правил этикета. Данный период развития этикета был ознаменован появлением светского этикета, включающий рыцарский и придворный его виды, которые предполагали строгое соблюдение правил поведения для отдельных сословий. [1]

В связи с обсуждаемой в статье проблемой, касающейся вербальных и невербальных компонентов речевого этикета важно отметить, что особенностью рыцарского этикета была его ориентация на внешние проявления: ритуалы, атрибутику, манеры, и т.д.

Термин этикет связан с придворным этикетом Франции и употребляется со времен Людовика XIV, на приемах которого гостям вручали карточки «этикетки» с перечислением требуемых от них правил поведения. В переводе с французского языка данный термин означает свод правил, условный порядок поведения. Умение вести себя помогало определить “кто есть кто”. Этикет являлся не только сводом правил поведения, но и особой знаковой системой, с помощью которой дворянство было отделено от людей более низкого происхождения. [2]

Рассмотрение исторических аспектов возникновения и развития этикета как свода правил поведения требует обращения к вопросу развития этикета в условиях России.

Российский этикет как перечень обычаев, норм и правил поведения получил свое освещение уже в первых письменных источниках. В «Поучении к детям» Владимира Мономаха перечислены этические нормы - трудиться, творить добро, укрощать гнев и иметь «душу честную, язык воздержанный»; «при старших молчать, мудрых слушать, старшим повиноваться, с равными себе и младшими в любви пребывать, без лукавого смысла беседуя, а побольше вдумываться, не неистовствовать словом, не осуждать речью, не много смеяться». [4]

Заслуживает внимания изданный свод правил поведения «Домострой», в котором представлены правила поведения для членов семьи - жены, детей в строгом подчинении хозяину дома – отца. [5]

Новый этикет был введен в России в эпоху Петра I. При его правлении были созданы правила поведения – политес, в которых говорилось как устраивать ассамблеи, на которых обсуждалось какие наряды носить, как следить за чистотой тела, как организовывать застолье.

Установление образа жизни на западноевропейский манер привело к появлению дворянского этикета XVIII в., который отличался роскошью, сословной замкнутостью, преобладанием формальной стороны, которая включала дорогую одежду и различные аксессуары. Следует отметить, что в данный период в России усилился классовый характер этикета, что нашло отражение в регламентации стиля одежды, а также влияние западноевропейской, особенно французской культуры на российский быт и нравы. Значительную роль в становлении речевого этикета в этот период сыграл французский язык, который стал в дворянской среде неотъемлемой частью русской культуры, установив этикетную дистанцию между дворянами и другими сословиями.

Рассмотренный исторический аспект - возникновения и становления российского и зарубежного этикета позволил выявить сущностные черты и

особенности этикетных норм в различных общественно-экономических формациях. Представленные определения данного понятия позволяют выделить его особенности которые символизируют правила поведения, связанные с внешним проявлением отношений к субъектам межличностного общения, включающие формы общения, приветствий, манеру и одежду, т.е вербальные и невербальные компоненты.[1,3, 6, 7, 8, 9]

Междисциплинарное рассмотрение понятия «этикет» позволяет трактовать его как правила социального поведения, которые соответствуют моральным и этическим нормам конкретного общества и связаны со статусными и ролевыми признаками субъектов общения. Таким образом, этикет определяет нормы общения и поведения, а также способы и атрибуты их реализации.

Перейдем к рассмотрению понятия «речевой этикет». Проблема речевого этикета получила наиболее подробное освещение в трудах Н. И. Формановской, В. Е. Гольдина, Н. А. Ипполитовой, О. Ю. Князевой, М. Р. Савовой и др. В. Е. Гольдин речевой этикет соотносит с устойчивыми формулами вежливости, относящимися к знаковой системе и связанными с речью и их употреблением в речи [10]. Давая расширенное определение понятию речевой этикет, В. Е. Гольдин трактует его как правила речевого поведения в определенных этикетных ситуациях. В свою очередь соблюдение и знание данных правил является важнейшей частью этики межличностного общения. Данное утверждение имеет большое методологическое значение для обсуждаемой темы данной статьи, поскольку формирование как вербальных, так и невербальных компонентов речевого этикета у гимназистов расширяет представления о возможности осуществления международных контактов обучаемых.

Обсуждаемое понятие - речевой этикет Н. И. Формановская определяет как «образец ярко выраженного стандартизованного речевого поведения». [11] Важно отметить, что автор употребление единиц речевого этикета связывает с творческим их выбором, представляющим существенное свойство коммуникативной системы. Связывая речевой этикет с правилами, регулирующими речевое поведение, Н. И. Формановская тем самым

рассматривает его как средство осуществления межличностного общения в соответствии с этическими нормами того или иного общества с учетом национальных этических и этикетных особенностей, которые включают вербальные и невербальные компоненты. Данная позиция учёной представляет несомненный интерес для разработки модели и технологии формирования этикетных норм, присущих иноязычной культуре.

Таким образом, подводя итог рассмотрению понятия речевой этикет следует отметить, что он представляет нормы социальной адаптации общающихся друг к другу, направленной на продуктивное взаимодействие, создание узнаваемого в данной ситуации и данной культуре образа субъекта межличностного общения. Будучи представленным в широком смысле, он соотносится с социально - заданными, а также национально - специфическими правилами речевого поведения, образующими этикетную рамку межличностного общения. В узком смысле речевой этикет представляет совокупность ситуативно-тематических коммуникативных единиц, способствующих осуществлению вербального общения.

Одним из важных составляющих речевого этикета является социальный фактор. Социальная дифференциация коммуникантов в соответствии с выполняемыми ролями в рамках определенных возрастных, должностных, профессиональных, семейных категорий, выражающаяся в поведении младших по отношению к старшим, подчиненных - к вышестоящим должностным лицам, коллег - друг к другу в определенных профессиональных кругах, и диктует отбор единиц речевого этикета и соответствующих вербальных и невербальных средств общения. Игнорирование вышеперечисленных факторов при общении приводит людей к непониманию, удивлению, "культурному шоку". [12]

В контексте обсуждаемой проблемы представляется важным обозначение связи вербальных и невербальных средств общения . Видный психолог В. Зинченко отмечает: «Главное в человеческом общении - это понимание смысла, который нередко находится не в тексте, а в подтексте. В человеческом общении мы к этому привыкли. Смысл ищется не только в словах, а в поступках, выражении лица, в оговорках, обмолвках, в непроизвольной позе и жестах». [13]

При классификации жестов, выделяют так называемый «язык повседневного поведения», принятый в том или ином обществе, имеющий яркую национальную специфику. Жесты включаются в речь, предшествуют речи или следуют за ней, выражают то же самое значение, усиливая его, или противоречат тому, что сообщается в речи. Типизированные коммуникативные жесты, мимические движения названые в языке, отложились в виде своеобразной фразеологии, которую называют «соматические речения» (сома по-гречески - тело). С помощью мимики передается вся палитра человеческих эмоций, оттенков во взаимоотношениях. Жест и поза, мимика и выражение лица, интонация (значимая фонация), положение собеседника в пространстве относительно друг друга, «язык» повсеместного поведения - все это составляет обширную область невербальной коммуникации, такой «добавки» к языку, которая нередко выражает даже больше самого языка в особых областях информации: при передаче эмоций, оценок, отношений, социальных правил, обычаев и ритуалов, считает С. Сюлже. [14]

Таким образом, этикет, то есть общие этикетные закономерности и конкретные правила поведения представляют сложно организованное взаимодействие вербальных и невербальных компонентов общения.

Формирование речевого этикета, присущего иноязычной культуре, составляет одну из задач, которая может быть решена в условиях различных образовательных учреждений, в том числе гимназий. Представляется важным, что в гимназии проверяются разные стратегии обучения. Чем больше будет альтернативных методических решений, тем плодотворней будет поиск новых путей обучения иностранным языкам и иноязычной культуре в целом в целом. С центральными проблемами совершенствования преподавания иностранных языков в гимназии являются вопросы определения целей, а также содержания обучения, адекватного им, при разработке которых наиболее эффективными представляются идеи об обучении не просто языку, а иноязычной культуре в широком смысле этого слова. [15, 16]

Речевой этикет, как один из компонентов национальной культуры, практически не включен в УМК по иностранному языку. Преподавателю

необходимо самому уделять особое внимание и разработать свою модель формирования речевого этикета, которая имеет свои национальные особенности и обладает рядом универсальных черт, общих для различных народов. Сюда относятся сами принципы этикетного общения: сдержанность, вежливость, использование стандартных речевых формул в стандартных ситуациях общения.

В практике проведения уроков по иностранному языку необходимо использовать материалы, включающие элементы иноязычной и родной культуры, аутентичные видео - и аудиоматериалы, разучивать песни, танцы, стихи, изготавливать национальные атрибуты, присущие различным событиям в различных странах. Используя культуроведческий материал важно учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучаемых, характерные черты речевого этикета той или иной страны. Отбираемый материал должен соответствовать неискаженным представлениям об истории и культуре народов этих стран. Во время уроков и внеклассных мероприятий необходимо следовать этическим нормам поведения, соблюдать правила вербального и невербального этикета и добиваться правильного выполнения коммуникативных действий, свойственных данному народу.

Таким образом, знание речевого этикета и иноязычной культуры – настоятельная необходимость, важное условие эффективных международных контактов и залог успеха в общении и деловом взаимодействии с представителями других стран. Знание ритуалов, речевого этикета той страны, где находится носитель иноязычной культуры, – это то, к чему учащиеся гимназии интуитивно тянутся в силу увлекательности темы, что играет далеко не последнюю роль в повышении мотивации при обучении иностранному языку.

Библиографический список

1. Байбурин А. К. «У истоков этикета» Этнографические очерки – Л: Наука, Ленинградское отд., 1990. -151с.

2. Словарь по этике /Адо А. В., Андриевская М. Н., Архангельский Л. М. Под. Ред. И.С. Кона – 3-ие издание – М., 1975

3. Трофименко В. «Поговорим об этикете» Москва, 1991.- 308с.

4. Ивакин И. М. Князь Владимир Мономах и его Поучение. Ч. 1: Поучение к детям; Письмо к Олегу и отрывки. -- М.: Наука, 1991. - 249 с.

5. Домострой. Ярославль: Всерос. бюро пропаганды худ. лит-ры, 1991.-143с.

6. Шашенков В.Э. Этикет как важная часть общечеловеческой культуры. М.: Просвещение, 1996.-110с.

7.Смирнова Н.И. Национально-культурная специфика речевого поведения. М.: Русский язык, 1990.-247с.

8.Словарь по этике. Под ред. И.С.Кона .-3-е изд.-М., 1975.-380с.

9.Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1981.-1599с.

10. Гольдин В.Е. Этикет и речь Саратов: СГУ, 1976. -112с.

11. Формановская Н.И.Речевой этикет и вежливость //Русская словесность, 2001.,№3 с.67-72

12. Гулакян Б. С., Меликян Л. В. РЯВАШ «Проблемы речевого и неречевого этикета в системе обучения иностранным языкам», 1988, №5 с.17 – 21

13. Зинченко В.А. «Паралингвистическое исследование невербальной коммуникации. М., 1977. - с.91

14. Сюлже С. Жесты, мимика, интонация. С. – Петербург, 1997.-230с.

15. Спиридовская Л. А. Содержание и организация внеурочной учебной деятельности учащихся по иностранным языкам в школах полного дня: дис. ... канд. пед. наук. - М, 1990г

16. Бим И. Л. Обучение иностранному языку. Поиск новых путей // ИЯШ. - 2002. - №1.

Bibliography

1. Bayburin, A. K. "At the Roots of Etiquette": Ethnographic Sketches / A.K. Bayburin. - L.: Science, Leningrad Dep., 1990. – 151 p.

2. Bim, I. L. Foreign Language Teaching. In Search of New Ways / I.L. Bim // Foreign Languages at School. - 2002 - № 1.

3. Dictionary of Ethics / A.V. Ado, M.N. Andrievskaya, L.M. Arkhangelsky // Under the Edit. of I. S. Kon. – 3rd Edition. - Moscow, 1975. – 380 p.

4. Domostroy. - Yaroslavl: All-Russian Propaganda Bureau of Fiction, 1991. -143p.

5. Formanovskaya, N. I. Speech Etiquette and Politeness / N.I. Formanovskaya // The Russian Literature. - 2001. - № 3. - P. 67-72.

6. Goldin, V. E. Etiquette and Speech / V.E. Goldin. – Saratov: SSU, 1976 -112p.

7. Gulakyan, B.S., Melikyan, L.V. RYAVASH "Problems of Verbal and Non-Verbal Etiquette in Foreign Language Teaching " / B.S. Gulakyan, L.V. Melikyan. – 1988. - № 5. - P. 17 – 21.

8. Ivakin, I. M. Prince Vladimir Monomakh and His Teaching. Part 1: Teaching Children; Letter to Oleg and Excerpts / I.M. Ivakin. - Moscow: Science, 1999 – 249 p.

9. Shashenkov, V. E. Etiquette as an Important Part of Human Culture / V.E. Shashenkov. - M.: Education, 1996. – 110 p.

10. Smirnova, N. I. National-and-Cultural Specificity of Verbal Behavior / N.I. Smirnova. - M.: The Russian Language, 1990 – 247 p.

11. Soviet Encyclopedic Dictionary. – M.: Soviet Encyclopedia, 1981 – 1599 p.

12. Spiridovskaya, L. A. Content and Organization of the Pupils' Extracurricular Learning Activities at the Foreign Language Lessons at Full-Time School : Diss. ... Candidate of Ped / L.A. Spiridovskaya. - M., 1990.

13. Syulzhe, S. Gestures, Facial Expressions, Intonation / S. Syulzhe. - St.- Petersburg, 1997. – 230 p.

14. Trofimenko, B. Let's Talk About Etiquette / B. Trofimenko. - Moscow, 1991. – 308 p.

15. Zinchenko, V.A. Paralinguistic Study of Non-Verbal Communication / V.A. Zinchenko. - M., 1977 - P. 91.

УДК 371. 01 : 373
ББК 74. 200.4 : 74. 214

Мишанова Оксана Геннадьевна
кандидат педагогических наук,
доцент
кафедра русского языка и литературы
и методики преподавания русского языка и литературы
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск
Mishanova Oksana Gennadievna
Candidate of Pedagogics,
Assistant Professor
department russian language and leterature
and procedure teaching russian language and leterature
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Семиотический подход как конкретно-научная основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся

Semiotic basis conception pedagogical of control methods of communicative education of students

В статье обосновывается научно-методическая сущность концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся.

In this based scientifically and methogical content conception pedagogical of control methods of communicative education of students.

Ключевые слова: семиотический подход, текст, высказывание, культура, коммуникативно ориентированный анализ.

Key words: semiotic basis, text, expression, culture, communicative and orientation analyze.

Семиотический подход как конкретно-научная основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся представлен в работах таких исследователей, как Р. Карнап, Ч.У. Моррис, Я.Р. Мукаржовский, Ч.С. Пирс, Ф. де Соссюр, А.П. Тарский, Н.С. Трубецкой, Ю.Н. Тынянов, Б.М. Эйхенбаун, Р.О. Якобсон и др.

Семиотика (от греч. semeion - знак, признак) - наука, исследующая способы передачи информации, свойства знаков и знаковых систем в человеческом обществе (главным образом, естественные и искусственные языки а также некоторые явления культуры, обычаи, обряды, ритуалы) в природе (коммуникация в мире животных) или в самом человека (зрительное и слуховое восприятие, логическое рассуждение и т.д.) (Лингвистический

энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. - М.: Сов. энцикл., 1990. – 685 с.). Термин «знак» понимается в широком смысле как некоторый объект (произвольной природы), которому при определенных условиях (образующих в совокупности знаковую ситуацию) сопоставлено некоторое значение, могущее быть конкретным или абстрактным.

В круг интересов семиотики входят человеческая коммуникация, общение животных, различные информационные и социальные процессы, функционирование и развитие культуры, всех видов искусства и др.

Проанализировав идеи ведущих ученых данного научного направления (К. Бюлер, Э. Гуссерль, Л. Ельмслев, А.А. Потебня, Ф.Ф. Фортунатов и др.), мы не нашли единой трактовки понятия знака в языке. Представляется возможным лишь выделить специфические особенности знака, применительно к языку , а именно:

- язык по своей цели - прежде всего, знаковая система, так как он организован таким образом, что всегда готов к образованию новых знаков;
- всякое выражение есть знак; знак материален, т.е. он доступен чувственному восприятию;
- знак не имеет значения, но направлен на значение, поэтому знак - член определенной знаковой системы;
- необходимо различать настоящие знаки и простые метки, которые не направлены на значение, а остаются простым обозначением;
- содержание знака не совпадает с его материальной характеристикой;
- содержание знака определяется его различительными признаками аналитически выделяемыми и отделяемыми от неразличительных;
- знак и его содержание определяются местом и ролью данного знака в данной системе знаков.

На основании анализа лингвистической литературы (Дейк Т.А. Ван. Язык. Познание. Коммуникация. – М: Прогресс, 1978. - 176с.; Верещагин, Костомаров В.Г Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного.- М : Рус. яз.,1990. - 246с; Клаус Г. Сила слова. Гносеологический и прагматический анализ языка. Пер. с нем. - М.: Прогресс. 1967. – 215с; Рождественский Ю.В. Лекции по общему языкознанию. - М.:Высш. шк., 1990. -

380 с.) язык как знаковую по своему устройству и коммуникативную по своему назначению систему можно охарактеризовать следующим образом:

- язык - одна из множества знаковых систем, которыми пользуются люди коммуникативных целей, т.е. ради передачи информации, знаний о мире и о себе;
- язык в отличие от всех прочих знаковых систем обладает неограниченной информационной мощностью, так как он способен служить передаче информации любого рода о любом событии, факте, явлении, ситуации реального и представляемого мира;
- так как возможности познания мира человеком беспредельны, а человеческая память небесконечна, язык устроен таким образом, чтобы с помощью конечного числа элементов передать бесконечное множество сообщений типа словосочетаний, предложений и текстов**;**
- языковой знак двусторонен. Одну сторону знака образует означаемое (сигнификат, содержание), другую сторону знака образует означающее (сигнификант, выражение). Обе стороны языкового знака тесно связаны, одна сторона невозможна без другой. Это единство – обязательное свойство морфемы, слова, словосочетания, предложения, текста;
- знак существует, для того чтобы его посредством назвать, обозначить денотат, т.е. выделенный сознанием какой-либо предмет, признак, действие, состояние, положение дел, ситуацию, событие и т.п. Тот или иной предмет действительности становится денотатом лишь в рамках конкретной знаковой ситуации и в конкретном акте высказывания;
- у многих знаков (но далеко не у всех) означаемое и означающее связаны условным, иначе произвольным образом, т.е. эта связь не зависли от природных факторов и не является причинно-следственной. Именно поэтому знаки одного языка отличаются от знаков другого языка;
- связь данного означаемого и данного означающего является обязательной в данном языковом коллективе. Отдельный говорящий не может нарушить эту связь, не рискуя оказаться непонятым;
- вместе с тем стороны знака (в соответствии с законом о его асимметричной природе) могут как бы «скользить» относительно друг друга. В

итоге одному означаемому в соответствие могут быть поставлены два или более означающих (синонимия), а одно означающее может соотноситься с несколькими означаемыми (омонимия);

- ни один знак не существует в изоляции. Он существует лишь как элемент системы, образуя оппозиции другим знакам этой же системы, отличаясь от них одним (или более чем одним) дифференциальным признаком.

Следует отметить, что традиционное языкознание концентрировало внимание только на знаках (Ч.С. Пирс и Ф. де Соссюр в своих исследованиях опирались на отдельный знак), однако уже в работах М.М. Бахтина в центре внимания оказываются знаковые последовательности (Бахтин М.М, Собрание сочинений: Т.1.: Работы 1940-х-нач. 1960-х годов. - М.: Рус слово, 1997.-731с.). Новейшая же семиотика сосредоточивает свой интерес на высказывании как полном знаке, с которым соотносится не отдельный элемент опыта, а некая целостная ситуация положения дел.

Вышеизложенное приводит нас, вслед за М.М. Бахтиным, А.А. Веряевым, Ю.С. Степановым и др., к необходимости *считать высказывание одной из основных единиц коммуникативного образования с позиций семиотического подхода.* Мы разделяем мнение ученых (М.М. Бахтин, Ч.С. Пирс, Ф. де Соссюр, О.Г. Филимонова и др.) о том, что и знак, и высказывание являются носителями информации, однако представление о высказывании богаче, поскольку в нем внимание концентрируется и на процессуальной стороне как акте коммуникативного взаимодействия, и на знаковом. Кроме того, высказывание представляет собой элементарный объект культуры, посредством которого передается социальный опыт. Высказывание транслируется в коммуникативных актах и является мельчайшей распознаваемой единицей, передаваемой не генетическим путем, а имитацией.

Ю.В. Рождественский и др. развивает в своих работах классификацию высказываний по видам модальности. Каждый тип высказываний порождает и соответствующий тип ответа - новое сообщение, пересказ, действие, умолчание. Соответствие пар высказываний в связке следует правилам этикета, определяется семантикой высказываний, намерениями говорящих. (Рождественский Ю.В. Лекции по общему языкознанию. - М: Высш. шк., 1990. – 380 с.).

В своих исследованиях М.М. Бахтин подчеркивает, что высказывание является «строительным материалом» в производстве текстов. В этой связи мы полагаем, что *следующей семиотической единицей, которая должна рассматриваться в рамках семиотического подхода к управлению коммуникативным образованием обучающихся, является связный текст*.

В связи с тем, что текст является одной из единиц коммуникативного образования младших школьников, мы полагаем, что чрезвычайно важно учитывать его характеристики как лингвистического объекта, т.е. особенности типа и жанра, и как единицы обучения, т.е. его коммуникативную задачу и определяемые ею способы работы с текстом (Нуждина М.А. К вопросу управления процессом порождения речевого произведения на основе текста // Иностр. яз. в шк. - 2002. - № 2. - С. 21-25.).

Текст как система речевого продукта носителей изучаемого языка представляет особую ценность в качестве систематизированного образца; функционирования языка в рамках темы, контекста, ситуации, проблемы, сферы и жанра общения, ориентации на определенного адресата с отражением определенного социального деятельностного фона, выражением социальной, профессиональной, личностной позиции. Таким образом, текст является тем центром, вокруг которого строится вся система обучения.

Согласно многим исследованиям (Вайсбурд М.Л., Блохина С.А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности // Иностр. яз. в шк. - 1997. - № 1. - С 10-14), главным в тексте считается смысловой элемент, ради которого и создается сам текст. В связи с этим А.А. Гончаров и Р.П. Мильруд отмечают, что смысл имеет не сам текст, а процесс его создания и восприятия (Гончаров А.А., Мильруд Р.П. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста // Иностр. яз. в шк. - 2003. - №1. - С. 12-19).

Таким образом, обучающийся не должен заучивать тексты как некие образцы языковой реализации определенного смысла, но создавать и воспринимать их, исходя из коммуникативной цели и ситуации. Следовательно, для порождения и восприятия высказываний и текстов необходима

целенаправленная методика обучения их порождению и восприятию, создавая которую необходимо учитывать следующее:

• высказывание и текст занимают центральное место в системе педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников;

• обучению должен предшествовать отбор типов текстов, релевантных целям обучения в конкретном учебном заведении. Тексты, репрезентирующие отобранные типы, должны соответствовать сферам и ситуациям, в рамках которых будет происходить общение данной категории обучающихся;

• обучение порождению/восприятию высказываний и текстов включает три фазы: ознакомление, тренировка, практика в общении.

На современном этапе развития общества, как уже было отмечено нами, огромное место в образовании отводится культуре, приобщению к ней, участию в диалоге культур. В связи с этим *следующей единицей коммуникативного образования является культура.*

По мнению Н.В. Барышниковой, А.В. Вартанова, А.А. Миролюбова, Е.И. Пассова и др., изучение родной культуры является неотъемлемым компонентом коммуникативного образования, так как она представляет собой ключ к пониманию иной культуры. В понятии «межкультурная коммуникация» заложено равноправное взаимодействие представителей различных общностей с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления общечеловеческого на основе сравнения изучаемой и собственной культур. Обучать культуре страны изучаемого языка – значит учить узнавать, понимать, оценивать коммуникантов, постигать другие народы посредством языка, в результате чего мы начинаем лучше познавать самих себя. Изучение культуры посредством языка становится возможным только на сформировавшейся национально-культурной базе родного языка.

Узнавая новую языковую форму, обучаемые открывают для себя ту часть культуры, ту социокультурную единицу, которая лежит за ней. Так, через русский язык обучающиеся конструируют культуру народа, говорящего на нем. Русская культура предстает в виде мозаики, которая постоянно дополняется новыми элементами. Обучающиеся воспринимают ее не как отражаемую в

языке, а как создаваемую языком. Таким образом, процесс изучения культуры идет от частного - языковых структур – к общему – познанию и пониманию культуры. Однако, как подчеркивает исследователь, данная мозаика может стать головоломкой без учета особенностей родной культуры. Таким образом, процесс коммуникативного образования должен начинаться с пересмотра роли родного языка в образовании.

Для выяснения соотношения понятий «высказывание», «текст», «культура» обратимся к работам Ю.М. Лотмана и др. По его мнению, соотношение текста и культуры диалектично. Текст становится объектом культуры в том случае, когда он обладает не только свойством связности, т.е. интерпретируется как связный комплекс, но и теряет ситуативную ценность (высказывания и тексты начинают обладать не только ценностью «в данном месте и в данное время»). Ценностные свойства текста должны транслироваться в пространстве и времени, от одной личности к другой.

Таким образом, естественно выстраивается триада «высказывание↔текст↔культура», где все понятия находятся в генетической связи по отношению друг к другу. С учетом такой диалектической взаимосвязи данных понятий педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников с позиций семиотического подхода - это управление процессом порождения/восприятия у младших школьников определенных семиотических единиц (высказываний, текстов), тип, форма и содержание которых определяются культурным контекстом и коммуникативными целями обучаемых и соответствуют сферам и ситуациям, в рамках которых будет происходить общение данной категории обучающихся. (Никитина Е.Ю. О совершенствовании речевой культуры младших школьников // Вестник Ин-та развития образования и повышения квалификации педаг. кадров при ЧГПУ. – Серия 3. Актуальные проблемы образования. 2004. – №22. – С. 276-283.).

С точки зрения семиотического подхода, целесообразно использовать метод, который можно назвать коммуникативно-ориентированный анализ. Коммуникативно-ориентированный анализ позволяет увидеть этапы становления коммуникативно-развитой языковой личности, развития языкового сознания. Расширяя возможности для осознания языкового поведения

личности, отобранные из учебных произведений блок-концепты конкретных коммуникативных ситуаций, аккумулируют важную для языковой личности информацию о нормах речевого взаимодействия людей.

Анализ семиотических исследований ведущих лингвистов, семиотиков, структуралистов, литературоведов позволил нам определить его специфику и основные идеи, которые заключаются в следующем:

1. В контексте нашего исследования мы опираемся на нарративную семиотику, представленную в работах Р. Барта, Ю. Кристевой, Ю.М. Лотмана, Ц. Тодорова, У. Эко и др., которая изучает преимущественно художественные, естественнонаучные, публицистические и другие виды учебных текстов, рассматривая их по аналогии с исследованием языка;
2. Под коммуникативно-развитой языковой личностью мы понимаем совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: определённой целевой направленностью; степенью структурно-языковой сложности; глубиной и точностью отражения действительности. Следовательно, тексты, представляющие собой любые устные и письменные высказывания монологического и диалогического характера, могут служить характеристикой коммуникативно-развитой языковой личности младшего школьника;
3. Высказывание является одной из основных единиц коммуникативного образования младших школьников с позиций семиотического подхода, т.к. является «строительным материалом» в производстве текстов. И знак, и высказывание являются носителями информации, однако представление о высказывании богаче, поскольку в нем внимание концентрируется и на процессуальной стороне как акте коммуникативного взаимодействия, и на знаковом;
4. Другой семиотической единицей, которая должна рассматриваться в рамках семиотического подхода к управлению коммуникативным образованием младших школьников, является связный текст, поэтому важно учитывать его характеристики как лингводидактического объекта, т.е. особенности типа и жанра, его коммуникативную задачу, смысл и определяемые им способы работы с текстом;

5. Обучающийся не должен заучивать тексты как некие образцы языковой реализации, но создавать и воспринимать их, исходя из коммуникативной цели и ситуации общения. Поэтому необходима целенаправленная методика коммуникативного обучения порождению и восприятию текстов;
6. С точки зрения семиотического подхода к педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников мы используем метод, который называется коммуникативно-ориентированный анализ. Он даст возможность при чтении учебных произведений вычленять фрагменты текста (блок-концепты), представляющие собой коммуникативные ситуации этикетного содержания, которые подвергаются глубокому анализу, установлению взаимосвязей предложений, осмыслению с целью творческого создания собственных речевых высказываний в соответствии с коммуникативной ситуацией;
7. Руководствуясь научными положениями вышеперечисленных авторов, под семиотическим подходом нами понимается способ организации культурно-речевого общения младших школьников, который на основе анализа учебного текста или его фрагмента, содержащего коммуникативную ситуацию, концентрируется на его знаковой природе и пытается объяснить, растолковать или понять его как феномен языка и культуры;

Библиографический список

1. Абрамова, Н.Т. Целостность и управление / Н.Т. Абрамова. – М.: «Наука», 2004. – 248 с.
2. Бобков, В.С. Управление качеством жизни / В.С. Бобков // Проблемы теории и практики управления. – 2005. - № 3. – С.117-122.
3. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретических и экспериментальных исследований / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 2000. – 239 с.
4. Зинченко, В.П. Образование, культура, сознание / В.П. Зинченко // Философия образования для XXI века. – М.: Логос, 2002. – 168 с.

Bibliography

1. Abramova, N.T. Government / N.T. Abramova. – M.: Nauka, 2004. – 248 p.
2. Bobkov, V.S. Government of life quality / V.S. Bobkov // The problem of theory and practice of government. – 2005. - № 3. – P. 117-122.
3. Davidov, V.V. The problems of studying: the experience of theoretical and experimental psychological explorations / V.V. Davidov. – M.: Pedagogic, 2000. – 239 p.
Zinchenko, V.P. Education, culture, consciousness / V.P. Zinchenko // The philosophy of education in the XXI century. – M.: Logos, 2002. – 168 p.

УДК 377.5.03
ББК 74.57

Нагаева Светлана Николаевна
соискатель
кафедра теории и методики профессионального образования
Сургутский государственный университет
г. Сургут
Nagaeva Svetlana Nikolaevna
Applicant for a Degree
Chair of Theory and Methodology of Professional Education
Surgut State University
Surgut

Реализация комплекса педагогических условий осуществления проектной деятельности формирования профессиональной компетентности будущего техника

Pedagogical Environmental Complex Realization for Project Activities Implementation of Future Technicians' Professional Competence Forming

В статье раскрывается процесс реализации комплекса педагогических условий осуществления проектной деятельности; рассматриваются критерии и показатели оценки уровня сформированности профессиональной компетентности будущего техника; анализируются результаты процесса формирования профессиональной компетентности будущего техника.

The article deals with the implementation process of pedagogical environmental complex of the project activity; examines the criteria and indicators for assessing the level of future technicians' professional competence forming; analyzes the results of the process of future technicians' professional competence forming.

Ключевые слова: комплекс педагогических условий осуществления проектной деятельности, критерии и показатели оценки уровня сформированности профессиональной компетентности будущего техника.

Key words: pedagogical environmental complex realization for project activities, criteria and indicators for assessing the level of future technicians' professional competence forming.

Для успешного формирования профессиональной компетентности будущего техника проектной деятельностью мы определили комплекс педагогических условий. По мнению М.Н. Яковлевой, условия должны отражать не просто внешние обстоятельства по отношению к педагогическому процессу, но и включать в себя внутренние характеристики этого процесса [5]. Педагогические условия, отмечает Л.В. Трубайчук, – это обстоятельства, способствующие достижению или, напротив, тормозящие ее достижения в образовательном процессе [4]. А.Ф. Аменд под педагогическими условиями

понимает совокупность мер учебно-образовательного процесса, обеспечивающих необходимый уровень развития искомой категории личности обучаемого [1].

Эффективность формирования профессиональной компетентности будущего техника проектной деятельностью в процессе изучения специальных дисциплин определена следующим комплексом педагогических условий:

– применение личностно-ориентированного подхода в обучении, таким образом, обеспечивается эмоциональный комфорт и социальная защищенность учащегося при осуществлении проектной деятельности;

– повышение учебной мотивации учащегося, необходимой для формирования положительного отношения к выбранной профессии и дающее источник энергии для самостоятельной проектной деятельности и творческой активности;

– осуществление ярко выраженной профессиональной направленности всех видов и методов учебно-воспитательных занятий, позволяющих будущему технику при осуществлении проектной деятельности реализовать моделирование профессиональной деятельности и впоследствии активно включиться в производственный процесс;

– укрепление социального партнерства, предусматривающего взаимную заинтересованность, организацию деловых контактов и совместный процесс решения проектных и исследовательских задач;

– создание специальной образовательной среды, ориентированной на развитие проектных и исследовательских видов деятельности, способствующих формированию профессиональной компетентности выпускника.

В соответствии с темой, гипотезой и задачами нашего исследования мы разработали программу опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной компетентности будущего техника проектной деятельностью. Вся работа проводилась в три этапа на базе Нефтеюганского и Пыть-Яхского индустриальных колледжей – филиалов Югорского государственного университета. На первом этапе (подготовительном) определялся уровень формирования профессиональной компетентности

будущего техника, определялся имеющийся уровень сформированности данного качества у учащихся старших курсов, изучающих специальные дисциплины. На втором этапе (основном) апробировался комплекс педагогических условий осуществления проектной деятельности, внедрялись методические разработки, полученные в ходе исследования в работу филиалов Югорского государственного университета. На третьем этапе (заключительном) обрабатывались, анализировались и обобщались результаты исследования.

В ходе опытно-экспериментальной работы мы проверили эффективность влияния комплекса педагогических условий осуществления проектной деятельности на аксиологический, праксиологический и гносеологический компоненты, определяющие профессиональную компетентность будущего техника.

Для измерения уровня сформированности компонентов профессиональной компетентности, мы выделили определенные критерии и показатели. При определении критериев нами учитывалось то, что критерий – это признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки [3]. Показатели – это данные, по которым можно судить о развитии и ходе чего-нибудь [2]. Главным критерием выступил уровень сформированности каждого из компонентов профессиональной компетентности.

Гносеологический компонент измерялся гностическим критерием и определялся как система базовых специальных знаний. Учитывается их осмысленность, объем, скорость выполнения контрольных заданий.

Аксиологический компонент измерялся мотивационным критерием и определялся ценностным отношением к профессиональной деятельности. Важным показателем уровня сформированности профессиональной компетентности будущего техника является интерес к будущей профессии, настойчивость в приобретении профессиональных знаний, умений и качеств.

Праксиологический компонент измерялся деятельностным критерием, определялся профессиональными умениями, то есть, наличием умений

самостоятельно приобретать знания и использовать их в практической деятельности.

Для оценки уровней сформированности профессиональной компетентности будущего техника проектной деятельностью мы воспользовались стандартной шкалой: низкий (репродуктивный) уровень, средний (эвристический) и высокий (креативный). Высокий уровень является собственно профессиональной компетентностью, а средний и низкий – необходимыми этапами на пути ее достижения. Репродуктивная деятельность при этом связана с деятельностью в типичных условиях, по алгоритму, инструкции. Эвристическая деятельность направлена на решение нетипичных задач в измененных условиях, что требует от специалиста умения самостоятельно дополнять или изменять ранее усвоенный алгоритм. Креативная деятельность определяется высоким уровнем знаний, умений, мотивации деятельности и явно выраженными профессионально важными качествами личности.

В начале опытно-экспериментальной работы мы определили одну контрольную и четыре опытно-экспериментальных групп из числа студентов 3-го курса специальности 130503 «Разработка и эксплуатация нефтяных и газовых месторождений» Нефтеюганского и Пыть-Яхского индустриальных колледжей.

В контрольной группе КГ применялась традиционная система обучения. В четырех опытно-экспериментальных группах применялись четыре варианта сочетания педагогических условий осуществления проектной деятельности, в процессе изучения специальных дисциплин, по одному в каждой группе. В первой опытно-экспериментальной группе ОГ1 проверялась действенность всего комплекса педагогических условий. Во второй группе ОГ2 применялось сочетание 1-го и 2-го педагогических условий (применение личностно-ориентированного подхода в обучении и повышение учебной мотивации учащихся). В ОГ3 применялось сочетание 3-го и 4-го педагогических условий (осуществление ярко выраженной профессиональной направленности всех видов проектов и укрепление социального партнерства). В ОГ4 - сочетание 1-

го и 5-го педагогических условий (применение личностно-ориентированного подхода в обучении и создание специальной образовательной среды).

При проведении опытно-экспериментальной работы в качестве основных методов исследования мы применили констатирующий и формирующий эксперименты. Результаты констатирующего эксперимента показали невысокий начальный уровень профессиональной компетентности, что обусловлено неэффективностью традиционного подхода к осуществлению формирования профессиональной компетентности будущего техника (см. рисунок 1). Целью формирующего эксперимента являлись создание и проверка эффективности влияния комплекса педагогических условий на формирование профессиональной компетентности будущего техника в процессе изучения специальных дисциплин.

Выбранный нами комплекс методик опытно-экспериментальной работы позволил проследить динамику формирования профессиональной компетентности будущего техника проектной деятельностью в процессе реализации совокупности педагогических условий (см. рисунок 2).

Обобщая результаты опытно-экспериментальной работы, мы отмечаем, что динамика роста уровня сформированности профессиональной компетентности будущего техника проектной деятельностью есть как у контрольной, так и у опытно-экспериментальных групп.

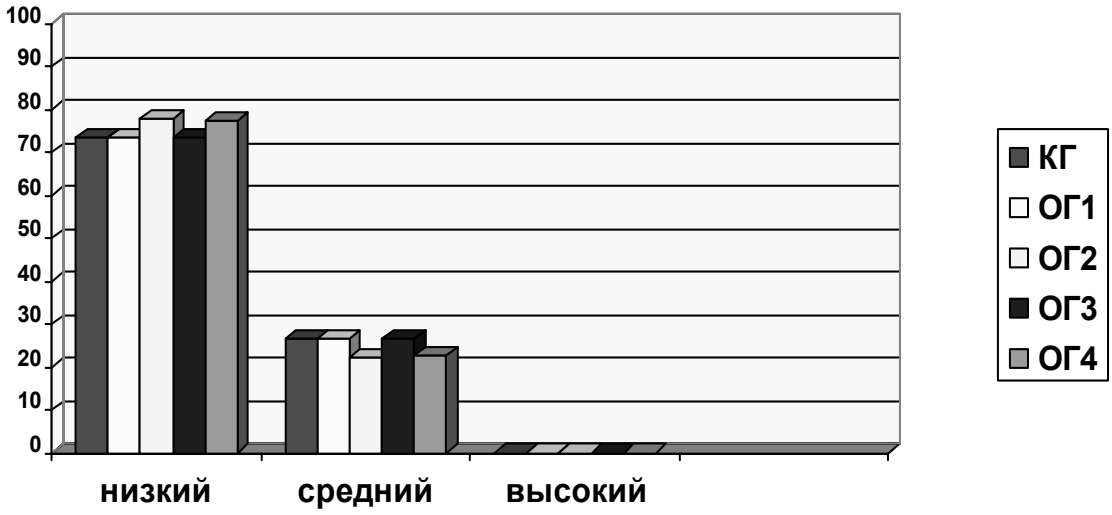


Рис. 1. Уровень сформированности профессиональной компетентности будущих техников перед началом изучения специальных дисциплин

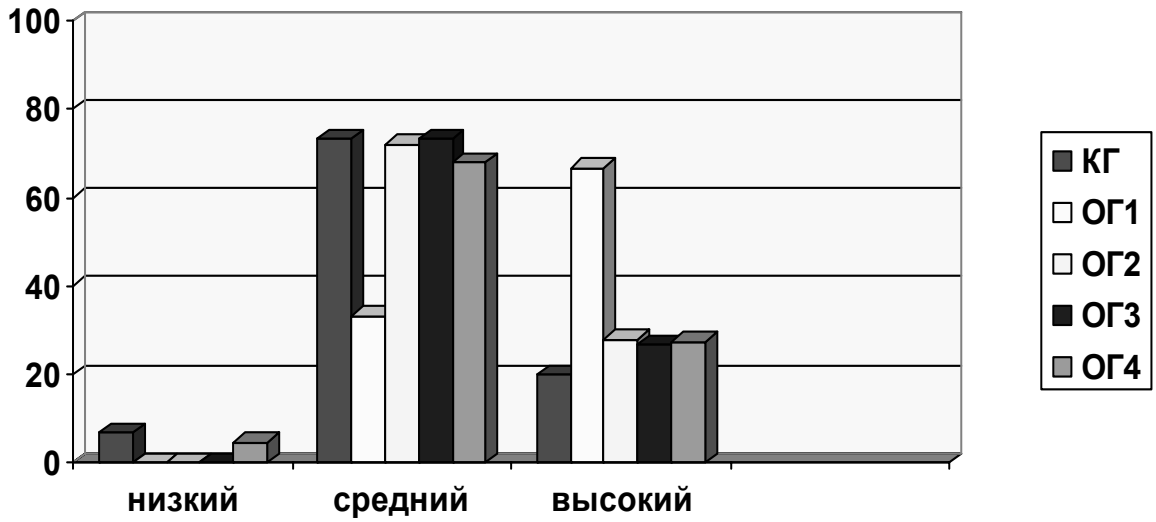


Рис. 2. Уровень сформированности профессиональной компетентности будущих техников в конце 3 семестра изучения специальных дисциплин

Однако более заметный рост профессиональной компетентности мы наблюдаем у опытно-экспериментальной группы, в которой применялось сочетание всех педагогических условий осуществления проектной деятельности, что свидетельствует об эффективности выделенных нами педагогических условий.

Мониторинг динамики изменений показателей сформированности профессиональной компетентности проектной деятельностью подтверждает то, что внедрение в практику обучения всей совокупности педагогических условий делает возможным достижение учащимся среднего и высокого показателей уровня формирования профессиональной компетентности (см. табл. № 1).

Табл. № 1

Динамика уровня сформированности профессиональной компетентности будущих техников проектной деятельностью в процессе обучения специальным дисциплинам

Группа	Низкий уровень, %				Средний уровень, %				Высокий уровень, %			
	Исх. срез	1 сем.	2 сем.	3 сем.	Исх. срез	1 сем.	2 сем.	3 сем.	Исх. срез	1 сем.	2 сем.	3 сем.
КГ	73,3	53,3	33,3	6,6	26,7	46,7	60	73,4	-	-	6,7	20
ОГ1	73,3	6,7	-	-	26,7	73,3	53,3	33,3	-	20	46,7	66,7
ОГ2	77,7	38,8	16,7	-	22,3	62,2	66,6	72,2	-	-	16,7	27,8
ОГ3	73,3	53,3	13,3	-	26,7	46,7	73,4	73,3	-	-	13,3	26,7
ОГ4	77,2	40,9	9	4,5	22,8	59,1	77,3	68,1	-	-	13,7	27,4

Таким образом, результаты проведенной нами опытно-экспериментальной работы показали эффективность выделенных педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущего техника проектной деятельностью в процессе изучения специальных дисциплин.

Библиография

1. Аменд, А.Ф. Теория и практика непрерывного эколого-экономического образования: Монография / А.Ф. Аменд. – Челябинск: Изд-во Чел. гос. пед. ун-та «Факел», 1996. – 152 с.

2. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: АЗЪ, 1996. – 928 с.

3. Советский энциклопедический словарь : под ред. А.М. Прохорова. –М.: Советская энциклопедия, 1989. – 1630 с.

4. Словарь-справочник педагогических инноваций в образовательном процессе / Сост. Л.В. Трубайчук. – М.: Изд.Дом «Восток», 2001. – 81 с.

5. Яковлева, Н.М. Формирование исследовательских умений у студентов педагогического вуза (на материале педагогики): Дисс. канд.пед.наук / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1977. – 192 с.

Bibliography

1. Amend, A.F. Theory and Practice of Continuous Environmental-and Economic Education: Monograph / A.F. Amend. - Chelyabinsk: "Torch" Publishing House of Chelyabinsk State Ped. Un-ty, 1996. – 152 p.

2. Glossary of Pedagogical Innovations in Education / Comp. by L.V. Trubaychuk. - M.: "East" Publishing House, 2001. – 81 p.

3. Ozhegov, S.I. Dictionary of the Russian Language: 80,000 Words and Phraseological Expressions / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. - M.: Az, 1996. - 928 p.

4. The Soviet Encyclopedia / Ed. by A.M. Prokhorov. - M.: Soviet Encyclopedia, 1989. - 1630 p.

5. Yakovleva, N.M. Pedagogical University Students' Research Skills Forming (Based on Pedagogy): Diss. … Cand. of Ped. / N.M. Yakovlev. - Chelyabinsk, 1977. – 192 p.

УДК: 796.011
ББК: 75.05

Никифоров Дмитрий Вячеславович
кандидат педагогических наук
кафедра физического воспитания
Оренбургский государственный педагогический университет
г. Оренбург
Nikiforov Dmitry Vyacheslavovich
Candidate of Pedagogics
Chair of Physical Training
Orenburg State Pedagogical University
Orenburg

Потенциал ценностей физической культуры в обеспечении профессиональной адаптации
Physical Education Value Potential While Professional Adaptation Providing

В статье представлены теоретические аспекты постановки проблемы обеспечения полноценной профессиональной адаптации учащейся молодежи с использованием потенциала ценностей физической культуры в процессе профессионального образования.

The article presents the theoretical aspects of the problem of the students' professional adaptation providing while using physical education value potential in professional education process.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, компоненты профессиональной адаптации, ценности физической культуры, адаптированность к профессиональной деятельности.

Key words: professional adaptation, components of profession adaptation, physical education value, professional activities adaptation.

Социокультурная ситуация, складывающаяся в современном обществе, характеризуется изменением традиционных требований предъявляемых к специалистам производственной сферы деятельности и актуализирует необходимость оптимизации педагогических воздействий на процесс формирования многосторонне развитой личности профессионала.

При этом существенным показателем эффективности профессионального образования, признается успешная профессиональная адаптация выпускников профессиональных образовательных учреждений, которая в свою очередь создает возможность для их полноценной профессиональной самореализации.

В этой связи высокую значимость приобретает необходимость решения проблемы поиска эффективных мер педагогического воздействия на процесс направленного формирования профессионально важных двигательных и

личностных качеств лежащих в основе успешной профессиональной адаптации будущих специалистов различных видов профессиональной деятельности.

Применение системного подхода к многоаспектной проблеме профессиональной адаптации позволяет утверждать, что в становлении ее сущностных характеристик исключительно высокое значение приобретает необходимость комплексного воздействия на социальную и биологическую сферы личности (Б.Г.Ананьев, Б.Ф.Березин, М.А.Дмитриева). Данное обстоятельство обусловливает необходимость направленного использования ценностей физической культуры как важнейшей детерминанты обеспечения единства социального и биологического в культурном преобразовании личности (Н.И.Пономарев, М.Я.Виленский, В.М.Выдрин, Ю.М.Николаев, В.И. Столяров), что немаловажно в аспекте становления показателей профессиональной адаптации.

Использование ценностей физической культуры для обеспечения должной подготовленности современного специалиста к осуществлению конкретной профессиональной деятельности получило достаточное обоснование в концепции профессиональной физической культуры (С.С.Коровин), в соответствии с которой последняя призвана обеспечивать единство процессов формирования комплекса профессионально важных двигательных и личностных способностей и важнейших характеристик личности [1].

Однако сложившаяся практика физического воспитания в профессиональных образовательных учреждениях направлена главным образом на совершенствование системы двигательных способностей учащихся. Вместе с этим, реализации общекультурных функций физической культуры, а также ее воздействию на социальную сферу личности не уделяется должного внимания, что значительно снижает эффективность физкультурных воздействий на процесс становления личностных характеристик профессиональной адаптации.

Таким образом, можно утверждать, что в настоящее время существует целый ряд вполне очевидных противоречий присущих профессиональному образованию, между: а) социальной потребностью совершенствования системы

профессионального образования в направлении обеспечения полноценной профессиональной адаптации выпускников профессиональных образовательных учреждений и неиспользованием ценностного потенциала культуры в этом процессе; б) признанием важности целенаправленного формирования характеристик профессиональной адаптации и недостаточной разработанностью системы мер педагогического воздействия обеспечивающей их полноценное становление; в) высоким функциональным потенциалом физической культуры в достижении состояния профессиональной адаптации и неразработанностью программно-содержательного обеспечения процесса становления ее сущностных характеристик.

Разработка и внедрение в педагогический процесс профессионального образования учащейся молодежи профилированного физического образования, направленного на формирование личностных характеристик профессиональной адаптации будет способствовать разрешению вышеозначенных противоречий, а также реализации двух важнейших взаимообусловленных задач профессионального образования: во-первых, формированию личности освоившей ценности культуры общества; во-вторых, достижению высокого уровня профессиональной подготовленности к выполнению функциональных обязанностей в связи с образовательной практикой и конкретной профессиональной деятельностью.

Анализ специальной научной литературы, касающейся вопросов адаптации человека к трудовой (профессиональной) деятельности, позволил определить, что развитие данной проблемы привело к выделению значительного количества важнейших аспектов характеризующих ее с различных сторон: экологического, биологического, физиологического, операционного, коммуникативого, личностного, социально-психологического и целого ряда других.

В целях упорядочивания такого многообразия, следует, по мнению М.А.Дмитриевой, обратиться к работе Б.Г.Ананьева «Психологическая структура человека как субъекта» [2], в которой человек - субъект труда рассматривается как сплав свойств индивида и личности. В таком случае

профессиональная адаптация представляет собой единство адаптации индивида к физическим условиям профессиональной среды (психофизиологический аспект адаптации), адаптации к профессиональным задачам, выполняемым операциям, профессиональной информации и т.д. (собственно профессиональный аспект) и адаптации личности к социальным компонентам профессиональной среды (социально-психологический аспект) [3 : 46].

В работе И.А.Жданова «Адаптация и прогнозирование деятельности» (1991), указывается, что под адаптацией к профессиональной деятельности следует понимать такие процессы, «которые обеспечивают труженику вживание в профессиональный коллектив, приобщение к профессиональной деятельности, к режиму работы, обязанностям, особенностям рабочего места, стилю и трудовым традициям коллектива и т.п. или в целом обеспечивают успешную деятельность человека в пределах существующих на производстве условий, требований и норм без ущерба для здоровья и личных общественно значимых устремлений [4 : 96]. «Профессиональная адаптация, таким образом, является критерием всей предыдущей работы и, в первую очередь, связанной с выбором профессии, поскольку процессы вживаемости зависят не в малой степени от соответствия склонностей, способностей, личностных качеств и психофизиологических способностей человека» [4 : 97].

Адаптация индивида к неблагоприятным факторам профессиональной среды, являясь областью специальных интересов физиологии и медицины [5 : 8], подлежит в то же время и психологическому исследованию [3 : 44]. Неблагоприятные воздействия физической среды приводят не только к сдвигам физиологических систем организма, но и к изменению его психических состояний, преломляются через соответствующие субъективные отношения личности [6 : 63], нейтрализуются в процессе адаптации разными путями, в том числе психическими средствами.

Специалистами психологии труда (В.Ф.Галыгин, А.Л.Робалде, М.А.Дмитриева) отмечается, что к любой профессиональной ситуации человек адаптируется как целостная структура; и как организм, и как личность [3; 7; 8].

Данное обстоятельство обусловливает необходимость применения системного подхода к решению проблемы формирования адаптируемости.

И.А.Жданов, отмечая зависимость успешной профессиональной деятельности от процессов адаптации, происходящих на различных уровнях организации, выделяет три так называемые адаптемы (единица адаптационного анализа), характеризующие сформированность профессиональной адаптации: состояние готовности личности, психофизиологическую готовность и состояние готовности организма.

Исходя из определения психологии труда как науки о закономерностях становления и сохранения динамического равновесия в системе «субъект труда - профессиональная среда», М.А.Дмитриева определяет профессиональную адаптацию как процесс становления и восстановления этого равновесия [3 : 45]. Такое определение, по ее мнению, не противоречит общей концепции психической адаптации как процесса, который поддерживает динамическую сбалансированность в системе «человек - среда» [5 : 18].

Профессиональная адаптация, т.е. состояние динамического равновесия в системе «человек - профессиональная среда», как отмечает Ф.В.Березин, проявляется прежде всего в эффективности деятельности, характеризующейся высокой производительностью и качеством продукта, оптимальными энергетическими и нервно-психическими затратами, удовлетворенностью профессионала [5 : 22].

Ф.Б.Березин формулирует три критерия оценки психической адаптации в условиях определенной профессиональной деятельности: 1) успешность деятельности; 2) способность избегать ситуаций, создающих угрозу для трудового процесса; 3) осуществление деятельности без значимых нарушений физического здоровья.

Достаточно подробно в литературе разработаны критерии социально-психологической адаптации к профессиональной деятельности. В частности И.А.Георгиева выделяет следующие критерии: а) в сфере общественной активности - участие в общественной работе и удовлетворенность этим участием; б) в сфере межличностного общения - социометрический статус и

удовлетворенность отношениями с товарищами; отношение к объединению, отношение к коллективу, удовлетворенность собой на работе, адекватность взаимодействий с другими участниками деятельности [9 : 15].

Среди критериев психофизиологической адаптации, исследователи называют: состояние здоровья, настроение, уровень тревожности, степень утомляемости, активность поведения [5; 7].

Факторы, влияющие на успешность протекания адаптационных процессов можно, по мнению Б.Г.Ананьева, разделить на две группы: субъектные и средовые. К субъектным относятся возраст, пол, физиологические и психологические характеристики человека; к средовым - условия труда, режим и характер деятельности, особенности социальной среды [2 : 18].

Системообразующим фактором системного объекта «профессиональная адаптация» является ее цель - становление и сохранение динамического равновесия в системе «личность профессионала - профессиональная деятельность» [3].

Главным результирующим показателем эффективности процесса формирования характеристик профессиональной адаптации служит личность профессионала, которая необходимо должна овладеть ценностями культуры и обладающая специфическим набором высокоразвитых потребностей, личностными и двигательными способностями, соответствующими требованиям профессии, что обеспечивает высокий уровень адаптации к профессиональным нагрузкам и общесоциальной практике жизни. При этом важнейшей характеристикой профессиональной адаптации, является сформированность профессионального, психофизиологического и профессионально-личностного компонентов ее целостной структуры. Набор компонентов характеризует единство специфического личностного состояния адаптированности к профессиональной деятельности (схема 1).

Собственно профессиональный компонент - адаптация субъекта профессиональной деятельности к конкретной трудовой деятельности и отдельным составляющим ее элементам. Критериями сформированности

настоящего компонента, являются: оптимальное возрасту и полу физическое развитие учащихся; «избыточный» уровень прикладной физической подготовленности; сформированность комплекса прикладных двигательных умений и навыков; их гибкость и вариативность.

Схема 1. Система профессиональной адаптации

Психофизиологический компонент - адаптация к внешним условиям профессиональной среды, физической и нервно-эмоциональной нагрузке.

Основными результирующими показателями сформированности компонента, являются: достижение состояния необходимого уровня устойчивости психофизиологических свойств и функций организма профессионала к воздействиям внешних условий профессиональной среды, а также высокий уровень развития профессионально важных психомоторных качеств и способностей учащихся, позволяющих успешно справляться с профессиональными обязанностями.

Профессионально-личностный компонент - адаптация личности к социальным факторам профессиональной среды и психологическим особенностям профессиональной деятельности.

Критериями сформированности компонента, следует считать:

а) в сфере социальной активности личности - сформированность системы ценностных ориентаций личности (ЦОЛ) в сфере профессиональной деятельности, а также отдельных ее компонентов (информационно-познавательного, оценочно-мотивационного, потенциально-деятельностного и реально-деятельностного);

б) в сфере межличностного общения - сформированность системы отношений личности и отдельных составляющих ее отношений (в т.ч. отношение к труду, отношение к делу, отношение к себе и людям, отношение к явлениям мира).

При этом следует отметить, что успешность становления социально-психологического компонента достигается при условии сформированности необходимого комплекса знаний физкультурного характера профессиональной и оздоровительной направленности.

Выводы

1. Основу постановки и решения социально обусловленной проблемы становления качественных характеристик профессиональной адаптации личности составляют:

- концептуальные представления о системе профессионального образования, призванного на основе единства социального и биологического в человеке обеспечить профессиональное становление личности;

- потенциал направленной физкультурной деятельности как одного из важнейших факторов полноценной профессиональной адаптации.

2. Целенаправленность физической культуры в профессиональном образовании учащейся молодежи достигается реализацией профилированного физического образования, которое должно обеспечивать:

- на основе развития профессионально важных двигательных и личностных способностей – высокий уровень профессионально-прикладной подготовленности к высокоэффективной конкретной трудовой деятельности;

- на основе сопричастности к социальной культуре (в частности физической) – полноценную и всесторонне развитую личность профессионала.

3. Эффективность использования средств физической культуры в практике формирования адаптированности к профессиональной деятельности обеспечивается:

- теоретико-методологическим обоснованием технологии формирования адаптированности к профессиональной деятельности;

- разработанностью профессиографических, психолого-педагогических, физиологических и дидактических основ физической культуры личности профессионала;

- качеством подбора и внедрения программно-содержательного обеспечения прикладной физкультурной деятельности, обеспечивающей комплексное и целенаправленное воздействие на совокупность основных компонентов целостной структуры профессиональной адаптации.

4. Структура специфического человеческого состояния адаптированности может быть представлена собственно профессиональным, психофизиологическим и профессионально-личностным компонентами.

Библиографический список

1. Коровин С.С., Кабачков В.А. Профессиональная физическая культура и формирование личности: монография [Текст] / С.С.Коровин, В.А.Кабачков. − Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1998. − 259 с.

2. Ананьев Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта [Текст] / Б.Г.Ананьев // Человек и общество / под ред. Б.Г.Ананьева. – Л., 1967. –Вып. 2. – С. 4-21.

3. Дмитриева М.А. Психологические факторы профессиональной адаптации [Текст] / М.А.Дмитриева // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г.С.Никифорова. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 1991. - С. 43-61..

4. Жданов И.А. Адаптация и прогнозирование деятельности [Текст] / И.А.Жданов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1991. - 254с.

5. Березин Ф.В. Психическая и психофизиологическая адаптация человека [Текст] / Ф.В.Березин. - М., 1988. - 126с.

6. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии [Текст] / Б.Ф.Ломов. – М.: Педагогика, 1991. - 296с.

7. Галыгин В.Ф. Психологические исследования и охрана здоровья рабочих [Текст] / В.Ф.Галыгин // Психологический журнал. -1986. –Т.7. - № 1. – С. 14-26.

8. Робалде А.Л. О личностной адаптации в профессиональной деятельности [Текст] / А.Л.Робалде // Вестник Ленинградского университета. – Сер. 6. - 1986. – Вып. 3. – С.122-144.

9. Георгиева И.А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе: автореф. дис. …канд. психол. наук [Текст] / И.А.Георгиева – Л., 1986. - 21с.

Bibliography

1. Ananiev, B.G. Psychological Structure of a Human Being as a Subject [Text] / B.G. Ananiev // Man and Society / Ed. by B.G. Ananiev. - L., 1967. - Iss. 2. - P. 4-21.

2. Berezin, F.V. Mental and Psycho-Physiological Adaptation of a Person. [Text] / F.V. Berezin. - M., 1988. - 126 p.

3. Dmitrieva, M.A. Psychological Factors of Professional Adaptation [Text] / M.A. Dmitrieva / Psychological Support of Professional Activities / Ed. by G.S. Nikiforov. – SPb..: Publishing House of St.-Petersburg State University, 1991. - P. 43-61.

4. Galygin, V.F. Psychological Research and Workers' Health Care [Text] / V.F. Galygin // Psychological Journal. -1986. -V.7. - № 1. - P. 14-26.

5. Georgieva, I.A. Socio-Psychological Factors of a Person's Adaptation in Group: Synopsis of Diss. ... Cand. of Psychology [Text] / I.A. Georgieva. - L., 1986. - 21 p.

6. Korovin, S.S., Kabachkov, V.A. Professional Physical Education and Personality Forming: Monograph [Text] / S.S. Korovin, V.A. Kabachkov. - Orenburg: Publishing House of OSPU, 1998. - 259 p.

7. Lomov, B.F. Problems of General, Pedagogical and Engineering Psychology [Text] / B.F. Lomov. - Moscow: Pedagogy, 1991. - 296 p.

8. Robalde, A.L. About Personal Adaptation in Professional Activity [Text] / A.L. Robalde // Herald of Leningrad University. - Part 6. - 1986. - Iss. 3. - P. 122-144.

9. Zhdanov, I.A. activity Adaptation and Prediction [Text] / I.A. Zhdanov. - Kazan: Publishing House of Kazan University, 1991. - 254 p.

УДК 378
ББК 74.58

Слинкин Сергей Викторович
кандидат физико-математических наук,
профессор
кафедра экологии, естествознания и методики преподавания естествознания
Тобольская государственная социально-педагогическая академия
им. Д.И.Менделеева
г. Тобольск
Бельская Наталья Леонидовна
кандидат педагогических наук,
доцент
кафедра информатики и методики преподавания информатики
Тобольская государственная социально-педагогическая академия
им. Д.И.Менделеева
г. Тобольск
Slinkin Sergey Viktorovich
Candidate of Physics and Mathematics,
Professor
Chair of Ecology, Natural Science and Teaching Methods of Natural Science
Tobolsk State Socio-Pedagogical Academy named after D.I. Mendeleev
Tobolsk
Belskaya Natalya Leonidovna
Candidate of Pedagogics
Assistant Professor
Chair of Computer Science and Teaching Methods of Computer Science
Tobolsk State Socio-Pedagogical Academy named after D.I. Mendeleev
Tobolsk

Современное состояние и перспективы развития педагогических вузов в малых городах России

Modern Conditions and Perspectives of Pedagogical Higher Schools Development in Towns of Russia

В работе раскрыты внутренние и внешние факторы, тенденции развития педагогических вузов малых городов Урала и Сибири. Сформулированы перспективы, позитивные и негативные сценарии развития педагогических вузов малых городов Урала и Сибири.

This work reveals internal and external factors relating to tendencies of the development of higher pedagogical schools in small towns of the Ural and Siberia; illustrates some possible positive and negative scenarios of higher pedagogical schools development in the towns of the Ural and Siberia.

Ключевые слова: педагогический вуз, малый город, образовательные программы, развитие.

Key words: higher pedagogical school; small town; educational programs; development.

В России насчитывается более 500 малых городов. В них проживает около 18 миллионов человек (более 12% общего населения страны). К сожалению социально-экономическое положение многих малых городов достаточно сложное: негде работать, негде учиться. Вследствие этого в городах низкий культурно-образовательный и социальный уровень. Идет отток населения в большие города. Малые города превращаются в поселки и имеют малопривлекательную перспективу маргинализации населения. В более лучшем положении, на наш взгляд, находятся малые города с развитой экономикой и системой профессионального образования (начальное, среднее, высшее профессиональное образование). В настоящей работе мы попытались: выявить те малые города, где есть вузы; определить, что влияет на появление и развитие вуза в малом городе; найти ответы на вопросы – нужен ли вуз малому городу, каково современное состояние и перспективы вуза малого города. Изучение отечественных статистических изданий [2,3,4,5,6], данных федерального портала «Российское образование» [1] позволили выявить 16 педагогических вузов, расположенных в малых городах России и городах близких к ним по социально-экономическим и культурно-образовательным показателям. Некоторая информация о данных городах представлена в таблице 1.

Таблица 1

Социально-исторические характеристики малых городов России

№	Наименование города	Год основа-ния	Числ. нас., тыс	Наличие вузов и филиалов рассматриваемом в городе	Географиче-ское расположение
1.	Бирск	1663 г.	44,1	1 вуз, 1 филиал вуза	Европейская часть РФ
2.	Шуя	1539 г.	58,5	1 вуз	Европейская часть РФ
3.	Ишим	1687 г.	64,0	1 вуз, 2 филиала вузов	Азиатская часть РФ
4.	Борисоглебск	1646 г.	64,4	1 вуз, 1 филиал вуза	Европейская часть РФ
5.	Славянск-на-Кубани	1806 г.	64,8	1 вуз	Европейская часть РФ
6.	Елабуга	1780 г.	70,5	1 вуз, 2 филиала вузов	Европейская часть РФ
7.	Шадринск	1662 г.	76,6	1 вуз, 1 филиал вуза	Азиатская часть РФ

8.	Мичуринск	1635 г.	89,4	2 вуз, 1 филиал вуза	Европейская часть РФ
9.	Соликамск	1573г.	96,2	1 вуз, 1 филиал вуза	Европейская часть РФ
10.	Глазов	1678 г.	97	1 вуз, 2 филиала вуза	Европейская часть РФ
11.	Тобольск	1587 г.	103,0	1 вуз, 6 филиалов вузов	Азиатская часть РФ
12.	Арзамас	1552 г.	151,1	1 вуз, 4 филиала вузов	Европейская часть РФ
13.	Уссурийск	1866 г.	180,7	1 вуз, 4 филиала вузов	Азиатская часть РФ
14.	Бийск	1709 г.	221,5	1 вуз, 3 филиала вузов	Азиатская часть РФ
15.	Стерлитамак	1766 г.	271,5	1 вуз, 5 филиалов вузов	Европейская часть РФ
16.	Нижний Тагил	1722 г.	374,5	1 вуз, 4 филиала вузов	Европейская часть РФ

Исходя из современных представлений под малым городом мы понимаем города с численностью жителей до 100 тыс. Однако не всегда этот критерий является показательным, т.к. сходными с малыми городами социально-экономическими и культурно-образовательными характеристиками обладают города с несколько большей численностью населения. Нас более всего интересует тот случай, когда на территории города расположено одно самостоятельное учреждение высшего профессионального образования. Выборка таких городов представлена в таблице 1. Можно отметить, что во всех городах, представленных в таблице 1, действует 1 самостоятельный вуз педагогического профиля, другие профили высшего профессионального образования представлены лишь филиалами. По понятным причинам число филиалов зависит от численности населения города. Анализируя историю создания данных вузов можно сделать вывод, что организация педагогических вузов в этих городах произошла в основном в 30-х и 50-х годах XX века (рис.1). Это обстоятельство мы связываем с реформами образования и нехваткой учителей соответствующих уровней и профилей подготовки в отмеченном периоде: в 30-е годы введение общего семилетнего образования, а в 50-е введение общего среднего образования в стране.

Таблица 2

Данные о состоянии педагогических вузов малых городов России на 2009 год

№	Наименование	Год основания	контингент аспирантов (2009)	Контингент преподавателей		Контингент студентов (очное, 2009)	Число аккредитованных образовательных программ	Рейтинг
				д.н.	к.н.			
1.	ШГПУ (г. Шуя)	1935	143	32	143	1822	59	20-26
2.	СГПА им. Зайнаб Биишевой (г. Стерлитамак)	1954	257	31	222	3767	18	27-33
3.	ТГСПА (ТГПИ) им. Д.И.Менделеева (г. Тобольск)	1939	131	30	130	2673	27	42-47
4.	АГАО им. В.М. Шукшина (г. Бийск)	1939	67	14	176	3368	22	48-55
5.	БГСПА (г. Бирск)	1936	106	30	166	2927	21	48-55
6.	УГПИ (г.Уссурийск)	1954	54	6	135	2777	35	48-55
7.	АГПИ им.А.П.Гайдара (г. Арзамас)	1934	76	22	166	2492	16	60-67
8.	ГГПИ им. В.Г.Короленко (г.Глазов)	1955	51	10	98	1941	16	60-67
9.	ЕГПУ (г.Елабуга)	1953	45	27	137	2906	11	60-67
10.	НТГСПА (г. Нижний Тагил)	1952	-	8	160	2543	17	60-67
11.	СГПИ (Славянск на Кубани)	1994	-	17	85	1708	22	60-67
12.	ШГПИ (г. Шадринск)	1939	11	143	104	3513	31	60-67
13.	МГПИ (г.Мичуринск)	1939	36	9	99	1326	9	68-72
14.	ИшГПИ им. П.П.Ершова (г.Ишим)	1954	31	2	82	1820	15	68-72
15.	СолГПИ (г. Соликамск)	1991	-	1	33	589	8	73-74
16.	БГПИ (г.Борисоглебск)	1952	19	6	84	1530	2	73-74

Образование педвузов в 90-е годы мы также связываем с реформой образования в стране, в результате которой количество педвузов в крупных городах сократилось из-за перехода в статус классических университетов.

При этом, следует отметить, что большинство вузов имеют более глубокую историю. Так, например, Шуйский государственный педагогический университет ведет свое происхождение с открытия в сентябре 1815 года духовного училища, Тобольская государственная социально-педагогическая академия начинает свою историю с открытия в июле 1916 г. учительского института, Елабужский государственный педагогический университет основан в 1898 г. году как епархиальное женское училище. Таким образом, потребность в подобных учебных заведениях в малых городах имеет глубокие исторические корни и преемственность. Хотя следует заметить, что в ту эпоху вышеназванные города вряд ли можно было отнести к категории малых городов.

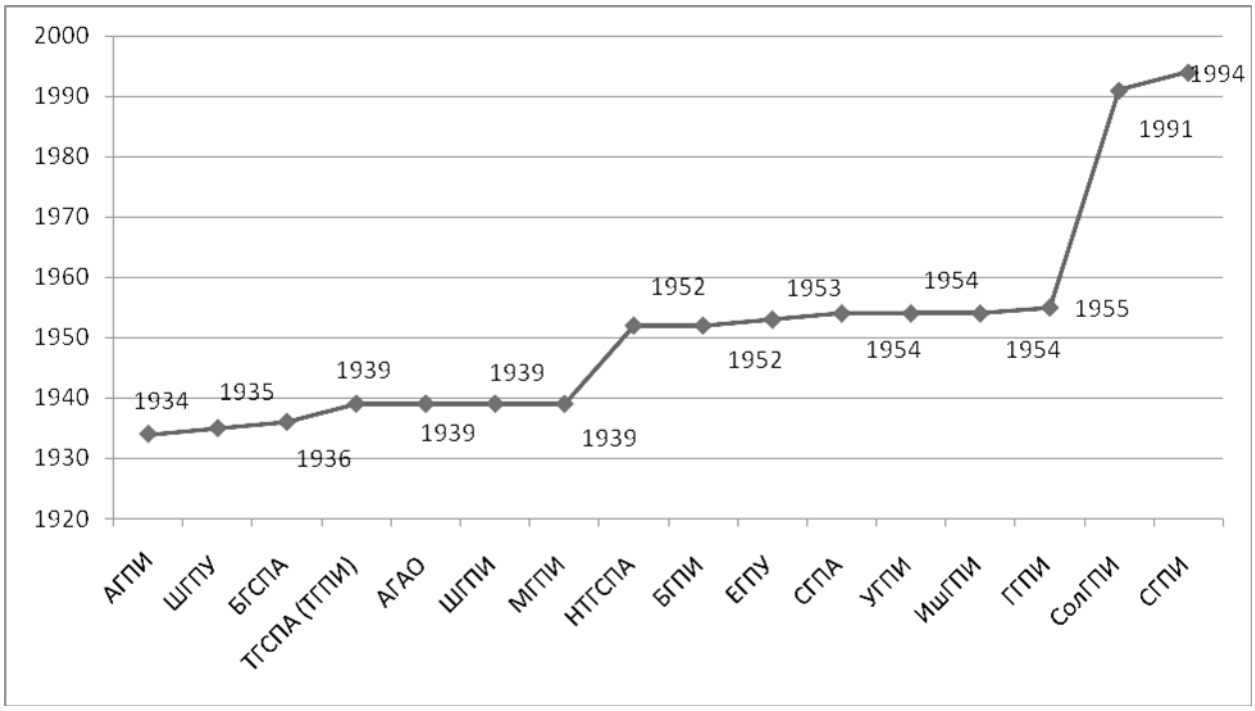


Рис. 1. Последовательность образования педагогических вузов малых городов России

Ежегодно вузы малых городов России обеспечивают подготовку более чем 30 тысяч учителей для школ Российской Федерации [1]. Практика показывает, что это в основном педагогические кадры, хорошо профессионально подготовленные и ориентированные на работу в своих регионах.

Численность студентов, обучающихся на очном отделении в педагогических вузах малых городов России, колеблется от 589 до 3767 студентов ([1] по данным на 2009 год). Условно можно выделить три группы педагогических вузов малых городов: 1 группа – численность студентов очной формы обучения более 3 тыс. человек; 2 группа - численность студентов очной формы обучения более 2 тыс. человек; 2 группа - численность студентов очной формы обучения менее 2 тыс. человек.

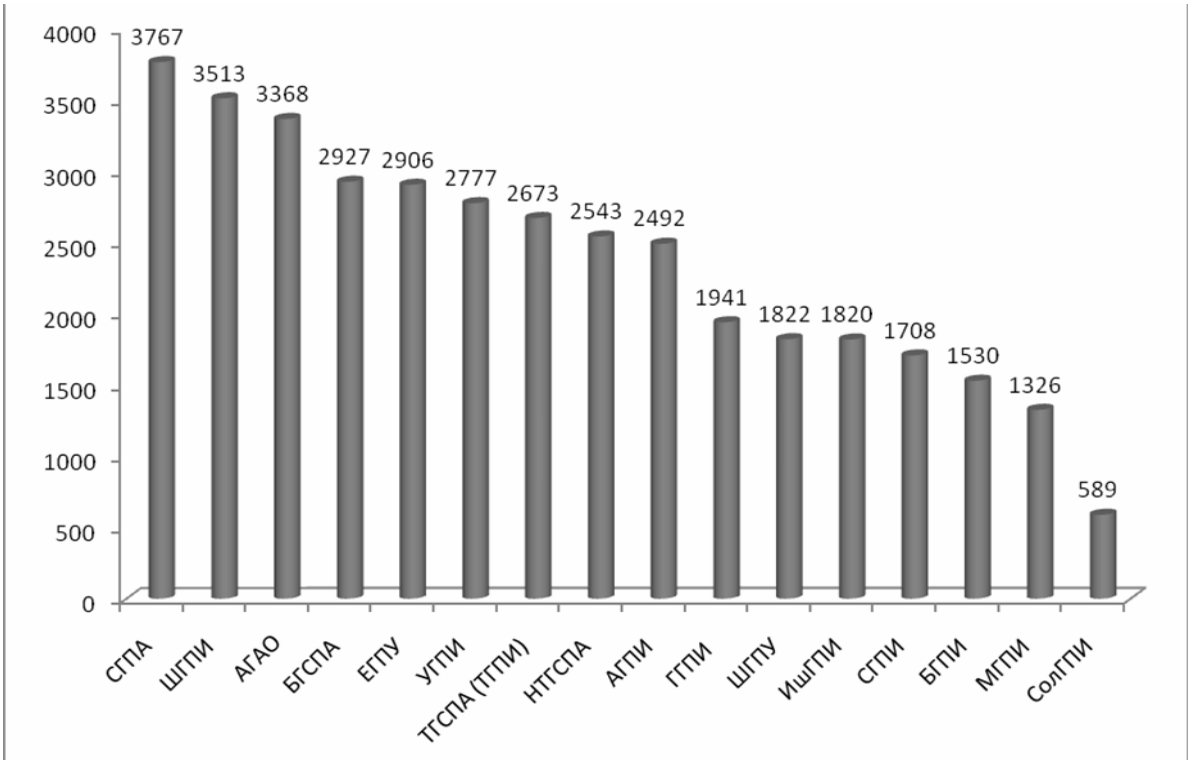


Рис.2. Численность студентов, обучающихся на очном отделении в педагогически вузах малых городов России (2009 год)

6 вузов, из 16 рассматриваемых, имеют численность студентов, обучающихся по очной форме на уровне более 2000 человек в год (рис.2) – это Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И.Менделеева, Бирская государственная социально-педагогическая академия, Арзамасский государственный педагогический институт, Уссурийский государственный педагогический институт, Елабужский государственный педагогический институт.

Кроме того, анализ статистических данных представленных в таблице 1 позволяет сделать вывод, что в большинстве из рассматриваемых вузов

открыты аспирантуры, во многих магистратуры и докторантуры. В аспирантурах данных вузов обучается более 1000 человек. Данные о распределении аспирантов обучающихся в педагогических вузах малых городов России представлены на рис. 3.

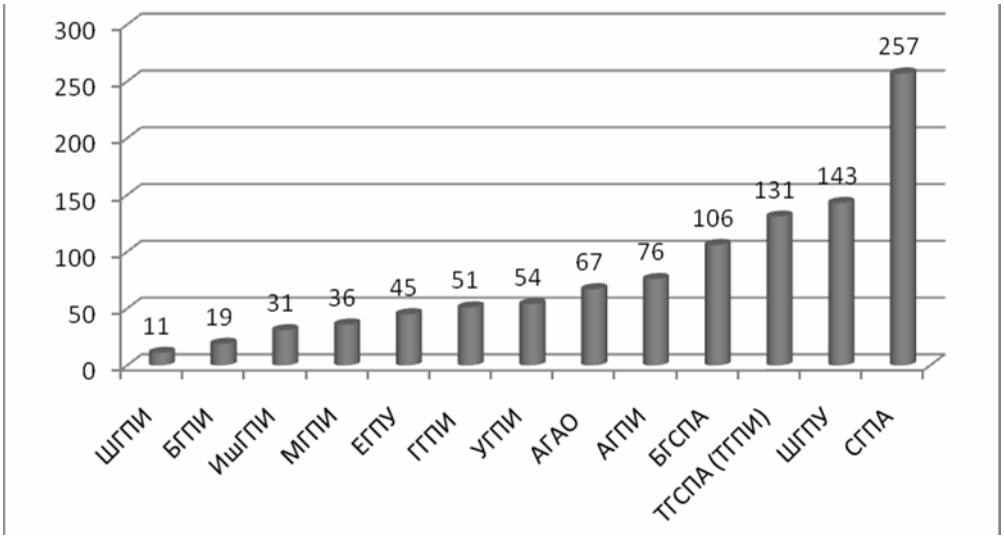


Рис. 3. Численность аспирантов, обучающихся в педагогических вузах малых городов России (2009 год)

Каждый вуз обеспечивает работой определенное количество научных и научно-педагогических работников. Отметим, что число высококвалифицированных работников (кандидатов и докторов наук), в этих вузах разное, разброс показателя от 34 до 257 человек. Однако большинство вузов имеют показатели от 140 и более высококвалифицированных работников (рис. 4).

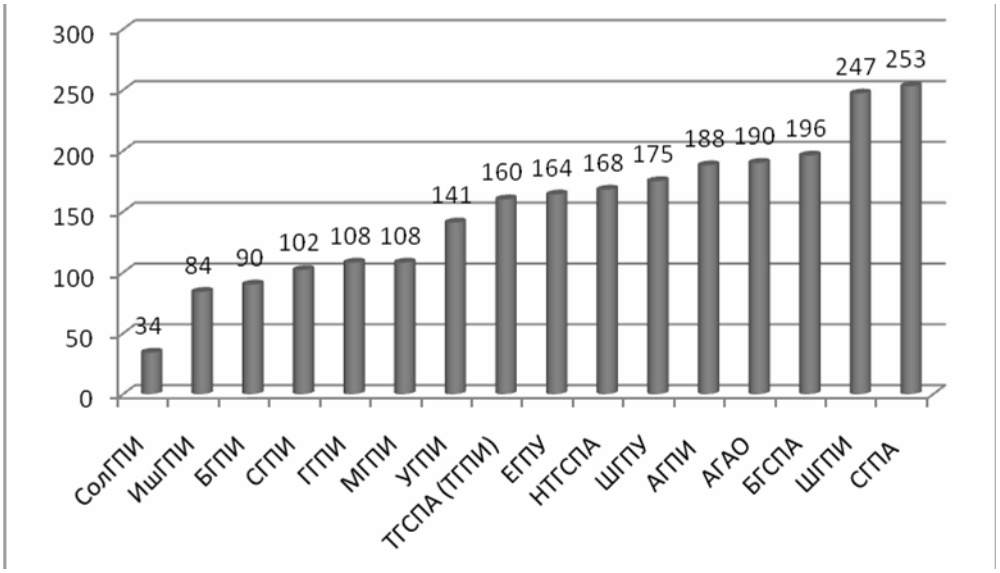


Рис. 4. Число высококвалифицированных работников в педагогических вузах малых городов России (2009 год)

Все вузы стремятся расширить спектр своих образовательных программ для максимального удовлетворения потребителей и заказчиков образовательных услуг. Данные аккредитованных образовательных программам для педагогических вузов малых городов России представлены на рис. 5. Разброс значений здесь значительный от 2 до 59. Однако среднее значение находится на уровне 20-22 аккредитованных образовательных программ. Показатели выше среднего имеет 4 вуза, в том числе Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И.Менеделеева.

Особенно высокими показателями выделяется Шуйский государственный педагогический университет. Невысокие показатели диверсификации образовательных программ можно отметить для Борисоглебского государственного педагогического института, Соликамского государственного педагогического института, Мичуринского государственного педагогического института.

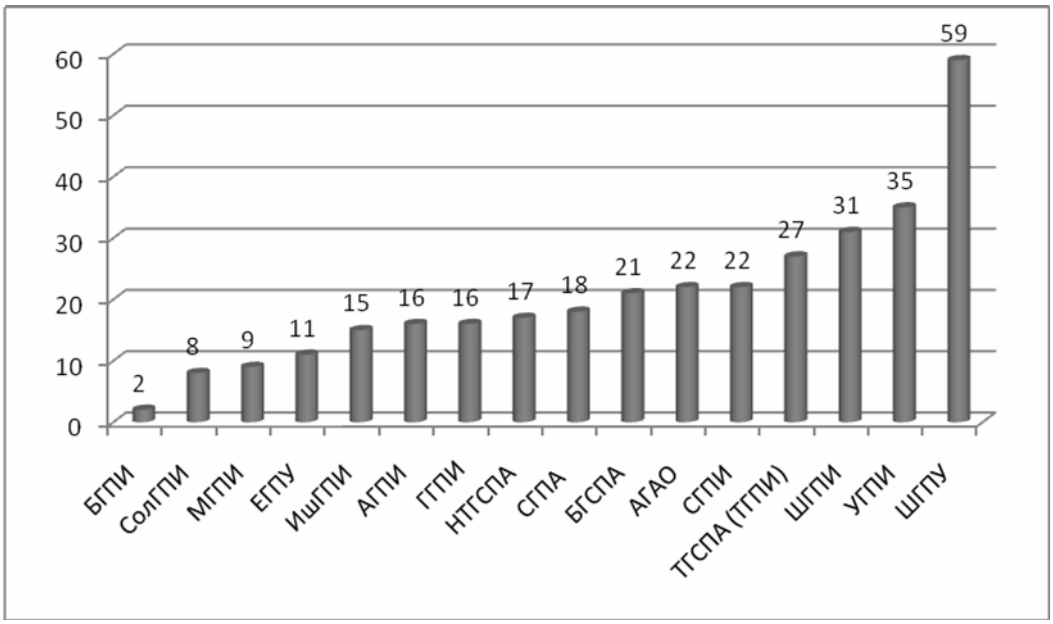


Рис.5. Число аккредитованных образовательных программ в педагогических вузах малых городов России (2009 год)

Наши исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Как правило, единственным вузом малого города является педагогический вуз. Другой профиль вуза (если не рассматривать филиалы) в малом городе маловероятен. Исключение составляет город Мичуринск, где в

силу исторически сложившихся особенностей города функционирует два вуза Мичуринский государственный педагогический институт и Мичуринский государственный аграрный университет.

2. Организация педагогических вузов в малых городах произошла в основном в 30-х, 50-х и 90-х годах XX века, что можно связать с реформами образования и нехваткой учителей соответствующих уровней и профилей подготовки в отмеченном периоде. При этом, большинство высших учебных заведений в малых городах имеют более глубокие исторические корни.

3. Вуз в малом городе способствует его развитию и сохранению. Как правило, эти процессы идут параллельно друг другу, взаимно усиливая, обогащая и взаимно дополняя друг друга. Ежегодно вузы малых городов России обеспечивают подготовку более чем 30 тысяч учителей для школ Российской Федерации, ориентированных на работу в своих регионах. В большинстве из рассматриваемых вузов открыты аспирантуры, имеются магистратуры и докторантуры, что позволяет учителям региона продолжить свое образование и повышать квалификацию. Каждый вуз создает для города значительное число учебных и рабочих мест.

4. Появление педагогических вузов в малых городах обусловлено многими причинами: историческими, географическими (масштабы страны и крайне неоднородная плотность населения в различных ее частях), социокультурными (подготовка кадров для региона (территории), развитие культурного, научного, образовательного пространства страны, закрепление населения на данной территории, в данном регионе).

5. Педагогические вузы, существующие в малых городах России достаточно динамично развиваются (увеличивается число лицензированных и аккредитованных образовательных программ, укрепляется материальная база, улучшаются аккредитационные показатели и т.д.).

6. Для стабильного развития малого города и прилегающих к нему территорий (центром которых он как правило является), для закрепления населения в этих городах и территориях, для развития культурного, научного и

образовательного потенциала регионов, целесообразно сохранять и развивать существующие в них педагогические вузы.

Библиографический список

1. Мониторинг педагогических и лингвистических вузов. [электронный ресурс]. /Федеральный портал «Российское образование», ФГУ ГНИИ ИТТ "Информика". – режим доступа: http://www.edu.ru/abitur/act.9/index.php

2. Научный потенциал вузов и научных организаций Минобразования России. 2000. [текст]: стат. сб. - М., 2001. – 188с.

3. Научный потенциал вузов Уральского федерального круга. 2004. [текст]: стат. сб. - М., 2005. – 169с.

4. Научный потенциал вузов и научных организаций Федерального агентства по образованию. 2007. [текст]: стат. сб. - М., 2008. – 194с.

5. Научный потенциал вузов Уральского федерального круга. 2007. [текст]: стат. сб. - М., 2008. – 162с.

6. Научный потенциал вузов Уральского федерального круга. 2008. [текст]: стат. сб. - М., 2009. – 160с.

Bibliography

1. Higher Pedagogical and Linguistic Schools Monitoring. [Electronic Resource] / "Russian Education" Federal Portal, Federal State University Institute of Information Technologies and Telecommunications Scientific Researches "Informika". – Access Mode: http:// www.edu.ru/abitur/act.9/index.php

2. Scientific Potential of Higher Schools and Scientific Organizations of the Russian Ministry of Education. 2000 [Text]: Collected Articles. - M, 2001. – 188 p.

3. Scientific Potential of Higher Schools of the Ural Federal District. 2004 [Text]: Collected Articles. - M, 2005. – 169 p.

4. Scientific Potential of Higher Schools and Scientific Organizations of Federal Agency of Education. 2007 [Text]: Collected Articles. - M, 2008. – 194 p.

5. Scientific Potential of Higher Schools of the Ural Federal District. 2007 [Text]: Collected Articles. - M, 2008. – 162 p.

Scientific Potential of Higher Schools of the Ural Federal District. 2008 [Text]: Collected Articles. - M, 2009. – 160 p.

УДК 37.01
ББК 74.24

Султанбаева Клавдия Ивановна
кандидат педагогических наук,
доцент
кафедра педагогики и психологии профессионального образования
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
г.Абакан
Sultanbaeva Klavdiya Ivanovna
Candidate of Pedagogics,
Assistant Professor
Department of Pedagogics and Psychology of Professional Education
Khakass State University named after N.F. Katanov
Abakan

Личность Н.Ф. Катанова как пример проявления этнокультурной толерантности

Katanov's Personality as a Manifestation of the Ethnic-and-Cultural Tolerance

В статье показана личность Н.Ф. Катанова, ученого – востоковеда прошлых столетий, его вклад в народное просвещение с позиции современной педагогической задачи – воспитание толерантности в современном многонациональном российском обществе, рассмотрено понятие толерантности.

The article shows N.F. Katanov's personality as an Orientalist scientist of the past centuries, his great contribution to peoples' education from the point of view of modern educational idea, i.e. how to cultivate the tolerance in the Russian society nowadays. The concept of tolerance is considered in the article as well.

Ключевые слова: Н.Ф. Катанов, ученый-востоковед, востоковедение, тюркология, межэтническая толерантность, «инородец», просвещение, полинациональный (многонациональный).

Key words: N.F. Katanov, Orientalist scientist, Orientalism**,** Turcology, interethnic tolerance, «foreign object», education, polynational (multinational).

Современные философы, ученые и мыслители обозначают обострение противоречий между этническими групповыми интересами народов России, между необходимостью обеспечения благоприятных условий для полноценного развития среднестатистического россиянина и невозможностью властей и социальных учреждений в полной мере гарантировать эти условия. Одной из острых проблем современного российского общества является обеспечение межнационального согласия, нормализация и устойчивое развитие толерантных межэтнических отношений: игнорирование этих насущных проблем, как известно из истории, приводит к самым печальным результатам. Бесспорно,

приоритеты в решении этих проблем связаны с системой образования и воспитания подрастающих поколений. В Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации (2006) определены ее цели, задачи и условия, обеспечивающие «укрепление единства и целостности» государства, «сохранение исторической духовной общности народов и культур России» [2, с.31].

В контексте обозначенной проблемы обратимся к истории отечественного образования, прогрессивному опыту российских народов дооктябрьского периода XX в. Не претендуя на исчерпывающее рассмотрение поставленной проблемы, в качестве предмета нашего внимания назовем пример проявления межэтнической толерантности в лице выдающегося ученого, востоковеда Николая Федоровича Катанова (1862-1922). Исследовательскими задачами при этом являются выявление личности ученого как идеального образца в выстраивании толерантных межэтнических отношений; использование историко-педагогических сведений в образовательном процессе вуза и школы как средства воспитания ценностного отношения к великим просветителям прошлого.

Понятие «толерантность» является одним из активно изучаемых и используемых в теории и практике гуманитарных наук, его трактуют как политическую идею, как философию жизни в отношении поликультурных обществ, как социально-культурный феномен, как личностное качество и т.д. (Алиев М., Гречко П.К., Мчедлов М.П., Лекторский В.А., Шалин В.В., Палаткина Г.М. и др.). Толерантность как социальное явление выступает одним из способов предотвращения и разрешения возникающих конфликтов. В разном сочетании толерантность рассматривается исследователями как проявление терпимости к внешнему воздействию, в конечном итоге приводящее к толерантному поведению. Толерантное поведение человека сегодня есть показатель его интеллектуального развития, проявление культуры и готовности к успешной коммуникации в обществе. В межэтническом взаимодействии толерантное поведение является главным условием выстраивания взаимопонимания и сотрудничества контактирующих.

Межэтническая толерантность есть способность человека проявлять терпимость к малознакомому образу жизни других («не своих») членов сообщества, их поведению, национальным традициям, обычаям, мнениям, чувствам, идеям, верованиям.

Толерантная личность характеризуется расположенностью, терпеливостью, снисходительностью, умением слушать и понимать других, в целом гуманной позицией в отношении любого человека. Такое определение толерантной личности вписывается в понятие «интеллигентная или гуманная личность». Историческое становление и развитие межэтнических отношений в полинациональной России не было гладким и однолинейным. Как свидетельствуют исторические источники, в своем эволюционном развитии система отечественного образования всегда поддерживалась лучшими представителями российской интеллигенции, ратовавшими за равные права во всеобщем обучении, за доступность образования для трудящихся масс, уважение прав представителей «инородцев», т.е. всех представителей нерусской части населения. В дореволюционной России только единицы из «инородцев» достигали вершин образования. Одним из таких представителей являлся Н.Ф. Катанов, выходец из небогатой хакасской семьи.

Н.Ф. Катанов внес огромный вклад в развитие и становление российского востоковедения в г. Казани, начав трудиться в качестве экстраординарного преподавателя турецко-татарских языков в январе 1894г. Почти 30 лет активной жизни прожил он в Казани, занимаясь не только педагогической, востоковедческой, но и обширной общественно-просветительной деятельностью. Он состоял членом 22 российских и международных общественных органов и организаций.

Н.Ф. Катанов как ученый-востоковед получил признание среди специалистов еще при жизни. За большие достижения в российском востоковедении он был удостоен Советом Казанского университета присвоения докторской степени без защиты диссертации в 1907г. Огромный вклад Н.Ф. Катанова в развитие отечественной науки был официально признан «выдающимся» на уровне ученых Казани, России и Европы (Заседание

историко-филологического факультета Казанского университета от 24.07.1919г.) [1, с.279].

Из статьи некролога К. Харламповича: «Н.Ф. Катанов был превосходный знаток множества языков, как восточных, так и западно-европейских (…он в своих работах использовал знакомство с 114 европейскими и азиатскими языками)» [5, С.187]. Высокая оценка профессионально-педагогической деятельности ученого дана в совокупности с признанием его личностных качеств: аккуратность, исполнительность и неизменная доброжелательность к людям.

В смутные революционные времена коллеги рекомендовали Н.Ф. Катанова для работы в различных комиссиях, зная о том, какие титанические усилия были им предприняты до 1917г. для возрождения восточного факультета (отделения) при Казанском университете. Причиной его востребованности являлась не только компетентность ученого, но и жизненная линия поведения – преданность востоковедению и народному просвещению, порядочность, трудолюбие и высокая степень ответственности. Наглядно продемонстрировал это Н.А. Бобровников (1854-1921), бывший директор Казанской инородческой учительской семинарии, попечитель Оренбургского учебного округа. В связи с учреждением Востоковедной комиссии при Обществе АИЭ КУ в 1919г. для возрождения восточного факультета в числе лиц, рекомендованных Бобровниковым, был Н.Ф. Катанов. Н.А. Бобровников видел в кандидатуре Катанова человека, авторитетного в Казани, не зараженного шовинизмом и политическим пристрастием. Он отметил: «Н.Ф.Катанов всегда был для нашей комиссии трудно заменимой силой. Не касаясь здесь его широкой и проницательной осведомленности в области восточных языков вообще, я считаю долгом огласить, что лишь благодаря его бескорыстной отзывчивости на практические запросы инородческого просвещения, Переводческая комиссия могла выполнить многие свои планы, по изданиям на якутском и башкирском языках. Затем, когда Казанская учительская семинария …лишилась своей работоспособности в отношении продолжения учебных и других работ для инородцев, только благодаря Николаю Федоровичу не

прервалась окончательно традиция тех работ…Это – бескорыстная, огромная работа, …даже – подвиг проф. Катанова» [4, с.118.]. Насколько был прав Н.А. Бобровников в оценке труда Николая Федоровича, можно убедиться сегодня по прошествии почти 100 лет.

Имея обширные научные связи с ведущими востоковедными центрами России и Европы, Николай Федорович щедро делился с простыми учителями, любителями старины, краеведами своими знаниями. Из воспоминаний С. Е. Малова, бывшего ученика, доктора языкознания: «Н. Ф. Катанов был верен своему обещанию заботиться о редакции и продвижении к печати сочинений, касающихся «инородцев» любимой им Сибири» [3, с.46], поэтому всякий, кто посвящал себя просвещению инородцев, находил бескорыстную поддержку Катанова. Малов отметил, что многие работы были напечатаны благодаря личным усилиям Катанова, несмотря на сопротивление отдельных ученых «академистов», не желавших видеть сочинения простых людей рядом на страницах Ученых записок Казанского университета. Так, он издал сочинения П.А. Полякова, Алектарова (по казахскому языку и этнографии), Бекимова (казахский эпос), Н.Я. Саркина (казахская словесность), С. Матвеева (этнография крещенных татар), В. Мошкова (музыка Волжско-Камского края), Я.Д. Коблова (по мифологии татар) и др. Умение бескорыстно помочь, убедить в пользе сочинения, уважительное отношение к простым людям, независимо от этнического или сословного происхождения, были, вероятно, его принципиальной позицией, продиктованной желанием служить своему народу. Не имея возможности прямого общения со своими сибирскими земляками, Катанов приложил все усилия для просвещения народностей Казанского и соседних регионов. Выходец из трудового народа, Н.Ф. Катанов не мог не сочувствовать простым людям. Всю свою жизнь он боролся с нуждой и неприветливым отношением к себе как инородцу со стороны богатых представителей, не теряя чувства собственного достоинства и самоуважения.

В изучение Казанского края, истории г. Казани ученый внес свою значительную лепту, не меньше сделал для сохранения потомкам чрезвычайно важной информации о культурах, языках, истории татар и соседних народов,

создавая и развивая музейное дело в Казанской духовной академии, университете, затем Казанском городском музее. Совершенно не случайно наши современники в Хакасии, Татарии, Чувашии, Башкирии, Средней Азии считают его своим сыном, земляком, по праву гордятся его именем.

Целостный образ личности Катанова невозможно представить без его дружественных отношений с представителями разных народов. Как отмечено исследователями С.Н. Ивановым, М.К. Бакеевым, А.Г. Каримуллиным, И.А. Абдуллиным, Д.Г. Тумашевой, И.Ф. Коковой, в разносторонней деятельности Н.Ф. Катанова большое место принадлежит коммуникативным качествам, его наука имеет человеческое «лицо». Умение устанавливать дружеские отношения с малознакомыми людьми в обществе, естественность поведения, скромность и уважение к личности независимо от национальной принадлежности, возраста и пола свидетельствуют о высокой внутренней культуре ученого. Воспоминания о Катанове разных людей в целом дают общую картину о нем как о незаурядной личности. Из воспоминаний Анны Николаевны Катановой, дочери ученого выясняется: «В нашу скромную квартиру непрерывной и пестрой вереницей приходили люди самых разнообразных общественных положений, профессий, национальностей, взглядов, возрастов, образовательного уровня…Причиной этой необычной широты диапазона знакомств Николая Федоровича являлась необычайная широта его знаний, интересов и глубокая человечность, привлекавшая к нему людей. Особенно много бывало у нас посетителей различных национальностей: монголы, буряты, китайцы, японцы, болгары, сербы, финны, турки; иностранцы-путешественники из Западной Европы; не говоря уже о представителях местных народностей…Все это создавало какую-то особенную интернациональную в лучшем смысле слова атмосферу в доме, где не могло быть места никакой национальной исключительности. Сам человек нации, «инородец», Николай Федорович всегда очень внимательно относился к представителям любой национальности, ни для кого не делая исключения» [3, с. 178-179].

В дружбе с такими просветителями, как Н.И. Ашмарин, К. Насыри, Ш. Марджани, А.В. Васильев, Н.И. Андерсон, Э. Пекарский, Катанов проявлял всегда открытость, готовность помочь. Действительно, там, где требовались

компетентность, профессионализм ученого в переводах с татарского на русский язык, уточнении или расшифровке трудных текстов, выборе транскрипции, продвижении в печать малоизвестных авторов, Катанов безотказно помогал, способствуя распространению знаний, бескорыстно служил народу. Совершенно лишенный националистических настроений или шовинизма (воспоминания дочери А.Н. Катановой, высказывание Н.А. Бобровникова и др.), Николай Федорович выступал примером культуры общения в обществе, привлекая всеобщее внимание своим специфическим стилем рассказчика.

Как истинный интеллигент, заботящийся о своем народе, он проявлял способность уважать другие народы, не впадая в националистическую крайность. Чрезвычайно актуальны эти идеи сегодня, когда исторически сложившиеся прогрессивные традиции дружбы и взаимопомощи в многонациональной России подвергаются очередным испытаниям в лице новых поколений времен «перестройки» 1995-1999гг. и связанными с нею локальными межэтническими конфликтами. Именно исторические личности-символы, не их обожествленные образы, но понятные человеческие качества требуются в нравственном, интернационально-патриотическом воспитании молодежи сегодня.

Постоянный труд над собой, самосовершенствование сильных сторон личности, отсутствие самоуспокоенности и постоянное движение вперед, высокая степень ответственности, цельность, завершенность своих действий – вот слагаемые талантливой личности Н.Ф. Катанова. Самобытность его личности выражалась во многих чертах характера: тонком чувстве юмора - своеобразном механизме самозащиты, необыкновенной отзывчивости, чуткости, открытости для людей, «непонятном» бескорыстии, истинном интернационализме, готовности услужить другим, скромности. В совокупности эти черты являются показателями духовно-нравственной личности, личности – гражданина своего отечества, патриота, обладавшего высокой культурой. К сожалению, в советский период остались незамеченными эти и другие стороны личности ученого, несправедливо заклейменного «врагом народа».

Полученные исследовательские материалы позволяют утверждать, что Н.Ф. Катанов как выдающийся российский ученый, педагог-просветитель на

рубеже XIX – XX веков проявил поистине научный подвиг, сохранив лучшие традиции Казанского востоковедения своей подвижнической деятельностью в исследовании тюркологии, создавая музеи в кратчайшие сроки, проводя просветительную работу среди многоликого населения Поволжья, занимаясь многочисленными переводами и т.д. Он не только пропагандировал, но и проявлял высокую культуру межэтнического взаимодействия в жизни многонационального общества. Катанов, как и его коллеги, показал пример честного служения науке, народу. При этом его гражданская позиция состояла в неустанном самосовершенствовании, активном научно-творческом труде в процессе движения к высшей цели – служить на благо своему народу. Гуманистическая сущность всей его профессиональной, научно-творческой и педагогической деятельности определяется тем, что он подчинил ее добровольно избранной цели жизни – бескорыстное служение своему отечеству и народу посредством развития востоковедения. Воспитание толерантных взаимоотношений в молодежной и детской среде на примере личностей-символов остается актуальной педагогической задачей.

Библиографический список:

1. Исаков, А.П., Исаков, Е.П. Летопись Казанского государственного университета. В 2-х томах. Т.1. 1804-1945 [Текст] / А.П. Исаков, Е.П. Исаков. – Казань: ООО «Дизайн-студия МИАН», 2004. -488с. – 1000 экз.

2. Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации // Вестник образования. – М., 2006. - № 18. - С.21-33. – 60000 экз.

3. Николай Федорович Катанов. Материалы и сообщения [Текст] /Сост. Н.Г. Доможаков. - Абакан, Хакасское книжное изд-во, 1958. -215с. – 2000 экз.

4. Султанбаева, К.И. Николай Федорович Катанов – выдающийся ученый-востоковед, тюрколог, просветитель: монография [Текст] / К.И. Султанбаева. – Абакан: Издательство Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2009. – 144с., - 100 экз. илл. - ISBN 978-5-7810-0556-7.

5. Харлампович, К. Профессор Н.Ф. Катанов (некролог) [Текст] /К. Харлампович //Казанский музейный вестник. -1922. -№ 1.-С.187-195. – 500 экз.

Bibliography

1. Conception of the National Educational Policy of the Russian Federation [Text] // Herald of Education. – M., 2006. - № 18. - P. 21-33. – 60000 cop.

2. Isakov, A.P., Isakova, E.P. Annals of the Kazan State University. In 2 V. – V.2. 1804-1945 [Text]. – Kazan: The Design Studio MIAN Publishing House, 2004. – 488 p. – 500 cop.

3. Kharlampovich, K. Professor N.F. Katanov (Necrologue) [Text] // Kazan Museum Herald. – 1922. - № 1. – P. 187-195. – 500 cop.

4. Nickolay Fyodorovich Katanov. Materials and Reports [Text] / Under the Editorship of N.G. Domozhakov. – Abakan: Khakas Publishing House, 1958. – 215 p. – 2000 cop.

5. Sultanbaeva, K.I. Nickolay Fyodorovich Katanov Is an Outstanding Orientalist Turkologist, Enlightener: Monograph [Text] / Abakan: The Khakas State University Publishing House, 2009. – 144 p. ill. – 100 cop. - ISBN 978-5-7810-0556-7.

УДК 372
ББК 74.100.5

Тюлепаева Эльзана Ранисовна
аспирант
кафедра педагогики и психологии детства
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск
Tyulepaeva Elzana Ranisovna
Post-graduate
Chair of Pedagogy and Childhood Psychology
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Воспитательная система становления первоначальной этнокультурной компетенции детей дошкольного возраста
Educational System of Preschool Children's Initial Ethnic-and-Cultural Competence Forming

В статье раскрывается проблема становления первоначальной этнокультурной компетенции детей дошкольного возраста. В современных условиях особую важность приобретает умение растущей личности общаться с людьми разного возраста, разной национальности и вероисповедания, осуществлять толерантное взаимодействие, как со сверстниками, так и с взрослыми. Создана воспитательная система детского сада по становлению первоначальной этнокультурной компетенции детей дошкольного возраста.

The article deals with the problem of preschool children's initial ethnic-and-cultural competence forming. Under the modern conditions of utmost importance is the ability of the growing personality to communicate with people of different ages, different nationalities and religions, to be tolerant both to equals in age and adults. The kindergarten educational system is created to establish the preschool children's initial ethnic-and-cultural competence forming.

Ключевые слова: воспитание, система, воспитательная система, воспитательная система детского сада.

Key words: education, system, educational system, kindergarten educational system.

Развитие воспитания в системе образования России в последние годы по праву стало одним из приоритетных направлений в деятельности Министерства образования России, органов управления образованием субъектов Российской Федерации, образовательных учреждений всех видов и типов.

Это стало возможным, прежде всего потому, что произошли существенные позитивные изменения в обществе и государстве в целом. Впервые в одном из основополагающем документе – Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной

программы дошкольного образования – определены требования к разделам обязательной части основной общеобразовательной программы дошкольного образования в части образовательной области «Социализация», которое направленно на достижение целей освоения первоначальных представлений социального характера и включение детей в систему социальных отношений через решение следующих задач: «…формирование гражданской принадлежности, патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу…» [4].

Социальный заказ государства на воспитание человека современного образованного, нравственного, предприимчивого, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способного к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию, обладающего чувством ответственности за судьбу страны, нашел отражение в других важнейших документах – Концепции модернизации российского образования на предстоящее десятилетие, Приоритетном государственном национальном проекте, послании Президента Российской Федерации к Федеральному собранию.

Благодаря исследованиям Л.И. Новиковой, Л.В. Байбородовой, Е.В. Бондаревской, З.И. Васильевой, Б.З. Вульфова, А В. Гавилина, О.С. Газмана, О.В. Заславской, В.А. Караковского, И.А. Колесниковой, Л.Н. Куликовой, Ю.С. Мануйлова, С.Л. Паладьева, А.Г. Пашкова, Л.А. Пиковой, В.Л. Полукарова, С.Д. Полякова, Н.Л. Селивановой, А.М. Сидоркина, Е.Н.Степанова, Ю.П. Сокольникова, Н.М. Таланчука и др. созданы теоретические и методические основы воспитательных систем, что позволило значительно обогатить педагогику новыми знаниями о системной природе и сущности воспитательного процесса, его компонентах и структуре, закономерностях построения, управления и преобразования, путях и способах развивающего влияния на личность ребенка.

В БСЭ понятие воспитание рассматривается, как процесс целенаправленного, систематического формирования личности в целях подготовки её к активному участию в общественной, производственной и культурной жизни. В этом смысле воспитание осуществляется в процессе

организованной совместной деятельности семьи и школы, дошкольных и внешкольных учреждений, детских и молодёжных организаций, общественности [2].

Система – 1. Множество элементов, находящихся между собой в отношениях и связях, которые образуют целостность, единство.

2. Рассматривается как выделенное на основе определенных знаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единством управления и выступающее во взаимодействии со средой как целостное единств.

3. Сложный объект – совокупность качественно различных достаточно устойчивых элементов, взаимно связанных сложными и динамическими отношениями [5, с. 118].

В научной литературе существует несколько дефиниций, посредством которых исследователи пытаются отразить сущность данного феномена. Так, Л.И. Новикова и ее коллеги Н.Л.Селиванова и В.А. Караковский предлагают следующие дефиниции:

- Воспитательная система есть целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (цели, субъекты, их деятельность, общение, отношения, материальная база) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат.

- Воспитательная система - это развивающийся во времени и пространстве комплекс взаимосвязанных компонентов: целей, ради которых система создается; совместной деятельности людей, ее реализующих; самих людей как субъектов этой деятельности; освоенной ими среды; отношений, возникающих между участниками деятельности; управления, обеспечивающего жизнеспособность и развитие системы.

Петербургские исследователи И.А. Колесникова и Е.Н. Барышников считают, что «воспитательная система отражает специфический способ организации воспитательного процесса на уровне конкретного учреждения» [1]. Е.Н. Степанов полагает, что главное предназначение воспитательной системы

заключается в педагогическом обеспечении и содействии развитию личности ребенка, поэтому выделяет в дефиниции данное предназначение наряду с другими сущностными характеристиками воспитательной системы. На его взгляд, «воспитательная система - это упорядоченная целостная совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обусловливает наличие у образовательного учреждения или его структурного подразделения способности целенаправленно и эффективно содействовать развитию личности учащихся» [3].

Система воспитательная – единый целостный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат [5; с. 111].

Педагогическая целесообразность воспитательной системы:

- личность ребенка как целостная интегрированная система должна развиваться (воспитываться) в интегрированном педагогическом процессе, т.е. на развивающуюся личность должны в комплексе оказывать влияние все воспитывающие факторы;

- при использовании системного подхода объединяются усилия субъектов воспитания, что способствует повышению эффективности педагогического влияния на детей.

В нашем понимании воспитательная система детского сада по становлению этнокультурной компетенции детей дошкольного возраста – это целенаправленная, упорядоченная совокупность компонентов (когнитивный, эмоциональный, поведенческий), взаимодействие и интеграция которых обуславливает наличие у дошкольного образовательного учреждения способности целенаправленно и эффективно содействовать становлению первоначальной этнокультурной компетенции детей дошкольного возраста.

Решение поставленной в исследовании проблемы потребовало разработки и внедрения в педагогическом процессе дошкольных образовательных учреждений воспитательной системы этнокультурного воспитания старших дошкольников (Рис. 1).

Мы включили в воспитательную систему четыре основных блока: целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-диагностический.

Целевой блок направлен на обоснование социального заказа, цели, становления этнокультурной образованности личности**. Содержательный блок** включает педагогические условия, взаимосвязь дошкольного образовательного учреждения, семьи и социума. Анализ и описание данного блока показывает, что основная функция заключается в практической реализации педагогической стратегии и определении эффективных организационно-педагогических условий, способствующих становлению этнокультурного образованного ребенка. Субъектами воспитательной системы выступают дошкольное образовательное учреждение, дети старшего дошкольного возраста (5–7 лет), родители воспитанников и социум. **Процессуальный блок** – обоснование и реализацию методов, приемов, средств и форм эффективного становления этнокультурного образования ребенка.

Нами выделены формы, направленные на повышение компетентности педагогов, расширение их знаний по вопросам этнокультурного образования, этнотолерантности:

– мастер-классы являются новыми формами работы, позволяющими передавать ценный педагогический опыт. На мастер-классе специалист (педагог, психолог) в увлекательной форме демонстрирует работу с детьми по приобщению детей к культурам разных национальностей, обсуждает с коллегами и родителями используемые методы и приёмы, полученные результаты; – семинары посвященные вопросам этнокультурного образования детей дошкольного возраста, формирования этнотолерантности;

Рисунок 1 - Воспитательная система детского сада в становлении этнокультурной компетенции детей дошкольного возраста

– методобъединения, его целью является формирование правильной точки зрения по определенной педагогической проблеме, создание благоприятного психологического климата в данной группе педагогов, объединить усилия коллектива ДОУ для повышения уровня воспитательно-образовательного процесса, использования в практике достижений педагогической науки и передового опыта;

– конференции, посвященные вопросам этнокультурного образования. В конференциях участвуют педагоги, профильные специалисты и родители. Данная форма организации предполагает возможность обмена опытом и теоретическими знаниями, а также приобретения практических навыков с помощью моделирования и проигрывания различных сложных жизненных ситуаций;

– посещение музеев с целью знакомства детей с бытом разных культур;

– праздники, их проведение связано с социокультурной интеграции той или иной общности людей, культуры, а также помогают создать эмоциональный комфорт в группе, сблизить участников педагогического процесса;

– занятия, в процессе которых воспитатель знакомит детей дошкольного возраста с предметами старины, рассказывает о разных культурах, о нравственных ценностях.

Оценочно-диагностический блок направлен на определение задач экспериментальной работы, описание реализации комплекса педагогических условий, способствующих становлению этнокультурной компетентности ребенка в системе дошкольного этнокультурного образования, её коррекцию и оценивание результата. В данном блоке представлен диагностический инструментарий, позволяющий определить динамику процесса этнокультурного образования и его результат – становление этнокультурного образованного ребенка. Данный блок представлен: пакетом диагностических методик, выявляющих исходный уровень становления этнокультурной компетентности старших дошкольников, педагогов дошкольного образования; уровнями этнокультурной образованности; аналитико-коррекционным инструментарием (коррекцией процесса, оценкой и интерпретацией результатов).

Данные блоки и выступают элементами рассматриваемой нами воспитательной системы.

Разработанная воспитательная система представляет сложное системное образование, обеспечивающее в результате становление этнокультурного образованного ребенка на основе обозначенных педагогических условий, таких как: приобщение детей к культурам разных национальностей; формирование этнотолерантности как важнейшего качества этнокультурной компетенции; профессиональная компетентность педагогов ДОУ о разных национальных культурах региона; взаимодействие ДОУ, семьи и культурных центров.

В связи с вышеизложенным есть основание полагать, что организация воспитательного процесса в ДОУ закладывает у ребенка дошкольного возраста основы общественных идеалов и ценностей, создает условия, при которых каждый ребенок может научиться делать выбор и осуществлять его в соответствии с нормами, которыми руководствуются детский сад и общество.

Библиографический список

1. Барышников Е.Н., Колесникова И.А. О воспитании и воспитательных системах [Текст] / Е.Н. Барышников, И.А. Колесникова. – СПб.: С.-Петербург, 1996. – 122с.

2. Большая советская энциклопедия [Текст] / Главный редактор А.М. Прохоров.- М.: «Советская энциклопедия», 1973. - №1.- 654с.

3. Воспитательная система класса [Текст] / Под ред. Е.Н. Степанов. – М.: ТЦ Сфера, 2005 – 160с.

4. Гризик Т.И. О федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программе дошкольного образования [Текст] / Т.И. Гризик // Дошкольное воспитание. - 2010. - №5. – С. 36-39.

5. Исследовательская деятельность начинающего педагога [Текст]: справочное пособие / сост. А.Ф. Аменд, А.А. Саламатов, А.А. Горчинская. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2009. – 171с.

Bibliography

1. Baryshnikov, E.N., Kolesnikova, I.A. On Education and Educational Systems [Text] / E.N. Baryshnikov, I.A. Kolesnikova. - SPb.: St.-Petersburg, 1996. – 122 p.

2. Class Educational System [Text] / E.N. Stepanov. - M.: Sphere TC, 2005 – 160 p.

3. Great Soviet Encyclopedia [Text] / Edit. by A.M. Prokhorov. - Moscow: Soviet Encyclopedia, 1973. - № 1. – 654 p.

4. Grizik, T.I. On the Federal Government Requirements for the Structure of the Basic General Education Curriculum of Preschool Education [Text] / T.I. Grizik // Preschool Education. - 2010. - № 5. - P. 36-39.

5. Research Activities of a Novice Teacher [Text]: Reference Aid / Comp. by A.F. Amend, A.A. Salamatov, A.A. Gorchinskaya. - Chelyabinsk: Publishing House of Chelyabinsk. State Ped. Un-ty, 2009. – 171p.

УДК: 316.614.5
ББК: 74.57

Хамитов Рафхат Ринатович
соискатель
кафедра физического воспитания
институт физической культуры и спорта ОГПУ
г. Оренбург
Khamitov Rafkhat Rinatovich
Applicant for a Degree
Chair of Physical Training
Institute of Physical Training and Sport of OSPU
Orenburg
Никифоров Дмитрий Вячеславович
кандидат педагогических наук
Оренбургский государственный педагогический университет
им. В.П. Чкалова
Nikiforov Dmitry Vyacheslavovich
Candidate of Pedagogics
Orenburg State Pedagogical University named after V.P. Chkalov
Orenburg

Социализация и адаптация студентов в системе среднего профессионального образования
Students' Socialization and Adaptation in the System of Secondary Professional Education

В статье представлены теоретические аспекты исследования структурно-функциональной модели социализированности и адаптации студентов средних специальных учебных заведений в процессе освоения ценностей физической культуры.

The article presents theoretical aspects of the analysis of structural-and-functional model of specialized secondary educational institutions students' socialization and adaptation in the process of mastering the physical education values.

Ключевые слова: процесс физкультурного образования, уровень социализированности студентов специальных учебных заведений, состояние здоровья, адаптация.

Key words: physical education process, level of students' socialization at specialized institutions, health status, adaptation.

Проблема сохранения и укрепления здоровья учащейся молодежи в средних учебных заведениях остается на сегодняшний день достаточно актуальной, предусматривающая создания в образовательном учреждении новых технологий и условий для повышения качества занятий по физической культуре.

Использование ценностей физической культуры для обеспечения должной подготовленности современного специалиста к осуществлению конкретной профессиональной деятельности получило достаточное обоснование в концепции профессиональной физической культуры [3], в соответствии с которой призвана обеспечивать единство процессов формирования комплекса профессионально важных двигательных и личностных способностей и важнейших характеристик личности.

Однако в настоящее время практика физического воспитания в профессиональных образовательных учреждениях направлена главным образом на совершенствование системы двигательных способностей учащихся. Вместе с этим, реализации общекультурных функций физической культуры, а также ее воздействию на социальную сферу личности не уделяется должного внимания, что значительно снижает эффективность физкультурных воздействий на процесс становления личности профессионала и специфического личностного состояния социализированности в процессе профессиональных нагрузок.

Несмотря на то, что существует большое количество методик, направленных на профессиональное становление, предназначенных для применения в образовательной деятельности, анализ их использования в процессе обучения показал, что решение оздоровительных задач происходит, как правило, только в одном направлении – разрозненном включении средств профессиональной подготовки в «поверхностном» отношении на занятиях по физической культуре.

На наш взгляд, эффективность социализирующей деятельности определяется способностью адекватного включения в жизнь своего субъекта, умеющего не только осваивать и отстаивать имеющиеся социально-культурные ценности, но и созидать и реализовывать в своей жизнедеятельности идеалы новых этапов развития социума, т.е. способностью диалектического соединения факторов адаптации (социальных, психических, физических и т.д.) и социализации в образовательном пространстве развития личности. От успешного ее решения в той или иной мере зависят результаты работы педагогического коллектива по сохранению контингента, повышению качества

знаний и общественной активности студента. С проблемой социализации связаны успехи формирования студенческих коллективов, эффективность работы по повышению социально-психологического статуса в коллективе [1:174].

В процессе изучения теории и практики физкультурного образования нами анализировались проблемы социализации студенческой молодежи в различных психолого-педагогических условиях, с изменением половозрастных особенностей занимающихся в процессе адаптирумости к профессиональным нагрузкам.

Существенным фактором социализации студентов является целенаправленное использование всего социального опыта, отраженного и в ценностях культуры. Становление сущностных свойств, качеств и функций человека, отражающих его социализированность [2; 4:15], необходимо распространяется на физическую, психическую и нравственную сферы человека и связанных с усвоением ценностей физической культуры [3].

Ценностный потенциал физической культуры, как части культуры, преимущественно сводящийся к обучению и воспитанию физических качеств, не в полной мере отвечает требованиям духовности человека, его социальной природы, без чего формирование социализированной личности не представляется возможным. Актуальность исследования обусловлена тем, что низкая эффективность современных лечебно-профилактических мероприятий, резкий рост заболеваемости студентов, снижение уровня их физической подготовленности требует разработки новых технологий и методик усиления профилактики и контроля состояния здоровья студенческой молодежи [3:72].

Таким образом, можно утверждать, что в настоящее время существует целый ряд вполне очевидных противоречий присущих профессиональному образованию, между: а) социальной потребностью совершенствования системы профессионального образования в направлении формирования социализированности и адаптации в процессе физкультурно-спортивной деятельности и неиспользованием ценностного потенциала физической культуры в этом процессе; б) признанием важности целенаправленного формирования

социализированной личности и ее адаптирумости в системе профессионального образования и недостаточной разработанностью системы мер педагогического воздействия обеспечивающей ее полноценное формирование; в) высоким функциональным потенциалом физической культуры в формировании социализированности в процессе адаптации и неразработанностью программно-содержательного обеспечения процесса становления ее сущностных характеристик.

Разработка и внедрение в педагогический процесс профессионального образования учащейся молодежи профилированного физического образования, направленного на формирование социализированной личности в системе среднего профессионального образования будет способствовать разрешению вышеозначенных противоречий, а также реализации двух важнейших взаимообусловленных задач профессионального образования: во-первых, формированию личности освоившей ценности культуры общества; во-вторых, достижению высокого уровня профессиональной подготовленности к выполнению функциональных обязанностей в связи с образовательной практикой и конкретной профессиональной деятельностью.

В исследование введено ограничение: обоснование педагогических условий формирования социализированности в процессе профессиональных физических нагрузок осуществлено на примере студентов автотранспортных специальностей средних специальных учебных заведений.

Цель данного исследования – теоретически разработать и обосновать структурно-функциональную модель формирования социализированности и адаптируемости студентов в процессе профилированного физкультурного образования.

Методологическую основу исследования составили философские положения единства сознания и деятельности в процессе становления личности (С.Л. Рубинштейн, И.Т. Фролов); системный и культурологический подходы (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, М.Я. Виленский, В.А. Пономарчук, В.И. Столяров, Э.Г. Юдин). Основные положения личностно-деятельностной концепции (А.Н. Леонтьев, М.С. Каган, А.В. Петровский), концепции

социализации личности, раскрывающие роль социальной среды в развитии личности на основе активного включения ее в личностно-средовое взаимодействие и социализирующую деятельность (Г.М. Андреев, П.Н. Бабочкин, И.М. Быховская, С.П. Иваненков, М.С. Каган, И.С. Кон, А.В. Мудрик, Л. И. Столярчук); концепции профессионального образования (Б.С. Гершунский, В.С. Леднев, А.Я. Найн, Г.Н. Сериков) и образования в сфере физической культуры (В.М. Выдрин, В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева, М.Я. Виленский, В.И. Лях, В.И. Столяров), концепции профессиональной физической культуры (С.С. Коровин, В.М. Менщиков).

Проведение занятий по физической культуре мы понимали как систематизацию программного материала, средств, методов и задач профилированного физкультурного образования в соответствии с индивидуальными особенностями студентов. Согласно данному подходу систематизация программного материала имела ряд особенностей:

- цикличность в планировании учебного процесса, учитывающего объем и последовательность прохождения разделов программы в семестре, в учебном году, за весь период обучения (в зависимости от адаптации к профессиональным нагрузкам);

- замкнутость циклов с решением конкретных задач по преимущественному развитию определенных физических качеств (профилированных) и с контролем, посредством сдачи контрольных упражнений;

- логическая взаимосвязь отдельных циклов учебно-тренировочного процесса, которая исходит из дидактических принципов обучения и задач повышения уровня физических качеств.

Социализированность как результат процесса его социализации является личностной характеристикой, интегрирующей ряд компонентов: профессиональный, психофизиологический и профессионально-личностный. Данные компоненты характеризуют соответственно состояние специально-двигательной, психофизической и специально-личностной подготовленности к реализации функциональных обязанностей специалистов средних специальных учебных заведений.

В результате исследования теории и практики физкультурного образования студентов средних специальных учебных заведений мы представляем социализацию как процесс установления взаимоотношений субъекта с социу-мом на основе реализации индивидуальной стратегии профессионального обучения, самопознания и самореализации личности, обеспечивающей социальные знания, социально-ориентированные мотивы и социальный опыт личности.

Данные формирующего педагогического эксперимента, их значимость и достоверность, дали примерную характеристику студентов в соответствии с разработанной нами структурно-функциональной модели и уровней социализированности (Табл. 1.):

Таблица 1

Динамика формирования социализированности студентов
в процессе профилированного физкультурного образования

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Опытная	13,9%	20,8%	18,6%
Контрольная	5,2%	10,9%	18,9%

При обсуждении прикладного и теоретического значений наших исследований мы предполагали:

- рассмотреть возможность применения на практике условий социализации и адаптации студентов среднего учебного заведения (автотранспортный техникум) в процессе освоения ценностей физической культуры, полученными нами на основе экспериментальных исследований;

- проанализировать практическую значимость оценки физической подготовленности студентов средних учебных заведений в обосновании управления занятиями профессиональной и физической культурой на основе нормирования нагрузочных воздействий на организм занимающихся (достоверные различия уровня развития общей и специальной выносливости – $p < 0,05$);

- рассмотреть теоретические аспекты результатов наших исследований, выявить их значимость для дальнейшего развития теоретических основ физкультурного образования в процессе социализации и адаптации к профессиональным нагрузкам студентов среднего учебного заведения.

Из анализа данных педагогического эксперимента следует, что у студентов, занимающихся по разработанной нами программе, произошли статически достоверные изменения результатов, отражающих уровень развития адап-тируемости студентов, которые позволяют сделать следующие выводы об адаптации студентов к профессиональным нагрузкам (рис.1):

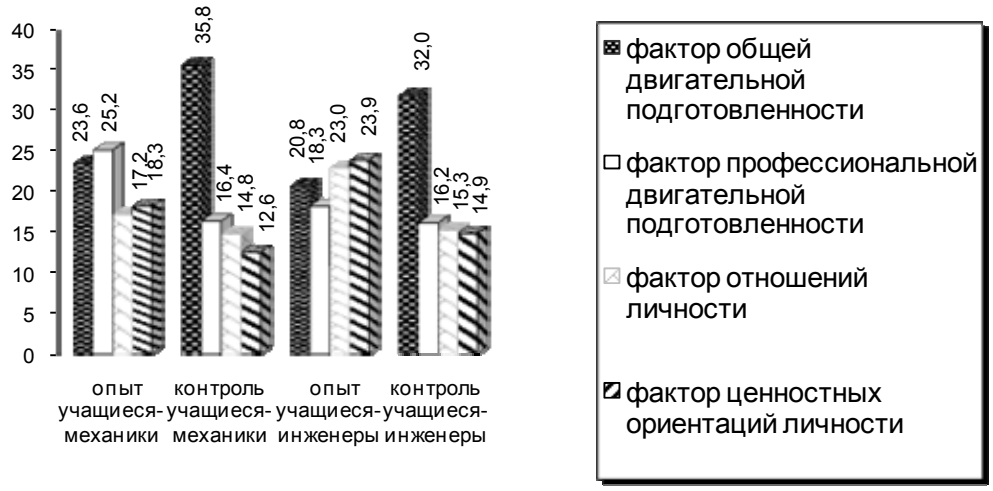


Рис.1. Факторная структура адаптируемости к профессиональным нагрузкам учащихся автотранспортного колледжа в формирующем педагогическом эксперименте

Следствием действенности модельного режима профилированного физкультурного образования и его программно-содержательного обеспечения в формировании адаптируемости к профессиональным нагрузкам является прирост следующих показателей в опытных группах учащихся автотранспортного колледжа в сравнении с контрольными. Обобщенные показатели профессионально-прикладной физической подготовленности в опытных группах оказались в целом выше на 5,6%, показатели специальной профессиональной подготовленности – выше на 4,0%, психофизиологической подготовленности – на 12,0%, ценностных ориентаций личности – на 12,3%, отношений личности – на 7,8%, комплекса теоретических знаний – на 20,3% ($P<0.05$).

Обобщенные данные эксперимента свидетельствуют об эффективности разработанной структурно-функциональной модели становления социализированности и адаптируемости студентов среднего специального учебного заведения к профессиональной деятельности. Выявлено, что у студентов опытной группы по отношению к студентам контрольной группы произошли позитивные статистически значимые сдвиги в становлении профессионального, психофизиологического и профессионально-личностного компонентов социализированности и адаптируемости студентов среднего специального учебного заведения к профессиональным нагрузкам.

Библиографический список

1. Иваненков С.П. Проблемы социализации современной молодежи [Текст] / С. П. Иваненков. Оренбург: Печатный Дом «Димур», 1999. – 290 с.

2. Каргапольцева Н..А. Монтессори – образование: проблемы социализации и воспитания личности: монография [Текст] / Н.А. Каргапольцева. М.: Педагогический вестник, 1999. – 184 с.

3. Коровин, С. С. Основы методики физического образования : учеб. пособие / С. С. Коровин, В. М. Меньщиков. — Курган : Курган. гос. ун-т, 2002. — 169 с.

4. Мудрик А.В. Социальная педагогика [Текст] / А.В. Мудрик. М.:Академия, 2000. – 200 с.

Bibliography

1. Ivanenkov, S.P. Problems of Modern Youth's Socialization [Text] / S.P. Ivanenkov. - Orenburg: “Dimur” Printing House, 1999. – 290 p.

2. Kargapoltseva, N.A. Montessori – Education: Problems of Personality’s Socialization and Education: Monograph [Text] / N.A. Kargapoltseva. - M.:Pedagogical Herald, 1990. – 184 p.

3. Korovin, S.S. Bases of Phisical Education Methodology: Study Guide / S.S. Korovin, V.M. Menshchikov. – Kurgan: Kurgan State University, 2002. – 169 p.

4. Mudrik, A.V. Social Pedagogy [Text] / A.V. Mudrik. – M.: Academy, 2000. – 200 p.

УДК 372
ББК 74.100.57

Чекашова Анастасия Андреевна
соискатель
кафедра педагогики и психологии детства
Челябинский государственный педагогический университет
г.Челябинск
Chekashova Anastasiya Andreevna
Applicant for a Degree
Chair of Childhood Pedagogics and Psychology
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Игра как средство индивидуально-личностного аспекта оздоровления детей 3 – 4 лет средствами физического воспитания
Game As a Means of Individual-Personality Health Improvement Aspect of 3-4-Year-Old Children by Means of Physical Education

В статье описаны возможности детей 3- 4 лет в игровых ситуациях развивать и совершенствовать двигательную активность для своего оздоровления.

The aim of research is to demonstrate the abilities of 3-4-year-old children to develop and improve their motion activity in game situations for their health improvement.

Ключевые слова: игра, средства, рефлексия, двигательная активность, гимнастика, оздоровление, физическое воспитание

Key words: game, means, reflection, motion activity, gymnastics, health improvement, physical education.

Подвижные игры – естественные спутники жизни ребенка, источник эмоций, обладающий огромной воспитательной силой.

Игра занимает большое место в системе нравственного, трудового, эстетического и физического воспитания.

В дошкольном возрасте, как и в раннем детстве, формирование ясных представлений об окружающем мире имеет жизненный опыт ребенка.

Подвижные игры способствуют воспитанию сообразительности, наблюдательности, внимания, воображения, быстроте мысли, развитию положительных чувств. Активные действия в игре помогают ребенку избавиться от неуверенности в своих силах, застенчивости, робости. Ребенок должен чувствовать себя в обществе сверстников как равный среди равных. Четкое выполнение движений, смелость, ловкость, находчивость усиливают чувство уверенности и помогают занять должное место в коллективе.

Игра создает благоприятные условия для развития и совершенствования движений дошкольника. Дело в том, что когда ребенок берет на себя определенную роль (например, зайца, мышки, кота и др.), он стремится сознательно воспроизвести определенные движения изображаемого персонажа, намерен передать их.

Игры с движениями дают детям яркие моменты чудесного человеческого общения, развивают опыт поведения, дают ощущение умения красиво двигаться, приносит истинную красоту движения.

В игре развиваются физические силы ребенка, тверже делается рука, гибче тело, вернее глаз, развивается сообразительность, находчивость, инициатива.

Ведущая роль игры в дошкольном возрасте признается решительно всеми психологами. Ведущей они называют такую деятельность, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития. Однако для того, чтобы овладеть процессом психического развития ребенка на той стадии, когда ведущую роль имеет игра, конечно, еще недостаточно одного только признания за игрой такой роли. Для этого нужно ясно понять, в чем именно заключается ведущая роль игры, нужно раскрыть законы игры и ее развития. Значит, по отношению к игре, как и по отношению ко всякой ведущей деятельности, задача воспитателя заключается не только в том, что бы объяснить эту деятельность из уже сложившихся физических особенностейребенка, но также и в том, чтобы из исполнения и развития самой игры понять те психические особенности, которые появляются и формируются у ребенка в период, когда игровая деятельность выступает вкачестве ведущей.

Большое воспитательное значение заложено в правилах игры. Они определяют весь ход игры, регулируют действия и поведение детей, их взаимоотношения. Содействуют формированию воли, т.е. они обеспечивают условия, в рамках которых ребенок не может не проявить воспитываемые у него качества.

В.В. Гориневский– один из основоположников отечественной науки о физическом воспитании, считает подвижные игры одним из основных видов деятельности и средством всестороннего воспитания детей, он подчеркивал их роль в воспитании морально-волевых качеств и формировании личности ребенка. Он указывал, что радость и веселье является обязательным условием игровой деятельности, без которых игра теряет для детей свой смысл. В.В. Гориневский придавал исключительное значение подвижным играм как средству активного отдыха, видел их благотворное влияние на жизнеспособность человека.

Ценным средством не только физического, но и умственного развития считал игру А.М.Горький. Указывая на связь ее с социальной средой, он писал, что игра – путь детей к познанию мира в котором они живут и который призваны изменить.

Высоко ценил подвижные игры как средство всестороннего развитияи воспитания личностиА.С. Макаренко. Он не мыслил отдельного ребенка и детского коллектива без игры: «У ребенка есть страсть к игре, и надо ее удовлетворять. Вся его жизнь – игра...Детский коллектив не играющий, не будет детским коллективом». Таким образом, к игре детей побуждает стремление ознакомиться с окружающим миром, активно действовать в общении со сверстниками, участвовать в жизни взрослых, осуществлять свои мечты.

Вопрос о связи игры с трудом раскрывается в статьях А.С. Макаренко. Он доказывает, что в игре есть рабочее усилие и усилие мысли. Только та игра целесообразна, в которой ребенок активно действует, самостоятельно мыслит, строит, комбинирует, преодолевает трудности. Это роднит игру с трудом и делает ее средством подготовки к труду.

Игра имеет особо важное значение в жизни детей дошкольного возраста. Она ведет к развитию рефлексии, поскольку в игре возникает реальная возможность контролировать то, как выполняется действие, входящее в процесс общения.

Рефлексия – это способность человека анализировать свои собственные действия, поступки и мотивы, умение соотносить их с общечеловеческими

ценностями, а также с действиями, поступками и мотивами других людей. Рефлексия способствует адекватному поведению человека в мире людей.

В игре дети учатся полноценному общению друг с другом, утверждает И.Ю. Кулагина. Младшие школьники еще не умеют по-настоящемуобщаться со сверстниками. Игра способствует становлению не только общения со сверстниками, но и произвольного поведения ребенка. Механизм управления своим поведением - подчинение правилам складывается именно в игре, а затем проявляется в других видах деятельности.

В играх проявляется непосредственный интерес и отношение детей к жизни в обществе, к нашей действительности. Через игру ребенок вживается в моделируемые отношения, развиваются мотивы его поведения.

Особая роль совместных игр как средства формирования взаимоотношений заключается в том, что в них создаются благоприятные условия для совместных переживаний, способствующие становлению общих (коллективных) интересов: ребята учатся действовать сообща, распределять роли, учитывать свои силы, время и возможности, заботится о товарищах, помогать им.

Под влиянием критических оценок партнеров по игре у ребенка формируется критическая самооценка, происходит осознание плохих качеств сверстников, становление основ его жизненной позиции. Творчество, фантазия, как непременные условия большинства подвижных игр, представляют одно из проявлений воли к жизни, усиливают мозговые импульсы, которые, в свою очередь, стимулируют гипофиз, деятельность щитовидной железы и всей эндокринной системы. Серьезными исследованиями педагогов, физиологов и врачей доказано благотворное влияние подвижных игр на детей. Одно представление о предстоящей игре способно вызвать у ребенка положительные эмоции.

Двигательная активность, развитие речевой функции теснейшим образом связаны с функциональным состоянием мозга, с общей жизнедеятельностью ребенка. У детей существует врожденная функциональная связь с мозговыми структурами, с деятельностью органов чувств, а также между мышечной

системой и эмоциональной сферой ребенка. Благодаря указанным связям через подвижные игры достигается наиболее гармоничная координация деятельности всех органов и систем ребенка.

Неоценима роль игры для эффективности приобретения новых знаний благодаря ускорению развития памяти, речи, интеллектуального развития.

Выбор поведения в постоянно меняющихся условиях игры предопределяет широкое включение механизмов сознания в процессы контроля и регуляции. При этом усиливается сила и подвижность нервных процессов, совершенствуются функции регуляции деятельности всех систем организма.

Известно, что дети дошкольного возраста отличаются неуравновешенностью процессов возбуждения и торможения. Разбитие активного торможения у детей в значительной степени может быть осуществлено с помощью занятий гимнастикой и подвижными играми.

Физкультурные занятия – это основная форма организаций, движений в подвижной игре.

Физкультурные занятия в ДОУ проходят два раза в неделю. Занятия помогают ребенку учиться распределять и концентрировать внимание, почувствовать себя более организованным, научиться контактировать с другими детьми.

Детям дошкольного возраста более доступны сюжетные занятия, когда все действия объединены одним сюжетом (по знакомой сказке), составленным педагогом. Любят они и занятия, построенные на обыгрывании всевозможных действий с одним физкультурным пособием на протяжении всего занятия, например с мячом (вводная часть: в основной части – комплекс общеразвивающих упражнений и основные движения, подвижная игра, в заключении – игра малой подвижности).

Показатель достаточной функциональной нагрузки ребёнка – результат хронометража его поведения на занятии проводится медицинским работником, а также результат оценки двигательной активности малыша, т.е. общая и моторная плотность.

Утренняя гимнастика – обязательный компонент двигательной активности в режиме дня. Она снимает достаточное торможение после ночного

сна; обеспечивает тренировку всех мышц, что способствует воспитанию хорошей осанки; подготавливает организм ребёнка к последующим нагрузкам.

Задачи гимнастики:

1. Научить ребенка ходить правильно. Для воспитания правильной ходьбы нужно приучать детей ходить по ограниченной поверхности. Это ходьба по скамейке, доске, дорожке шириной от 30 - 25см до 15 - 10см.

2. Воспитывать чувство равновесия. Для этого надо учить детей ходить по ограниченной поверхности, приподнятой на определенную высоту. Принцип один: чем выше поверхность, тем она должна быть шире.

3. Профилактика плоскостопия, которую мы решаем, выпуская ребенка ходить босиком, по неровной поверхности (песок, гравий, трава, ворсистый ковер, массажный коврик или специальное пособие – ребристая доска).

4. Упражнения для мышц спины с целью формирования правильной осанки. Для этого ребенку двух лет предлагают упражнения в подлезании (под скамью, веревку, обруч), высота поверхности 25 - 30см.

5. Воспитание координации движений. Для этого ребенку предлагают упражнения в сложной ходьбе, вхождении и схождении с одного предмета на другой, перешагивании через предметы. Большое внимание, как и на первом году, уделяется общеразвивающим упражнениям.

Проводя гимнастические упражнения с ребенком, надо придерживаться следующих правил:

– стараться включить в работу все группы мышц (спинки, живота, плечевого пояса, рук, ног);

– чередовать упражнения и отдых;

– менять исходное положение ребёнка (стоя, сидя, лежа на животе, спине).

Не следует заниматься гимнастикой, если: ребенок плаксив, не желает выполнять упражнения; перенес заболевание.

Наиболее полезно малышу выполнять гимнастические упражнения с предметами (погремушками, флажками, лентами, резиновыми мячами, длинным шнуром, кольцами), обыгрывая их свойства. Использование

предметов приучает детей быть более аккуратными, дает им возможность в зависимости от свойств предметов получить новые впечатления, научиться действовать по-новому, например: либо резко, либо плавно.

Необходимо знать, что дети в возрасте 3 – 4 лет с удовольствием выполняют все гимнастические упражнения, воспринимая их как игру.

Большую радость и оздоравливающий эффект малышу доставляет прогулка на свежем воздухе. Прогулки помогают ему жить интересно, достаточно двигаться на природе, закаливаться во все времена года.

Развивающий эффект будет достигнут только в том случае, если время двигательной активности малышей на прогулке составит не менее 60 – 70% от ее продолжительности. При этом важно обеспечить разнообразие движений: хорошо знакомые основные движения, подвижные игры, движения в сюжетно-ролевых играх, имитационные движения во время наблюдений в природе. Для того чтобы малышу захотелось активно двигаться, следует ежедневно обращать его внимание на крупные пособия, имеющиеся на участке, видоизменять их: развешивать на них ленточки, натягивать веревочки, помещать на них игрушки. Желательно на участке группы разместить оборудование сюжетного характера (лабиринт-поезд, мишень для метания и т.п.). Малыши очень любят качаться на качелях. Активизации двигательной активности малышей может способствовать наличие на участке домиков, мелкой деревянной скульптуры, песочниц, природного окружения (кустов, деревьев, тропинок).

С детьми младшего дошкольного возраста в любое время года на прогулке проводятся комплексы подвижных игр и игровых упражнений, развлечения и игры-забавы. При этом ведущая роль отводится педагогу, который направляет действия малыша, напоминает последовательность и правила игры, контролирует физическую и эмоциональную нагрузку, привлекает к участию малоподвижных детей, предупреждает чрезмерную активность других.

Эмоционально-образная методика руководства воспитателя постепенно формирует у детей положительное отношение к игровым персонажам. «С кем вы сейчас так весело играли? Кто вас догонял?». Дети вспоминают, что это был

большой мяч. «А что вы забыли сказать мячу?». Малыши подходят к нему, гладят, говорят спасибо, прощаются, обещают скоро прийти и снова поиграть с мячом.

Отмечается, что деятельность детей третьего года жизни становится более целенаправленной.

С целью сохранения этой игровой ситуации в процессе игры воспитателю необходимо пояснять происходящее, направлять действия детей, изменять интонацию голоса, выделять с ее помощью главное, что малыш должен усвоить. Например: «Семен, ты не насыпал на ладошку зернышки для петушка. Катя, ты забыла завести свою машину. Антон, твоя машина медленно двигается. Ты едешь на грузовике, который везет тяжелый груз?».

По мнению ученых, игра – это не просто забава, а очень важный вид деятельности ребенка. В игре он может все: скакать на лошадке, прокатиться на поезде, взлететь в небо на самолете и т.д.

Только при систематическом повторении подвижных игр приобретенные способы действий закрепляются и совершенствуются. У детей развивается хорошая ориентировка в игровой ситуации. К играм, повторяемым без изменений, дети быстро теряют интерес; необходимо видоизменять содержание и усложнять двигательные задания, что содействует развитию мыслительных способностей.

Одной из особенностей подвижных игр является то, что они бесконечно разнообразны по своему содержанию, в котором заключено много познавательного материала. Игровые действия и правила соответствуют возрастным особенностям малышей, их знаниям и представлениям об окружающем мире. Дети узнают, что их ножки очень быстрые, они убежали от мишки и зайчика, и даже быстрый мячик их не догнал; оказывается, у дождика есть веселая песенка, и поют ее дождевые капельки; а гусь, когда сердится, шипит и может ущипнуть; колокольчики звенят по-разному: большие очень громко, а маленькие – совсем тихо.

Двигательные задания в подвижных играх также варьируются: одно и тоже движение в зависимости от ситуации дети выполняют по-разному, в

разных построениях. Это имеет большое значение для развития у малышей координации движений, умения ориентироваться в пространстве, способствует воспитанию активности и самостоятельности.

Таким образом, у детей младшего дошкольного возраста отмечается огромный интерес к движениям. Каждое новое движение – для ребенка загадка, которую он непременно хочет разгадать, то есть проделать. Исследовательский рефлекс в области движений проявляется у детей с особой силой.

Задача педагога в детском саду – поддержать и закрепить этот естественный интерес к движениям, организовать жизнь детей так, чтобы они имели возможность двигаться по потребности, чтобы игры и игровые упражнения в движениях способствовали не только их физическому, но и умственному, нравственному, эстетическому, эмоциональному развитию.

Педагог, работающий с детьми, должен быть знающим, творческим, эмоциональным, ведь эмоции побуждают детей к движениям.

Физкультурные пособия полезно менять в течение месяца, недели и дажедня, тем самым побуждая детей к более сложным, новым двигательным действиям на основе уже сложившегося опыта.

Важным условием успешной организации, самостоятельной двигательной деятельности малышей является обязательное закрепление в режиме дня временидля индивидуально-личностного аспекта оздоровления детей 3 – 4 лет средствами физического воспитания.

Работа по применению способов повышения двигательной активности в подвижных играх необходимо планировать в соответствии с уровнем развития движений детей младшего дошкольного возраста.

Таким образом, подвижная игра представляет собой первую доступную для дошкольников форму деятельности. А, как известно, деятельность имеет большое значение для развития и реализации способностей. Чем активнее деятельность, тем выше показатели развития способностей. Поэтому подвижная игра является эффективным средством развития способностей детей 3-4 лет.

Библиографический список

1. Волошина, Л. Н. Игры с элементами спорта для детей 3 – 4 лет [Текст]: программа «Играйте на здоровье» и технология ее применения в ДОУ / Л.Н. Волошина, Т.В. Курилова. – М.: Изд-во «ГНОМ и Д», 2004. – 112 с.

2. Волосова, Е. Развитие ребенка раннего возраста[Текст]/Е. Волосова. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1999. – 148 с.

3. Галанов, А.С. Игры, которые лечат[Текст]/А.С. Галанов. – М.: Творческий центр «Сфера», 2001.– с. 112.

4. Грядкина, Т.С. Роль движений в жизни ребенка// Дошкольнаяпедагогика. – 2004. – № 3(18). – С. 16 – 21.

5. Организация воспитательной и оздоровительной работы в ДОУ / В.И. Возная, И.Т. Коновалова, Г.И. Кулик. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 124 с.

6. Синкевич, Е.А., Большева, Т.В.Физкультура для малышей[Текст]: Методическое пособие для воспитателей/ Е.А. Синкевич, Т.В. Большева. – СПб.: ДЕТСВО - ПРЕСС, 2000. – 48с.

Bibliography

1. Galanov, A.S. Games That Cure / A.S. Galanov. – M.: “Sphera” Creative Centre, 2001.– 112 p.

2. Gryadkina, T.S. The Role of Motion in a Child’s Life / T.S. Gryadkina // Pre-school Pedagogics Magazine. –2004. – No. 3(18). – P. 16 – 21.

3. Organization of Educational and Health Work in PEI [Text]/ V.I.Voznaya, I.T. Konovalova, G.I. Kulik. – M.: “Sphera” Creative Centre, 2006. – 124 p.

4. Sinkevich, E.A., Bolsheva, T.V. Physical Education for Kids [Text]: Methodological Manual for Educators / E.A.Sinkevich, T.V.Bolsheva. – Saint-Petersburg: DETSTVO-PRESS, 2000. – 48 p.

5. Voloshina, L.N. Games with Sports Elements for 3-4-Year-Old Children [Text]: Play for Health Programme and Technology of Its Implementation in PEI / L.N.Voloshina, T.V.Kurilova. – M.: “GNOMi D” Publishing House, 2004. – 112 p.

6. Volosova, E. Early-Age Child Development [Text] / E. Volosova. – M.: LINKA-PRESS, 1999. – 148 p.

УДК 378.147
ББК 74.202

Якушева Светлана Дмитриевна
кандидат педагогических наук,
доцент
кафедра педагогики и психологии
Институт социально-гуманитарных технологий
Московский государственный университет технологий и управления
им. К.Г. Разумовского
г. Москва
Yakusheva Svetlana Dmitrievna
Candidate of Pedagogics
Assistant Professor
Chair of Pedagogy and Psychology
Institute of Socio-Humanitarian Technologies
Moscow State University of Technologies and Management named after
K.G. Razumovsky
Moscow

Педагогическая техника – основа педагогического мастерства
Pedagogical Technique as a Pedagogical Mastery Foundation

В статье рассматривается педагогическая техника как важнейший инструмент преподавателя, владение которой осуществляет эффективное взаимодействие со студентами в различных педагогических ситуациях. Владение техникой наиболее полно раскрывает нравственные и эстетические позиции педагога, отражающие уровень общей и профессиональной культуры, а также потенциал его личности.

The article considers the pedagogical technique as an essential instrument which, if it is acquired by the teacher, can provide his/her efficient interaction with students in various educational situations. The possession of this technique makes it possible to disclose entirely teacher's moral and aesthetic attitudes reflecting the level of his/her general and professional culture, as well as the potential of his/her personality.

Ключевые слова: педагогическая техника, голос, дикция, дыхание, ритмика и темп, интонация, пауза, пантомимика и мимика.

Key words: pedagogical technique, voice, articulation, breathing, rhythmics sand tempo, intonation, pause, pantomimics and mimicry.

Размышляя об учителях, мастерах своего дела, мы задумываемся о том, в чем секрет их педагогического успеха, и понимаем, что понимаем, что он складывается в процессе работы над самим собой. Это долгий, кропотливый труд, отточенность приемов воздействия, искусная постановка и решение разнообразных практических задач. Это специальные умения, необходимые педагогу, как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

Каждый знает, как важно для педагога овладеть техникой речи, голосом. Говорить грамотно, красиво и понятно, выразительно интонировать свою речь, четко выражать в слове мысли и чувства, передавать точный жест и выразительный взгляд – это верный путь к успеху.

Еще в 20-е годы XX в. возникло понятие «педагогическая техника», и с тех пор она исследуется многими педагогами и психологами (В.А. Кан-Калик, Ю.И. Турчанинова, А.А. Крупенин, И.М. Крохина, Н.Д. Никандров, А.А. Леонтьев, Л.И. Рувинский, А.В. Мудрик, СВ. Кондратьева и др.).

В 30-е годы XX столетия понятие «педагогическая техника» в Педагогической энциклопедии определялось как «совокупность приемов и средств, направленных на чёткую и эффективную организацию учебных занятий».

Педагогическая техника – это комплекс умений, позволяющих преподавателю видеть, слышать и чувствовать своих воспитанников. Выдающийся педагог А.С. Макаренко писал: «Воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть веселым, сердитым… себя так вести, чтобы каждое движение его воспитывало» [8, с.179].

Г.М. Коджаспирова считает, что педагогическая техника – это комплекс общепедагогических умений и навыков педагога, обеспечивающих владение им собственным психофизиологическим состоянием, настроением, эмоциями, телом, речью и организацию педагогически целесообразного общения, т.е. оптимальное поведение педагога и его эффективное взаимодействие с воспитанниками в различных педагогических ситуациях [7, с.364].

Ю.П. Азаров утверждает, что, во-первых, развитая педагогическая техника помогает преподавателю глубже и ярче выразить себя в педагогической деятельности, раскрыть во взаимодействии с учащимися все лучшее, профессионально значимое в его личности.

Во-вторых, педагогическая техника оказывает развивающее воздействие и на качества личности. Важная особенность педагогических техник состоит в том, что все они носят выраженный индивидуально-личностный характер, т.е. формируются на основе индивидуальных психофизиологических особенностей педагога.

Так, работа над выразительностью, чистотой, грамотностью речи дисциплинирует мышление. Овладение приемами саморегуляции психической деятельности ведет к развитию эмоциональной уравновешенности как черты характера и т.п.

В-третьих, в процессе овладения педагогической техникой наиболее полно раскрываются нравственные и эстетические позиции педагога, отражающие уровень общей и профессиональной культуры, потенциал его личности [1].

Л.Ф. Пшеничная заявляет, что техника — совокупность приемов. Ее средства — речь и невербальные средства общения. В понятие «педагогическая техника» принято включать две группы компонентов.

Первая группа связана с умением педагога управлять своим поведением: владение своим организмом (мимика, пантомимика; управление эмоциями, настроением (снятие излишнего психического напряжения, создание творческого самочувствия); социально-перцептивные способности (внимание, наблюдательность, воображение); техника речи (дыхание, постановка голоса, дикция, темп речи).

Вторая группа компонентов - с умением воздействовать на личность и коллектив, и раскрывает технологическую сторону процесса воспитания и обучения: дидактические, организаторские, конструктивные, коммуникативные умения; технологические приемы предъявления требований, управления педагогическим общением, организации коллективных творческих дел и пр. [11, с.208].

Все сказанное подчеркивает, что педагогическая техника – важнейший инструмент педагога.

Как бы ни была интересна и познавательна речь, считает И.Р. Калмыкова, она не будет воспринята слушателями, если выступающий произнесет ее нечленораздельно, хриплым, слабым, невыразительным голосом. ***Голос*** при выступлении так же важен, как и содержание речи, как внешность, манеры оратора. С помощью голоса он доносит свое сообщение до аудитории. Человеческий голос - могущественное средство воздействия на публику.

Благодаря красивому, звучному голосу оратор может с первых минут привлечь внимание слушателей, завоевать их симпатии и доверие [6].

Голос - основное выразительное средство устной речи преподавателя, которым он должен уметь пользоваться в совершенстве.

П. Сопер считает, что «ничто так не влияет на отношение к нам людей, как впечатление от нашего голоса. Но ничем так не пренебрегают, и ничто так не нуждается в постоянном внимании, как голос» [13, с.159].

Владение голосом связано непосредственно с развитием фонационного (звукового), так называемого речевого, дыхания. Это в свою очередь дает возможность передавать эстетическое и эмоциональное богатство речи педагога, не только помогая в общении, но и воздействуя на чувства, мысли, поведение и поступки студентов.

Овладеть техникой речи - значит обладать речевым дыханием, голосом, иметь орфоэпическое произношение и хорошую дикцию.

Дикция — это отчетливость и правильность произнесения отдельных звуков, которые обеспечиваются правильной работой органов речи. Артикуляционный аппарат должен работать активно, без лишнего напряжения. Все звуки их сочетания нужно произноситься четко, легко и свободно, в любом темпе.

Необходимо совершенствовать работу артикуляционного аппарата, вырабатывать четкую дикцию на основе координирования соответствующих мышц. Ибо правильная дикция способствует профилактике профессиональных заболеваний голоса педагога.

Все дикционные нарушения речи и голоса делятся на органические (их исправлением занимаются логопеды) и неорганические (они поддаются исправлению путем упражнений), связанные с вялостью артикуляционного аппарата (губ, языка, челюсти), малым раствором рта при произнесении гласных, нечеткое произнесение согласных («каша во рту»).

Среди преподавателей встречаются люди, у которых голос поставлен самой природой, но эти случается нечасто. Да и хороший голос при отсутствии специальной тренировки с годами деградирует, изнашивается.

Тренировать голос помогут скороговорки и упражнения, цель которых - отработка четкости и правильности произнесения звуков, активизация артикуляционного аппарата. Древние греки отмечали, что работа над голосом - дело тонкое, трудное, требующее определенных знаний.

Преподавателю необходимо постоянно работать над голосом, дикцией и дыханием.

Дыхание обеспечивает жизнедеятельность организма, выполняя физиологическую функцию. Одновременно оно выступает и энергетической базой речи. Речевое дыхание называется фонационным (от греч. *phono* - звук).

При всем своем природном совершенстве голосовой аппарат без дыхания мертв. Атака звука, фразировка – все технические приемы, в конечном счете, зависят от степени правильного владения дыханием.

Дыхание - источник звука. «Быть в голосе», утверждает Т.Ф. Посадскова, - значит освоить навык фонационного (речевого) дыхания, снять мышечное напряжение, приобрести гибкость, выносливость, звонкость, собранность и устойчивость звука.

Опора дыхания - позвоночник, поэтому первая ступень к освобождению голоса - выработка привычки держать осанку, осознавать тонкости нервных процессов и работу мышц, обеспечивающих потребность в общении. Техника дыхания, так же как и всякая техника, развивается и усваивается постепенно. Важно научиться наблюдать себя со стороны, акцентируя при этом внимание на не *что* вы делаете, а *как* вы это делаете. Правильное дыхание помогает ставить звук на опору и говорить с посылом, а не горлом [10, с. 288].

Поэтому педагогу необходимо обладать глубоким знанием искусства дыхания. Ибо, как говорил М. Горький: «Знать необходимо не затем, чтобы только знать, но для того, чтобы учиться делать».

Существенное значение в речевой деятельности педагога играет ритмика.

Ритмика (от греч. *rhythmicos* - равномерный, размеренный), по В.И. Далю, представляет собой - ритмический строй стихотворного произведения или группы произведений того или иного поэта (периода, поэзии на данном языке и т. д.); раздел стиховедения, изучающий ритм [5].

В Советском энциклопедическом словаре ритмика - это совокупность всех проявлений ритма в музыке или конкретном музыкальном произведении; учение о музыкальном ритме; раздел стиховедения [12, с.1129].

Скорость и длительность звучания отдельных слов, слогов, а также пауз в сочетании с ритмической организованностью и размеренностью речи составляют темпоритм. К.С. Станиславский утверждал, что интонация и паузы обладают силой эмоционального воздействия на слушателя, являясь важным элементом речи [14].

Скорость (***темп***) речи зависит от индивидуальных качеств педагога, содержание его речи и ситуации общения. Пустое слово сыплется, как горох из решета, писал К.С. Станиславский, - насыщенное слово поворачивается медленно, точно шар, наполненный ртутью. Чем важнее слово, текст, тем медленнее речь.

В устной звучащей речи используются разнообразные средства. Одним из ярчайших, характеризующих мастерство преподавателя, является интонационное разнообразие речи. Чем многообразнее палитра голосовых оттенков, тем выразительнее и доступнее информация, сообщаемая студентам. Мелодика речи, темп и паузы в совокупности составляют интонацию.

Интонация – повышение и понижение тона голоса при произношении (вопросительная, повествовательная, властная, правильная, фальшивая); манера произношения, отражающая какие-нибудь чувства говорящего, тон; точность звучания музыкального инструмента при игре или голоса при пении [9, с.205].

Слово имеет бесконечное число смыслов, утверждал отечественный исследователь сценической речи С. Волконский, и только интонацией определяется настоящий смысл каждого данного случая. Чем ярче эмоциональная отзывчивость человека, тем богаче его речь мелодической выразительностью. Речь, лишенная должных мелодических акцентов, бесчувственна. *Интонацию* не зря называют *зеркалом нашей эмоциональной жизни*; культура чувств и эмоциональных взаимоотношений неразрывно связана с культурой интонационного оформления высказывания [2, с.89].

Интонация, по утверждению Л.А. Веденской, – сложное явление. Оно включает в себя четыре акустических компонента: тон голоса, интенсивность или силу звучания, темп речи и тембр голоса.

Термин *тон* восходит к греческому слову *tonos* (буквально «натянутая веревка, натяжение, напряжение») – высота звучания голоса. Он формируется при прохождении воздуха через глотку, голосовые связки, полости рта и носа. В результате колебаний голосовых связок возникает тон звука – важнейший компонент речевой интонации.

И так, *высота* звука – количество колебаний голосовых связок. Оно измеряется в герцах в секунду: чем больше герц в секунду, тем выше звук. *Сила* звука, его интенсивность зависят от амплитуды колебаний голосовых связок и измеряются в децибелах. *Тембр* – совокупность основного тона и обертонов, окраска голоса, ее колорит. Тембр голоса может меняться. Это зависит от эмоционального состояния человека. *Длительност*ь звука определяется количеством времени, необходимого для произношения звука.

Звуки и интонация состоят из одних и тех же акустических компонентов. Образование звуков и интонации – единый актикуляционно-акустический процесс. По изменению тона следует судить о цели высказывания и о субъективном к нему отношении говорящего [4].

И несколько слов о паузе. ***Пауза*** (лат. *pausa*, от греч. *pausis* – «прекращение, остановка») – временная остановка звучания, в течение которой речевые органы не артикулируют, тем самым разрывается поток речи. Но и молчание может быть выразительным и значимым.

Для достижения выразительности звучания голоса следует мастерски пользоваться паузами: логическими и психологическими. Без логических пауз речь педагога безграмотна, без психологических – безжизненна. Но паузы – все же не слова. Они - только *намеки*, *полутона*. О значении пауз следует догадываться, уметь понять, уловить их смысл [3].

С.Д. Якушева утверждает, что ораторами не рождаются, ими становятся, начиная от элементарных речевых умений, через первичные навыки устных выступлений, а затем приобретя богатый опыт публичных выступлений перед разными людьми и в разных условиях.

Педагог должен управлять своим поведением, эмоциями, настроением, социально-перцептивными способностями, техникой речи; воздействовать на

личность и коллектив, раскрывая технологическую сторону процесса воспитания и обучения [15, с.44].

Неправильное употребление слов, писал Д.И. Писарев, ведет за собой ошибки в области мысли и потом в практике жизни. Следует всегда помнить об этом.

Библиографический список

1. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. - 2 изд. [Текст] / Ю.П. Азаров. - М.: Просвещение, 1985. – 448с.
2. Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие [Текст] / О.С. Булатова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 240с.
3. Введенская Л.А. Культура речи: учебник [Текст] / Л.А. Введенская. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001. – 448с.
4. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи: учеб. пособие.-8 изд. испр. и доп. [Текст] / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. - Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 544с.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4т. [Текст] / В.И. Даль. - М.: «Рипол-классик», 2007. – 3104с.
6. Калмыкова И.Р. Работа над техникой речи в курсе школьной риторики [Текст] / И.Р. Калмыкова. – Ярославль: ИПКиПРО, 1997.-98с.
7. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник [Текст] / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2004. – 528с.
8. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания [Текст] / А.С. Макаренко // Соч.: в 7т.-Т.5. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 558с.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка [Текст] / Под ред. Н.Ю. Шведовой.-19 изд., испр. – М.: Русский язык, 1987. – 750 с.
10. Основы культуры и искусства речи: учеб. пособие [Текст] / Ю.П. Богачев, В.А. Лапшин, Т.Ф. Посадскова, З.А. Шелестова; Под ред. В.А. Лапшина и Ю.П. Богачева. – М.: Прометей, 1999. – 333с.
11. Пшеничная Л.Ф. Педагогика в сестринском деле [Текст] / Л.Ф. Пшеничная. – М.: Феникс, 2002. - 354с.
12. Советский энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. А.М. Прохоров.-4 изд. – М.: Советская энциклопедия, 1986. – 1495с.
13. Сопер П. Основы искусства речи [Текст] / П. Сопер. – М.: Прогресс, 1992. – 416с.
14. Станиславский К.С. Работа актера над собой [Текст] / К.С. Станиславский // Собр. соч.: в 8т.-Т.3. – М.: Искусство, 1954. – 625с.
15. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства: учебник.-3-е изд. стер. [Текст] / С.Д. Якушева. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 256с.

Bibliography

1. Azarov, Yu.P. The Art of Upbringing - 2nd Edition [Text] / Yu.P. Azarov. - Moscow: Prosveshcheniye, 1985. – 448 p.
2. Bulatova, O.S. Pedagogical Artistry: Study Guide [Text] / O.S. Bulatova. - Moscow: "Akademia" Publishing Centre, 2001. – 240 p.
3. Dal, V.I. The Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language: In 4 Volumes [Text] / V.I. Dal. - Moscow: "Ripol-Classic", 2007. – 3104 p.
4. Kalmykova, I.R. Working Up on Speech Techniques in the School Course of Rhetorics [Text] / I.R. Kalmykova. - Yaroslavl: IPKandPRO, 1997. – 98 p.
5. Kodzhaspirova, G.M. Pedagogy: Textbook [Text] / G.M. Kodzhaspirova. – Moscow: Gardariki, 2004. – 528 p.

6. Makarenko, A.S. Problems of Soviet School Education [Text] / A.S. Makarenko // Collected Works in 7 Volumes – Volume 5. – Moscow: APS RSFCR, 1958. – 558 p.

7. Ozhegov, S.I. The Dictionary of the Russian Language [Text] / Under the Editorship of N.Yu. Shvedova – the 19th Edit. Rev. - Moscow: The Russian Language, 1987. – 750 p.

8. Pshenichnaya, L.F. Pedagogy in Nursing Care [Text] / L.F. Pshenichnaya. - Moscow: Foenix, 2002. – 354 p.

9. Soper, P. Bases of Speech Art [Text] / P. Soper. - Moscow: Progress, 1992. – 416 p.

10. Soviet Encyclopaedic Dictionary [Text] / Chief Editor A.M. Prokhorov. - 4th Edition. - Moscow: Soviet Encyclopaedia, 1986. – 1495 p.

11. Stanislavsky, K.S. Actor's Self-Cultivation [Text] / K.S. Stanislavsky // Collected Works in 8 Volumes – Volume 3. – Moscow: Iskusstvo, 1954. – 625 p.

12. The Bases of Culture and Speech Art: Study Guide [Text] / Yu.P. Bogatchev, V.A.Lapshin, T.F. Posadskova, Z.A. Shelestova; Under the Editorship of V.A. Lapshin and Yu.P. Bogatchev. - Moscow: Prometey, 1999. – 333 p.

13. Vvedenskaya, L.A. Speech Culture: Manual [Text] / L.A. Vvedenskaya. – Rostov-on-Don: Foenix, 2001. – 448 p.

14. Vvedenskaya, L.A., Pavlova, L.G., Kashayeva, E.Yu. The Russian Language and Speech Culture: Study Guide [Text] / L.A. Vvedenskaya, L.G. Pavlova, E.Yu. Kashayeva. – Rostov-on0Don: Foenix, 2003. – 544 p.

15. Yakusheva, S.D. Bases of Pedagogical Mastery: Textbook. – 3rd Edition [Text] / S.D. Yakusheva. - Moscow: "Academia" Publishing Centre, 2010. – 256 p.

ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

УДК 410+42+494.322
ББК 54.8ё1

Агзамова Дилдора Бахадиржановна
преподаватель
кафедры английского языкознания и теории перевода
Национальный Университет Узбекистана им.Мирзо Улугбека
г.Ташкент
Agzamova Didora Bakhadirzhanovna
Lecturer
Chair of English Linguistics and Theory of Translation
National University of Uzbekistan named after Mirzo Ulugbek
Tashkent

Построение номинативного поля концепта «память» в английском и узбекском языках путем проведения ассоциативного эксперимента
Nominative Field Formation of “Memory” Concept in the English and the Uzbek Languages by Means of an Associative Experiment

В статье изложена одна из обширных методик построения номинативного поля концепта, которая основывается на психолингвистическом эксперименте под названием ассоциативный эксперимент. Для установления номинативного поля концепта был проведен ассоциативный эксперимент с носителями языка и когнитивный анализ полученных реакций на слово-стимул. В результате эксперимента выявлены общие и специфичные особенности концепта «память» в английском и узбекском языковом сознании.

The article deals with one of the extensive methods of the concept field formation, which is based on a psycho-linguistic experiment known as an associative experiment. In the formation of the nominative field of the concept there has been held an associative experiment with native speakers in Uzbekistan, the USA and Canada and we have made a cognitive analysis of the survey materials. Universal and peculiar features of “Memory” concept in the English and the Uzbek languages are revealed as a result of the experiment.

Ключевые слова: номинативное поле, концепт, ассоциативное поле, когнитивный анализ, когнитивные признаки, модель концепта, ядро, ближняя периферия, дальняя периферия, крайняя периферия.

Key words: nominative field, concept, associative field, cognitive analysis, cognitive features, model of concept, nexus, close periphery, distant periphery, utmost periphery.

Построение номинативного поля изучаемого концепта основывается на установлении и описании совокупности языковых средств, номинирующих концепт и его отдельные признаки. Разные авторы по-разному выражают признаки концептов. Для полного описания концепта, являющегося значимым

для определенной культуры, исследователь должен изучить полный набор средств представления данного концепта. (1.с.12)

В построении номинативного поля исследователь может ограничиться выявлениями только прямых номинаций концепта, то есть ключевого слова и его синонимов. В результате данного вида исследования строится ядро номинативного поля концепта. Но исследователь может выбрать более трудоемкий путь, который ведет к более плодотворному результату исследования, который включает в себя описание паремий, афоризмов, фразеологизмов о концепте. Значит, ядро номинативного поля концепта устанавливается выявлением синонимического ряда ключевого слова и прямыми номинациями концепта. Установление периферии номинативного поля производится построением лексико-фразеологического поля ключевого слова, деривационного поля ключевого слова, паремиологического поля концепта, путем анализа художественных и публицистических текстов, фразеологических номинаций концепта и анализом ассоциативного поля концепта. В качестве предмета исследования данной статьи мы выбрали последний прием установления номинативного поля концепта «память» в английском и узбекском языках. Для установления ассоциативного поля концепта прежде всего нужно провести ассоциативный эксперимент с носителями языка и провести когнитивный анализ полученных реакций на слово-стимул.[2.с.176]

Мы выбрали ассоциативный эксперимент для исследования изучаемого концепта, который в свою очередь делится на две разновидности — свободный и направленный. Ассоциативный эксперимент как свободный, так и направленный, позволяет исследователю построить ассоциативное поле концепта.

В ходе эксперимента мы опирались на научные взгляды таких ученых, как З.Д.Попова, И.А.Стернин и психолингвиста В.П.Белянина. [3.с.205] По результатам эксперимента были выявлены когнитивные признаки, а также общие и специфичные особенности концепта «память» в английском и узбекском языках.

По итогам исследования словарных дефиниций установлено, что в сознании носителей английского и узбекского языков концепт «память» предстает как ментальное образование и духовное понятие. Эти качества изучаемого концепта являются универсальными особенностями, присущими исследуемым двум языкам.

Концепт «память» в английском языке вербализуется лексемой «memory», а в узбекском языке лексемой «хотира». [5, 6]

В эксперименте приняли участие студенты 2-3- курсов и магистранты Факультета Зарубежной Филологии Национального Университета имени Мирзо Улугбека, представители разных профессий и жители США и Канады. Общее количество информантов составило 130 человек, из них 77 студентов Национального Университета Узбекистана имени Мирзо Улугбека, 23 представителя разных профессий проживающих в Узбекистане, для которых узбекский язык является родным и 30 представителей разных профессий и студенты проживающие в США и Канаде. Информантам были предложены анкеты, в которых предлагалось дать определение понятию «память» в узбекском языке: «Что Вы понимаете под понятием «**память**»? С чем Вы ассоциируете это понятие?»; «Give the definition of the word "**memory**"; what primarily crosses your mind and what you associate it with». На разосланные 52 анкеты по Интернету было получено 30 ответов.

Первым этапом эксперимента является создание ассоциативного поля концепта «память» в английском и узбекском языках.

В английском и узбекском языках ассоциативное поле концептов «memory» и «хотира» выглядят следующим образом:

MEMORY (30) — remembrance (воспоминание) 5; the power of reproducing past experiences (способность восстанавливать прошлое) 3; collection of past events (единство прошлых событий) 3; ability to recall information (способность восстанавливать информацию) 2; brain (мозг) 2; ability to retain and to recall (способность помнить и вспоминать) 2; the power of knowledge (сила знаний) 1; power to remember (способность помнить) 1; a basic survival tool (главное орудия выживания) 1; night dreams (сны) 1; good, bad, happy, sad, fun,

boring memory (хорошая и плохая, счастливая, грустная, весёлая, надоедливая память) 1; consciousness (сознание) 1; a great store of information (большое количество информации) 1; ability to recall and revisit information (способность вспоминать и обратиться к уже имеющейся информации) 1; a curse (проклятие) 1; a life lesson (жизненный урок) 1; intelligence (интеллект, разум) 1; recollections (мемуары) 1; ability to store past events (способность хранить прошедшие события) 1.

ХОТИРА 95 — мия (мозг) 23; эсламоқ (вспоминать) 12; ахборот сақлаш қобилияти (способность сохранять информацию) 7; бош (голова) 5; ақл(ум) 5 ; компьютер 4, кўриш х.(зрительная память) 4; ҳаёл (мысль) 3; ёд (воспоминание) 3, ёнғоқ (орех) 3; эсда сақлаш (помнить) 2; онг (ум, разум) 2, эс-ҳуш (сознание) 2; тафаккур (мышление) 2; зеҳн (интеллект) 2, юрак (сердце) 2; шоколад 1; унутиш (амнезия) 1; ўй (размышление) 1, фикр (идея) 1; суст х.(слабая память) 1; эшитиш х. (слуховая память) 1 ; қисқа-муддатли х. (кратковременная память) 1; телефон 1; ўтмиш (прошлое) 1; ёмон х. (плохая память) 1; узоқ-муддатли х. (долговременная память) 1; кучли х. (сильная память) 1, яхши х. (хорошая память) 1; склероз 1.

Вторым этапом анализа является интерпретация ассоциативных реакций в виде сем. Семантическая интерпретация полученных реакций основывается на языковом выражении семантических компонентов изучаемого концепта и полученных ассоциаций. Значения ассоциаций пересматриваются как значения семантических компонентов слова-стимула “память”, то есть ассоциаты которые вербализуют один и тот же семантический компонент по-разному обобщаются и выводится сумма степени частотности реакций информантов. Для этой цели выбираются однокоренные слова, слова выраженные разными частями речи, но с одинаковыми семантическими компонентами, синонимы и др. Ассоциаты, которые не имеют логической связи со словом-стимулом не анализируются, например, *память-космос*.

MEMORY (ПАМЯТЬ) is

1. **a mental activity or power** (это ментальная деятельность или способность) — remembrance (воспоминание) 5; the power of reproducing past

experiences (способность восстанавливать прошлое) 3; collection of past events (единство прошлых событий) 3; ability to recall information (способность восстанавливать информацию) 2; ability to retain and to recall (способность помнить и вспоминать) 2; the power of knowledge (сила знаний) 1; power to remember (способность помнить) 1; ability to recall and revisit information (сопсобность вспоминать и обратиться к уже имеющейся информации) 1; recollections (мемуары) 1; intelligence (интеллект, разум) 1=20

2. **linked with human physiology** (связана с человеческой физиологией) — brain(мозг) 2; consciousness (сознание) 1; night dreams (сны) 1= 4

3. **an object storing information** (является источником информации) — a great store of information (большое количество информации) 1; ability to store past events (способность хранить прошедшие события) 1=2

4. **a life experience** (это жизненный опыт) — a life lesson (жизненный урок) 1; a curse (проклятие) 1=2

5. **an object which helps to survive** (средство для выживания) — a basic survival tool (главное орудия выживания) 1=1

6. **divided into different types** (делится на виды) — good and bad, happy, sad, fun, boring memory (хорошая и плохая, счастливая, грустная, весёлая, надоедливая память) 1=1

ХОТИРА (ПАМЯТЬ) **—**

1. **является ментальной деятельностью** (ақлий қобилият) —эсламоқ (помнить, вспоминать) 12; ақл (ум) 5; ҳаёл (мысль) 3; ёд (воспоминание) 3; тафаккур (мышление) 2; зеҳн (интеллект) 2; эс-ҳуш (сознание) 2; эсда сақлаш (помнить) 2; онг (ум, разум) 2; унутиш (амнезия) 1; ўй (размышление) 1; фикр(идея) 1 = 36

2. **связана с человеческой физиологией** (инсон физиологияси билан боғлиқ) — мия (мозг) 23; бош (голова) 5; кўриш хотираси (зрительная память) 4; юрак (сердце) 2, склероз 1= 35

3. **это источник информации** (ахборот манбаи) — ахборот сақлаш қобилияти (способность сохранять информацию) 7; компьютер 4; телефон 1= 12

4. **делится на виды** (хотира турлари) — қисқа-муддатли х. (кратковременная память) 1; узоқ-муддатли х. (долговременная память) 1; суст х. (слабая память) 1; яхши х. (хорошая память) 1; ёмон х. (плохая память) 1; кучли х. (сильная память) 1; эшитиш х. (слуховая память) 1= 7

5. **имеет факторы, улучшающие память** (хотирани яхшилашга хизмат қиладиган омиллар) — ёнғоқ (орех) 3; шоколад 1= 4

6. **является феноменом, отражающим в себе события** (воқеа-ҳодисаларни ўзида акс эттирувчи омил) — ўтмиш (прошлое) 1= 1

Следующей задачей является когнитивный анализ этих сем. Именно этот этап лингвокогнитивного исследования поможет в моделировании концепта. В семантико-когнитивном направлении используется лексическое описание номинативного поля концепта и это является важным и главным этапом исследования.

В процессе когнитивного анализа обобщаются все лексические единицы вербализирующие изучаемый концепт. Без когнитивного анализа невозможно построить модель концепта.

В ходе когнитивного анализа ассоциативных реакций обобщаются похожие или близкие по смыслу семы и они интерпрпетируются как единые признаки концепта. Затем, когнитивные признаки выделяются по степени яркости. Такое дифференцирование является основным фактором распределения конитивных признаков по таким зонам, как ядро, ближняя периферия, дальняя периферия и крайняя периферия концепта. Степень яркости когнитивных признаков концепта выражается в процентном соотношении когнитивных признаков и количеством испытуемых. Конитивные признаки по яркости концепта “память” в английском и узбекском языках нижеследующие:

MEMORY (ПАМЯТЬ) is

1. a mental activity or power—66.6%
2. linked with human physiology—13.3%
3. an object storing information—6.6%
4. a life experience—6.6%
5. an object which helps to survive—3.3%

6. divided into different types—3.3%

ХОТИРА (ПАМЯТЬ) **—**

1. Является ментальной деятельностью—37.8%
2. Связана с человеческой физиологией—36.8%
3. Это источник информации—12.6%
4. Делится на виды—7.3%
5. Имеет факторы, улучшающие память—4.2%
6. Является феноменом, отображающий события—1%

В результате эксперимента были выявлены следующие добавочные значения, то есть когнитивные признаки лексемы “память” в английском и узбекском языках: 1) *a life experience (*жизненный опыт*);* 2*) an object which helps to survive* (средство для выживания)*:* 1*) память связана с человеческой физиологией;* 2*) имеет факторы улучшающие память*.

При моделировании концепта ядерную зону концепта «память» в узбекском языке составляет когнитивный признак *ментальная способность*—37.8%, ближнюю периферию *связь с человеческой физиологией*—36.8% и *источник информации*—12.6%, дальнюю периферию составляют *виды памяти*—7.3%, *факторы улучшающие память*–4.2%, а крайнюю периферию *феномен, отображающий события*— 1%.

В английском языке словесная модель концепта выглядит нижеследующим образом: ядро– *mental activity or power*–66.6%, ближняя периферия–*linked with human physiology*–3.3%, дальнюю периферию составляют два признака–*an object storing information*–6.6%, *a life experience*–6.6%; крайняя периферия тоже имеет два когнитивных признака– *an object which helps to survive*–3.3%, *divided into different types*–3.3%.

Итак, анализ языкового материала показывает, что концепт «память» в английском и узбекском языковом сознании предстает в виде ментальной деятельности, который является ядерным признаком концепта, а все остальные когнитивные признаки составляют периферию номинативного поля концепта.

Библиографический список

1. Пименова М.В. Душа и дух: особенности концептуализации [Текст] / М.В. Пименова — Кемерово: 2004.—385с.

2. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика [Текст] / З.Д.Попова, И.А.Стернин — Москва: Восток-Запад, 2007.—314с.

3. Белянин В.П. Психолингвистика [Текст] / Белянин В.П. — Москва: Издательство «Флинта», 2009.— 416с.

4. Толковый словарь узбекского языка. 5 томов. Ташкент: Государственное научное издательство “Национальная Энциклопедия Узбекистана”, IV том, 2008. — 416с.

5. Словарь Английского языка для продвинутого уровня.— Оксфорд: Издательский дом Макмиллан Паблишерс Лтд., 2006. — 1692с.

Bibliography

1. Belyanin, V.P. Psycholinguistics [Text] / V.P. Belyanin. — Moscow: “Flinta”, 2009. — 416 p.

2. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. — Oxford: Macmillan Publishers Ltd, 2006.—1692 p.

3. Pimenova, M.V. Soul and Spirit: Conceptualization Peculiarities [Text] / Pimenova M.V. — Kemerovo, 2004. –385 p.

4. Popova, Z.D., Sternin, I.A. Cognitive Linguistics [Text] / Z.D.Popova, I.A. Sternin. — Moscow: Vostok-Zapad, 2007.—314 p.

5. Uzbek Language Explanatory Dictionary. – Tashkent: “National Encyclopedia of Uzbekistan” State Scientific Publishing House, 2008. —V. IV. — P. 416 – 417 p.

УДК 811.512.145´36
ББК 81.2 (Тат-5)

Билялова Альбина Анваровна
кандидат филологических наук,
доцент
кафедра иностранных языков
Камская государственная инженерно-экономическая академия
г. Набережные Челны
Bilyalova Albina Anvarovna
Candidate of Philology,
Assistant Professor
Chair of the Foreign Languages
Kamsk State Engineering-and-Economic Academy
Naberezhnye Chelny

Эллиптические предложения в свете проблемы факультативности: на материале татарского языка

Elliptical Sentences in the Light of Optionality Problem: Based on the Examples from the Tatar Language

Статья посвящена описанию эллиптических предложений на фоне факультативного использования конкретизирующих членов предложения. Используя метод лингвистического сопоставления, сравнивая полные и эллиптические предложения, автор приходит к выводу, что в сфере эллиптических предложений с опущенными конкретизирующими членами присутствует явление факультативности.

The article describes the elliptical sentences from the optionality point of view. Using the comparative method, comparing the complete and elliptical sentences, the author concludes that optionality phenomenon can be viewed in elliptical sentences with the omitted specifying sentence parts.

Ключевые слова: татарский язык, факультативность, вариантность, эллиптические предложения, эллипсис, метод лингвистического сравнения, конкретизирующие члены.

Key words: the Tatar Language, optionality, variation, elliptical sentences, ellipsis, method of linguistic comparison, specifying sentence parts.

Проблеме эллиптических предложений посвящено немалое количество исследований, в которых неполные предложения рассматриваются с различных точек зрения: с точки зрения их грамматического состава, с точки зрения условий и причины их употребления и т.д. Нам же видится перспективным осветить проблему неполноты предложения в татарском языке с точки зрения факультативности, а именно в плоскости существовании вариантов неполных предложений на фоне факультативного использования конкретизирующих членов предложения.

Прежде чем перейти к изложению проблемы, считаем необходимым дать краткую характеристику явлению факультативность. В словаре иностранных языков слово «факультативный» (*франц.* facultatif) имеет следующее толкование: «факультативный – необязательный, свободный, предоставляемый на выбор». Однако в лингвистической литературе наблюдается пестрота в понимании и трактовке данного языкового феномена. Одни ученые под факультативностью подразумевают возможность одно синонимичное заменять другим без существенного изменения в плане содержания, другие видят в нем эллипсис, третьи – необязательную сочетаемость. Нам близка точка зрения известного лингвиста В.М.Солнцева, который дает следующее определение факультативности: «Под факультативностью можно понимать свободу (или возможность) опущения или, наоборот, употребление в речевой цепи в рамках слова, словосочетания или предложения того или иного языкового элемента, его изменения или изменение порядка следования языковых элементов при двух условиях: а) отсутствие изменения грамматических отношений между языковыми элементами в речевой цепи и б) отсутствие заметного изменения выражаемого значения или смысла» [7, с.94]. Беря за основу данное определение, считаем необходимым добавить, что сама факультативность может проявляться только при наличии вариантности, которая порождает облигаторные и факультативные речевые варианты. Итак, под факультативным вариантом мы понимаем функционирующую в языке речевую модификацию, которая существует наряду с кодифицированным литературным облигаторным вариантом в определенных лингвистических и экстралингвистических условиях.

Как уже было сказано выше, анализ исследуемого нами языкового материала позволяет с достаточным основанием говорить о том, что существование вариантности в языке является основным условием возникновения факультативности. В этой связи хотелось бы особо подчеркнуть следующее. Представляя собою формально неполные варианты соответствующих структурных типов предложений, неполные

предложения не образуют особых самостоятельных структурных типов предложений: само существование неполных предложений оказывается возможным лишь на основе сохранения ими связи с теми исходными, развернутыми типами предложений, которые лежат в их основе и вариантами которых они являются. Еще А.М.Пешковский подчеркивал: «… неполные предложения, хотя их в разговорной речи, несомненно, гораздо больше, чем полных, в сознании нашем всегда равняются по полным» [5, с.403]. Этого же мнения придерживается Е.А.Седельников, утверждая, что «неполные предложения могут возникать только … путем эллипсиса и в соответствии с моделями предложений, существующими в языке и могущими быть только полными» [6, с.79-80]. Необходимость рассмотрения неполных предложений в неразрывной связи с их полносоставными вариантами подчеркивает М.З.Закиев. Он пишет: «Полные и неполные предложения – это два различных полюса одного и того же явления. Поэтому полные предложения, хотя и не изучаются, но при исследовании неполных они всегда имеются в виду» [4, с.366].

Итак, полные предложения являются развернутыми, обобщенными; в них с особой четкостью раскрываются типичные для данного языка синтаксические отношения. Неполные предложения воплощают те же самые модели, что и полные, но с пропуском тех или иных членов.

О методике исследования неполных предложений с точки зрения факультативности можно было бы сказать словами В.Д.Девкина. «Существует … традиция описывать краткие речевые структуры, неполные предложения, сравнивая их с образцовыми «полными» соответствиями, … при этом устанавливается, чего не достает по сравнению с идеальным стандартом» [3, с. 17-18].

Таким образом, для анализа факультативности на данном срезе синтаксиса мы использовали метод лингвистического сопоставления, сравнивая эллиптированные и неэллиптированные варианты. Для констатации эллипса необходимо наличие фона из структурно более развернутых конструкции. Как мы указывали выше, эта мысль высказывалась многими лингвистами [1, с.130-

131]. Обнаружение пропущенного члена становится возможным на основе знания типических моделей предложений, связей слов и функций членов в предложении в системе конкретного языка. Г.А. Вейхман, исследователь английского языка в статье «Признаки неполноты предложения в современном английском языке» пишет: «Конструкция не может быть признана эллиптической, для которой соотносительный полный вариант подобран путем искусственного конструирования и не соответствует нормам живого речевого употребления» [2, с.109]. Для того чтобы исключить возможность произвольных сближений полного и неполного предложений, мы считаем нужным выделить объективные признаки соотносительности эллиптических и полных конструкций. Такими признаками, по нашему мнению, являются следующие: 1) тождество грамматического значения конструкций при возможных стилистических различиях; 2) совпадение всех элементов структуры за исключением того, который элиминирован, то есть замещен элементами внутреннего или внешнего контекста, а также речевой ситуацией; 3) способность обеих конструкций вступать в одинаковые синтаксические отношения с конструкциями других типов; 4) нормативность обеих синтаксических конструкций.

Таким образом, возможность выступления в качестве единицы речевой коммуникации неполного предложения, то есть варианта определенного структурного типа предложения с неполной реализацией его формально-грамматического состава, наряду с полным структурным типом предложения для выражения тождественного содержания и смысла, обусловливает факультативность на данном срезе языка.

Предложения с неназванным конкретизирующим членом, являясь объектом анализа в данном сообщении, представлены в татарском языке в меньшем количестве по сравнению с неполными предложениями, в которых опущено подлежащее или сказуемое. Чаще всего это связано с тем, что конкретизирующий член, а именно дополнение, обстоятельство или определение не является в татарском языке обязательным членом предложения или формально необходимым членом основных типов предложений в исследуемом языке. По этой причине отсутствие его не создает явной

неполноты состава. Также в этой связи необходимо отметить, что анализируемые нами неполные предложения более всего распространены в разговорном языке, яркой характеристикой которого является его непринужденность. Как правило, необходимые по смыслу речи конкретизирующие члены могут быть опущены, во-первых, в силу того, что они ясны не только из контекста, но и из ситуации и обстановки речи, и, во-вторых, потому, что в разговорном языке, где, как мы указывали выше, чаще всего встречаются подобные предложения, более допустимы не вполне законченные в формальном отношении грамматические конструкции.

Итак, перейдем к рассмотрению эллиптических предложений с опущенными конкретизирующими членами с точки зрения факультативности и проанализируем их согласно методу, который мы выбрали для этой цели, то есть в сопоставлении с их полными структурами, в которых опущенный член предложения восстановлен.

Неполное предложение с опущенными конкретизирующими членами	**Его полносоставный вариант**
1.Каюм, утырган килеш, бер аягын алгарак сузды да, кулы белән тезенә сугып: Менә күрәсеңме? – диде (Ш.Камал) /Каюм, сидя, протянул ногу вперед и, ударив рукой по колену, сказал: – Вот, видишь?/	1.Каюм, утырган килеш, бер аягын алгарак сузды да, кулы белән тезенә сугып: Менә күрәсеңме **минем** нәрсәм **бар**? – диде (Ш.Камал) /Каюм, сидя, протянул ногу вперед и, ударив рукой по колену, сказал: – Вот, видишь, **что у меня есть**?/
2. Мин уйлыйм, ә син уйламыйсың да йокларга /Я хочу, а ты и не думаешь спать/.	2. Мин уйлыйм **йокларга**, ә син уйламыйсың да йокларга /Я хочу **спать**, а ты и не думаешь спать/.
3. Без сине шәһәргә алма сатарга озатырбыз. Барырсың бит? (И.Гази) /Мы тебя проводим в город продавать яблоки. Поедешь ведь?/	3. Без сине шәһәргә алма сатарга озатырбыз. Барырсың бит шәһәргә **алма сатарга**? (И.Гази) /Мы тебя проводим в город продавать яблоки. Поедешь ведь **в город продавать яблоки**?/
4. Ул күкрәгенең сул ягына кадалган кызыл тасмага күрсәтте. Менә, б?тен малайларга бирделәр … (И.Гази) /Он показал на приколотую к груди красную ленту. Вот, всем мальчикам раздали/.	4. Ул күкрәгенең сул ягына кадалган кызыл тасмага күрсәтте. Менә, б?тен малайларга **кызыл тасмалар** бирделәр … (И.Гази) /Он показал на приколотую к груди красную ленту. Вот, всем мальчикам **красные ленты** раздали/.

Неполные предложения с опущенными конкретизирующими членами, представленные нами в сопоставлении с их полносоставными с формально-грамматической точки зрения вариантами, как мы уже упоминали, не являются столь широко распространенными в исследуемых языках в отличие от неполных предложений с опущенным подлежащим и сказуемым. Как мы видим, эти предложения более зависимы от контекста, неназванные члены этих предложений подсказаны обстановкой, и общая речевая ситуация компенсирует эллипсис, а форма имеющихся членов или определенный словопорядок в предложении указывает на смысловую и грамматическую связь с недостающими членами. Поскольку конкретизирующие члены в подобных предложениях являются необязательными по той простой причине, что они очевидны и подсказаны речевой ситуацией или другими членами предложениями, то есть основание считать их употребление факультативным. Мы целенаправленно указывали на факт, что в татарском языке существуют два варианта предложений – полный и эллиптированный, выбор между которыми определяется чаще всего стилем речи. В данном случае неполные предложения с опущенными конкретизирующими членами, являются облигаторными вариантами в разговорной речи, для которой они более характерны, соответственно, полные предложения с восстановленными конкретизирующими членами являются факультативным вариантом. Следует отметить, что функционирование первого и второго варианта не нарушают ни грамматических, ни традиционных канонов языка, то есть являются нормой той языковой системы, к которой они принадлежат. А значит совершенно очевидно, что и в сфере неполных предложений с опущенными конкретизирующими членами присутствует явление факультативности.

Библиографический список

1. Вардуль, И.Ф. К вопросу о явлении эллипсиса [Текст]/ И.Ф.Вардуль // Инвариантные синтаксические значения и структура предложения. – М., 1969. – С. 64-65.

2. Вейхман, Г.А. Признаки неполноты предложения в современном английском языке [Текст]/ Г.А.Вейхман // Научн. докл. высш. шк. Филологические науки. 1962. №4. - С. 89-100.

3. Девкин, В.Д. Немецкая разговорная речь: Синтаксис и стилистика [Текст] / В.Д. Девкин. – М.: Международные отношения, 1974. - 254 с.

4. Закиев, М.З. Татарская грамматика: Синтаксис. Т.3 [Текст]/ М.З.Закиев. – Казань, 1995. – 576 с.

5. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении. Изд. Седьмое [Текст]/ А.М.Пешковский. – М.: Учпедгиз, 1956. – 512 с.

6. Седельников, Е.А. Еще раз о синтагматической теории [Текст]/ Е.А.Седельников // Вопросы языкознания. – 1961. – № 1. – С. 79-80.

7. Солнцев, В.М. О понятии «факультативность» [Текст]/ В.М.Солнцев // Восточное языкознание: факультативность: сб. науч. стат. / отв. ред. В.М.Солнцев. – М., 1982. – С.92-102.

Bibliography

1. Devkin, V.D. German Spoken Language: Syntax and Stylistics [Text] / V.D. Devkin. – Moscow: International Relations, 1974. – 254 p.

2. Peshkovsky, A.M. The Russian Syntax in a Scientific Light. Seventh Ed. [Text] / A.M. Peshkovsky. – M.: Uchpedgiz, 1956. – 512 p.

3. Sedelnikov, E.A. Once Again on the Syntagmatic Theory [Text] / E.A.Sedelnikov // Problems of Linguistics. – 1961. – № 1. – P. 79-80.

4. Solntsev, V.M. On the Concept of "Optionality" [Text] / V.M. Solntsev // Symposium. The Eastern Linguistics: Optionality: Collected Works / Exec. Edit. V.M. Solncev. – M.: Nauka, 1982. – P. 92-102.

5. Vardul, I.F. Revisited Phenomenon of Ellipsis [Text] / I. F. Vardul // Invariant Syntactic Meaning and Sentence structure. – M., 1969. –P. 64-65.

6. Veighman, G.A. Signs of Incomplete Sentences in Contemporary English [Text] / G.A. Veighman // Scientific Reports of Higher School. Philology. – 1962. – № 4. – P. 89-100.

7. Zakiyev, M.Z. The Tatar Grammar: Syntax. V.3 [Text] / M.Z. Zakiev. – Kazan, 1995. – 576 p.

УДК 811.161.1
ББК 81.2 Рус

Ермолаева Маргарита Валерьевна
кандидат филологических наук,
доцент
кафедра книжного бизнеса
Челя́бинская госуда́рственная акаде́мия культу́ры и иску́сств
г. Челябинск
Yermolayeva Margarita Valerievna
Candidate of Philology,
Assistant Professor
Chair of Book Business
Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts
Chelyabinsk

Философский аспект гендерной фразеологии
Philosophical Aspect of Gender Phraseology

В работе рассмотрен философский аспект гендерной фразеологии на материале гендерно маркированных фразеологизмов семантического объединения «социальный статус лица», представлена семантическая авторская классификация проанализированных фразеологических единиц.

The article considers philosophical aspect of gender phraseology on the basis of gender-marked phraseological units of "a person's social status" semantic group; the author's semantic classification of gender-marked phraseological units is presented.

Ключевые слова: фразеологизм, гендер, гендерная философия, семантическая структура, семантика.

Key words: phraseological unit, gender, gender philosophy, semantic structure, semantics.

Гендерная лингвистика призвана решить ряд важнейших проблем, связанных с обоснованием гендерной дихотомии, единства и различия маскулинных и феминных качеств в структуре личности, о ценностных ориентирах гендера. Большинство современных гендерных исследований проводится в русле феминной гендерной культуры, несмотря на то, что для русской лингвокультуры значимы и мужское, и женское начала.

О проблемах философского осмысления второго пола рассуждает В. А. Канке, замечая, что «женский вопрос становится сквозным для всей культуры. Эти, на первый взгляд, простые вопросы при детальном рассмотрении оказались наполненными философскими тонкостями, разветвленной проблематикой, о которых раньше и не подозревали» [2, с. 216]. Стремление к

глобальному философскому и лингвокультурологическому синтезу, основанному на гендерных теориях прошлого, дающих философское и лингвистическое обоснование включенности гендера в космические процессы, станет новым витком в развитии философии гендера как феномена социокультурного пространства.

В классической культуре и философии женщина, как правило, противопоставляется мужчине, поскольку понимание мужского и женского определяется культурно-философскими нормами. В современных работах по гендерным проблемам подчеркивается, что еще с античных времен мужская культура признается положительной, а женская негативной. Так, женщина ассоциируется с иррациональностью (Аристотель), аморальностью (Шопенгауэр), чувственностью (Кант), мраком и хаосом (Пифагор), глупостью (Конфуций), непостоянством (Ницше) и т.д.

Однако история человеческой цивилизации не всегда отводила женщине роль, подчиненную при мужчине. У народов, находившихся на стадии первобытнообщинного строя до возникновения частной собственности на средства производства, женщина занимала доминирующее положение в социальной жизни родовой общины, поскольку ее труд (собирательство, мотыжное земледелие) имел решающее значение для добывания пищи.

В Спарте положение женщин было значительнее свободнее, чем в Афинах. Воспитание девочек было сходно с воспитанием мальчиков, этому способствовало, прежде всего, внимание к их физическому развитию. Замужние женщины занимали видное положение в своем доме, выступая в качестве госпожи, они имели право распоряжаться своим имуществом. В Риме во времена Империи права женщины почти уравнялись с правами мужчин: им разрешали вступать в брак по собственной инициативе; женщины из высшего общества оказывали заметное влияние на политическую жизнь общества (Октавия, Ливия) [3, с. 204].

Нравственная стоимость мужчин и женщин, их добродетели или пороки во многом определяются гендерными характеристиками. Так, мужчина ассоциируется у мыслителей не только с положительными, но и с

отрицательными проявлениями: ненависть (Сократ), скупость (Гораций), трусость (Сенека), корысть (Ожье), похотливость (Л. Толстой), безволие (Наполеон).

Мужчины и женщины до сих пор остаются друг для друга тайной за семью печатями, оценивая представителей противоположного пола по критериям, свойственным собственной гендерной идентичности. Современные исследователи (Г.Е. Крейдлин, В.А. Маслова, Н.А. Паскова и др.) придерживаются усредненных стереотипных представлений о природе мужественности и женственности. Женщина до сих пор предстает в нескольких ипостасях – заботливая мать, преданная жена, послушная дочь, любимая женщина.

Очевидно, что нельзя сводить гендерную идентичность к внешним аспектам гендерной социализации, игнорируя анатомобиологические различия и духовно-нравственные качества, сформированные в ходе многовековой истории эволюции человека. Осознать свойства подлинной женщины и подлинного мужчины – актуальная задача сегодняшнего дня. В современном мире активизировался процесс ломки старых отношений между женщиной и мужчиной, однако процесс установления новых отношений находится в стадии хаотического становления, что ведет к возникновению социальных и психологических проблем, затрудняющих гендерные взаимоотношения во всех сферах человеческой деятельности.

Современные исследования в области гендерной лингвистики направлены на изучение и выявление феминных и маскулинных черт личности. Результаты научных изысканий приводят к выводу, что гендерная принадлежность во многом определяет социальный статус мужчин и женщин, их личную и профессиональную судьбу. Л. Витгенштейн серьезно относился к философскому осмыслению языка: «Единственное, что еще остается философии, - это анализ языка» [4, с. 646].

Как отмечалось выше, в современных научных работах по гендерной лингвистике доминируют исследования, подтверждающие стереотипные представления о подчиненном положении женщины, которой традиционно

отводятся роли жены и матери. Анализ гендерно маркированных русских фразеологизмов позволил нам сделать некоторые выводы о женских образах в зеркале русской фразеологии.

В современной социально-общественной жизни сохраняются политические, экономические, религиозные и социальные разделения между мужчиной и женщиной; по-прежнему лидирующие позиции занимает мужчина, женщине же отводится второстепенная роль матери семейства. Данный вывод подтверждается анализом языкового материала авторской картотеки, который представлен следующей семантической классификацией:

1. ФЕ, номинирующие женщин различной возрастной категории: *баба яга* – «старая, сварливая женщина», *старая карга* – «старуха с норовом», *дама бальзаковского возраста* – «о женщине 30-35 лет», *старая калоша, старая кошелка* – «о старой и больной женщине, старухе», *бабье лето* – «о женщине в зрелом возрасте»;

2. ФЕ, номинирующие и характеризующие лицо женского пола: *кисейная барышня* – «жеманная девушка с мещанским кругозором», *кукла морская* – «фамильярное обращение к женщине», *гром-баба, бой-баба* – «грубая женщина», *базарная баба* – «хамовитая, вульгарная женщина», *лернейская гидра* – «о коварной, опасной, изворотливой женщине», *розовый чулок* – «женщина с узким мещанским кругозором», *дама, приятная во всех отношениях* – «очень любезная, несколько слащавая женщина», *непорочная дева* – «о порядочной, целомудренной девушке», *свой парень* (иногда ирон.) – «женщина выносливая, надежный друг для мужчин», *попрыгунья-стрекоза* – «о ветреной женщине»;

3. ФЕ, характеризующие внешние данные женщины: *царь-баба, писаная красавица* – «красивая женщина», *синий чулок* – «женщина, лишенная обаяния, поглощенная научными интересами», *кикимора болотная*, *чучело гороховое* – «о непривлекательной, уродливой женщине», *сладкая женщина* – «привлекательная, женственная, обаятельная женщина», царевна Несмеяна – «неулыбчивая, малопривлекательная женщина», *вобла сушеная* – «о слишком худой женщине/девушке», *ходячая Барби*, *вешалка для одежды* – «девушка с параметрами модели»;

3. ФЕ, номинирующие женщин в зависимости от их социального статуса: *невеста Христова* – «монахиня», *светская львица* – «женщина из высшего общества», *икона стиля* – «знаменитая женщина, законодательница моды», *девочка на побегушках, рабыня Изаура* – «женщина, находящаяся в услужении у кого-либо», *старая дева/девка, куриная мешелка* – «о женщине, которая до сих пор не замужем», *мать-героиня* – «многодетная женщина», *бесплодная смоковница* – «бездетная женщина», *соломенная вдова* – «женщина, временно оставшаяся без мужа», *железная леди* – «женщина-политик, сильная, волевая, обладающая мужским характером»;

4. ФЕ, номинирующие женщин по половой принадлежности как коллективное множество лиц*: слабый пол, слабый-сильный пол, нежный пол, второй пол, прекрасный пол, ваша сестра, прекрасная половина человечества*;

5. ФЕ, номинирующие беспутных женщин: *вавилонская блудница, дама полусвета, дама с камелиями, женщина легкого поведения, падший ангел, ночная бабочка и* т.п.

По анализу материала, большинство единиц обладают отрицательным семантико-коннотативным содержанием и характеризуют женщину негативно, указывая на типично женские пороки: болтливость, неверность, неискренность, ветреность. Женщинам в возрасте, лишенным привлекательности, дается негативная характеристика, поскольку они не интересны сильной половине человечества. Такая женщина категоризуется как неуживчивая, болтливая, злобная, суетливая. Кроме того, молодые девушки по-прежнему более привлекательны не только внешне для других людей, но и более полезны в обществе по сравнению с женщинами в возрасте.

В русской фразеологии представлены единицы, номинирующие женщину-мать и бездетную женщину, поскольку членами социума традиционно положительно оценивается природная функция женщины – давать потомство, а бездетная женщина оценивается в сознании людей отрицательно, т.к. даже самая успешная в карьерном росте женщина, не ставшая матерью, чувствует себя обделенной.

В отличие от мужчины, женщине не прощается измена, флирт на стороне, поскольку такое поведение не соответствует представлениям большинства членов социума о добропорядочной женщине или девушке.

Фразеология отражает представления о настоящей женщине, закрепленное в сознании наших далеких предков, и также нашедшее поддержку у современных носителей русского языка. Так, при характеристике феминных черт, именные компоненты *нежный, слабый, прекрасный* соотносятся с оппозиционными парами «мужской-женский», «внешний-внутренний», «слабый-сильный». Как отмечает И. В. Зыкова, «лежащий в основе образа перифраз представляет собой замену подлинного названия объекта «женщины» описательным выражением с выделением признака «нежность» как неотъемлемого компонента, формирующего представление о женственности. Кроме того, в создании образа фразеологизма участвует антитеза. В данном случае противопоставление является скрытым: построение образа фразеологизма на основе выделения конкретного отличительного признака одной группы лиц происходит за счет его сопоставления с признаком противоположного характера, свойственного другой группе лиц: *нежный пол* – «женщины», *грубый пол* – «мужчины» [1, С. 479].

Образ мужчины в русской фразеологии исследован значительно меньше. Мы проанализировали фразеологический материал рассказов Василия Шукшина, дополнили его примерами из авторской картотеки и представили семантическую классификацию ФЕ со значением «лицо мужского пола», поскольку гендерные признаки во многом репрезентирует фразеологический состав языка. Большинство представленных единиц обладают ярко выраженной пейоративной оценкой:

1. ФЕ, оценивающие умственные способности мужчин: *сундук плетеный* – «тупой, крикливый мужчина», *сундук старорежимный* – «консервативно мыслящий мужчина», *лесина необтесанная* – «недалекий деревенский юноша», *крючок конторский* – «мужчина, не способный мыслить широко».

2. ФЕ, номинирующие личностные качества мужчин: *невеста в свадебной марле* – «неискренний мужчина», *красна девка* – «нерешительный,

чрезмерно застенчивый мужчина», *царь-горох* – «заносчивый мужчина», *черт с рогами* – «проходимец», *лесина сухая* – «малообщительный мужик», *курва в штанах* – «трус, тряпка», *кот пакостливый* – «ловелас, бабник», *король-королевич* – «эгоист, мужчина, страдающий нарциссизмом».

3. ФЕ, номинирующие внешние данные мужчины: *лысая коленка* – «плешивый мужчина», *ни глаз, ни рожи* – «грязный, неопрятный мужчина», *петух красный* – «мужчина, не интересный женщинам», *тетя в штанах* – «женоподобный мужчина».

4. ФЕ, номинирующие мужчин как коллективное множество лиц по половой принадлежности: *сильный пол, грубый пол, сильная половина человечества, ваш брат.*

5. ФЕ, называющие и характеризующие лицо мужского пола*: сучий сын, профурсетка в штанах, бык окаянный, пень грустный, падали кусок, козел вонючий, дурак фаршированный и т.п.;*

6. ФЕ, номинирующие лиц мужского пола в зависимости от их социального статуса*: ученый муж* – «ученый, мыслитель», *усатый нянь* – «учитель, педагог», *Саша с Уралмаша* – «необразованный парень из провинции», *дачный муж* – «мужчина-домохозяин», *слуга Христов* – «монах», *настоящий полковник* – «высшая похвала мужскому профессионализму и компетентности».

По анализу материала, все единицы стилистически маркированы, большинство из них с отрицательным семантико-коннотативным содержанием и характеризуют мужчину негативно, указывая на мужские пороки: глупость, неверность, неискренность, трусость, эгоизм, неряшливость. В отличие от женщины, мужчине не прощается трусость и глупость, поскольку такое поведение не соответствует представлениям большинства членов социума о достойном, порядочном мужчине.

Кроме того, дается ярко выраженная пейоративная оценка неряшливому внешнему виду мужчины, так как мужчины низкого происхождения не уделяют внешности пристального внимания в отличие от женщин. Ухоженная внешность приписывается, как правило, образованным, состоятельным мужчинам, и, в первую очередь актуализируется женщинами.

Итак, утверждения отечественных лингвогендерологов о языковой дискриминации женщин преувеличены и во многом обусловлены влиянием западной теории феминизма. По результатам исследования, в русской фразеологии закреплены представления о несовершенстве женской и мужской природы, хотя так называемой эталонной личностью все же утверждается мужчина, обладающий определенными добродетелями.

Очевидно, что гендерные исследования нуждаются в философском обосновании, поскольку гендер – это, безусловно, философская категория, которая охватывет практически все направления гуманитарного знания: историю, экономику, культурологию, медицину, лингвистику, социологию и т.д. Многовековая история мужчины и женщины включает в себя мифологические, религиозные, философские, научные знания. Только философу под силу вступить в диалог с мыслителями разных эпох, синтезировать в едином общечеловеческом мыслительном процессе противоположные гендерные концепции, соединить философию мужчины, философию женщины, философию любви.

Библиографический список

1. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв. ред. В. Н. Телия. – 2-е изд. стер. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА. – 784 с. – (Фундаментальные словари).

2. Канке В. А. Основы философии. – М. : Логос, 2003. – 287 с.

3. Словарь Античности / под ред. В. И. Кузищина. – М. : Эллис Лак, Прогресс. – 704 с.

4. Словарь философских терминов / Научная редакция профессора В. Г. Кузнецова. – М. : ИНФРА-М, 2009. – XVI, 731 с. – (Библиотека словарей «ИНФРА-М»).

Bibliography

1. Dictionary of Antiquity / Under the Ed. of V.I. Kuzishin. - Moscow: Ellis Lak, Progress. - 704 p.

2. Dictionary of Philosophical Terms / Scient. Edit. by Professor V.G. Kuznetsov. - Moscow: INFRA-M, 2009. - XVI, 731 p. - (Library of Dictionaries "INFRA-M").

3. Great Phraseological Dictionary of the Russian Language. Meaning. Usage. Culturological Comments / Ed. by V.N. Telia. – 2nd Ed. Stereotyped. - Moscow: AST-PRESS BOOK. - 784 p. - (Fundamental Dictionaries).

4. Kanke, V.A. Philosophy Bases / V.A. Kanke. - M.: Logos, 2003. – 287 p.

УДК 811.111'38'42
ББК 81.2 Англ.

Жданова Ирина Вилевна
аспирант
кафедра лингвистики, межкультурной коммуникации
и социально-культурного сервиса
Самарский государственный архитектурно-строительный университет
г.Самара
Zhdanova Irina Vilevna
Post-graduate
Chair of Linguistics, Cross-Cultural Communication and Socio-Cultural Service and Tourism
Samara State University of Architecture and Civil Engineering
Samara

Стилистические особенности заголовочных комплексов художественных произведений английских и американских авторов XVIII–XX вв.
Stylistic Peculiarities of the Text Title Complexes by English and American Writers of XVIII–XX Centuries

Статья посвящена изучению вопроса стилистических особенностей заголовочных комплексов художественных произведений англоязычных авторов XVIII-XX вв. В данной работе предпринимается попытка анализа стилистики заглавий художественных текстов рассматриваемых периодов, а также их связь с поэтикой.

The article is devoted to the studies of the problem of the stylistic peculiarities of the text title complexes of the fiction works by the English-speaking authors of XVIII-XX cc. In this work the primary objective is to analyze the stylistics of the fiction literary text titles of the periods under investigation and their link with the poetics as well.

Ключевые слова: художественный текст, заголовочный комплекс, заглавие, стилистические особенности, экспрессивность, художественная выразительность, стилистика, поэтика, поэтический синтаксис.

Key words: fiction text, title complex, title, stylistic peculiarities, expressivity, fiction expressiveness, stylistics, poetics, poetic syntax.

В данной работе идет речь о стилистических особенностях заглавий художественной прозы авторов Англии и США в периоды за XVIII – XX века, их роли и степени выраженности в заголовочных комплексах данного типа текстов, а также связи заголовка прозаического художественного произведения с поэтическим типом текстов. В качестве предмета нашего исследования выступает заголовочный комплекс художественного произведения, а в качестве объекта его стилистические особенности.

Целью данной статьи является определение и выявление основных стилистических приемов и особенностей в заголовочных комплексах художественных текстов, принадлежащих англоязычным авторам, а также их связь с поэтикой.

Основными задачами данной статьи являются: выявление и описание стилистических особенностей элементов заголовочного комплекса художественного произведения; выявление и рассмотрение связи стилистических приемов прозаического произведения и поэтического текста.

Стилистика художественной литературы изучает стиль как внутренне цельную и единую систему взаимосвязанных структурных элементов, находящихся между собою в разных формах связи, соотношений и взаимодействий [2,13]. Проблемам изучения языка художественного произведения посвящено много исследований, но многие из них еще далеки от научного решения в связи с обширностью темы.

Индивидуальный стиль автора обычно признается основной категорией в сфере лингвистического анализа художественной литературы. Он объясняет и стилистически оправдывает все использованные языковые средства, определяемые индивидуальными особенностями и своеобразием языка в конкретную эпоху, а также другими факторами, не зависящими от воли автора.

Стихотворная стилевая категория обладает своими специфическими приемами и формами ритмического членения, такими как ритмика, строфика, ритма, интонационно-мелодическая структура. Данные качества довольно продолжительное время изучаются отечественными и зарубежными специалистами. Среди российских лингвистов, рассматривающих проблемы художественного текста и поэтики, а также стилистику этих текстов выдающийся вклад был сделан многими учеными, такими как В.В. Виноградов («Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика»), Ю.М. Лотман («Поэтика художественной речи»), Е.В. Джанджакова («О поэтике заглавий // Лингвистика и поэтика»), В.А. Кухаренко («Стилистическая организация художественного прозаического текста // Лингвистика текста») и другими специалистами.

Данное направление в лингвистических учениях регулярно пополняется современными работами, ежегодно публикуемыми в сборнике «Поэтика заглавия» (название масштабного исследования С.Д. Кржижановского), основанном на материалах докладов конференции на базе Российского государственного гуманитарного университета.

Стилистика художественного заглавия непосредственно связана со стилистикой языка, она отвечает за эстетическое восприятие заглавия и текста в целом. Именно эмоционально-эстетический компонент отличает художественное произведение от любого другого типа текстов. Более того, специфика заглавия и его развитие на протяжении всего выбранного нами периода говорит о том, что информационная составляющая текста заглавия перестает играть основную функциональную роль в XIX-XX веках, а семантика заглавия приобретает черты многослойности, сложности внутреннего содержания за счет структурной и семантической многоплановости и стилистической выразительности.

Общеязыковая особенность любого художественного произведения, как поэтического, так и прозаического – использование устоявшихся в языке, а также собственно авторских средств языковой выразительности – метафор. В заглавиях художественной прозы английских и американских авторов встречаем метафоры, в большей степени это касается XIX-XX веков, так как XVIII век предпочитает дескриптивную схему заглавия, хотя примеры метафоричности встречаются и здесь. Редко встречаются приемы метонимии.

Ср.: *Law is a Bottomless Pit…- Закон – это бездонная яма…(Дж. Арбетнот).*

The Tears of Scotland – Слезы Шотландии (Т.Дж. Смоллет).

Олицетворение или персонификация также является практически единичным случаем, встречающимся в нашей выборке за данный период.

Ср.: *Love in Several Masques – Любовь в различных масках (Г. Филдинг).*

В XIX веке мы также наблюдаем примеры использования метафоры.

Ср.: The Bleak House – Холодный дом (Ч. Диккенс).

Heartbreak House – Дом, где разбиваются сердца (Б. Шоу).

Одно и то же слово может выступать в роли метафоры, а может быть лишь компонентом заглавия, характеризующим какой-либо объект буквально.

Ср.: T*he White Fang – Белый клык (Дж. Лондон).*

The White Thesis – Белые тезисы (Р. Киплинг).

Метонимия:

Ср.: The Roots of the Mountains – Корни гор (У. Моррис).

Heart of Darkness – Сердце тьмы (Дж. Конрад).

Олицетворение:

Ср.: The Blithedale Romance – Блитдейл/ Счаслтливый дол (Н. Готорн).

Desperate Remedies – Отчаянные средства (Т. Харди).

Использование противоположных по смыслу компонентов заглавия, обычно несочетаемых.

Ср.: War is Kind – Война добра (С. Крейн).

The White Slave – Белый раб (Р. Хилрет).

Метафоры, метонимия, олицетворение широко представлены в XIX веке, а XX век - наиболее ярким период, отражающий все многообразие авторских приемов в заглавиях художественных произведений.

Ср.: *The Sacred and Profane Love Machine – Механика любви земной и небесной (А.Мердок).*

Нарушение смысловой и семантической связи между компонентами заглавия с целью усиления аттрактивности заглавия очень популярны в период XX столетия.

Ср.: *The Cement Garden – Цементный садик (И. Макъюэн).*

The Good Terrorist - Хороший террорист (Д.Лессинг).

Также сочетание абсолютно несочетаемых семантически компонентов при сохранении структурного соответствия нормам языка:

Ср.: The Salmon of Doubt – Лосось сомнения (Д. Адамс).

The Painted Word – Раскрашенное слово (Т. Вулф).

Такие приемы нацелены на преодоление типичных мыслительных образов и большую экспрессивность из-за создания сочетания несочетаемого. Олицетворение также экспрессивно:

Ср.: The Grass is Singing – Трава поет (Д. Лессинг).

В том, что касается связи поэтики и прозы в рамках изучения заглавия художественного произведения, наблюдается сходство в функциональном, структурно-синтаксическом и стилистическом оформлении.

В поэзии важны разнообразные приемы усиления выразительности, особенно популярны различного рода повторы для создания созвучия и звукового подобия. Звуковой повтор – это яркий стилистический прием звукописи также в прозаических произведениях, несмотря на меньшее его распространение в этой области словотворчества. Как подчеркивают современные исследования фоники, «заметное отклонение количества звуков от нормы резко повышает их информативность, соответствующая символика как бы вспыхивает в сознании (подсознании) читателя, окрашивая фонетическое значение всего текста»[4,100].

Выделяется два основных типа звуковых повторов в зависимости от вида повторяющихся звуков: аллитерация и ассонанс. Другая классификация звуковых повторов: повтор начальных согласных называется анафорой, конечных звуков – эпифорой [5,228].

Ср.: *Cat's Cradle – Колыбель для кошки (К. Воннегут).*

Poems Pennyeach – Стихи, пенни за штуку (Дж. Джойс).

Существует даже неповторимое и непереводимое заглавие с абсолютно дублирующими друг друга звуковыми компонентами заглавия, в котором при переводе на русский язык удалось сохранить лишь повтор начальных звуков.

Ср.: *A Son of the Sun – Сын Солнца (Дж. Лондон).*

Синтаксические средства создания экспрессии разнообразны, многие были рассмотрены нами в предыдущей части нашей работы - обращения, вводные и вставные конструкции, прямая речь, многие односоставные и неполные предложения, инверсия как стилистический прием и другие.

Инверсия встречается только в заголовочных комплексах XX века.

Ср.: *Tender is the Night - Ночь нежна (Ф.С.К. Фицджеральд).*

Заголовочные комплексы с однотипными синтаксическими единицами представляют собой яркий пример ритмической организации текста заглавия. Данных примеров среди заглавий XX века имеется в огромное количество (даже у одного автора).

Ср.: *The Red and the Green – Алое и зеленое (А. Мердок).*

The Nice and the Good – Прекрасное и благое (А. Мердок).

Данные конструкции также могут включать анафору:

Ср.:*Flappers and Philosophers – Эмансипированные и глубокомысленные (Ф.С.К. Фицджеральд).*

Heaven and Hell – Рай и ад (О. Хаксли).

Пример поэтического повтора:

Ср.: *The Sea, the Sea – Море, море (А. Мердок).*

England, England – Англия, Англия (Дж. Барнс).

Поэтический синтаксис отличают риторические восклицания, которые заключают в себе особую экспрессию, усиливая напряженность речи.

Ср.: *Look Homeward, Angel – Взгляни на дом свой, ангел: История погребенной жизни (Т. Вулф).*

You Can't Go Home Again – Домой возврата нет (Т. Вулф).

Пример обращения:

Hey Nostradamus! – Эй, Нострадамус! (Д. Коупленд).

Риторический вопрос - одна из самых распространенных стилистических фигур, характеризующаяся яркостью и разнообразием эмоционально-экспрессивных оттенков. В заголовочных комплексах он встречается чаще в XX столетии.

Ср.: *Why are We in Vietnam? – Почему мы во Вьетнаме? (Н. Мейлер).*

Эллипсис - стилистическая фигура, состоящая в намеренном пропуске какого-либо члена предложения, подразумеваемого из контекста. Пропуск сказуемого придает особый динамизм и экспрессию.

Ср.: *Sometimes a Great Notion – Порою блажь великая (К.Кизи).*

Ритмическая структура стихотворения может наблюдаться в заголовочных комплексах XX века:

Ср.: *Half Asleep in Frog Pajamas – Сонные глазки и пижама в полосочку (Т. Роббинс).*

Hail and Farewell – Здравствуй и прощай (Р. Бредбери).

Некоторые названия даже звучат, как начало стихотворения:

Ср.: Across the River and into the Trees – За рекой в тени деревьев (Э. Хемингуэй).

The Road Goes Ever On – Дорога вдаль и вдаль спешит (Дж. Р. Толкин).

Также возможна рифма в заглавиях:

Ср.: *Pigs have Wings – Перелетные свиньи (П. Вудхауз).*

Связь с поэтическим заглавием выражается через ритмику заглавия, употребление различных приемов, характерных для поэтической речи. Стилистические фигуры нередко соединяются и усиливают одна другую. В заглавиях художественной прозы, особенно произведений авторов XX века такого рода приемы используются особенно часто. Очевидна связь поэтического текста и заголовочного комплекса в связи с общностью звукового и стилистического оформления, что дает новые возможности стилистического и эстетического воздействия заголовка художественного произведения и повышает аттрактивность - одну из важнейших его функций.

Библиографический список

1. Валгина, Н.С. Синтаксис современного русского языка. - М.: Высшая школа, 1973. – 439 с.

2. Виноградов, В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. - М.: изд-во АН СССР, 1963. - с. 5 – 93.

3. Голуб, И.Б. Стилистика русского языка: Учеб. Пособие. - Москва: Рольф; Айрис-пресс, 1997. - 448 с. ISBN 5-7836-0041-5

4. Журавлев, А. П. Фонетическое значение. —Л.: Изд-во ЛГУ, 1974.— 159 с.

5. Кожина, М.Н. Стилистика русского языка. - М.: Просвещение, 1983. - с. 90-92

6. Кржижановский, С.Д. Поэтика заглавий. Собрание сочинений в 5-ти тт. / Т. 4. Поэтика заглавий. Философема о театре. Страны, которых нет. Фрагменты о Шекспире. Искусство эпиграфа [Пушкин]. Драматургические приёмы Бернарда Шоу. — 2006. — 848 с. - ISBN 5-89091-135-X

Bibliography

1. Balgina, N.S. Syntax of the Contemporary Russian Language / N.S. Balgina. – M.: Vysshaya Shkola, 1973. - 439 p.

2. Golub, I.B. Stylistics of the Russian Language: Study Guide / I.B. Golub. – M.: Rolf; Ayris-press, 1977. – 448 p. ISBN 5-7836-0041-5

3. Kozhina, M.N. Stylistics of the Russian Language / M.N. Kozhina. – M.: Prosveshchenie, 1983. – P. 90-92.

4. Krzhizhanovsky, S.D. Poetics of the Titles. Collected Works in 5 V./ V.4. Poetics of the Titles. Philosopheme of the Theatre. Countries That Do Not Exist. Fragments About Shakespeare. The Art of Epigraph [Pushkin]. Dramaturgic Techniques of Bernard Shaw. – 2006. – 848 p. - ISBN 5-89091-135-X

5. Vinogradov, V.V. Stylistics. The Theory of the Poetic Speech. Poetics / V.V. Vinogradov. – M.: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1963. – P. 5-93.

6. Zhuravlev, A.P. Phonetic Meaning / A.P. Zhuravlev. – L.: Publishing House of LSU, 1974. – 159 p.

УДК 811. 111’373.45(045)
ББК 81.2.Англ

Кохан Надежда Александровна
кандидат филологических наук
кафедра английского языка
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
г. Нижний Новгород
Kokhan Nadezhda Alexandrovna
Candidate of Philology
Chair of the English Language
Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov
Nizhny Novgorod

Предпосылки семантического усвоения заимствованной лексики в современном английском языке
Conditions of Semantic Assimilation of Borrowed Lexical Units in Modern English

В статье рассматриваются причины и условия семантической ассимиляции заимствованных лексических единиц. Выводы основаны на многостороннем анализе отобранного фактического материала из современных английских словарей и энциклопедий.

The following article studies the reasons and conditions of semantic assimilation of borrowed words in modern English. The conclusions are given on the basis of the analysis of the collected material from modern English dictionaries and encyclopedias.

Ключевые слова: семантическое усвоение, национально-культурный компонент, безэквивалентная лексические единицы.

Key words: semantic assimilation, national-cultural component, non-equivalent lexical items.

Появление, функционирование и семантическая эволюция лексических единиц вызывают значительный лингвистический интерес. Исследованием и описанием семантических преобразований в лексике занимались многие ученые (Г. Пауль, Р.А. Будагов, В.Вундт, Г. Шпербер, Г. Стерн, С. Ульманн, А.А. Потебня, М.М. Покровский и др.). Чрезвычайно обширная и многообразная литература по данному вопросу свидетельствует о тщательной разработанности этой сферы, однако исследование процессов и результатов так называемой «деэкзотизации» безэквивалентной лексики (БЭЛ) всегда остается актуальным, так как и каждое отдельное иноязычное слово и весь корпус иноязычных слов находится в постоянном развитии, которое можно наблюдать даже на коротком отрезке времени, например, несколько десятилетий или даже несколько лет.

Современные лексикографические источники по возможности фиксируют данный процесс, при котором язык активно и непрерывно принимает новые лексические единицы, осваивает их и включает в сеть своих системных отношений.

Динамика развития семантической структуры лексической единицы заключается в различных трансформациях семантической структуры слова, вхождении в данную структуру новых значений при исчезновении или сохранении первоначального значения. Лексика с национально-культурным компонентом (БЭЛ для английского языка) в процессе освоения подвергается ассимиляции к нормам принимающего (в данном случае английского) языка.

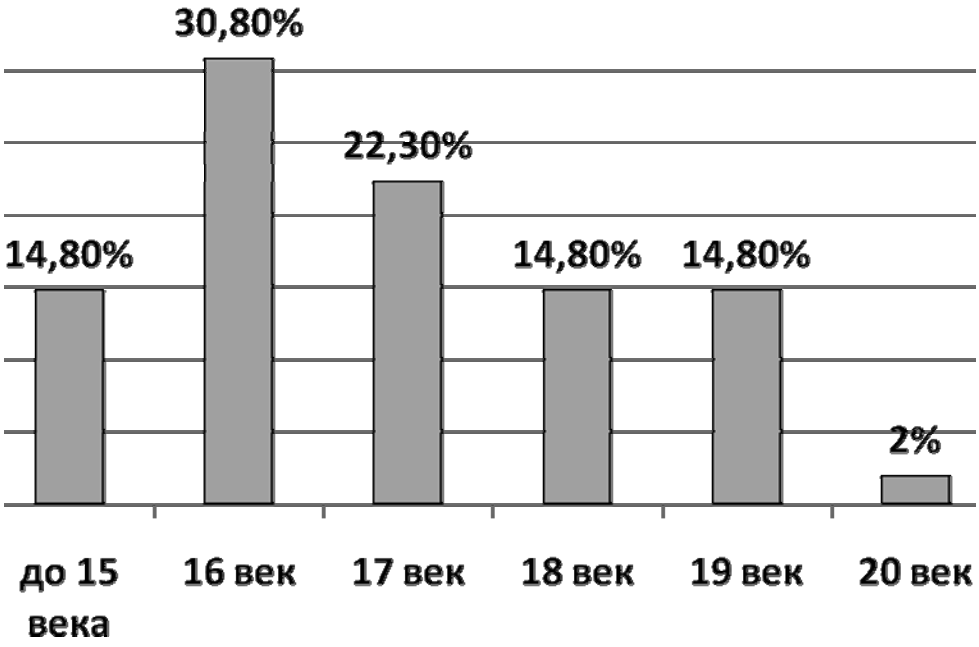
Изучение эмпирического материала демонстрирует активное вживание лексики с национально-культурным компонентом (НКК) в английский язык, при этом со временем большое количество такого рода лексических единиц адаптируется к системе «чужого» языка и перестает восприниматься как нечто «инородное», экзотическое.

Для создания классификации семантических процессов, обусловливающих изменения значений, необходимо выявить как семантические законы, регулирующие появление новых значений и преобразование старых, так и условия, причины семантических процессов.

К благоприятным условиям, способствующим активной ассимиляции БЭЛ в современном английском языке необходимо отнести следующие:

- длительность употребления слова;

Общеизвестно, что чем раньше слово заимствуется, тем более полно оно осваивается и более прочно входит в систему языка-реципиента. Предлагаемая ниже диаграмма, выполненная на основе рассмотрения всего корпуса БЭЛ, дает наглядное представление о количестве семантически ассимилированных лексических единиц (т.е. полисемантичных слов с тремя или более ЛСВ) в современном английском языке и времени их заимствования.



Самой многочисленной группой полисемантичных БЭЛ являются заимствования 16 века, т.е. наиболее ранние заимствования. Значительно меньший процент заимствований – безэквивалентных лексических единиц до 15 века объясняется их полной ассимилированностью и отсутствием сем НКК в семантической структуре (в это время заимствовались, как правило, базовые понятия или синонимичные лексические единицы, не наделенные национально-культурным своеобразием). Начиная с 17 века, наблюдается пропорциональное снижение количества семантически ассимилированной БЭЛ, что вполне соответствует утверждению о том, что чем раньше заимствованная лексическая единица появляется в языке-реципиенте, тем она активнее вживается в данный язык, осваивается и подчиняется его нормам и законам. Убедительное подтверждение данной закономерности составляет весьма низкий процент полисемантичной БЭЛ, фиксируемой на срезе 20 века.

Несомненно, однако, что многое зависит от коммуникативной важности и тематической отнесенности лексических единиц: редко употребляемые слова сохраняют терминологичность и чужеродность вне зависимости от времени заимствования и, напротив, новейшие вливания при широком употреблении и распространенности могут полностью ассимилироваться в принимающем языке.

Например, заимствования середины 20 века, развившие за сравнительно короткий отрезок времени по меньшей мере еще одно значение в английском языке: *babushka (Rus.)* – головной платок (первоначально «в России: бабушка, пожилая женщина»); *panzer (Germ.)* – из первичного «немецкий танк» развил переносное «тяжело армированный, в доспехах». (Примеры отобраны из [4])

- частотность употребления лексической единицы;

В результате анализа корпуса БЭЛ следует констатировать, что лексика тематических групп «быт, повседневная жизнь», «военно-политическая лексика» наиболее частотна, и, следовательно, в большей степени ассимилирована в современном английском языке.

- актуальность и интерес участников коммуникации к тематике, отражаемой данной лексической единицей;

Немногочисленная группа «религиозная лексика», обнаруживающая динамику национально-культурного компонента в семантике, свидетельствует о возрастающем интересе людей к мировым религиям и включении слов данной сферы в акты интеркоммуникации.

- «одноморфемность» слова;

Традиционно считается, что «одноморфемность» слова является важным условием потенциальной ассимиляции лексических единиц, что особенно актуально для английского языка, однако наблюдения в области БЭЛ демонстрируют практически равное количество одно- и многоморфемных единиц среди отобранной БЭЛ, таким образом, тезис об обратной зависимости между числом морфем в слове и числом его значений [1] на данном материале не подтверждается.

- осложненная траектория заимствований.

Результаты анализа отобранного корпуса БЭЛ свидетельствуют о том, что существует определенная связь между степенью ассимилированности и траекторией заимствования лексической единицы. В подавляющем большинстве примеров полисемантичным слово становилось в случае его заимствования через язык-посредник, например: *allemande* (*French* from *German*); *armada* (*Spanish* from *Proto-Rom.*); *baguette* (*French* from *Italian* from

Latin); *banyan* (*Portuguese* from *Gujarati* from *Sanskrit*); *bazaar* (*Italian* from *Turkish* from *Persian*); etc.

К причинам, препятствующим семантическому освоению и эволюции, следует отнести следующие:

- ограниченная область действительности, к которой относится БЭЛ;

Процесс семантической эволюции лексической единицы осложняется узкой специализированностью области знания или производства и культуры, отражаемой БЭЛ. Слова, называющие предметы ограниченного употребления, зачастую функционируют в принимающем языке без дальнейшего семантического освоения, например, *challah (Hebrew)* – «плетеный хлеб, традиционно выпекаемый евреями **для празднования Sabbath**».

Следует отметить, что ограничения могут быть также временными: *cestus (Lat.)* – «подобие кастета для кулачных боев в **Древнем** Риме» или территориальными: *chadar (Urdu)* – «чадра/паранджа, носимая мусульманскими женщинами **в Индии и Иране**».

- отсутствие эквивалента слова в принимающем языке; отсутствие точного синонима, т.е. так называемая «семантическая самостоятельность»;

В том случае, если заимствованная лексическая единица не может быть заменена емким эквивалентом в принимающем языке, лишь она сама может функционировать в той сфере, которую отражает.

Например, *solera (Sp.)* – a blend of sherry or Malaga wine produced by the Spanish solera system, где определенный сорт испанского вина не имеет аналога в английском языке, что способствовало в дальнейшем появлению метонимических значений «a wine cask usually with a capacity of four hogs-heads; a set of such casks arranged so as to produce wine by the solera system»; «a method of producing wine, especially sherry and Madeira, whereby small amounts of younger wines stored in an upper tier of casks are systematically blended with the more mature wine in the casks below».

- неассимилированость или частичная фонетическая, графическая и морфологическая ассимилированность заимствования;

Чем меньше слово визуально ассимилировано, тем сильнее оно ощущается как «чужое» и тем медленнее происходит его семантическая

ассимиляция в принимающем языке. Например, лексические единицы, зафиксированные в английском языке только в одном значении: *ceilidh (Irish)* – «вечеринка с музыкой и танцами»; *charcuterie (Fr.)* – «колбасная промышленность»; *daimyo (Jap.)* – «в феодальной Японии: человек благородного происхождения»; *erh hu (Chinese)* – «китайский двухструнный музыкальный инструмент» и т.п.

Вопрос о закономерности семантических процессов вызывает разнообразие мнений. Так, например, А. Мейе отрицал возможность установления семантических законов, так как считал, что каждое слово развивается индивидуально, и высказывался в пользу исследования тенденций семантического преобразования отдельной лексической единицы [3].

Предполагалось, что семантические законы, регулирующие трансформацию старых значений и появление новых, обусловлены особенностями человеческой психики и тенденциями, берущими начало в природе языка (М. Бреаль). Теория Г. Пауля относительно семантических законов сводилась сугубо к логике; немецкий исследователь В. Вундт называл их «законами ассоциаций»; точка зрения Г. Шпербера заключалась в отведении основной роли эмоциональности и аффективности, способствующим и изменению значения [3]. Основным недостатком теорий семантических законов является отрыв семантического развития слов от истории народа и отождествление закономерностей рассматриваемых процессов с внеязыковыми явлениями (психологическими или логическими) [3]. Данное замечание имеет особую значимость, так как исторические события и изменения очевидным образом отражаются в лексическом значении слов, непосредственно входящих в объект настоящего исследования.

Однако немаловажны и внутренние особенности развития языка, которые определяют пути пополнения и развития словарного состава. Например, стремление к экономии, одно из важнейших свойств языка, приводит не к увеличению количественного состава лексических единиц, но к формированию новых значений у уже имеющихся в языке номинативных средств.

С. Ульманн, ссылаясь на О. Есперсена, утверждает, что «в изменении значений слов отражаются общие законы человеческого мышления» [2] – способность систематизировать в языке объекты внеязыковой действительности, обобщать в слове явления окружающего мира.

Наиболее продуктивными из основных семантических процессов являются расширение значения, сужение значения и сдвиги значения, при которых на основании определенных аналогий и ассоциаций происходит перенос значения с одного предмета на другой (метафора и метонимия). Изменения в семантической структуре нередко касаются семантических составляющих, связанных с отражением национально-культурного своеобразия языковых единиц. В ходе исторического развития языка выделяются три семантических процесса, связанных с национально-культурной спецификой лексической единицы: процесс утраты сем национально-культурной маркированности или НКК, процесс частичного стирания и процесс приобретения указанных сем.

Слова с национально-культурным компонентом подвергаются всем основным законам семантического преобразования, однако интенсивность процессов эволюции в этом лексико-семантическом пласте значительно ниже (только 25% зафиксированной лексики), так как слова на момент их вхождения в язык-реципиент не ассимилированы семантически и ярко отражают специфические характеристики внешних культур, характеризуются четкой локальной привязанностью, то есть почти всегда ассоциируются со страной-источником.

Лексические единицы с национально-культурным компонентом редко входят в другой язык со всем спектром своих значений, появляясь в языке-реципиенте лишь с одним, и крайне редко с двумя, тремя значениями. Анализ фактического материала позволил установить, что, как правило, бóльшая часть БЭЛ, обнаруживающая динамику в семантике, имеет двухчастную семантическую структуру (82%), тогда как слова, развившие до трех-семи значений составляют 18% от общего массива отобранной БЭЛ.

Библиографический список

1. Арнольд, И. В. Семантическая структура слова в современном английском языке и методика ее исследования [Текст]/ И. В. Арнольд. – Л., 1966. – 192с.
2. Гак, В. Г. Языковые преобразования [Текст]/ В. Г. Гак. – М., 1998. – 768с.
3. Звегинцев, В. А. Семасиология [Текст]/ В. А. Звегинцев. – М., 1957. – 320с.
4. The Oxford Dictionary of Foreign Words and Phrases [Текст] – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 512 p.

Bibliography

1. Arnold, I.V. Semantic Structure of a Word in Modern English [Text] / I.V. Arnold. – L., 1966. – 192 p.
2. Gak, V.G. Linguistic Transformations [Text] / V.G. Gak. – M., 1998. – 768 p.
3. The Oxford Dictionary of Foreign Words and Phrases [Text]. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 512 p.
4. Zvegintsev, V.A. Semasiology [Text] / V.A. Zvegintsev. – M., 1957. – 320 p.

УДК 82–32
ББК Ш5(2Рос)

Ладохина Наталья Александровна
аспирант
кафедра истории русской литературы XX века
МГУ им. М.В. Ломоносова
г.Москва
Ladokhina Natalia Alexandrovna
Post-graduate
Chair of the Russian Literature History of XX Century
Moscow State University named after M.V. Lomonosov
Moscow

Путь в сказку. Метафизические искания советского человека в рассказе Т.Н. Толстой «Сомнамбула в тумане»

The Way to Fairytale. Metaphysical Searching of a Soviet Person in the Short Story “Sleepwalker in a Fog” by Tatyana Tolstaya

В статье анализируется метафизическая проблематика рассказа «Сомнамбула в тумане», в котором воссозданы разнонаправленные духовные искания советского человека, утратившего аксиологические ориентиры. Выявляется и глубинный мифосемантический подтекст данного произведения — обращение к весьма острой и болезненной теме общенациональной вины и забвения.

The present article deals with metaphysical subject matter of “Sleepwalker in a Fog”, which recreates the multidirectional spiritual searching of a Soviet person, who has lost the genuine axiological guidelines. The article also reveals underlying theme of the short story — the appeal to critical and painful theme of nation-wide fault and oblivion.

Ключевые слова: Татьяна Толстая, метафизика, мифосемантика, аксиология, Блок, Булгаков

Key words: Tatyana Tolstaya, metaphysics, semantics of myth, axiology, Alexander Blok, Mikhail Bulgakov.

В этом рассказе внимание автора сосредоточено на сложном комплексе проблем, связанных с мировосприятием людей, живших в позднесоветскую эпоху. Как известно, советское атеистическое воспитание было «тотальным», но, тем не менее, Татьяна Толстая показывает в рассказе «Сомнамбула в тумане», что даже и носитель атеистического сознания может оказаться погруженным в те или иные метафизические проблемы. Дело в том, что официальная советская культура того времени основывалась на марксистской материалистической мифологии[1]. В противовес этому в людях пробуждалась

[1] В данной статье миф интерпретируется в соответствии с концепцией А.Ф. Лосева, изложенной, в частности, в его монографии «Диалектика мифа» [6].

потребность в иного рода мифах, предполагающих соприкосновение с метафизической стороной бытия. Как справедливо замечает К.Н. Анкудинов, «рациональный до предела советский человек не имел иммунитета против иррационального, он не ведал о том, что такое — иррациональность. Это стало причиной массовой и катастрофической иррационализации его мышления» [1, с. 140]. Поэтому далеко не случайно, что рассказ «Сомнамбула в тумане», изображающий хаотически разнонаправленные и сугубо иррациональные духовные искания, отличается сложностью и неоднозначностью, которые, в свою очередь, усложняют задачу восприятия этого текста как единого целого.

Рассказ начинается словами: «Земную жизнь пройдя до середины, Денисов задумался» [8, с. 397]. Как известно, почти этот же текст является началом «Комедии» Данте. В классическом переводе М.Л. Лозинского, деда Т.Н. Толстой, они звучат так: «Земную жизнь пройдя до половины <…>» (Ад. 1: 1). Автобиографический герой Данте в середине своей жизни приобретает уникальный мистический опыт, и очевидно, что эта реминисценция указывает на метафизический характер основной проблематики данного рассказа. И действительно, его герой, Денисов, мечтает о бессмертии, о вечной славе, а главное: «<…> поглядывал Денисов на карту полушарий и не одобрял расположения континентов. <…> Парочку морей бы еще в Сибирь. Африку можно бы ниже» [8, с. 397]. Эти странные мечтания свидетельствуют о том, что Денисовым овладела абсурдная и в то же самое время авангардистски-своевольная жажда радикальным образом переустроить мир. Можно сказать и о том, герою близка «теургическая» мифология в антропоцентрическом духе. Именно человек, а не Бог оказывается в его понимании «истинным творцом».

Так проходят будни героя рассказа, и вдруг Денисову снится странный сон: он купил хлеба, и после этого ему встречаются трое — мужчина, женщина и старик. Они «увидели хлеб и как-то дернулись <…> и тут же сдержались. И женщина говорит: <…> “А вы не дадите нам?..” Он смотрит и вдруг видит: да это блокадники. Они голодные. Глаза у них очень странные. И он сразу понимает: ага, они блокадники, значит, и я блокадник. Значит, есть нечего. И он говорит: “Ну-у, я не знаю. Мне самому надо <…>”. А они молчат и смотрят

прямо в глаза. И женщина дрожит» [8, с. 402–403]. Тогда Денисов даёт этим людям маленькие кусочки одного бублика и быстро уходит прочь.

Герой рассказа, которого тут же начинает мучить совесть, интуитивно чувствует мистическую природу этого сновидения. И неожиданно Денисов понимает, что женщина из сна очень похожа на его покойную родственницу: «Тетя Рита была молодая <…>, волосы светлые, прозрачные. <…> А потом она исчезла, и мать велела Денисову никогда больше о ней не спрашивать. Забыть. Денисов послушался и забыл. А пудреницу, которая от нее осталась <…>, он променял во дворе на перочинный ножик, и мать побила его, и плакала ночью — он слышал» [8, с. 406].

Очевидно, что внезапное исчезновение тети Риты и требование забыть о ней не может быть объяснено ничем иным, кроме ареста. И тогда становится ясно, что люди, которых видел во сне герой рассказа, — это вовсе не блокадники, а зэки… Возможно, умершие от голода. И забытые. А бублики, которые пожалел им дать главный герой рассказа, — это «звенья распавшейся цепи» [8, с. 403] между жертвами советской тоталитарной системы и воспитанными ею «простыми советскими людьми», теми, кто, подобно Денисову, вычеркнул этих «ненужных существ» из собственной памяти. При этом герой отчетливо чувствует, что они вовсе не плод его воображения, что он *общался* с умершими. Возникает лейтмотивный образ дверей между миром живых и миром мертвых. Но теперь «все двери заперты, время приоткрылось и захлопнулось <…>» [8, с. 403], «ворота закрыты, и замки заржавели, и выброшен ключ, и умер сторож, и никто не пришел назад» [8, с. 415]. Слова «никто не пришел назад» указывают на важнейший смысловой пласт произведения, заставляя читателя внимательно вслушаться в текст рассказа и обнаружить в нем скрытые аллюзии и реминисценции, отсылающие нас к стихотворению А.А. Блока «Девушка пела в церковном хоре…» (1905). Так, например, в ряду напоминаний о блоковских «кораблях, ушедших в море» [2, с. 79] находится образ полубезумного капитана дальнего плавания, делавшего из бумаги «сотни <…> корабликов <…>» [8, с. 425] и время от времени пускавшего их плавать в своей квартире. Однако еще до того как «вежливые

санитары уводили рыдающего капитана» [8, с. 425], в очередной раз залившего квартиру Денисова, герою рассказа постоянно чудилось, что несчастный капитан «оплакивает утонувших, погибших, забытых, преданных, ненужных <…>» [8, с. 414]. На самом же деле, бесчисленное множество репрессированных — это и есть те «погибшие», «забытые» и «преданные». В их числе оказалась и когда-то веселая и беспечная тетя Рита, которая, как хорошо помнит Денисов, «вертелась перед зеркалом, примеряла кушак и пела. <…> Просто пела!» [8, с. 406]. Этот женский образ может ассоциироваться с героиней стихотворения Блока, поющей в церковном хоре. Во время пения девушки

<…> всем казалось, что радость будет,
Что в тихой заводи все корабли,
Что на чужбине усталые люди
Светлую жизнь себе обрели [2, с.79].

Эти надежды на радость окажутся тщетными, как для героев Блока, так и для поющей перед зеркалом тети Риты, — все они пока не знают, какие ужасы ожидают их в будущем. Потому что «никто не придет назад» [2, с. 79].

Помимо этого, здесь можно обнаружить скрытую связь и с другим стихотворением Блока — «Передвечернею порою...» (1906):

<…>
«Сестра, откуда в дождь и холод
Идешь с печальною толпой,
Кого бичами выгнал голод
В могилы жизни кочевой?»
<…>
И там, в канавах придорожных,
Я, содрогаясь, разглядел
Черты мучений невозможных
И корчи ослабевших тел [2, с. 189].

Как и лирический герой этого стихотворения Блока, Денисов, перед которым слегка «приоткрылись» тайны метафизического мира, увидел тех, кто

измучен голодом, пережил невыносимые мучения и обречен на бесконечные скитания…

Погруженный в страшноватые мысли, вызванные сновидением, Денисов, ищет поддержки у своей невесты Лоры, но та очень занята: у нее проблемы со здоровьем папы — как позже выясняется, он страдает сомнамбулизмом то есть ходит во сне, — и героиня решает прибегнуть к средствам *нетрадиционной медицины*, точнее говоря, к оккультизму. Однако отцу Лоры после визита к экстрасенсу «стало только хуже» [8, с. 421]. Автор описывает «духовные поиски» Лоры, с нескрываемой иронией, таково же отношение к ее увлечениям и у Денисова: «Глупая женщина, она тоже бредет наугад, вытянув руки, обшаривая выступы и расселины, спотыкаясь в тумане <…>» [8, с. 411]. Получается, что, кроме отца Лоры «сомнамбулизмом» (в переносном смысле) страдает, в каком-то смысле, и она сама, да и Денисов тоже. Здесь актуализируется заглавие рассказа — «Сомнамбула в тумане»: каждый из героев по-своему «болен», каждый одержим «чем-то своим» и пытается найти какую-то неведомую «истину». Лора погружена в оккультные искания, Денисов мучительно мечтает о том, чтобы изменить мироустройство, а капитан находится во власти маниакального желания управлять целой флотилией…

Постепенно скрытое безумие нарастает: Лора, побывав на встрече выпускников, рассказывает Денисову о своем однокласснике Макове, погибшем в горах, и в сознании Денисова рождается новая идея: добиться того, чтобы этот «забытый герой» [8, с. 421] был увековечен Так рождается новый фантом: «Где-то там, в горах, вечным сном спит Маков <…>, поднявшийся выше всех людей и оставшийся там навсегда» [8, с. 419]. Образ Макова, которого герой сделал объектом поклонения, начинает приобретать жутковатые черты: Денисову видится, как Маков лежит «в высоте <…>, скалясь в небо нестареющими зубами» [8, с. 425]. Впрочем, создав культ «великого» Макова, Денисов хочет прославиться и сам: он наконец-то нашел способ войти в историю! Впрочем, для успокоения собственной совести герой находит иную мотивацию: «Не предавай забытых, забытые стучатся в наши сны, вымаливают подаяние, воют ночами» [8, с. 421]. Здесь-то, с точки зрения Татьяны Толстой,

для которой тема общенациональной вины является весьма болезненной, и заключается ложь и подмена: герой рассказа хочет в духе официозной советской мифологии прославить случайно погибшего в горах человека: главное при этом ни в коем случае не касаться по-настоящему опасных тем и *даже не вспоминать* ни о тете Рите, ни о других жертвах советского режима. Ведь когда Денисов пробуждается от своего странного, мистического сна, он догадывается, что приснившиеся ему люди — никакие не блокадники: «При чем тут блокада, хотел бы я знать? Блокада к тому времени давно уж кончилась [8, с. 406]. Про мужчину из сна герой думает: «<…> как он, должно быть, не хотел умирать <…>. Визгу, наверно, было!» [8, с. 407], но трудно себе представить, чтобы обессилевший от голода человек в блокадном городе нашел силы для какого бы то ни было предсмертного «визга». Более того, Денисов отчетливо понимает, что это была именно *насильственная смерть:* «Я, что ли, убивал?» [8, с. 407]. И далеко не случайно, что, когда герой думает о тете Рите, в его сознании возникает «железный запах крови» [8, с. 425]. Но Денисов сознательно не желает об этом думать: слишком опасно… Таким оказывается его этический, а следовательно, и *духовный* выбор: «Нет! Ничего не хочу знать! Я ничем не мог помочь, я был маленький!» [8, с. 425].

Денисов, не желающий думать о тех, кто действительно «стучатся в наши сны» и «воют ночами», тем не менее, внушает себе, что он «посланец забытых» [8, с. 424], и поэтому отправляется к родственникам погибшего Макова: «Он хочет знать об их сыне все. <…> Музей <…>. Стенды. Детские вещи. <…> Увековечение памяти. Ежегодные Маковские чтения. Помечтаем: пик Макова <…>» [8, с. 424]. Однако мать погибшего Макова, слушая об этих абсурдных проектах, понимает, что перед ними человек, которого можно попытаться использовать… для добывания дефицитного шкафа «Сильвия».

Помочь в сооружении «мебельного памятника» Макову может только влиятельный советский чиновник Бахтияров, и, чтобы с ним встретиться, Денисов оказывается в кафе «Лесная сказка»: «<…> и он шагнул, и пересек черту <…>» [8, с. 428]. Здесь актуализируется инвариантный мифологический мотив черты, разделяющей земной и потусторонний миры. Перед героем

предстают спутники Бахтиярова: «<…> страшнее всех вон тот вертлявый хохотун, развинченный петрушка, и галстучек его сиреневый, и жабий рот, и шерсть на голове <…>» [8, с. 430–431]. Эти же люди образуют страшноватый хор: «Гости грянули; сиреневый вертун <…> дирижировал вилкой, у красавицы из мертвых глаз струились слезы <…>» [8, с. 431]. Образ хора, поющего под руководством демонической силы, очевидно, отсылает нас к роману М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита», в частности к эпизоду, в котором сотрудники Комиссии зрелищ «славно грянули» [3, с. 188] песню «Славное море, священный Байкал…», а образ красавицы с «мертвыми глазами» в окружении Бахтиярова заставляет вспомнить о Гелле из свиты Воланда. Инфернальный характер происходящего подчеркивается снова и снова, в частности Денисов видит, как «кто-то в сиреневом галстучке, щуплый, собачистый, быстро вертится вокруг Хозяина, непрерывно его обожая» [8, с. 427–428]. Разумеется, слово «Хозяин» указывает на Бахтиярова, но, написанное с прописной, оно приобретает и несколько иной смысл. Как известно, люди из окружения Сталина неофициально между собой называли его «Хозяином», причем среди крупных советских чиновников в 1970-е годы считалось хорошим тоном «подражать» легендарному советскому вождю. Интересно, что про Бахтиярова нельзя было сказать «сколько ему было лет — шестьдесят или двести <…>» [8, с. 428] — возможно, потому что у него попросту *нет возраста*. Здесь тоже можно увидеть скрытую параллель с «Мастером и Маргаритой»: тот, у кого нет возраста и чью свиту составляют бесы, вполне может быть соотнесен с булгаковским Воландом, в образе которого, как известно, также присутствуют «сталинские черты»[2]. Получается, что Денисов в кафе «Лесная сказка» на символическом уровне очутился в преисподней.

Вместе с тем онтологический статус происходящего неоднозначен. С одной стороны, здесь изображены все же не черти, а беснующиеся советские обыватели, а с другой — перед нами адекватное изображение их *духовного*

[2] Так, например, М.О. Чудакова, в частности, показывает, что в черновой редакции романа «Мастер и Маргарита» (1929–1940), например в разговоре Воланда с Мастером, решающем судьбу последнего, присутствуют фразы, в которых «нельзя не увидеть <…> отзвук <…> реплик Сталина в телефонном разговоре 1930 г.» [3, с. 407].

состояния, поскольку бесовское начало глубоко проникло в этих людей, стало их неотъемлемой частью. Не случайно герой, наклонившись, видит под столом «серебряные хвосты и лакированные копытца <…>» [8, с. 432]. Понятно, что перед ним шлейфы (или пояса) платьев и женские каблуки, но эти метафоры складываются в мифосемантическую систему, последовательно указывающую не «демоническую духовную ориентацию» изображаемых существ[3]. Там же, под столом, Денисов засыпает странным сном, не выпив перед этим ни капли спиртного, а, проснувшись, он понимает, что «петух пропел, Бахтияров и ведьмаки его сгинули <…>» [8, с. 433]. Это тоже отсылает к роману Булгакова, в частности к эпизоду, в котором крик петуха спасает директора театра Варьете Римского от вампиров — Геллы и Варенухи.

Денисов звонит Лоре, однако все, что он ей говорит, та понимает буквально: «Что значит заперли? В какой сказке?» [8, с. 434]. Эти слова звучат абсурдно, но они как нельзя лучше соответствуют истине, потому что Денисов, как и другие герои этого рассказа, оказывается *добровольно* «заперт» в своей «персональной сказке», подчиняя свою жизнь некой фальшивой мифологии. Нечто похожее мы видим в «маленькой трилогии» А.П. Чехова («О любви», «Крыжовник», «Человек в футляре») и в его рассказе «Ионыч» (все — 1898), герои этих произведений сами подчиняют свою жизнь какой-либо разрушительной для их жизни «программе», заключают ее в некий метафорический «футляр». Чехов пишет «о ложных представлениях, овладевающих людьми и определяющих их судьбы» [5, с. 388]. То же самое происходит и с героями Толстой: Денисов, одержимый советско-антропоцентрической мифологией, в конце концов оказывается в тупике, а Лору к жизненному кризису приводит оккультно-языческая мифология. Однако если у героини эта темная мистическая стихия не вызывает ни малейшего отторжения,

[3] Похожий механизм «перенесения» бесовских черт на людей, сделавших в своей жизни соответствующий духовный выбор, присутствует и в рассказе Толстой «Лимпопо»: рассказчица говорит о тех, кто согласился играть предписанную советскими властями «бесовскую» роль и органично сжился со своим «костюмом»: «<…> прилаживали рога и хвосты у осколков зеркал, натягивали перчатки с когтями, и теперь уже не отодрать бутафорскую, мертвую шерсть» [Толстая, 2005, с. 76–77]. Те, кто в течение длительного времени «всего лишь» *изображали* «бесов», постепенно и в самом деле «стали» ими.

то ее отец реагирует на происходящее совершенно по-иному: во время очередного «сеанса», который проводит деревенская знахарка, он вырывается и убегает. Лора в отчаянии: «<…> он очнется где-нибудь в лесу, он заблудится, он замерзнет, он умрет <…>» [8, с. 435], и скорее всего, она окажется права. На метафорическом уровне на это намекает, например, такая деталь текста, как «одинокая могилка» [8, с. 401] рабочего стола ее отца. Весьма важно и то, что в пространстве, куда Денисов хотел бы поселить тетю Риту и других явившихся ему во сне зэков, герой с самого начала почему-то видит и отца Лоры [8, с. 408]. Судя по всему, для него такой побег действительно должен закончится смертью. Но авторское отношение к этому бегству из мира живых почему-то лишено пессимизма: «Он знал, он все время знал дорогу! Встрепенулись забытые, тени подняли головы <…>» [8, с. 435]. Получается, что отец Лоры устремляется туда, где его с нетерпением ждут, — к забытым, к тем, кто *по-настоящему* достоин памяти и уважения. В отличие от поклоняющегося псевдогерою Макову и самому себе Денисова, отец Лоры хотел быть именно среди них и неосознанно искал к ним дорогу…

Таким образом, можно сказать, что духовные поиски героев, изображенные в рассказе «Сомнамбула в тумане», разнонаправленны и приводят как в квазиинфернальную «Сказку», где оказался «заперт» Денисов, так и в совершенно иное духовное пространство, в котором обитают забытые. Мир «Сказки», куда Денисова привело забвение памяти о невинно убиенных, подмененной трусливым и нелепым культом случайно погибшего Макова, грязен, страшен и убог. А мир забытых, хотя он и наполнен тоской, по-настоящему светел и чист. Именно в нем и должен оказаться отец Лоры — невинно пострадавший человек, далекий и от «духовных исканий» своей дочери, и от честолюбивых амбиций Денисова. Отец Лоры «видит то, что не видят зрячие <…>, знает то, что они забыли <…>» [8, с. 435].

Таким парадоксальным образом в рассказе Татьяны Толстой воссоздана картина метафизических исканий человека позднесоветской эпохи — потерявшего религиозные ориентиры, духовно заблудшего, но с отчаянием тоскующего по отвергнутому им же самим свету.

Библиографический список

1. Анкудинов, К.Н. Напролом [Текст]/ К.Н.Анкудинов// Новый мир. - 2005. - № 2. - С. 137–152.
2. Блок, А.А. Собр.соч. [Текст]: в 8 т./ А.А.Блок.- М.; Л., - 1960.- Т. 2. – 341 с.
3. Булгаков, М.А. Собр. соч. [Текст]: в 5 т. - М., 1992. - Т. 5. – 516 с.
4. Данте, Алигьери. Божественная комедия. [Текст]/ Алигьери Данте.- М., 1968. – 211 с.
5. Катаев, В.Б. Чехов [Текст]/ В.Б.Катаев// Русские писатели: Биобиблиогр. словарь: в 2 т. - М., 1990. - Т. 2. - 611 с.
6. Лосев, А.Ф. Диалектика мифа; Дополнение к «Диалектике Мифа» [Текст] / А.Ф.Лосев.- М., 2001. – 559 с.
7. Толстая, Т.Н. Не кысь. [Текст]/ Т.Н.Толстая. - М., 2005. – 606 с.
8. Толстая, Т.Н. Река Оккервиль: Рассказы. [Текст]/ Т.Н.Толстая..- М., 2002. – 462, [1] с.

Bibliography

1. Ankudinov, K.N. Bald-Headed [Text] / K.N.Ankudinov // Novy Mir. – 2005. – № 2. – P. 137–152.
2. Blok, A.A. Collected Works [Text]: In 8 Vol. / A.A.Blok. - Moscow; Leningrad, 1960. - Vol. 2. – 341 p.
3. Bulgakov, M.A. Collected Works [Text]: In 5 Vol. / M.A. Bulgakov. - Moscow, 1992. - Vol. 5. – 516 p.
4. Dante, Alighieri. Divine Comedy [Text]/ Alighieri Dante. - Moscow, 1968. – 211 p.
5. Kataev, V.B. Tchekhov // Russian Writers: Bio-bibliography Dictionary [Text]: In 2 Vol. / V.B. Kataev. - Moscow, 1992. - Vol. 2. - 611 p.
6. Losev, A.F. Myth Dialectics; Addition to «Myth Dialectics» [Text] / A.F.Losev. - Moscow, 2001. – 559 p.
7. Tolstaya, T.N. No Slynx [Ne kys'] [Text] / T.N. Tolstaya. - Moscow, 1992. – 606 p.
8. Tolstaya, T.N. The Okkervil River: Short Stories [Text] / T.N. Tolstaya. - Moscow, 2002. - 462, [1] p.

УДК 81’33
ББК 81.1

Лобанова Елена Владимировна
ассистент
кафедра иностранных языков
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
г. Самара
Lobanova Elena Vladimirovna
Assistant
Chair of Foreign Languages
Volga Region State Academy of Social Sciences and Humanities
Samara

Базовые параметры категории побудительности в английском языке: когнитивно-онтологический подход
Major Items of the Inducement Category in the English Language: Cognitive-Ontological Approach

Настоящая статья посвящена исследованию средств выражения побудительности в английском языке в свете когнитивно-онтологического подхода. Данный подход позволяет изучить семантическую структуру побудительных предложений-высказываний и выявить базовые параметры таких основных семантических сегментов категории побудительности в английском языке, как прескриптивы, реквестивы и суггестивы.

The article deals with the study of the ways of inducement in the English language in the light of the cognitive-ontological approach. The author of the article studies the semantic structure of inducements and reveals the major items of the main semantic segments of the inducement category in the English language such as prescriptives, requestives and suggestives.

Ключевые слова: когнитивно-онтологический подход, модель семантической структуры предложения, категория побудительности, базовые параметры.

Key words: cognitive-ontological approach, semantic structure model of the sentence, category of inducement, major items.

Категория побудительности – это языковая категория, которая выражает призыв, побуждение адресата к выполнению какого-либо действия. При этом, для того, чтобы побудить слушающего к чему-либо, воздействовать на него посредством речи, вызвать требуемую реакцию говорящим используются словесные знаки (речь).

Побудительные предложения составляют значительную часть речевой продукции человека, с их помощью регулируется общественно-производственная деятельность в обществе. Вплоть до 70-80-х годов XX века у лингвистов отсутствовал интерес к категории побудительности. Прежде всего,

это связано с тем, что в первой половине XX века преобладал традиционный подход: наибольшей популярностью в лингвистике пользовались теории, в которых язык моделировался как система, относительно независимая от говорящего человека. Ученых, в первую очередь, интересовало формальное устройство языка, а не проблемы использования языка человеком. Именно поэтому лингвистов не привлекало изучение побудительных предложений из-за их относительно простого устройства.

Однако, традиционный подход к изучению категории побудительности в английском языке, в основе которого лежит принцип исследования «от формы к значению», оказался слишком узким для описания средств выражения побудительности в английском языке. Согласно данному подходу, к категории побудительности можно отнести только предложения с императивными конструкциями, в которых сказуемое выражено глаголом в форме повелительного наклонения. Таким образом, в рамках традиционного подхода предложения, в которых императивный смысл представлен неимперативными конструкциями, не рассматриваются.

Со второй половины XX века интерес исследователей смещается в сторону прагматического подхода, согласно которому побудительное высказывание представляет собой побудительный речевой акт – коммуникативную ситуацию, которая включает в свой состав источник побуждения, потенциальное действие или состояние, исполнителя потенциального действия и акт побуждения. В отличие от традиционного подхода, к побудительным высказываниям принято относить как прямые (семантика использованного формального средства соответствует иллокутивной силе высказывания), так и косвенные (иллокутивная сила выводится из буквального значения формального средства с учётом речевой ситуации) речевые акты [3, 135]. Кроме того, все побудительные речевые акты принято делить на три основных подтипа, каждый из которых имеет свой круг соответствующих средств выражения: прескриптивы (приказы, разрешения, запрещения и т.д.) реквистивы (просьба, мольба, приглашение) и суггестивы (советы, предложения и предупреждения) [1].

Таким образом, категория побудительности включает в себя различные семантические оттенки, которые выражаются при помощи разнообразных

выразительных средств. Очень часто говорящий намеренно отступает от нормативных, ожидаемых средств и структур выражения побуждения и выбирает периферийные неимперативные способы выражения, которые своим прямым эксплицитным смыслом подталкивали бы слушающего к нужным умозаключениям. Для правильного употребления таких средств выражения побудительности в процессе коммуникации необходимо знать особенности семантических структур данных предложений.

В настоящее время в лингвистической семантике отсутствует единое представление об отличительных особенностях семантической структуры предложения-высказывания, что в свою очередь, свидетельствует о чрезвычайной сложности её строения. В нашем исследовании мы склоняемся к теориям, согласно которым, содержательная структура предложения-высказывания многоаспектна и включает в себя пропозициональный, коммуникативный и прагматический компоненты [4; 2]. При моделировании семантической структуры средств выражения побудительности в английском языке мы впервые обращаемся к когнитивно-онтологическому подходу, который в равной степени учитывает все компоненты плана содержания предложения-высказывания. Цель нашего исследования заключается в выявлении базовых параметров таких основных семантических сегментов категории побудительности в английском языке, как прескриптивы, реквестивы и суггестивы.

Материалом для нашего исследования послужили побудительные предложения-высказывания, отобранные путём сплошной выборки из художественных произведений англоязычных авторов XIX-XX веков *(L.Carroll, J.London, E.Hemingway, T.Dreiser, J.R.R.Tolkien, M.Mitchell, W.M.Thackeray, J.K.Jerome)* общим объёмом более 5000 страниц.

Первую группу рассматриваемых нами средств выражения побудительности в английском языке составляют *прескриптивы (Prescriptives)* – предложения-высказывания, предписывающие действие адресата. Согласно нашему исследованию, общий объём встретившихся нам прескриптивов составляет 67% от общего количества рассматриваемых нами побудительных предложений-высказываний. Среди прескриптивов мы выделяем следующие основные прагматические подтипы:

- приказ *(order) – "Herald, read the accusation!" said the King* [5, 158];

- распоряжение *(direction) – "You'll sleep with Tinker to-night," he said* [9, 420];
- разрешение *(permission) – "You may go for'ard and turn in," I said, taking it from him* [8];
- запрещение *(prohibition) – "You mustn't ask questions"* [6, 189];
- инструкция *(instruction/instructions) – "You go over there with the kids to Eighth Street and wait around those cars"* [6, 65].

Вторая группа рассматриваемых нами средств выражения побудительности в английском языке представлена *реквестивами (Requestives)* – предложениями-высказываниями, побуждающими к действию, совершаемому в интересах говорящего. Общий объём встретившихся нам реквестивов равен 15% от общего количества рассматриваемых нами побудительных предложений-высказываний. В данной группе принято выделять следующие подтипы:

- просьба *(request) – "Please come back and finish your story!" Alice called after it* [5, 26];
- мольба *(supplication) – "Jennie, for heaven's sake don't cry," he entreated* [6, 69];
- приглашение *(invitation) – "Come and dance with me to-night"* [6, 267].

К третьей группе средств выражения побудительности в английском языке относятся *суггестивы (Suggestives)* – побудительные предложения-высказывания, выражающие совет. Суггестивы составляют 18% от общего количества рассматриваемых нами побудительных предложений-высказываний. В данной группе принято выделять следующие подтипы:

- совет *(advise) – "You ought to have more treatment on it with the machines"* [7, 193];
- предложение *(suggestion/offer) –* "*What about eating, lieutenant?"* [7, 57];
- предупреждение *(warning/threat) – "Don't lose it"* [6, 35].

Анализируя различные виды пропозициональных структур побудительных предложений-высказываний, мы выявили, что основными когнитивно-онтологическими характеристиками моделей семантической структуры побудительного предложения-высказывания являются: статусы говорящего и слушающего, бенефактивность каузируемого действия для говорящего и слушающего, облигаторность и категоричность выполнения действия для говорящего и адресата; инициативность/реактивность речевого акта говорящего, а также результаты побуждения.

Главными членами пропозициональной структуры побудительных предложений являются предикат с зависимыми от него актантами. Предикат пропозиции, как конструктивный центр побудительного высказывания, как правило, выражается глаголами физического действия, ментального действия, речевого действия, движения, пространственной ориентации, чувственного восприятия. Обязательный актант пропозиции – Агентив, выраженный либо имплицитно (подразумевающий местоимение 2-го лица единственного числа или множественного числа), либо эксплицитно (местоимение *"you"* или местоимение в форме 3-го лица единственного или множественного числа). В редких случаях при выражении «просьбы» в качестве главного актанта пропозиции может употребляться формально выраженный Экспериенсив. Факультативные актанты пропозиции, как правило, представлены такими актантами, как Объектив, Пациентив, Локатив, Фактитив, Бенефактив, в редких случаях – Партитив, Инструментатив. Вся пропозиция помещена, как правило, в имплицитно выраженную прагматическую рамку. Исключением являются семантические структуры побудительных предложений-высказываний с перформативными глаголами, благодаря употреблению которых, прагматическая рамка выражается эксплицитно.

Прагматические актуализаторы, модификаторы, конечные формативы, десигнаторы и операторы также влияют на оттенок побуждения и, как правило, служат для выражения различных видов побуждения – советов, просьб, запрещений и т.д. Тем не менее, предложения, имеющие в своей основе идентичные пропозициональные структуры, могут иметь отличия на коммуникативном или прагматическом уровнях и, как следствие, иметь разные семантические значения.

Исследование актуализационной структуры побудительных предложений-высказываний показало, что большую роль в упорядочении смысловой информации играет актуальное (темерематическое) членение предложения — противопоставление того, о чем говорится тому, что говорится. Рема побудительных предложений, как правило, представлена предикатом с зависимыми от него факультативными актантами, что в свою очередь, говорит об информативной важности самого процесса побуждения. Тема побудительных предложений-высказываний может быть выражена либо имплицитно, либо эксплицитно.

Таблица 1.

Базовые параметры средств выражения побудительности в английском языке

Базовые параметры				Прескриптивы					Реквестивы			Суггестивы		
				Приказ	Распоряжение	Запрещение	Разрешение	Инструкция	Просьба	Мольба	Приглашение	Совет	Предложение	Предупреждение
Образ говорящего			Приоритетность статуса	+	+	+	+	+				+		
			Бенефактивность каузируемого действия	+	+	+			+	+	+		+	+
Образ адресата			Приоритетность статуса							+				
			Категоричность выполнения	+	+	+	+	+						
			Облигаторность выполнения	+	+	+	+	+						
			Бенефактивность каузируемого действия				+	+			+	+	+	+
Образ прошлого			Реактивный РА				+		+	+	+	+	+	+
			Инициативный РА	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+
Образ будущего			Адресат выполняет действие	+	+	+	+		+	+	+	+	+	
			Адресат не выполняет действие						+	+	+	+	+	+
			Адресат откладывает выполнение действия					+						
			Адресат и адресант выполняют действие										+	
Событийное содержание и языковое воплощение	Предикат пропозиции	Семантические характеристики	Глаголы физического действия	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+
			Глаголы движения	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
			Глаголы пространственной ориентации	+	+	+	+	+	+			+	+	
			Глаголы речевого действия		+	+	+		+	+		+		
			Глаголы чувствен. восприятия		+	+			+	+		+		
			Глаголы ментального действия			+			+	+		+		
			Глаголы - оптативы		+									
			Фразеологические единства состояния						+					
		Морфологич. характеристики	Глаголы в форме повелительного наклонения	+	+	+			+	+	+		+	
			Глаголы в форме изъявит. накл.	+	+	+			+					
			Смысловой глагол в форме инфинитива				+		+			+	+	
			Смысловой глагол в форме сослагат.накл.									+		
			Герундий										+	
	Актанты пропозиции	Обязательные актанты	Агентив	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
			Экспериенсив						+	+				
		Факультативные актанты	Объектив	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
			Локатив		+			+	+		+	+	+	+
			Пациентив	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
			Фактитив			+								
			Бенефактив						+	+				
			Партитив									+		
			Инструментатив									+		
	Модификаторы и спецификаторы пропозиции		Модальный модификатор	must shall		must can	may		will could might			should, ought to	will	
			Мод. Отрицания *not*			+		+	+	+			+	+
			Прагматический актуализатор						please	for heaven's sake	сирконстант времени	better	let's	
			Десигнатор будущего времени *will*		+									
			Эмфатическое *do*						+					
			Конечный форматив *will you? / won't you?*						+					
			Оператор импликации						+					
			Вопросительное слово *why, how/what about*										+	
	Актуальное членение	Тема	Адресат выражен имплицитно	+	+	+		+	+	+	+		+	+
			Адресат выражен эксплицитно	+	+	+	+	+	+			+	+	
		Рема	Всё предложение	+	+	+		+	+	+	+			
			Предикат с зависимыми актантами и модификаторами				+					+	+	+
	Прагматическая рамка		Выражена имплицитно	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
			Выражена эксплицитно с перформативными глаголами	order, command, enjoin, prescribe		forbid, prohibit			ask, request	plead, entreat	ask, invite	advise, counsel, recommend	suggest, offer	warn, prevent

В целом, в речевом общении каждое предложение-высказывание воспринимается не само по себе, а как высказывание, включённое в поток коммуникации. Таким образом, средства выражения побудительности всегда отражают в себе специфику экстралингвистических данных, в которых происходит процесс коммуникации, и индивидуальные особенности участников данного процесса. Именно поэтому, важно исследовать семантическую структуру побудительных предложений высказываний на прагматическом уровне: информацию о говорящем, о его внутреннем состоянии, отношении к собственному высказыванию, к тому, о чем он говорит, к собеседнику и другим аспектам коммуникативной ситуации.

Выявленные в ходе нашего исследования базовые параметры средств выражения побудительности можно представить в виде таблицы (см. Таблица № 1).

Итак, наша работа показала целесообразность применения когнитивно-онтологического подхода к анализу средств выражения побудительности в английском языке. Обращение к описанию категории побудительности в русле когнитивной грамматики позволило нам рассмотреть побудительность как когнитивную категорию с учётом ментальных процессов категоризации и экстралингвистической действительности, а, следовательно, глубже понять процессы функционирования средств выражения побудительности в речи. Знание особенностей строения семантической структуры побудительных предложений-высказываний в английском языке является важным аспектом коммуникативной культуры человека, поскольку правильное употребление различных побудительных элементов в зависимости от коммуникативного намерения говорящего является весьма существенным фактором разговорной речи.

Библиографический список

1. Беляева, Е.И. Грамматика и прагматика побуждения: английский язык [Текст] / Е.И. Беляева. – Воронеж: ВГУ, 1992. – 168 с.
2. Кобозева, И.М. Лингвистическая семантика [Текст] / И.М. Кобозева. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 352 с.
3. Никитин, М.В. Основы лингвистической теории значения [Текст] / М.В. Никитин. – М.: Высшая школа, 1988. – 168 с.
4. Сусов, И.П. История языкознания [Текст] / И.П. Сусов. – Тверь: ТГУ, 1999. – 191 с.
5. Carroll, L. Alice in Wonderland [Текст] / L. Carroll. – M.: Progress Publishers, 1979. – 236 p.

6. Dreiser, T. Jennie Gerhardt [Текст] / T. Dreiser. – M.: Manager, 2005. – 384 p.
7. Hemingway, E. A Farewell to Arms [Текст] / E. Hemingway. – SPb.: Korona Print, Karo, 2004. – 416 p.
8. London, J. The Sea Wolf – [Электронный ресурс] / J. London. – Режим доступа: http://lib.ru/LONDON/london01_engl.txt
9. Thackeray, W.M. Vanity Fair [Текст] / W.M. Thackeray. – M.: Foreign Languages Publishing House, 1951.

Bibliography

1. Belyaeva, E.I. Grammar and Pragmatics of Inducement: The English Language [Text] / E.I. Belyaeva. – Voronezh: VSU, 1992. – 168 p.
2. Carroll, L. Alice in Wonderland [Text] / L. Carroll. – M.: Progress Publishers, 1979. – 236 p.
3. Dreiser, T. Jennie Gerhardt [Text] / T. Dreiser. – M.: Manager, 2005. – 384 p.
4. Hemingway, E. Farewell to the Arms [Text] / E. Hemingway. – SPb.: Korona Print, Karo, 2004. – 416 p.
5. Kobozeva, I.M. Linguistic Semantics [Text] / I.M. Kobozeva. – M.: Editorial URSS, 2004. – 352 p.
6. London, J. The Sea Wolf [Electronic Resource] / J. London. – Access Mode: http://lib.ru/LONDON/london01_engl.txt
7. Nikitin, M.V. The Bases of the Linguistic Theory of a Meaning [Text] / M.V. Nikitin. – M.: Higher School, 1988. – 168 p.
8. Susov, I.P. The History of Linguistics [Text] / I.P. Susov. – Tver: TSU, 1999. – 191 p.
9. Thackeray, W.M. Vanity Fair [Text] / W.M. Thackeray. – M.: Foreign Languages Publishing House, 1951.

УДК 81'373.43, 811.112.2
ББК 81.2Нем

Никитина Ольга Алексеевна
кандидат филологических наук,
доцент
кафедра романо-германской филологии и методики преподавания
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула
Nikitina Olga Alexeevna
Candidate of Philology,
Assistant Professor
Chair of Romanic and German Philology and Teaching Methods
Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy
Tula

К вопросу о словах-субститутах в современном немецком языке: проблемы создания и распространения

Revisited the Words-Substitutes in Modern German: Creation and Distribution Problems

В статье рассматриваются проблемы создания и распространения в современном немецком языке новых слов, призванных заменить англоязычные заимствования, выявляются факторы, обусловливающие популяризацию и последующую стабилизацию употребления англицизмов или конкурирующих с ними немецких слов-субститутов.

The article is devoted to the problems of creation and distribution of words-substitutes in modern German, which are to replace borrowings from English and to reveal the factors which cause stabilization of usage (incorporating into the vocabulary system) either of Anglicisms or coined in German corresponding words-substitutes.

Ключевые слова: неологизм, заимствование, словообразование, слово-субститут

Key words: neologism, loan-words, word-formation, word-substitute.

Одной из важных характеристик развития словарного состава современного немецкого языка является значительное увеличение лексических заимствований из английского языка, особенно в последнее десятилетие XX века. Причины такого развития многоплановы, но основной причиной, скорее всего, является глобализация – международное переплетение и взаимозависимость в политической, экономической, социальной и культурной сферах. Тесно связаны с этим явлением такие факторы, как ведущая роль США в политике, экономике, науке и индустрии развлечений; доминирование английского языка во многих общественных областях; все большее распространение компьютерных технологий и связанное с этим колоссальное

ускорение распространения информации; совершенствование знаний английского языка среди немецкоязычного населения; пассивно-выжидательная позиция немецкого лингвокультурного сообщества по отношению к англоязычным заимствованиям, бездеятельность языковой политики и др.

Параллельно с количественным ростом и дальнейшим распространением англоязычных заимствований в период после объединения Германии повышается чувствительность, внимание и интерес общественности к проблеме англицизмов [см., например, 13, 108f.]. В таких условиях перед германистами стоит безотлагательная исследовательская задача – анализ современного состояния немецкого языка, обусловленного наличием самого тесного контакта с английским языком и, как следствие, особой предрасположенности немецкоязычного общества к принятию новой англоязычной лексики и её широкому употреблению [ср. 1, 143]. Если рассматривать масштабные лексические заимствования как показатель существенных изменений в лексическом фонде заимствующего языка, то следует ожидать также обратной, «защитной» реакции языка, направленной на восстановление баланса между заимствованными и собственно немецкими лексемами.

Как показывают наблюдения над лексическим материалом – неологизмами немецкого языка конца XX – начала XXI вв., заимствование слова является первой и наиболее значимой ступенью иноязычного влияния. Однако с течением времени в немецком языке появляются новообразованные лексические единицы, являющиеся семантически тождественными (по крайней мере, в течение определенного времени) к ранее заимствованным словам и конкурирующие с ними по употребительности. Образование собственно немецких слов-субститутов к многочисленным англоязычным заимствованиям представляет собой частный и весьма показательный случай номинативной деятельности в современном немецком языке.

Как правило, слова-субституты появляются в ходе устремлений филологов в частности и носителей языка вообще противостоять натиску иноязычных слов в определенную эпоху, как это можно проследить на примере многочисленных лексических единиц немецкого языка, образованных в свое

время с намерением вытеснения французских лексических заимствований [2, 90-96]. Значительный приток англицизмов в немецкий язык в современную эпоху также вызывает озабоченность многих филологов. При обсуждении вопроса о том, как можно ограничить влияние заимствованных слов, нередко ссылаются на пример французской языковой политики, осуществляемой специальными комиссиями по созданию эквивалентов англоязычных номинаций, причем данные решения имеют обязательный характер [3: 402; 8]. В Германии и Австрии нет законов о языке, но именно в Германии большую активность проявляют филологические общества, как, например, «Verein Deutsche Sprache», основанное в 1997 г., и «Stiftung Deutsche Sprache», основанное в 2001 г. с проектом «Aktion Lebendiges Deutsch» [3].

Свою основную задачу активисты филологического общества «Verein Deutsche Sprache» видят в сохранении немецкого языка путем сдерживания англоамериканского влияния, особенно в сфере лексики [9, 228]. По их мнению, слова и выражения из англоамериканской культурной среды имеют право стать общеупотребительными в немецком языке только в том случае, если они удовлетворяют как минимум двум из трех следующих условий: а) в немецком языке невозможно найти или образовать подходящее слово или выражение; б) речь идет об интернационализме; в) употребление заимствованного слова или выражения не влечет за собой существенных фонематических или грамматических перестроек в системе немецкого языка [9, 226]. Англицизмы, не удовлетворяющие этим критериям, необходимо заменять немецкими соответствиями.

Одним из основных результатов деятельности сторонников языкового планирования Р. Погареля и М. Шрёдера стала публикация словаря «Wörterbuch überflüssiger Anglizismen» [14], документирующего «избыточные» англицизмы в современном немецком языке. В словник словаря включаются все те англоязычные заимствования, которые, по мнению авторов, засоряют немецкий язык и могут быть легко заменены уже существующими или вновь созданными с помощью немецкого языкового материала соответствиями. При этом авторы предлагают замены не только для непосредственных лексических заимствований (например, *Coffee-to-go – Kaffee zum Mitnehmen, Feedback –*

Rückmeldung, Globetrotter – Weltenbummler), но и также для немецких новообразований с участием англоязычных основ (например, *abgespaced/ abgespact – weltfremd, Businessplan – Geschäftsplan, verlinken – verknüpfen*).

Опыт создания вышеуказанного словаря был положен в основу обновляемого списка англоязычных заимствований «Anglizismen-Index» («Индекс англицизмов») [6], разрабатываемого также онлайн [7] под руководством Г. Юнкера в рамках филологического общества «Verein Deutsche Sprache». Разработчики «Индекса англицизмов» ставят перед собой задачу выявить избыточные англоязычные слова и выражения уже на начальной стадии их вхождения в немецкий язык и предложить адекватные немецкие соответствия, препятствуя тем самым дальнейшему распространению англицизмов и их закреплению в немецком языке. Для каждого англоязычного заимствования предлагается, по меньшей мере, одно немецкое соответствие. Более того, «Индекс англицизмов» существует как интерактивная система, позволяющая каждому заинтересованному пользователю предложить свой вариант замены к тому или иному англоязычному заимствованию.

При сопоставлении новых заимствованных слов, зарегистрированных в словаре неологизмов немецкого языка [10; 11] с лексическим материалом в «Индексе англицизмов» [7] можно обнаружить целый ряд лексических единиц, которые, по мнению составителей «Индекса англицизмов», необходимо заменить новообразованными словами с немецкими основами. Для образования слов-субститутов привлекается уже имеющийся словарный материал, используются традиционные словообразовательные способы и средства немецкого языка. Новые лексические единицы, призванные заменить англицизмы, создаются в первую очередь путем словосложения, гораздо реже – посредством словопроизводства, конверсии или аббревиации.

Интерес представляет тот факт, что при создании слов-заменителей современные сторонники языкового планирования призывают исходить не из покомпонентного перевода англицизма, а из его семантики: «Wichtig ist bei solchen Zusammensetzungen, dass *von einer wörtlichen Übersetzung abgesehen wird*. … Man muss oft einfach nur nachfragen, welcher Gegenstand, Vorgang oder Sachverhalt mit dem englischen Ausdruck gemeint ist, um zu einer schnellen

Zusammensetzung zu kommen» [12, 67-68, *курсив наш – О.Н.*]. Причиной замены англицизма с одновременным изменением его внутренней формы может быть, по замыслу составителей «Индекса англицизмов», более четкая мотивация. Так, например, нем. **Luftkissen* (дословно ‚воздушная подушка') в качестве замены англ. *airbag* отвергается, а предлагается слово *Prallkissen* (дословно: ‚[упругая] подушка, о которую ударяются [в случае аварии]'), которое якобы однозначно указывает на назначение предмета. Кроме того, отмечается, что и мотивация английского *airbag* не совсем корректна, поскольку подушка надувается не воздухом, а азотом. Ср. также другие подобные примеры: *Homepage – Begrüßungsseite, Vorstellungsseite; Multitasking – Parallelarbeit; windsurfen – brettsegeln, stehsegeln; Workshop – Werkstatt, Arbeitskreis* [14]. Вслед за И. Онхайзер мы полагаем, что «подобное требование (гипер)корректной мотивации не узкотерминологического характера нельзя принимать всерьез» [3, 409].

Путем сопоставления некоторых англонеологизмов [10; 11] и новообразований-субститутов, предложенных в «Индексе англицизмов» [6; 7], попытаемся показать, как конкретно происходит их взаимодействие. Для установления частотности употребления того или иного слова используется корпусный анализ, а именно справочная система Института немецкого языка «COSMAS II» [5], архив «W-Archiv der geschriebenen Sprache», корпус «W-öffentlich – alle öffentlichen Korpora des Archivs W (mit allen öffentlichen Neuakquisitionen)». Абсолютная частотность употребления того или иного слова, выявленная путем корпусного анализа, указывается цифрой в скобках.

Таблица 1

Сравнение абсолютной частотности употребления англоязычного заимствования и предложенного слова-субститута

англоязычное заимствование [10; 11]	значение	предложенное слово-субститут [6; 7]
Baggy Pants **(26)**	брюки очень широкого кроя с поясом ниже уровня бёдер	*Hängehose* **(0)**
Handbiker **(463)**	инвалид-спортсмен, участвующий в соревнованиях на специальных спортивных колясках	*Handradfahrer* **(2)**
Laserpointer **(279)**	лазерное устройство размером с	*Laserzeiger* **(5)**,

	шариковую ручку, излучающее цветную светящуюся точку и используемое в качестве дистанционной указки при проекции на большой экран	*Lichtzeiger* **(8)**
Notebook **(3639)**	портативный персональный компьютер с раскладным корпусом, в который встроены дисплей, клавиатура и устройство ввода	*Klapprechner* **(36)**, *Mobilrechner* **(78)**
piercen **(153)**	прокалывать кожу и мягкие ткани человека с целью ношения в отверстии металлических украшений	*hautstechen* **(0)**
Pay-per-View **(268)**	коммерческое телевидение, где плата взимается за каждую отдельную передачу, принимаемую с помощью декодера	*Einzelbezahlfernsehen* **(0)**
Smartshopper **(30)**	покупатель, приобретающий дорогие товары по низким ценам или избирательно приобретающий дорогие и дешевые товары	*Schlaukäufer* **(0)**, *gewiefter Käufer* **(0)**
Touchscreen **(765)**	экран, путем прикосновения к которому можно управлять различными компьютерными программами (сенсорный экран)	*Berührungsbildschirm* **(23)**, *Sensorbildschirm* **(11)**, *Tastbildschirm* **(6)**

Рассмотрит приведенные в таблице примеры подробнее.

Англонеологизм *Baggy Pants* появился в немецком языке в конце девяностых годов прошлого столетия и обозначает брюки очень широкого кроя с поясом ниже уровня бёдер, из-за чего возникает эффект «спущенных штанов». Это слово изначально происходит из музыкально-молодежных субкультур рэпа и хип-хопа в США. Мода на «мешковатые» штаны распространилась затем в спортивно-молодежных субкультурах скейтборда и сноуборда. Интернациональная популярность указанных субкультурных направлений обусловила распространение данного атрибута молодежного стиля и в Германии. Неологизм *Baggy Pants* употребляется, например, в таких сочетаниях, как *lässige/ trendige/ weite/ in den Knien hängende Baggy Pants, Baggy Pants tragen, in Baggy Pants dasitzen*. Параллельно с неологизмом *Baggy Pants* в немецком языке употребляется синоним *Baggy Jeans*, а также сокращенное слово *Baggy* и полукалька *Baggyhose*. Как показывает корпусный анализ,

предложенное в качестве замены новообразование *Hängehose* не смогло утвердиться в немецком языке. Оно функционирует лишь эпизодически как один из вариантов комментирующего перевода англицизма наряду с такими словосочетаниями, как *tiefergelegte/ tief herunterhängende/ sackartige Hose*. Нераспространенность слова-субститута обусловлена, по-видимому, интернациональным характером англонеологизма *Baggy Pants*, его статусом как опознавательного знака в определенных молодежных субкультурах. Не случайно англоязычный компонент *Baggy-* используется и в других словах с англоязычными и немецкоязычными основами, например, *Baggy-Kids, Baggy-Look, Baggy-Team, Baggy-Jugend, Baggy-Stil*.

Слово *Handbiker* ‚инвалид-спортсмен, участвующий в соревнованиях на специальных спортивных колясках' (*die führenden Handbiker, die Handbiker gehen zuerst an den Start/ auf die Strecke*) появилось в немецком языке в конце девяностых годов XX века в контексте преодоления стереотипов по отношению к людям с ограниченными возможностями, реабилитации и социализации людей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, привлечения их к занятию активным спортом. В немецком языке функционируют также англонеологизмы *Handbike* ‚спортивный снаряд, представляющий собой гибрид велосипеда и инвалидной коляски и приводимый в движение ручными педалями' (*ein Handbike fahren, mit dem Handbike trainieren/ unterwegs sein/ an den Start gehen*) и *Handbiking* ‚спортивное состязание в скорости передвижения для инвалидов-спортсменов на специальных спортивных колясках' (*Herausforderungen beim Handbiking meistern*). Специально созданное с целью замены англицизма *Handbiker* существительное *Handradfahrer* в немецком языке практически не употребляется. Вероятными причинами этого являются, во-первых, неоднозначность морфемных границ компонентов новообразованного сложного слова (*Handrad* ‚штурвал, рулевое колесо' + *Fahrer* ‚водитель' или *Hand* ‚рука' + *Radfahrer* ‚велосипедист') и вытекающая отсюда неопределенность его словообразовательной мотивации, затрудняющая понимание; во-вторых, наличие в немецком языке других англицизмов с общей основой *Handbik(e)-*, образующих квази-словообразовательный ряд; в-третьих,

социально-психологические причины – англоязычное наименование представляется носителям немецкого языка, по-видимому, свободным от ассоциаций с инвалидностью и потому более престижным, выполняет своего рода эвфемистические функции.

Существительное *Laserpointer* заимствовано из английского языка в середине девяностых годов прошлого века и имеет значение ‚лазерное устройство размером с шариковую ручку, излучающее цветную светящуюся точку и используемое в качестве дистанционной указки' ([*auf*] *etwas mit dem Laserpointer zeigen*). Коммуникативную актуальность это слово приобрело в связи с развитием мультимедийных компьютерных презентаций, проецируемых на большой экран, в связи с чем возникла необходимость указания на объекты с отдаленного расстояния. Например: «High-Tech in der Tasche. Wenn man auf Dinge zeigen muss, über die man spricht, sei es auf der Leinwand oder anderswo, ist ein *Laserpointer* nützlich, der seinen kleinen roten Punkt weithin sichtbar wirft» [Zürcher Tagesanzeiger, 30.07.1997]. В качестве замены к англоязычному заимствованию *Laserpointer* предлагаются новообразования *Laserzeiger* и *Lichtzeiger*. Сложное существительное *Laserzeiger* представляет собой, по сути, покомпонентный перевод англицизма: в качестве определительного компонента выступает основа ранее заимствованного слова *Laser*, носящего интернациональный характер [4, 181]; основной компонент представлен основой отглагольного существительного *Zeiger*, которое по способу образования соответствует английскому компоненту *pointer* (ср. англ. *to point* > *pointer* и нем. *zeigen* > *Zeiger*). По словообразовательной структуре и семантическим характеристикам сложное слово *Laserzeiger* имеет все шансы на вхождение в общее употребление. Однако, как показывает корпусный анализ, новообразование хотя и функционирует в немецком языке, но отличается в сравнении с англицизмом невысокой употребительностью. Например: «Als besonders gefährlich gilt grünes Laserlicht, da es vom menschlichen Auge 400-mal intensiver wahrgenommen wird als rotes Licht. Die Sehstörungen, die bei direkter Bestrahlung mit einem grünen *Laserzeiger* ausgelöst werden, können Minuten oder sogar Stunden anhalten» [Hannoversche Allgemeine, 21.08.2009]. Видимо,

англонеологизм уже успел закрепиться в немецком языке, так что предложенная замена просто не выдерживает конкуренции. Кроме того, как показывают наблюдения за словоупотреблением, намечается расхождение в семантике англонеологизма и немецкого слова: новообразование *Laserzeiger* обозначает в некоторых примерах не лазерную указку, а лазерный целеуказатель в прицеле ружья, создающий световую метку в точке предполагаемого попадания. Ср., например: «Mit dem Lichtpunktgewehr, also ohne Munition, und mit dem *Laserzeiger* beim Biathlon im Liegen und Stehen ging es darum, möglichst genau zu treffen» [Braunschweiger Zeitung, 05.08.2009]. При образовании другого варианта замены – сложного существительного *Lichtzeiger* – создатели отталкиваются от значения англонеологизма, так что компонент *Laser*- замещается основой немецкого существительного *Licht* ‚свет'. Как показывает анализ языкового материала, новообразование характеризуется невысокой употребительностью и функционирует в текстах преимущественно параллельно с англонеологизмом в качестве пояснительного синонима.

Англонеологизм *Notebook* ‚портативный персональный компьютер с раскладным корпусом, в который встроены дисплей, клавиатура и устройство ввода' (*mit dem/ am Notebook arbeiten*) функционирует в немецком языке с начала девяностых годов прошлого столетия. В связи с распространением компьютерной техники англоязычная лексема приобрела актуальность не только в немецком языке, но и в других европейских языках, например, в болгарском, голландском, датском, испанском, итальянском, португальском, русском, словенском, что позволяет говорить о ее интернациональном характере [4, 214]. Новообразование *Klapprechner* было предложено в качестве замены к англицизму *Notebook* известным немецким журналистом и педагогом Вольфом Шнейдером в 2006 году. В качестве определительного компонента сложного слова выступает основа глагола *klappen* в одном из его значений ‚откидываться, раскладываться', в качестве основного компонента основа существительного *Rechner* в значении ‚электронная вычислительная машина'. В качестве мотива для номинации В. Шнейдер выбирает, таким образом, особенность конструкции компьютерного корпуса. Новообразованное

наименование представляется весьма удачным, так как входит в лексический ряд уже существующих сложных слов с компонентом *Klapp*-, ср.: *Klappfenster, Klappmesser, Klapprad, Klapptisch* и др. На основе повторяемости структурного элемента употребление нового сложного слова, однотипного со словами этого ряда, значительно облегчается. Особую роль в принятии новообразования *Klapprechner* играет, по-видимому, его структурное и отчасти содержательное сходство с неологизмом *Klapphandy* ‚мобильный телефон с раскладным корпусом' (*ein schickes/ flaches Klapphandy, ein Klapphandy öffnen*). Как показывают наблюдения над языковым материалом, лексема *Klapprechner* является вначале объектом метаязыковой дискуссии, наряду с другими специально созданными для замены англицизмов новообразованиями. Ср., например: «Die Aktion Lebendiges Deutsch, in der unter anderem auch der bekannte Journalist Wolf Schneider mitwirkt, ruft daher zum Mitmachen auf. Jeden Monat stellt sie zwei nach ihrem Empfinden unschöne deutsch-englischen Wörter ins Internet und sucht nach alternativen Vorschlägen. So bietet sie nun statt Airbag das Prallkissen an, statt *Notebook* den *Klapprechner*» [Braunschweiger Zeitung, 07.10.2006]. Постепенно лексема *Klapprechner* распространяется в языке, уже можно отметить случаи ее самостоятельного употребления, независимо от англицизма *Notebook*. Англонеологизм и немецкое новообразование соотносятся на данном этапе развития языка как семантически тождественные единицы. Другим вариантом замены является сложное существительное *Mobilrechner*, которое также вливается в лексический ряд однотипных сложных слов с компонентом *Mobil*-, ср.: *Mobilfunk, Mobilnetz, Mobiltelefon*. Новообразование распространено в немецком языке, хотя и уступает англицизму по употребительности. Обе лексические единицы могут присутствовать в тексте одновременно. Кроме того, анализ словоупотреблений позволяет говорить о намечающемся расхождении в семантике *Mobilrechner* и *Notebook*: новообразование *Mobilrechner* может характеризовать различные виды портативных персональных компьютеров, то есть выполнять гиперонимические функции по отношению к таким наименованиям, как *Laptop, Notebook, Netbook, Palmtop* и др. Ср., например: «Die zweite Generation ist da:

Die neuen *Netbooks* haben vor allem mehr Speicher. Außerdem werden die kleinen *Mobilrechner* nun auch mit Windows 7 angeboten, so dass sie den *Notebooks* zumindest in Sachen Betriebssystem nicht mehr nachstehen» [Mannheimer Morgen, 19.01.2010].

Глагол *piercen* (*sich den Bauchnabel/ Nasenflügel piercen lassen, eine gepiercte Augenbraue/ Zunge*) вошел в немецкий язык в середине девяностых годов прошлого столетия одновременно с существительным *Piercing* ‚прокалывание кожи и мягких тканей человека с целью ношения в проколотом отверстии металлических украшений'. Распространение англицизмов обусловлено коммуникативной актуальностью обозначаемых ими понятий, связанной с популяризацией в конце прошлого столетия различных практик украшения тела. В настоящее время данные англоязычные заимствования носят интернациональный характер [4, 232]. В качестве замены к глаголу *piercen* предложен новообразованный сложный глагол *hautstechen*, с основой существительного *Haut* ‚кожа' в качестве первой составляющей и основой глагола *stechen* ‚(про)колоть' в качестве второй составляющей, что с точки зрения взаимоотношения компонентов соответствует сочетанию сказуемого с дополнением, а с семантической точки зрения характеризуется переосмыслением, благодаря чему достигается внутренняя целостность данной языковой единицы. По своей словообразовательной структуре новообразованный глагол становится в ряд с другими сложными глаголами, такими, например, как *haushalten, heimkehren, standhalten, staubsaugen* и др. Однако, как показывает корпусный анализ, новообразование не находит распространения в немецком языке. Причин для этого может быть несколько. Во-первых, новообразование предложено в качестве замены уже после вхождения и закрепления в языке соответствующего англонеологизма. Во-вторых, как показывают опросы информантов, переосмысление, положенное в основу сложного глагола, ощущается членами языкового коллектива как неестественное или не ощущается вообще, что ведет к возникновению идиосинкразических ассоциаций с дерматологическими заболеваниями (ср. *unter Hautstechen und Nesselsucht leiden – страдать от кожного зуда и*

крапивницы). В-третьих, интернациональный характер англицизма, а также наличие квази-производного существительного *Piercing* не оставляют новообразованию шансов на принятие и закрепление в немецком языке.

Англоязычное заимствование *Smartshopper* утвердилось в немецком языке в конце девяностых годов прошлого века в значении ‚покупатель, приобретающий дорогие товары по низким ценам или избирательно приобретающий дорогие и дешевые товары' (*ein geübter Smartshopper*). Англицизм вливается в синонимический ряд таких наименований, как *Schnäppchenjäger*, *Billigkäufer* и *Qualitätskäufer*, ср.: «Von den drei fast gleich starken Grundtypen der deutschen Konsumenten – „klassische *Schnäppchenjäger*", „*Qualitätskäufer*" und „*Smart Shopper*" – nehme vor allem letzterer rasch zu. Es ist der „intelligente" und häufig gutverdienende Verbraucher, der Sonderangebote eigentlich nicht nötig habe, so Müllerschön, aber das Schnäppchen als „Einkaufserlebnis" sucht, das ihm „Sozialprestige" vermittelt» [Frankfurter Rundschau, 25.08.1999]. Закреплению англицизма способствует наличие в немецком языке класса слов с англоязычной основой *shop-* (*Shop, shoppen, Shopper, Shopperin, Shopping*) [4, 281], так что толкование необходимо только для первого англоязычного компонента, ср.: «Das Branchenblatt Einzelhandelsberater glaubt zu wissen, was für Kunden in Zukunft vermehrt auftauchen: die so genannten *Smart-Shopper*. "*Smart*" steht für selbstbewusst, aufgeklärt, rabattfordernd und taktlos. Ein kompromissloser Mensch, der Markenware zum Schnäppchenpreis erstehen will» [die tageszeitung, 03.08.2001]. В качестве замены к англоязычному заимствованию предлагаются сложное слово *Schlaukäufer* и словосочетание *gewiefter Käufer*. Композит *Schlaukäufer* образован, по сути, путем покомпонентного перевода англоязычного заимствования. В качестве определительного компонента участвует основа прилагательного *schlau* ‚хитрый, ловкий, находчивый', эквивалентного английскому прилагательному *smart*, в качестве основного компонента – основа существительного *Käufer* ‚покупатель', соответствующего английскому *shopper*. Хотя калька и представляется очевидной и доступной для понимания, лексема *Schlaukäufer* характеризуется, как показывает корпусный анализ, не прижилось в немецком языке. Словосочетание *gewiefter Käufer* (*gewieft* ‚ушлый,

хитрый’) также имеет низкие показатели употребительности. С одной стороны, здесь, вероятно, играет роль расчлененность наименования, что в целом противоречит тенденции к соответствию цельности обозначаемого понятия с нерасчлененностью обозначающего – говорящие стремятся вербализовать новый концепт одним словом, а не словосочетанием. С другой стороны, словосочетание *gewiefter Käufer* становится в ряд таких словосочетаний, как *gewiefter Strippenzieher/ Taktiker/ Verbrecher/ Verkäufer*, где прилагательное *gewieft* ассоциируется у носителей языка с обманом, плутовстом (ср.: *wie ein gewiefter Käufer auf dem Flohmarkt*). Вероятно, поэтому такое «раскрытие» семантики англицизма воспринимается как излишне прямолинейное. Англоязычный компонент *smart-* свободен от лингвокультурных ассоциаций и поэтому легко наделяется только необходимым значением. Кроме того, данная основа употребляется и в составе других сложных слов, в том числе и с исконно немецкими основами, например: *Smartmenü, Smartpreis, Smartshop, Smarttarif*, что также способствует закреплению англицизма в немецком языке.

Как показывает анализ языкового материала, специально создаваемые с целью замены немецкоязычные лексемы большей частью не могут составить на данном этапе развития немецкого языка серьезной конкуренции соответствующим англоязычным наименованиям. В лучшем случае им удается закрепиться в немецком языке как дублетным синонимам к уже функционирующим англицизмам. Этому могут быть разные объяснения. Стабильной позиции англонеологизмов в немецком языке способствуют, как мы полагаем, следующие факторы:

1. Интернациональный характер многих англоязычных заимствований: англоязычные по своей природе, но интернациональные по своему характеру обозначения имеют больше шансов на устойчивую интеграцию в немецком языке, чем заимствования, обусловленные контактом только немецкого и английского языков (ср., например, *Baggy Pants, Notebook, piercen*).

2. Устойчивое положение англоязычного заимствования в системе немецкого языка, обусловленное его взаимоотношениями с другими словообразовательно и семантически близкими словами в результате:

а) одновременного заимствования в немецкий язык англоязычных слов, содержащих общую основу и составляющих в немецком языке квази-словообразовательный ряд (ср., например, *Handbike, Handbiker, Handbiking*; *piercen, Piercing*);

б) наличия в немецком языке слов с общей основой, заимствованных в разное время независимо друг от друга, к которым англонеологизм примыкает в качестве нового члена квази-словообразовательной матрицы (ср., например, *Smartshopper* и *Shop, Shopping, Shopper*);

в) продуктивности англоязычной основы, входящей в состав англонеологизма, в образовании других сложных слов немецкого языка (ср., например, *Baggy-Kids, Baggy-Look, Baggy-Team, Baggy-Jugend, Baggy-Stil*);

г) успешного вхождения англицизма в синонимический (и/или антонимический, гипо-гиперонимический) ряд существующих лексических единиц, что обусловлено четким разделением сфер их семантического и/или стилистического влияния (ср., например, *Schnäppchenjäger, Qualitätskäufer* и *Smartshopper*).

3. Независимость англицизмов от идиосинкразических ассоциаций принимающего лингвокультурного сообщества, манипулируемость иноязычного слова в плане семантики и оценки (ср., например, *Handbiker*, *Smartshopper*).

4. Наилучшее соотношение комплексности передаваемого содержания и лаконичности его выражения, что соответствует принципу языковой экономии и тенденции к соответствию между целостностью объекта и нерасчлененностью его наименования (ср., например, *Smartshopper*).

5. Актуальность обозначаемого англицизмом понятия в течение продолжительного времени, что обусловливает популяризацию англицизма и последующую стабилизацию его употребления в немецком языке.

Противоположно направленными факторами, способствующими закреплению немецких слов-субститутов, образованных большей частью путем словосложения, являются, по нашему мнению, следующие:

1. Создание и «имплантация» немецкого соответствия в немецкий язык одновременно или сразу после появления англоязычного заимствования в немецком языке, что обеспечивает примерно одинаковые исходные позиции для англицизма и немецкого варианта замены.

2. Активная популяризация немецкого субститута, прежде всего, в средствах массовой информации, располагающих большим потенциалом в формировании норм словоупотребления (современное общество в поисках образцов обращается большей частью к средствам массовой информации), а также в метаязыковых общественных дискурсах, обеспечивающих сенсибилизацию лингвокультурного сообщества к проблемам заимствования. Для непосредственного введения немецкого новообразования наиболее действенным является, по-видимому, его употребление в узком контексте с англоязычным заимствованием.

3. Относительная компактность формы немецкого новообразования, сопоставимая с таковой англоязычного заимствования (ср., например, *Laserpointer* и *Laserzeiger*); способность основы немецкого новообразования в той же мере, что и основа заменяемого англицизма, участвовать в создании других сложных и/или производных слов (ср.: *Roaming – Auslandsfreischaltung* (*für Mobiltelefonieren*) [7], *roamen – *auslandsfreischalten*, *Roaminggebühr – *Auslandsfreischlatungsgebühr*). Здесь следует, однако, заметить, что тенденция к предпочтению более краткого англоязычного слова более длинному немецкому сложному слову или описательному обороту не имеет силы закона. С внешней, чисто квантитативной точки зрения более краткое иноязычное слово влечет за собой меньшие речемоторные затраты. С другой стороны, следует ожидать, что исконно немецкие слова (и основы слов) по причине их более частого употребления требуют меньше когнитивных затрат на восприятие и переработку информации, по меньшей мере тогда, когда иноязычное слово еще не успело в достаточной мере интегрироваться в систему принимающего языка. В этом случае выгода от краткости иноязычного слова противопоставляется потерям в скорости когнитивной переработки информации.

4. Понятность мотивации, положенной в основу новообразования, для участников немецкого лингвокультурного сообщества, отсутствие неудобных социокультурных ассоциаций (ср., например, *hautstechen*).

5. Близость мотива номинации, положенного в основу немецкого новообразования, англоязычному оригиналу, создание нового слова «под давлением» мотивации иноязычного образца (ср., например, *Berührungsbildschirm, Tastbildschirm*).

6. Образование по аналогии с уже существующими немецкими словами, например, наличие в немецком языке сложных слов с повторяющимся первым или вторым компонентом, передающим общий семантический признак, на основе чего данные лексемы можно объединить в лексический ряд, к которому примыкает новообразование (ср., например, *Klappfenster, Klapphandy, Klappmesser, Klapprad, Klapptisch* и *Klapprechner*; *Mauszeiger, Stundenzeiger, Wegzeiger, Zeitzeiger* и *Lichtzeiger*).

Библиографический список

1. Крысин, Л.П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни [Текст]/ Л.П. Крысин // Русский язык конца XX столетия (1985-1995). – М.: Языки русской культуры, 1996. – С. 142-161.
2. Левковская, К.А. Лексикология немецкого языка. Пособие для учителей [Текст]/ К.А Левковская. – М.: Учпедгиз, 1956. – 247 с.
3. Онхайзер, И. В поисках слов-заменителей для английских заимствований [Текст]/ И. Онхайзер // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: Сб. в честь Е.С. Кубряковой. – М.: Языки славянских культур, 2009. – С. 401-411.
4. A Dictionary of European Anglicisms. A Usage Dictionary of Anglicisms in Sixteen European Languages / edited by Manfred Görlach [Текст]. – Oxford-New York: Oxford University Press, 2001. – 352 p.
5. COSMAS II – Cosmas Management and Analysis System [Электронный ресурс]. – URL: [https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/] (дата обращения: 25.01.2011).
6. Der Anglizismenindex. Folgeausgabe der VDS-Anglizismenliste. Herausgeben Gerhard H. Junker in Verbindung mit dem VDS-Arbeitskreis Wörterliste und dem Sprachkreis Deutsch, Bern [Текст]. – Paderborn: IFB-Verlag, 2005. – 252 S.
7. Der Anglizismenindex online [Электронный ресурс] – URL: http://www.vds-ev.de/index (дата обращения: 25.01.2011).
8. Jansen, S. Sprachliches Lehngut im *world wide web*. Neologismen in der französischen und spanischen Internetterminologie [Текст]/ S. Jansen. – Tübingen: Gunter Narr, 2005. – 412 S.
9. Leitlinien // Zabel H. Denglisch, nein danke! Zur inflationären Verwendung von Anglizismen und Amerikanismen in der deutschen Gegenwartssprache [Текст]. – Paderborb: IFB Verlag, 2001. – S. 223-228.
10. Neologismen der 90er Jahre [Электронный ресурс]. – URL: http://www.owid.de/Neologismen/ (дата обращения: 25.01.2011).
11. Neuer Wortschatz: Neologismen der 90er Jahre im Deutschen / von Dieter Herberg; Michael Kinne; Doris Steffens [Текст]. – Berlin [u.a.]: de Gruyter, 2004. – XXXVII, 393 S.

12. Pogarell, R. «Sitzung» oder «Meeting»? Historische und aktuelle Fragestellungen zur Sprachreinigung in Deutschland [Текст]/ R. Pogarell // Schröder M. (Hg.) Beiträge zur Betriebslinguistik. – Paderborn: IFB Verlag, 1998. – Band 2. – 81 S.

13. Spitzmüller, J. Metasprachdiskurse: Einstellungen zu Anglizismen und ihre wissenschaftliche Rezeption [Текст]/ J. Spitzmüller. – Berlin [u.a.]: de Gruyter, 2005. – XIII, 476 S.

14. Wörterbuch überflüssiger Anglizismen / hg. von Rudolf Bartzsch, Reiner Pogarell und Markus Schröder [Текст]. – Paderborn: IFB Verlag, 2004. – 220 S.

Bibliography

1. COSMAS II – Cosmas Management and Analysis System [Electronic Resource]. – Access Mode: [https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/] (Access Date: 25.01.2011).

2. Dictionary of European Anglicisms. A Usage Dictionary of Anglicisms in Sixteen European Languages / Edited by Manfred Görlach [Text]. – Oxford-New York: Oxford University Press, 2001. – 352 p.

3. Guidelines // Zabel H. Denglish, No Thanks! On the Inflationary Use of Anglicisms and Americanisms in the Modern German Language [Text]. – Paderborb: The IFB Publishing Company, 2001. – P. 223-228.

4. Jansen, S. Foreign Language Borrowings in World Wide Web. Neologisms in the French and Spanish Internet Terminology [Text] / S. Jansen. – Tuebingen: Gunter Narr, 2005. – 412 p.

5. Krysin, L.P. A Foreign Word in the Context of Modern Society Life [Text] / L.P. Krysin // The Russian Language of the End of the 20th Century (1985-1995). – M.: Yazyki Russkoi Kul'tury, 1996. – P. 142-161.

6. Levkovskaya, K.A. The Lexicology of German. The Textbook for Teachers. [Text] / K.A Levkovskaya. – M.: Uchpedgiz, 1956. – 247 p.

7. Neologisms of the Nineties [Electronic Resource]. – Access Mode: http://www.owid.de/Neologismen/ (Access Date: 25.01.2011).

8. Ohnheiser, I. Looking for the Substitute Words of English Borrowings [Text]/ I. Ohnheiser // The Horizons of the Modern Linguistics: Traditions and Innovation: The Collection of Proceedings in Honor of E.S. Kubryakova. – M.: Yazyki Slavyanskikh kul'tur, 2009. – P. 401-411.

9. Pogarell, R. «Sitzung» or «Meeting»? Historical and Actual Problems of the Linguistic Purism in Germany [Text] / R. Pogarell // Schröder M. (Ed.) Contributions to the Linguistics Company. – Paderborn: The IFB Publishing Company, 1998. – Volume 2. – 81 p.

10. Spitzmueller, J. Metalanguage Discourses: The Attitudes about the Anglicisms and Their Scientific Reception [Text]/ J. Spitzmueller. – Berlin [et.al.]: De Gruyter, 2005. – XIII, 476 p.

11. The Index of Anglicisms. Edited by H. Junker in Cooperation with the VDS Working Group Word List and the Linguistic Circle German, Bern [Текст]. – Paderborn: The IFB Publishing Company, 2005. – 252 p.

12. The Index of Anglicisms Online [Electronic Resource]. – Access Mode: http://www.vds-ev.de/index (Access Date: 25.01.2011).

13. The New Vocabulary: Neologisms of the Nineties in German / by Dieter Herberg; Michael Kinne; Doris Steffens [Text]. – Berlin [u.a.]: De Gruyter, 2004. – XXXVII, 393 S.

14. The Dictionary of the Unnecessary Anglicisms / Ed. by Rudolf Bartzsch, Reiner Pogarell and Markus Schröder [Text]. – Paderborn: The IFB Publishing Company, 2004. – 220 p.

УДК 567.9
ББК 23.087

Никифорова Жанна Александровна
преподаватель
кафедра филологии и иностранных языков
Оренбургский институт экономики и культуры
г. Оренбург
Nikiforova Zhanna Alexandrovna
Lecturer
Chair of Philology and Foreign Languages
Orenburg Institute of Economics and Culture
Orenburg

Семантическое пространство гипертекста газетного номера
Semantic Field of the Hypertext of a Newspaper Issue

Данная статья посвящена исследованию одной из актуальных проблем современной теории текста – организации семантического пространства гипертекста газеты. Для представления модели семантического пространства газетного гипертекста использовался метод графосемантического моделирования, который позволил выявить и описать основные семантические поля газетных заголовков.

This article is devoted to the research of one of the most topical problems of the contemporary text theory – the organization of semantic field of a newspaper issue. For the representation of the semantic field model of the newspaper issue we used the method of graphosemantic modeling, which gave us an opportunity to point out and describe basic semantic fields of newspaper headings.

Ключевые слова: текст, гипертекст, газетный текст, семантическое пространство, понятийные компоненты-единицы, семантическое поле, заголовок, модель.

Key words: text, hypertext, newspaper text, semantic space, notion component-units, semantic field, heading, model.

Исследованию гипертекста посвящено большое количество работ: исследованием электронного гипертекста занимались О.В. Дедова [6], Е.С. Клочкова [7] и др. Исследованием печатного гипертекста занимались Л.С. Большакова [4], Н.Ф. Буторина [5], М.В. Масалова [8] и др. Мы рассматриваем газетный номер как гипертекст, имеющий свои специфические принципы организации и самоорганизации, включающие пространственную организацию, ритмы членения и т.д. В гипертексте газеты можно выделить физическое пространство, ритмико-графическое, композиционно-графическое и семантическое пространства.

Данное исследование посвящено реконструкции семантического пространства заголовков статей газетного гипертекста помощью метода графосемантического моделирования, поскольку модель позволяет выявить «структурные связи между семантическими компонентами одного множества» [3, 44]. Материалом для исследования послужили заголовки статей, взятые путем сплошной выборки из периодических изданий газеты «Комсомольская правда» за 1960 г. Выборка составила 12 газетных номеров и 421 заголовок. Моделирование семантического пространства заголовков газетных статей включает в себя следующие этапы:

I. Компонентный анализ заголовков. В каждом заголовке были выделены *понятийные компоненты-единицы*, которые являются принципиально важными «для выявления сущностных черт термина» [3, 44]. Например, в заголовке *Париж зажигает огни* можно выделить следующие *понятийные компоненты-единицы*: *город, географическое название, метонимия, освещать.* Данные единицы выявляют сущностные черты заголовка. Так был проанализирован 421 заголовок и выделено 915 *понятийных компонентов-единиц.*

II. Полевый анализ заглавий. Из выделенных *компонентов-единиц* были сформированы понятийные (семантические) поля. Одна *единица* может принадлежать более чем одному полю. Так понятийная компонент-единица *политическая организация* является компонентом 2 понятийных полей: *политика и государство.* В результате компонентного анализа заголовков газетных статей получилось 18 понятийных полей, несущих в себе основные характеристики семантического пространства гипертекста заголовков.

Рассмотрим образованные таким образом основные крупные поля и составляющие их понятийные компоненты.

1. Одним из самых крупных полей является поле *экспрессивность*, состоящие из 169 компонентов (18 % от числа выборки), объединенных по признаку стилистической маркированности и эмоционального и чувственного восприятия. В его состав входят компоненты: *эпитет, метафора, метонимия, удивление, чувства* и др.

2. В состав следующего крупного поля *политика,* сформированного по признаку «деятельность государства в области внутренней жизни страны и международных отношений» [1, 997], вошло 168 компонентов (18 % от числа выборки), как то: *политический строй, семинар, съезд, класс в обществе, приверженец империализма* и др.

3. В состав поля *промышленность,* сформированного на основании «отрасль общественного производства, занимающаяся добычей и обработкой материальных благ; индустрия» [1, 1226], вошло 150 компонентов (16 % от числа выборки), в их числе: *промышленное предприятие, печь, руда, строительное сооружение, знак отличия* и пр.

4. Одним из важнейших является поле *экономика*, которое было сформировано по принципу «совокупность производственных отношений данного общественного строя, соответствующих развитию производительный сил общества» [1, 2776]. Данное поле состоит из 127 компонентов (13 % от числа выборки), куда вошли следующие компоненты: *количество, продажа, денежная единица, цена, предпринимательство* и т.д.

5. В поле *искусство и культура,* выделенном по признаку «отрасль творческой художественной деятельности. Совокупность достижений человеческого общества в производственной, общественной и умственной жизни» [1, 470-471, 1827], 96 компонентов (10 % от числа выборки), например: *музыкальное произведение, духовная деятельность человека, обычай, танец, кинотеатр,* и др.

6. Поле *государство,* образованное по признаку «страна и ее население, находящиеся под властью определенного правительства» [1, 338], состоит из 89 компонентов (9 % от числа выборки), в числе которых: *страна, население, народность, национальность, сословие* и пр.

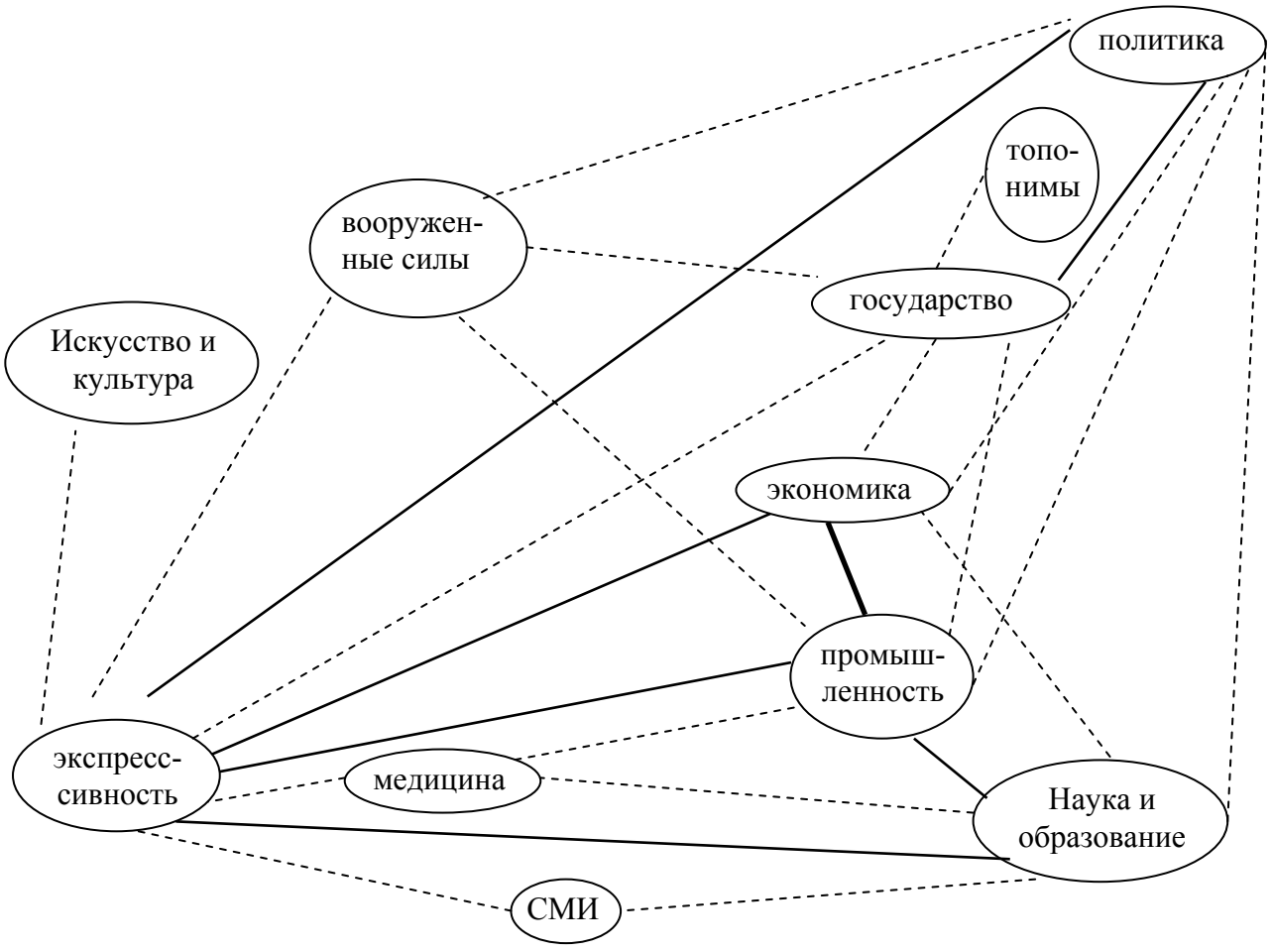
II. На следующем этапе определилось количество связей между полями в рамках семантического пространства гипертекста газетных заголовков и было подсчитано общее количество взаимодействий, которое образует каждое поле с другими полями. Обнаруженные связи между понятийными полями проходили фазу графической репрезентации (построение семантического графа).

Однако дальнейшему анализу были подвергнуты не все поля, а только те из них, которые преодолели порог статистической значимости (не были приняты к рассмотрению поля, количество компонентов в которых оказалось меньше значения среднего), т.е., с помощью статистических методов были выделены наиболее значимые поля: *экспрессивность, государство, политика, медицина, искусство и культура, наука и образование, СМИ, вооруженные силы, экономика, топонимы, промышленность.*

Преимуществом данного метода представления материала является то, что «все элементы структуры даны в ней единовременно и иерархические зависимости, связи между элементами, а так же сила и актуальность этих связей приобретают дополнительный прогностический потенциал» [2, 40].

Рассмотрим графосемантическую модель пространства заглавий газетного гипертекста (см. рис. 1).

Рис. 1. Графосемантическая модель пространства гипертекста газетных заголовков



Примечание. Чем толще линия, тем больше связей обнаруживает один компонент с другим, тем более вероятна зависимость появления одного компонента в связи с наличием другого. Так, пунктирные линии демонстрируют слабые связи (значения больше среднеквадратичного). Обычными линиями обозначены средние связи (значения больше среднего). Жирными линиями обозначены сильные связи (значения больше значения суммы среднего и среднеквадратичного).

Ядром данной модели является поле *экспрессивность*, имеющее валентность 9. Данное поле имеет значимую связь с полем *политика,* что проявляется в использовании специальной терминологии, множества экспрессивных средств (метафор, аллюзий, эпитетов и пр.), а также в широком использовании фразеологических единиц в заглавиях, относящихся к данным полям. Например, *Бонн умывает руки, «США потерпели победу» и др.*

Следующим важным компонентом является поле *промышленность*, имеющее связь с 7 полями. Значимые связи здесь:

1) *промышленность* ↔ *экспрессивность*. Связь данных полей отражается в использовании специальной терминологии (например, профессионализмов), а также разнообразных стилистических средств для описания каких-либо процессов или явлений промышленного производства. Например, *По-шахтерски? Нет, по-барски; Принимай, большая химия!*

2) промышленность ↔ *наука и образование.* Ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что данные государственные структуры тесно взаимосвязаны между собой, промышленность широко использует результаты научных исследований, образовательные структуры имеют специальные учебные заведения, ориентированные на подготовку специалистов в отдельных отраслях индустрии. Соответственно и на уровне семантики данная связь находит свое отражение в заголовках газетных статей: *Первый рабфак*, *«Туман», который сбережет миллиард.*

3) *промышленность* ↔ *экономика*. Данные поля тесно связаны друг с другом, можно утверждать, что в действительности одно без другого просто не существует. На уровне семантики можно привести следующие примеры взаимосвязи данных полей: *В фонд семилетки*.

Следующее поле, имеющее также связи почти со всеми компонентами модели (валентность 6), *государство*. Значимая связь поля: *государство* ↔ *политика*. Политика является неотъемлемой частью жизни государства, проявляется во всех сферах его деятельности: экономической жизни, промышленном развитии, науке, образовании, а также во взаимоотношениях государства с другими государствами. Например, *О заседании Советов Старейшин Совета Союза и Совета Национальностей Верховного Совета СССР*.

Еще одно поле имеет связи с большинством компонентов данной графосемантической модели – *политика.* Его валентность равна 6. Такую большую валентность поля объясняет тот факт, что политика является неотъемлемой частью государства, присутствует во всех его сферах – общественной жизни, связях с другими государствами и т.д. Особое значение играла политика именно в данный временной срез (1960 г.). Наиболее значимые связи данного поля: *политика* ↔ *экспрессивность, политика* ↔ *государство*, описаны выше (см. поля *экспрессивность* и *государство*).

Поля *вооруженные силы, медицина, СМИ* имеют малую валентность и их связи являются незначимыми в структуре семантического пространства заглавий газеты «КП».

В семантическом пространстве гипертекста газетных заголовков выделились также два поля, имеющие только одну слабую связь, это поле *топонимы* ↔ *государство* и поле *искусство и культура* ↔ *экспрессивность*. Данные компоненты являются тупиковыми в данной графосемантической модели. Связь полей *топонимы* ↔ *государство* обнаруживает себя в широком использовании географических названий государств, городов. Связь полей *искусство и культура* ↔ *экспрессивность* проявляется в экспрессии газетных заголовков, посвященных вопросам искусства, музыки, живописи и т.п.

Таким образом, можно отметить, что все заголовки газетного гипертекста группируются вокруг ключевых доминантных концептов, таких, как «политика», «экономика», «промышленность», «культура», «образование» и т.п., которые могут рассматриваться как мировоззренческие универсалии.

Библиографический список

1. БАС: Словарь современного русского литературного языка / гл. ред. В.И. Чернышева. 17 Т. – М-Л: Издательство Академии наук СССР. – 1950.

2. Белоусов, К.И. Моделирование взаимодействия внутритекстовых пространств / К.И. Белоусов // Квантитативная лингвистика: исследования и модели: материалы Всерос. науч. -практ. конф. / под ред. А.А. Поликарпова [и др.]. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – С. 73-93.

3. Белоусов, К. И. Заглавие текста как категория филологической рефлексии / К.И. Белоусов, Н.Л. Зелянская // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: сб. ст. участников IV междунар. науч. конф., 25-26 апр. 2008 г., Челябинск. Т. 3 / [редкол.: д.филол.н., проф. Л. А. Нефедова (отв. ред.) и др.] - Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2008. – с. 43-47.

4. Большакова, Л.С. О содержании понятия «поликодовый текст» / Л.С. Большакова // Вестник СамГУ. – 2008. №4 (63) – с. 20-24.

5. Буторина, Н.Ф. Гипертекст versus текст / Н.Ф. Буторина // Гипертекст как объект лингвистического исследования: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 15 марта 2010 г. – Самара: ПГСГА, 2010. – с. 4-6.

6. Дедова, О.В. Лингвосемиотический анализ электронного гипертекста (на материале русскоязычного Интернета): дисс... док. филол. наук / О.В. Дедова. – Москва, 2006. – 253 с.

7. Клочкова, Е.С. Лингвопрагматические особенности электронного гипертекста на немецком языке: автореф… канд. филол. наук/ Е.С. Клочкова. – Самара, 2009. – 22 с.

8. Масалова, М.В. Гипертекстуальность как имманентная текстовая характеристика: дисс ... канд. филол. наук / М.В. Масалова. – Ульяновск, 2003.

Bibliography

1. Belousov, K. I. Modelling of the Interaction of Innertextual Fields / K. I. Belousov // Quantitative Linguistic: Research and Models: Materials of All-Russia Scientific-and-Practical Conference / Edited by A. A. Policarpov [et al.]. – Novosibirsk: Publishing House of NSPU, 2005. – P. 73 – 93.

2. Belousov, K. I. Heading of the Text as a Category of Philological Reflection / K.I. Belousov, N. L. Zelyanskaya // Word, Discourse, Text in Cognitive, Pragmatic and Culturelogical aspects: Articles Collection of Participants of the IV International Scientific Conference, April 25 – 26, 2008, Chelyabinsk. Vol. 3 / [Edited by Doctor of Philology, Prof. L.A. Nefedova, et al.] – Chelyabinsk: “Publishing House RECPOL ltd.”, 2008. – P. 43 – 47.

3. Bolshakova, L. S. About the Substance of “Policode Text” Notion / L. S. Bolshakova // Herald of SamSU. – 2008. № 4 (63) – P. 20 – 24.

4. Butorina, N. F. Hypertext Versus Text / N. F. Butorina // Hypertext As an Object of Linguistical Research: Materials of All-Russia Scientific-and-Practical Conference, March 15, 2010. – Samara: PSSGA, 2010. – P. 4 – 6.

5. Dedova, O. V. Linguo-Semiotic Analysis of the Electronic Hypertext (On the Material of the Russian Intertext): Diss…Doc. of Phil. / O. V. Dedova. – Moscow, 2006. – 253 p.

6. Klochkova, E. S. Linguo-Pragmatic Peculiarities of the Electronic Hypertext in German: Synopsis of Diss. … Cand. of Philol. / E. S. Klochkova. – Samara, 2009. – 22 p.

7. Masalova, M. V. Hypertextuality as Immanent Textual Characteristics: Diss. … Cand. of Philol. / M. V. Masalova. – Ulyanovsk, 2003.

8. VAD: Dictionary of the Contemporary Russain Language / Edited by V. I. Chernyshova. 17 Vol. – M.-L.: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR. – 1950.

УДК 67.1
ББК 207

Романова Лилия Геннадьевна
ассистент
кафедра английской филологии и методики преподавания
английского языка
Оренбургский государственный университет
г. Оренбург
Romanova Lilia Gennadievna
Assistant Lecturer
Chair of the English Philology and Teaching Methods of the English Language
Orenburg State University
Orenburg

Экспликация ритма размеров предложений текста как метод оценки уровня адекватности и эквивалентности перевода
Rhythm Explication of the Sentence Sizes in the Text as an Evaluation Method of the Adequacy Level and Equivalence of Translation

Данная статья посвящена такому методу оценки уровня адекватности и эквивалентности перевода, как экспликация ритма размеров предложения текстов оригинала и переводов. В статье рассматривается и сопоставляется динамика размеров предложений текстов оригинала и двух вариантов перевода.

The article is devoted to such method of adequacy evaluation and translation equivalence as the rhythm explication of the sentence sizes in the original and translated texts. In the article we examine and compare the dynamics of the sentence sizes of the texts of the original and two variants of translation.

Ключевые слова: ритм размеров предложений, текст как сукцессивное образование, тенденции континуализации и дискретизации.

Key words: rhythm of the sentence sizes, text as a successive object, tendencies of continualization and discretization.

Важным критерием *адекватности* и *эквивалентности* является точность передачи формы [2; 316]; [8; 49]; [10; 14], структуры [1; 571]; [7; 53;] и ритма текста [11; 156 – 183]; [14; 108] оригинала в переводе.

Адекватность и *эквивалентность* структуры текстов – значительные показатели качества перевода, так как «связь между содержанием и формой в художественном произведении» [8; 57] бесспорна. Кроме того, форма и структура текста отражают коммуникативные интенции автора и влияют на создание коммуникативного эффекта [7; 87]; [12; 83], помогают понять замысел автора, оказывают эмоциональное воздействие на читателя [7; 87]; [14; 108].

Но необходимо отметить, что форма и композиционное построение текста рассматриваются как языковые, соотнесенные с его содержательными

компонентами. Так, например, поиск «ритмического адеквата» [6; 180 - 199] при создании стихотворного перевода, предполагает точность воспроизведения «движения звучащей речи» [6; 180], а также метра и размера стиха. При этом собственно материальная сторона текста не представляется существенной.

В рамках антропоцентрического подхода рассматриваются закономерности формообразования текста как целостного природного объекта, развивающегося по физическим законам [3]; [9]. Текст как целостное симультанно-сукцессивное образование – взаимосвязь «поступательного развертывания в линейном ряду следующих друг за другом языковых единиц» [4; 51] с мгновенным семантическим образом текста [4; 51]. Поэтому материальные и содержательные характеристики текста взаимосвязаны.

Одним из важнейших характеристик формы текста является его ритм. Ритм – «относительно регулярное чередование разноуровневых единиц, выполняющее целый ряд функций, основными из которых являются структурирующая, текстообразующая, эстетическая и экспрессивно-эмоциональная» [13; 5]. В формировании ритма «участвуют все возможные языковые средства: звуковые, интонационные, синтаксические, лексико-семантические» [15; 416], выбираемые автором, следовательно, ритм текста отражает индивидуальность автора и оказывает воздействие на адресатов.

Составной частью ритмико-синтаксической структуры текста является предложение. Динамика размеров предложения влияет на восприятие и понимание текста. Поэтому динамика размеров предложений является существенным параметром сопоставления оригинала и перевода и оценки *адекватности* и *эквивалентности* перевода с точки зрения структуры текста.

Нами предпринята попытка сопоставления динамики размеров предложений текстов рассказа Р. Бредбери «Калейдоскоп» и вариантов его перевода (авторы – Л. Жданов и Н. Галь) с помощью метода изучения размеров предложений К.И. Белоусова [5; 80 - 81]. Метод позволяет рассматривать динамику размеров предложения в составе текста как целостного образования.

На рисунках №№ 1 –3 показана динамика распределения размеров предложения в рассказе «Калейдоскоп» и вариантах его перевода.

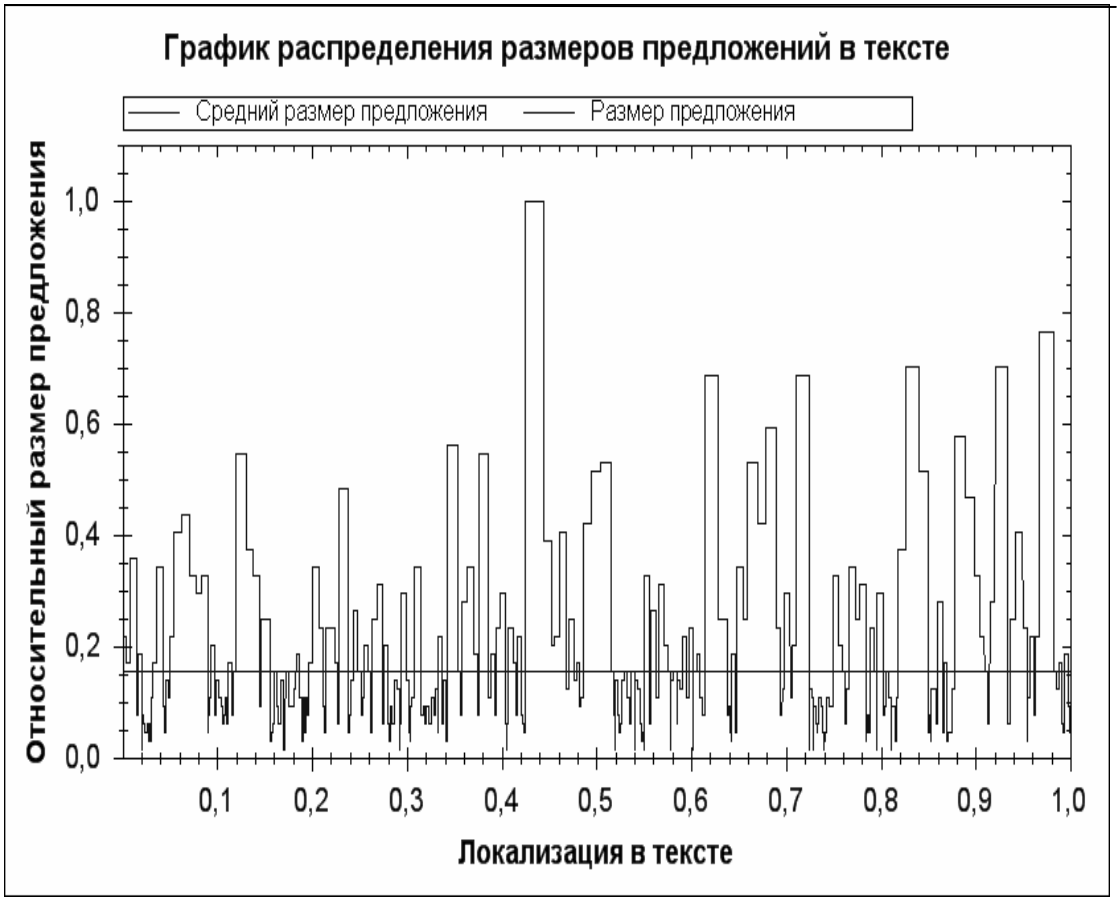


Рисунок 1. Распределение размеров предложения в тексте «Калейдоскоп» (Р. Бредбери)

На рисунках 1 – 3 обращает на себя внимание общая для всех текстов черта: чередование тенденций континуализации (увеличение размеров предложений) и дискретизации (уменьшение размеров предложения).

Рассмотрим самую протяженную зону континуальности в текстах.

So it was with Lespere and himself; Lespere had lived a good full life, and it made him a different man now, and he, Hollis, had been as good as dead for many years.

Так и они с Леспером: Леспер прожил полнокровную жизнь, он же, Холлис, много лет все равно, что не жил (Л. Жданов).

*Вот и Л*еспир *не такой, как он: Леспир жил полной жизнью – и сейчас он совсем другой, а сам он, Холлис, уже долгие годы все равно, что мертвый (Н. Галь).*

В данной зоне иллюстрируется авторское представление размышлений главного героя. Замедленный ритм повествования, достигнутый за счет

использования сложных предложений, репрезентирует спокойствие, отрешенность и безропотное принятие происходящего героем. Фрагменты также представляют собой своего рода краткую биографию персонажа.

Область континуальности отличается значительной степенью вариативности перевода. Рассмотрим важнейшие из семантико-стилистических различий фрагментов. Во фразе *had lived a good full life* глагол, употребленный в Past Perfect, так же, как и глагол *прожил* совершенного вида в переводе Л. Жданова, выражает законченное действие, что подчеркивает конец жизни и неотвратимость скорой смерти персонажей. В тексте Н. Галь данная фраза переводится с помощью лексемы *жил* несовершенного вида, репрезентирующей незавершенность жизни главных героев.

Выражение *a good full life* переводится как *полнокровная жизнь* (Л. Жданов) и *полная жизнь* (Н. Галь). Выражения характеризуют качество жизни персонажа, воспользовавшимся всеми ее благами, однако эпитеты *good full* и *полный* (Н. Галь) имеют не столь экспрессивны, как лексема *полнокровный* (Л. Жданов), репрезентирующая физические наслаждения и удовольствия.

Выражение *it made him a different man now* означает изменение душевного состояния человека под влиянием жизненных обстоятельств. Персонаж Леспир мужественно и спокойно воспринимает надвигающуюся смерть, потому что прожил веселую и легкую жизнь. Перевод Н. Галь *сейчас он совсем другой* и подчеркивает контраст в поведении и душевном состоянии Леспира и Холлиса. В тексте Л. Жданова перевод данного выражения опускается.

Сравнения *as good as dead* в оригинале и *все равно, что мертвый* в тексте Н. Галь представлены прилагательными и иллюстрируют оторванность от жизни и замкнутость героя. Перевод Л. Жданова *все равно, что не жил* характеризует жизнь героя как прозябание, лишенное радостей.

Далее рассмотрим одну из зон дискретности в изучаемых текстах.

“I've had time to think. I listened to you. This isn't good. It makes us bad. This is a bad way to die. It brings all the bile out. You listening, Hollis?”

- Я подумал. Слышал, что ты говорил. Не годится так. Во что мы себя превращаем! Недостойная смерть получается. Изливаем друг на друга всю желчь. Ты слушаешь, Холлис? (Л. Жданов).

- Я тут поразмыслил. Послушал, что ты говоришь. Нехорошо все это. Мы становимся скверные. Скверно так помирать. Срываешь зло на других. Ты меня слушаешь, Холлис? (Н. Галь).

Краткие предложения, репрезентирующие прямую речь героя, иллюстрируют его взволнованность. Несмотря на отсутствие авторских ремарок о скорости и эмоциональности речи, ощущается эффект сбивчивости и «спутанности» мыслей, т. к. логическая связь между высказываниями слаба. Речь, обращенная к герою Холлису, характеризует и высказывает отношение к его поступкам и состоянию. Прием парцелляции подчеркивает значимость каждого отрезка мысли и усиливает экспрессивность высказываний.

Предложение *I've had time to think,* имеющее семантику времени, переводится стилистически нейтральным *я подумал* (Л. Жданов) и разговорным *я тут поразмыслил* (Н. Галь). Переводы не имеют сему времени, однако, Н. Галь подчеркнута длительность и основательность размышлений персонажа.

В переводах фразы *I listened to you* подчеркивается осуждение героем не самого Холлиса, а его слов, сказанных под влиянием боли и страх смерти: *слышал, что ты говорил* (Л. Жданов); *послушал, что ты говоришь* (Н. Галь).

В оригинале душевное состояние и качества персонажей представлены как зависящих не от них, а от обстоятельств: *it makes us bad; it brings all the bile out*. Оба перевода не следуют этой тенденции и репрезентируют эмоциональные порывы героев как осознаваемые и контролируемые ими: *во что мы себя превращаем*; *изливаем друг на друга все желчь* (Л. Жданов); *мы становимся скверные*; *срываешь зло на других* (Н. Галь).

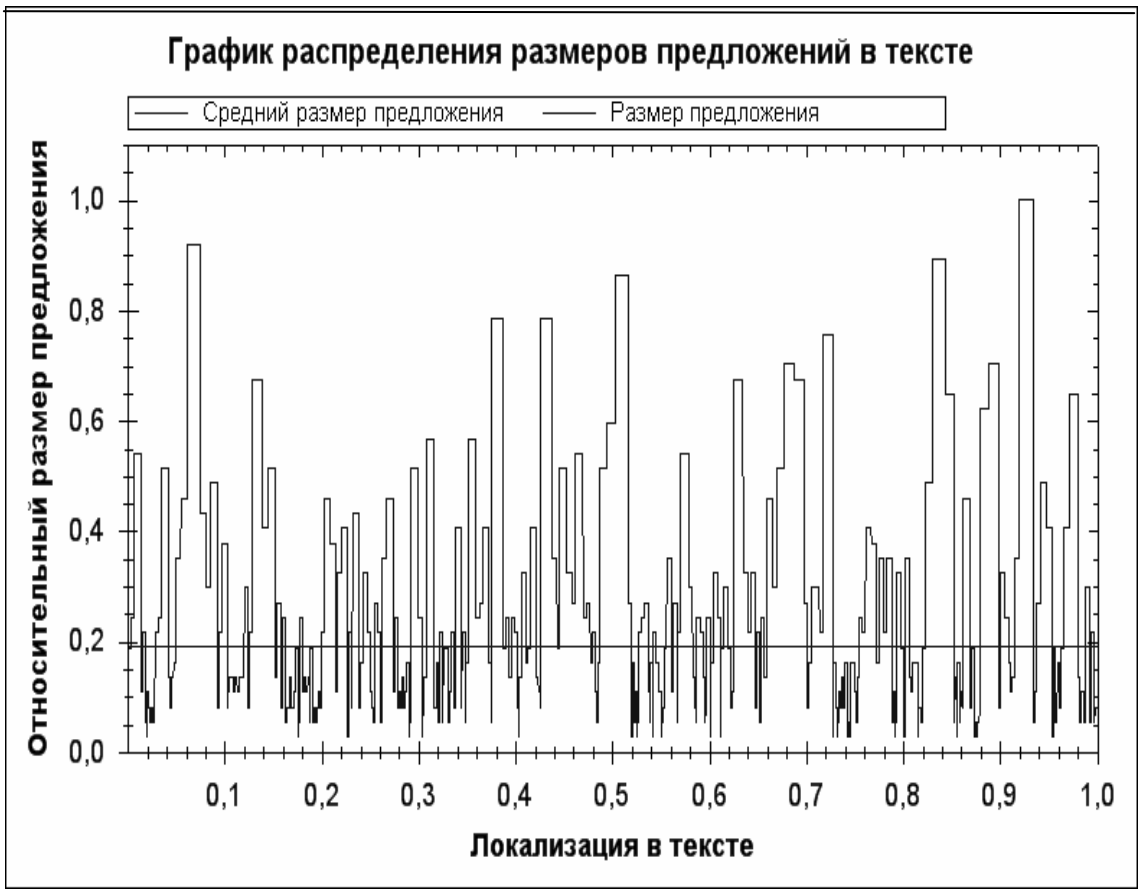


Рисунок 2. Распределение размеров предложения в тексте перевода рассказа «Калейдоскоп» (Л. Жданов).

В оригинале высказывания стилистически нейтральны, в то время как авторы переводов тяготеют к книжному (см.: *во что мы себя превращаем; недостойная смерть получается*) и разговорному стилям (см.: *не годится так*; *мы становимся скверные*; *скверно так помирать*; *срываешь зло на других*), что придает высказываниям большую эмоциональность и экспрессивность.

Итак, в данных текстах можно выделить следующие общие структурно-семантические характеристики: авторское представление «внутренней реальности», т.е. описание чувств, физического и эмоционального состояния героев реализуется в основном за счет длинных по размеру предложений.

В текстах длинные предложения редко затрагивают события, происходящие во «внешней реальности» художественного произведения, они, как правило, посвящены внутреннему миру персонажей. Стабилизируя ритм повествования, длинные предложения позволяют читателю в полной мере ощутить и понять душевное состояние героев, ход и глубину их мыслей.

Краткие предложения в данных текстах репрезентируют прямую речь и стремительно развивающиеся события «внешней» реальности текста. Они ускоряют ритм повествования, придают ему динамичность и экспрессивность.

Таким образом, можно утверждать, что динамика размеров предложений оригинала и переводов представляет собой значимый критерий для сопоставительного анализа и оценки *адекватности* и *эквивалентности*.

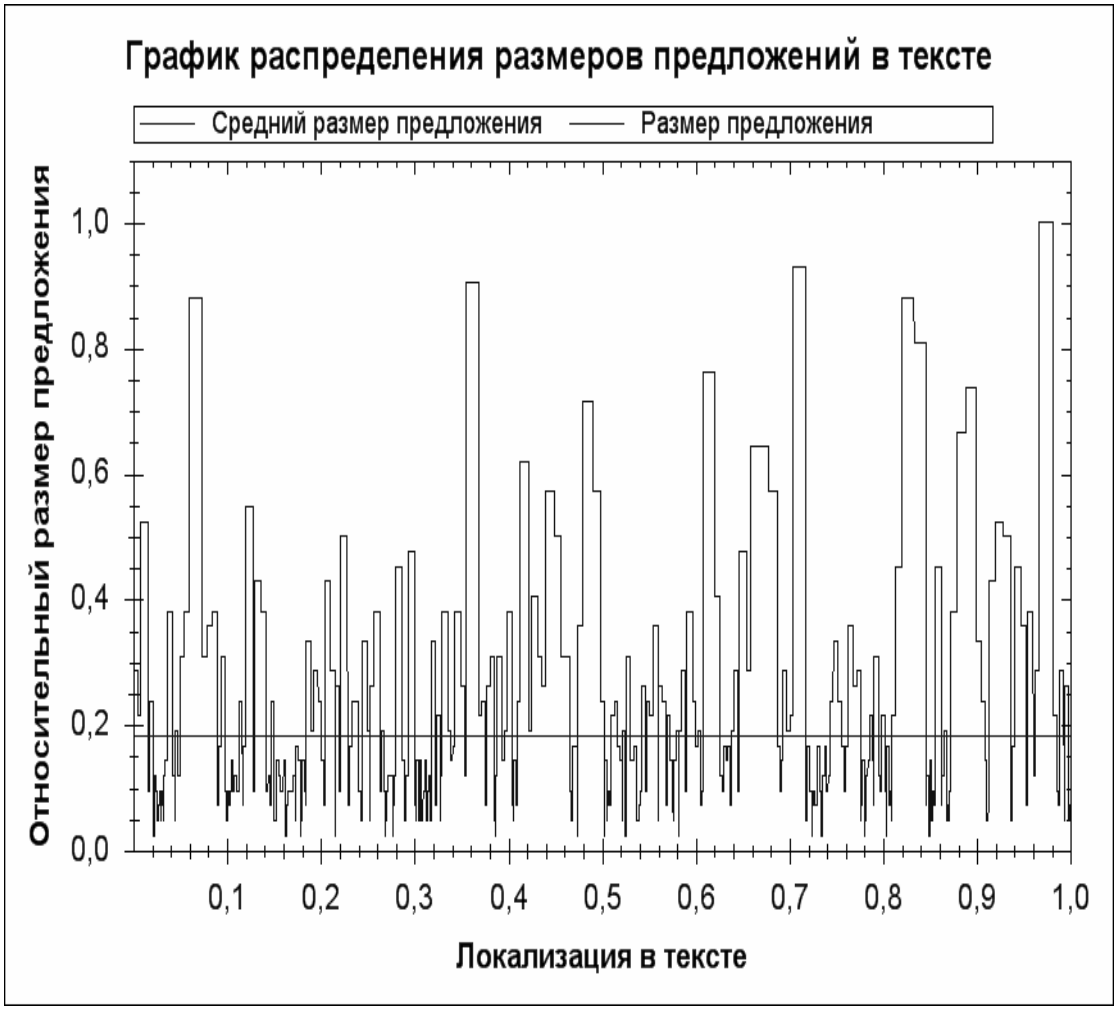


Рисунок 3. Распределение размеров предложения в тексте перевода рассказа «Калейдоскоп» (Н. Галь)

Сопоставление текстов оригинального и переводных произведений на уровне ритмико-минтаксической организации текста позволяет выявить различия в авторских тенденциях членения смыслового пространства и ритм реализации ими замысла произведения.

Библиографический список

1. Автономова, Н. С. Познание и перевод. Опыты философии языка [Текст] / Н. С. Автономова. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. – 704 с.

2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О. С. Ахманова. – М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1969. – 608 с.

3. Белоусов, К. И. Форма текста в деятельностном освещении (теоретико-экспериментальное исследование): автореф…дисс…канд. филол.наук [Текст] / К. И. Белоусов. – Кемерово 2002. – 19 с.

4. Белоусов, К. И. Текст: пространство, время, темпоритм: монография [Текст] / К. И. Белоусов. – Новосибирск: Сибирские огни, 2005. – 248 с.

5. Белоусов, К. И. Теория и методология полиструктурного синтеза текста: монография / К. И. Белоусов. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 216 с.

6. Ковалевский, В. «…размером подлинника» // Мастерство перевода [Текст] / В. Ковалевский. – М.: Советский писатель, 1963. – с. 180 - 199.

7. Латышев, Л. К., Семенов, А. Л. Перевод: Теория, практика и методика преподавания: Учебник для студ.перевод.фак.высш.учеб.заведений [Текст] / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 192с.

8. Лилова, А. Введение в общую теорию перевода [Текст] / А. Лилова.– М.: Высшая школа, 1985. – 256 с.

9. Москальчук, Г. Г. Структура текста как синергетический процесс [Текст] / Г. Г. Москальчук. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 296 с.

10. Нелюбин, Л. Л. Толковый переводоведческий словарь [Текст] / Л. Л. Нелюбин. – М.: Флинта, 2009. – 320 с.

11. Рецкер, Я. И. О закономерных соответствиях при переводе на родной язык // Вопросы теории и методики учебного перевода / Под ред. К.А. Ганшиной и И.В. Карпова [Текст] / Я. И. Рецкер. – М.: Издательство академии пед.наук РСФСР, 1950. с. 156 – 183.

12. Сдобников, В. В. Теория перевода (учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков) [Текст] / В. В. Сдобников. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. – 448с.

13. Сергеева, Ю. А. Ритм в структуре современного короткого рассказа (на материале произведений Фей Уэлдон и Анни Сомон): автореф. канд…филолог.наук [Текст] / Ю. А. Сергеева. – М.: 2008. – 20 с.

14. Чуковский, К. , Федоров, А. Искусство перевода [Текст] / К. Чуковский, А. Федоров. – Ленинград: Академия, 1930. – 236 с.

15. Языкознание. Большой Энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.: ил.

Bibliography

1. Alekseeva, I. S. Introduction to the Theory of Translation [Text] / I.S. Alekseeva. – SPb.: Philological Faculty of SPb SU; M.: Academy, 2004. – 352 p.

2. Akhmanova, O. S. Dictionary of Lingustic Terms [Text] / O. S. Akhmanova. – M.: “Sovietskaya Entziclopedia” Publishing House, 1969. – 608 p.

3. Belousov, K. I. Form of the Text in Activity Representation (Theoretical-Experimental Research): Synopsis of Diss. … Cand. of Philol. [Text] / K. I. Belousov. – Kemerovo 2002. – 19 p.

4. Belousov, K. I. Text: Space, Time, Temporythm: Monograph [Text] / K. I. Belousov. – Novosibirsk: Sibirskie Ogni 2005, – 248 p.

5. Belousov, K. I. Theory and Methodology of Polistructural Synthesis of the Text [Text] / K.I. Belousov. – M.: Flinta: Nauka. – 2009. – 216 p.

6. Kovalevsky, K. “…By the Metre of the Original” [Text] / K. Kovalevsky // Translaton Mastership. – M.: Sovietski Pisatel. – 1963. – p. 180 – 199.

7. Latyshev, L. K., Semenov, A. L. Translation: Theory, Practice and Methods of Teaching [Text] / L. K. Latyshev, A. L. Semenov. – M.: “Academia”, 2005. – 192 p.

8. Lilova, A. Introduction to the General Theory of Translation [Text] / A. Lilova. – M.: Visshaya Shkola, 1985. – 256 p.

9. Linguistics. Great Encyclopedic Dictionary. – M.: Great Russian Encyclopaedia, 1998. – 685 p.

10. Moskalchuk, G. G. The Structure of the Text as a Synergetical Process [Text] / G. G. Moskslchuk. – M.: URSS Editorial, 2003. – 296 p.

11. Nelyubin, L. L. Explanatory Dictionary of the Theory of Translation / L. L. Nelyubin. – M.: Flinta, 2003. – 320 p.

12. Retzker, Ya. I. About Regular Correspondence of Translation into the Native Tongue [Text] / Ya. I. Retzker // The Problems of the Theory and Methods of Educational Translation. M.: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR, 1950. - P. 156 – 183.

13. Sdobnikov, V. V. The Theory of Translation [Text] / V. V. Sdobnikov. – M.: AST: Vostok – Zapad, 2006. – 448 p.

14. Sergeeva, Yu. A. The Rhythm in the Structure of the Contemporary Short Story (On the Material of the Stories by Fey Weldon and Anny Somon): Synopsis of Diss. … Cand. of Philol. [Text] / Yu. A. Sergeeva. – M.: 2008. – 20 p.

15. Tchukovsky, K., Fedorov, A. The Art of Translation [Text] / K. Tzukovsky, A. Fedorov. – Leningrad: Academia, 1930. – 236 p.

УДК 803- 4
ББК 809.43- 4

Туракулова Сайёра Толиббаевна
соискатель
кафедра немецкой филологии
Национальный университет Узбекистана
им. Мирзо Улугбека
г. Ташкент
Turakulova Sayyora Tolibbaevna
Applicant for a Degree
Chair of German Philology
National University of Uzbekistan named after Mirzo Ulugbek
Tashkent

Специфика явления умлаута в тюркских языках по сравнению с немецким языком
Umlaut Specific Phenomenon in Turkic Languages in Comparison with German

Статья посвящена рассмотрению явления умлаута в уйгурском и немецком языках, а также в наманганском говоре узбекского языка в сопоставительно-типологическом аспекте; в ней приводится сравнительный анализ синтагматических отношений звуковых структур при процессе умлаута в разносистемных языках.

The article deals with the umlaut phenomenon in the Uighur and German languages and in Namangan dialect of the Uzbek language in comparative-and-typological aspect. It presents the comparative analysis of the sound structure in syntagmatic relations of umlaut in different languages.

Ключевые слова: умлаут, сингармонизм, универсалии, изоморфизм, алломорфизм, немецкий язык, тюркские языки, уйгурский язык.

Key words: umlaut, vowel harmony, universals, isomorphism, allomorphism, German, Turkic languages, Uighur.

Сопоставительно-типологические исследованиями имеют в Узбекистане давние традиции, а в настоящее время характеризуются особой востребованностью, в том числе и в аспекте сопоставления узбекского и других тюркских языков с европейскими языками в синхронных и диахронных аспектах.

Как отмечает У. К. Юсупов, «сопоставительное изучение языков в теоретических целях даёт возможность глубже проникнуть в системы сопоставляемых языков, расширяет наше знание о системе каждого из сопоставляемых языков в отдельности» [1].

Термин «умлаут» в германском языкознании возник для описания имеющихся в германских языках звуковых явлений. Несмотря на традиционность этого термина для германистики (в качестве его авторов называются Я. Гримм и Ф. Клопшток), он рассматривается в современной лингвистической литературе неоднозначно. Разночтения в понимании этого термина связаны с тем, на какую функцию умлаута лингвисты обращают внимание (фонетический состав слова, морфемная и слоговая структура, роль ударения).

«Термин «умлаут» используется и за пределами германистики, например в тюркологии, где им иногда обозначают так называемый обратный сингармонизм в уйгурском языке, причем термин «умлаут» распространяется на все виды регрессивной гармонизации. .. В отличие от германского, уйгурский умлаут не стал фактом грамматики, поэтому предпочтительнее различать эти явления и использовать термин «умлаут» в его традиционном узком значении» [2]. Однако представленная в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» точка зрения ни в коей мере не является исчерпывающим решением рассматриваемой проблемы.

В тюркологии умлаут – регрессивное ассимилятивное воздействие гласных – рассматривается в таких аспектах, как фонетический статус, морфологические функции, разновидности умлаута, причины, время возникновения, распространённость в диалектах. Впервые процесс регрессивной ассимиляции гласных в таранчинском диалекте уйгурского языка рассмотрел В. Радлов [3]. Умлаут рассматривается также в работах Н.А. Баскакова, В. Банга, Дж. Маркуарта, М. Рясянена, О. Прицака, Э.В. Севортяна, А.М. Ширалиева, А.К. Боровкова, В.В. Решетова, А.М. Щербака, Г. Садвакасова, М. И. Трофимова, В. М. Насилова и др. Таким образом, в тюркологии, начиная с конца XIX века, создано и развивается научное направление, связанное с признанием наличия умлаута в тюркских языках, с определением его распространения, его разновидностей. «В лингвистической литературе показано, что умлаут и сингармонизм – это аналогичные явления. Так, Э. Прокош указывал на сходство умлаута с

гармонией гласных в финно-угорских языках … Б.А. Серебренников относит умлаут в индоевропейских языках к явлениям сингармонизма, широко представленным в тюркских и некоторых финно-угорских языках» [4].

Явление умлаута в сопоставительном аспекте затронуто в трудах В. Радлова, Е.Д. Поливанова, Н.А. Баскакова, А.К. Боровкова, А.Т. Кайдарова, А.А. Абдуазизова, Т. Талипова, С. Атамирзаева. Однако в работах данных исследователей представлены лишь некоторые элементы сопоставительного анализа явления умлаута.

Таким образом, и в германистике, и в тюркологии, и в сопоставительном языкознании умлаут давно уже стал традиционным предметом изучения, что, однако, не привело к формированию общепринятой и непротиворечивой теории умлаута. Несмотря на большое количество литературы по анализу разных аспектов умлаута, проблема содержания самого термина «умлаут» остается актуальной. Данный термин по отношению к немецкому и тюркским языкам далеко неравнозначен. Если в немецком языкознании использование термина «умлаут» сводится к его узкому значению, под которым понимают только влияние гласных в последующем слоге на гласные корня с результатом палатализации, то в рассматриваемых тюркских языках данный термин может быть использован в более широком значении, а именно как влияние последующих гласных на предыдущие с результатом палатализации, сужения и лабиализации. В то же время применение термина «умлаут» к тюркским языкам требует ограничения данного термина аналогией с первичным умлаутом в древневерхненемецком.

Явление умлаута даже в рамках германских языков значительно различается, образуя оппозицию немецкий язык / другие германские языки. Проявление умлаута в немецком языке (шире – в германских языках) различны: в диахронном аспекте это фонетический процесс (регрессивная ассимиляция гласных), а в современном немецком языке – результат этого процесса, релевантный для морфологии, морфонологии и словообразования.

В тюркологии умлаут практически обязательно сопоставляется с сингармонизмом (прогрессивной ассимиляцией гласных) – основным принципом фонетического взаимодействия корней и аффиксов.

С изучением умлаута связаны следующие вопросы: 1) понятие и термин, 2) масштаб и функции, 3) препятствия умлауту, 4) умлаут и языковая география, 5) фонологическое рассмотрение, 6) толкования генезиса, 7) умлаут и история его развития, а также возникновение и территориальное распространение умлаута, виды умлаута (первичный, вторичный и умлаут по аналогии) (ср. S. Sonderegger [5]).

Вопрос о времени появления и периодизации умлаута является дискуссионным как в немецком, так и в тюркском языкознании. По отношению к немецкому языку возникают затруднения в определении периода появления умлаута в связи с непоследовательным отражением его на письме в исследованных текстах. Тем не менее большинство лингвистов сходятся во мнении, что приблизительное время появления умлаута – VIII век н. э. (ср. J. Schatz 1927; H. Paul 1998; В. Жирмунский 1961).

Время возникновения умлаута в немецком языке имеет намного более ясную картину, чем в тюркских языках. В рассматриваемых тюркских языках трудность определения времени возникновения умлаута объясняется, в частности, особенностями графической системы арабского языка, которой пользовались тюркские народы. Однако существующие концепции тюркологов дают основание предполагать наличие регрессивной ассимиляции уже в древнетюркскую эпоху.

Германистами были предприняты попытки объяснить причины возникновения умлаута с разных точек зрения. В немецком языке существует несколько теорий умлаута (теория муллинизации, антиципации, фонологическая, вокальунтерштрёмунг («Vokalunterströmung» - по которой согласные не вовлечены в процесс умлаута), теория эпентезы, просодическая). По теории муллинизации гласные подвергаются изменению под воздействием соседних палатальных согласных, выполняющих посредническую функцию. При антиципации речь идёт о «психофизическом» предвосхищении артикуляции предыдущего гласного под влиянием последующего гласного. Попытки найти объяснение причины происхождения умлаута посредством комбинирования различных теорий свидетельствует о понимании умлаута в немецком языке как многоаспектного явления.

Возникновение умлаута в уйгурском языке в рамках отдельных теорий объясняется рядом причин. Следует отметить, что теории, относящиеся к умлауту в тюркских языках, пока не получили комплексного описания, более того, отдельные теории не имеют общепризнанных названий.

С нашей точки зрения, по отношению к уйгурскому языку следует особо выделить такие теории, как фонологическая, акцентологическая, слоговая и теория заимствований. По фонологической теории предпосылки для появления умлаута заключаются в возникновении индифферентного [*i*], в неустойчивости корневой фонемы и фонеме начального слога. Согласно акцентологической теории, ударение рассматривается как фактор, вызывающий умлаут или способствующий его появлению. По слоговой теории в качестве первопричины данного явления рассматривается структура слога в тюркских языках, значит, в связи с процессом умлаута необходимо иметь в виду те изменения, которые возникают в структуре слога в слове. По теории заимствований умлаут рассматривается как иноязычный элемент, как внешний фактор, возникший независимо от определённых внутренних законов развития рассматриваемых тюркских языков.

В число вопросов, касающихся явления умлаута в сопоставляемых языках, включена роль согласных. Как в немецком, так и в рассматриваемых тюркских языках, согласные могут выступать в качестве препятствия умлауту. Препятствием к умлауту в немецком языке может быть также долгота гласных, что составляет существенную черту алломорфизма рассматриваемых языков, поскольку оппозиция по долготе / краткости является для тюркских языков нерелевантной. Для выявления особенностей умлаута в уйгурском языке и наманганском говоре узбекского языка необходимо прежде всего рассмотреть условия его проявления.

Умлаут проявляется в уйгурском языке в следующих условиях:

1. В словах, в которых вызывающий умлаут гласный [*i*] принадлежит к корню слова, то есть гласный [*i*] является частью свободной морфемы (этимологический гласный [*i*]); Сюда относятся такие слова, как *eğiz, eğil, eğir, neri, seriq*. Эти слова по своему происхождению восходят к древнетюркскому

языку. В древнетюркских текстах, соответственно, они зафиксированы в формах *balïq, ayïz, bayïr, ayïl, ayïr, naru, sarïy*, где по графическому обозначению невозможно определить наличие ассимилятивных изменений в сторону уподобления.

2. В словах, в которых [*i*] является составной частью формообразующего аффикса, а также в словах, где гласный [*i*] сохранился как составная часть аффикса при словообразовании (эпентетический гласный).

В данном случае слово, в большинстве случаев односложное, получает формообразующий аффикс *-i*, который имеет притяжательное значение или словообразующий аффикс, содержащий *-i*. В словах с такими аффиксами можно наблюдать как грамматические изменения, так и палатализацию предшествующих гласных. Более наглядно это можно представить с помощью следующих примеров:

1) при словоизменении притяжательный аффикс *-i* вызывает ассимиляцию, что, однако, не ведет к лексико-семантическим изменениям слова, например: в наманганском диалекте узбекского языка *xat* ‘письмо’ - *xetingiz* ‘ваше письмо’, *qalam* ‘карандаш’, *qalemi* ‘его карандаш’; в уйгурском языке *qaš* ‘бровь’ - *qeši* ‘его бровь’, *qäp* ‘речь’ - *qepi* ‘его речь’.

2) в процессе словообразования к таким аффиксам, как *–(i)š, -(i)p*, в тюркских языках, с ауслаутом корня слова на согласный может добавляться гласный звук. В этом случае гласный [*i*] в аффиксе может воздействовать на предшествующий гласный звук. Это взаимодействие с аффиксами *-(i)š* и *-(i)p* вызывает палатализацию предшествующих гласных и семантическое изменение слова, а именно – аффикс *-(i)š* служит для образования имени действия: ср., например: *čatmaq* ‘прицепить’ - инфинитив, при присоединении к корню *čat-* аффикса *–iš* образуется имя действия *četiš* ‘сцепление’; также и с глаголом *čäkmäk* ‘запрягать’, от которого образовано имя действия *čekiš*.

Здесь необходимо отметить, что вызывающий ассимиляцию гласный [*i*] появляется только тогда, когда корень неопределенной формы глагола оканчивается на один согласный. Это происходит вследствие действия в тюркских языках закона, по которому недопустимо стечение двух согласных в начале или в конце слова.

Как отмечено К. Мелиевым, «имя действия на *-(i)š* в современном уйгурском языке является наиболее употребительным из имён действия, причём сфера использования его всё более расширяется и во многих случаях оно вытесняет имена действия на *-maq* и *-ğu*». [6]. Можно предположить, что развитие и распространение имён действия на *-(i)š* могло привести к увеличению в уйгурском языке числа слов с регрессивной ассимиляцией.

Явление умлаута также можно наблюдать при образования причастий с помощью аффикса *-(i)p*. При данном процессе гласные нижнего подъёма [*a*], [*ä*] переходят в гласный среднего подъёма [*e*]. Например, гласный [*a*] в основе *sal* глагола *salmaq* при присоединении к корневой морфеме аффикса - *ip* переходит в [*e*] *terip* -‘собрав’. Также и со словами *etip* ‘бросив’ от *atmaq* ‘бросать’ , *tepip* ‘найдя’ от *tapmaq* ‘найти’. Изменение фонетического окружения обусловлено морфологическим фактором, а именно присоединением к основе глагола аффикса *-(i)p* с гласным в анлауте.

Наблюдаемое в уйгурском языке и в наманганском говоре узбекского языка явление сопоставимо только с так называемом «историческим умлаутом», а именно с первичным i- умлаутом в немецком языке. В рассматриваемом случае общим при этом для немецкого, уйгурского языков и наманганского диалекта узбекского языка является тот факт, что факторы, вызывающие умлаут в немецком, это - [*i*, *ī*, *j*], в уйгурском - [*ï*] и в наманганском говоре - [ï] находятся в составе словообразовательных и словоизменяющихся суффиксов при определённых морфологических категориях. Если в немецком языке умлаут представлен в парадигмах глагола, например, в спряжении настоящего времени, в парадигмах имени прилагательного в формах степеней сравнения, то в уйгурском языке он встречается чаще в именах действия , а также в парадигмах местоимения и существительного.

По отношению к уйгурскому языку следует отметить, что различные виды умлаута приводят к различным конечным результатам, а именно к палатализации и к лабиализации. Если вызывающими умлаут факторами в немецком языке являются только палатальные гласные, то в рассматриваемых тюркских языках палатальные и велярные.

В просодическом аспекте сходным моментом для рассматриваемых языков является непосредственное участие в процессе умлаута ударения. Основным же различием в отношении роли ударения в рассматриваемых языках можно назвать то, что ударение на корневом слоге в немецком языке наибольшую роль играл как фактор, способствующий появлению необходимых условий для осуществления регрессивной ассимиляции, т.е. в первоначальной стадии развития умлаута, а в тюркских языках, в частности, в уйгурском языке и в наманганском говоре узбекского языка, ударение активно действует непосредственно при самом фонетическом процессе умлаута. На наш взгляд, наличие ударения в рассматриваемых тюркских языках на вызывающем умлаут факторе, препятствует редукции последнего. В данной ситуации отсутствует возможностъ фонологизации возникших в результате умлаута аллофонов, что не даёт трансформироваться умлауту в явление морфологическое.

Следовательно, одной из причин сохранения умлаута в уйгурском языке и в наманганском говоре как фонетического процесса, является сохранение ударения на вызывающем умлаут гласном. Однако агглютинативность тюркских языков обеспечивает более широкое поле для распространения фонетического процесса умлаута на словоизменительные категории.

Как в немецком языке, так и в рассматриваемых тюркских языках, умлаут наблюдается в заимствованных словах. Однако существенное количественное преобладание иноязычных лексем, не претерпевших умлаут, над иноязычными лексемами с умлаутом (в уйгурском языке всего 18 лексем из 207 зафиксированных заимствований) не свидетельствует в пользу теории заимствований. Изоморфным в этом аспекте для сопоставляемых языков является небольшое количество заимствований, претерпевших умлаут. В немецком языке большинство слов иностранного происхождения не подвергались умлауту. Только в ранних заимствованиях, например, из среднелатинского, можно зафиксировать проявление умлаута, в таких словах, как например, *Küche*. Эти слова в современном немецком языке относятся к основному лексическому фонду.

Умлаут в тюркских языках проявляет черты изоморфизма с умлаутом немецкого языка древневерхненемецкого периода в фонетическом аспекте, а в фонологическом и морфологическом аспектах явление умлаута в тюркских языках характеризуется явным алломорфизмом с умлаутом в современном немецком языке. Умлаут представляет собой важнейшее межъярусное явление, характерное для многих языков мира. Его изучение имеет синхронные и диахронные аспекты, проводится как в рамках классической компаративистики, т.е. в кругу германских языков, так и в рамках типологии, по отношению к неродственным языкам.

Явление умлаута может рассматриваться как типологическая универсалия, поскольку он находит разные типы своего воплощения не только в германских языках, но и в языках совершенно иного строя – тюркских. Однако по регулярности воплощения умлаута среди германских языков выделяется немецкий, а среди тюркских – уйгурский, а также наманганский говор узбекского языка. В то же время явление умлаута отражает специфику строя германских и тюркских языков, характер соединения морфов в словоформе, специфику фонетической, фонологической и слоговой структуры, процессы взаимодействия гласных и согласных.

Бесспорно, что в уйгурском языке и в наманганском говоре узбекского языка умлаут – это явление прежде всего фонетическое, это по-прежнему активный фонетический процесс, однако в настоящее время в связи с его регулярным проявлением в некоторых грамматических и словообразовательных категориях можно ставить вопрос о приобретении им определённой морфонологической значимости. В этом случае умлаут проявляет себя как редундантный (излишний) фактор, его присутствие в грамматических категориях является дополнительным признаком.

Библиографический список

1. Юсупов, У. К. Теоретические основы сопоставительной лингвистики. – Ташкент: Фан, 2007. - С. 27.

2. Лингвистический энциклопедический словарь (электронная версия). – М.: Большая российская энциклопедия, 2008. - С. 4930.

3. Radloff, W. Vergleichende Grammatik der nördlichen Türksprachen. Phonetik der nördlichen Türksprachen. – Leipzig: T.O. Weigel's Verlag, 1882. - Th. 1. - 318 S.

4. Абдуазизов, А. А. Элементы общей и сравнительно-типологической фонологии. – Ташкент: Фан, 1981. - 184 с.

5. Sonderegger, S. Die Umlautfrage in den germanischen Sprachen// Kratylos. Kritisches Berichts- und Rezensionsorgan für indogermanische und allgemeine Sprachwissenschaft. – Wiesbaden: O. Harrassowitz, 1959. – № 4. – S. 1-12.

6. Мелиев, К. Имена действия в современном уйгурском языке. – М.: Наука, 1964. - С. 6.

Bibliography

1. Abduazizov, A. A. Elements of General and Comparative-and-Typological Phonology / A.A. Abduazizov. – Tashkent: Fan, 1981. - 184 p.

2. Linguistic Encyclopedic Dictionary (Electronic Version). – M.: Great Russian Encyclopedia, 2008. - P. 4930.

3. Meliev, K. Verbal Nouns in Modern Uighur / K. Meliev. – M.: Nauka, 1964. - P. 6.

4. Radloff, W. Comparative Grammar of the Northern Turkic Languages. Phonetics of the Northern Turkic Languages / W. Radloff. – Leipzig: Publishing House of T.O. Weigel, 1882. - P. 1. - 318 p.

5. Sonderegger, S. The Problem of Umlaut in the Germanic Languages // Kratylos. Critical Organ of Research and Review for Indo-Germanic and General Linguistics / S. Sonderegger. – Wiesbaden: O. Harrassowitz, 1959. – № 4. – P. 1-12.

6. Yusupov, Yu. K. Theoretical Bases of Contrastive Linguistics / Yu.K. Yusupov. – Tashkent: Fan, 2007. - P. 27.

УДК 81’342.9: 811.111 + 811.161.1
ББК 81.2 Англ. – 1

Фунтова Ирина Леонидовна
кандидат филологических наук
кафедра переводоведения и когнитивной лингвистики
Институт Лингвистики и Межкультурной Коммуникации
Московского Государственного Областного Университета (ИЛ и МК МГОУ)
г. Москва
Funtova Irina Leonidovna
Candidate of Philology
Chair of translation Science and Cognitive Linguistics
Institute of Linguistics and Intercultural Communication
attached to Moscow State Regional University (IL & IC of MSRU)
Moscow

Интонация вопросительных предложений в неэмфатической речи английского и русского языков*

Interrogative Questions Intonation of Unemphatic Speech of the English and the Russian Languages

В статье проводится сравнительно-сопоставительный анализ интонационных конструкций, встречающихся в разных типах вопросительных предложений в неэмфатической речи английского и русского языков (специальных, общих, альтернативных и разделительных вопросах, а также при переспросах и вопросах-повторах), и указываются отличительные особенности просодических баз сопоставляемых языков.

The article is devoted to the comparative-and-contrastive analysis of the intonation patterns used in different types of the interrogative questions in unemphatic speech of the English and the Russian languages (special, general, alternative and disjunctive questions, and also in echoed questions and questions asking for a repetition). We determine the distinctive peculiarities of the prosodic bases of the languages being compared.

Ключевые слова: альтернативный вопрос, вопросительное предложение, вопрос-повтор, неэмфатическая интонация, общий вопрос, переспрос, просодические нормы, разделительный вопрос, речевая мелодика, специальный вопрос.

Key words: alternative question, interrogative sentence, request for repetition, unemphatic intonation, general question, echoed question, prosodic norms, disjunctive question, speech melody, special question.

Речевая мелодика, или интонация, является необходимой составной частью звучащей речи. Мелодика речи – это музыкальное движение голоса,

* Статья печатается в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы (направление «Филологические науки и искусствоведение») по теме: «Комплексное исследование проблем языка, личности и культуры в условиях инновационных изменений в науке и образовании».

которое осуществляется с определенной закономерностью и представляет собой одну из важнейших сторон звучащей речи, столь же необходимую, как сами звуки. Правильная во всех отношениях речь, в которой соблюдаются все нормы произношения, не только артикуляционные и акцентологические, но также и просодические нормы, связанные с интонационным оформлением высказывания, – это надежный и прочный фундамент, лежащий в основе построения различных функциональных типов речи.

В настоящей статье мы собираемся провести сравнительно-сопоставительный анализ просодических норм, связанных с интонационным оформлением вопросительных предложений в неэмфатической речи современного британского варианта английского языка и современного русского литературного языка.

1. Специальные вопросы.

Вопросительные предложения, требующие конкретного сообщения, а не просто подтверждения или отрицания, называют специальными вопросами.

В неэмфатической речи английского языка специальные вопросы произносятся с постепенно понижающейся ступенчатой шкалой и низким падающим завершением [5: 137].

Примеры:

'What can I 'do to 'mend ˌmatters? ||

'Where did you 'go for your 'summer ˌholidays? ||

В русском языке в вопросительных предложениях с вопросительными словами («кто», «что», «где», «когда», «почему», «сколько» и др.) употребляется ИК-2, например: «Чт**о**^{2} это?»; «Когд**а**^{2} он придет?». Центр ИК-2 находится либо на вопросительном слове, либо на любом другом слове, в зависимости от цели высказывания, например: «Гд**е**^{2} книга?» и «Где кн**и**^{2}га?» [2: 23 – 24; 7: 89].

В диалогической речи русского языка часто употребляются вопросительные предложения с вопросительными словами и присоединительным союзом «а». Они интонируются обычно как ИК-2. Союз

«а» усиливает вопрос, показывает заинтересованность собеседника, например: «Давай купим этот журн**а**[1]л. – А сколько он ст**о**[2]ит?»; «Вчера я видел Алекс**е**[1]я. – А где он пропад**а**[2]л так долго?» [2: 121; 7: 195].

Таким образом, английский и русский специальные вопросы имеют нисходящее завершение, однако английский нисходящий тон превосходит русский по крутизне и заканчивается на более низкой отметке.

2. Общие вопросы.

Вопросительные предложения, требующие подтверждения или отрицания, называют общими вопросами.

В неэмфатической речи английского языка общие вопросы произносятся с постепенно понижающейся ступенчатой шкалой и средним восходящим завершением.

Средний (неэмфатический высокий) подъем (mid / unemphatic high rise), который используется исключительно в общих и разделительных вопросах, впервые описал R. Kingdon в 1958 году.

Когда мы произносим односложное слово (либо слово с ударением на последнем слоге) со средним подъемом, голос начинает повышаться с отметки чуть ниже среднего тона (в отличие от низкого подъема, который начинается с самого низкого тона) и достигает отметки, которая немного выше среднего уровня. В том случае, когда имеются конечные безударные или частично ударные слоги, ядерный слог произносится на ровном тоне немного ниже среднего, а на последующих безударных (частично ударных) слогах происходит повышение голоса до отметки выше среднего уровня. При интонационной разметке текста средний подъем обозначается знаком [ˌ], который доходит до середины строки [9: 3].

Примеры:

'Will you be a'way ˌlong? ||

'Are 'English°people 'fond of ˌgardening? ||

R. Kingdon [9: 64] отмечает, что различия между высотными диапазонами низкого и среднего подъема весьма значительны, так как низкий восходящий

тон, передающий незаконченность, никогда не имеет конечного вопросительного подскока вверх, как средний восходящий тон.

В русском языке в вопросительных предложениях без вопросительного слова употребляется ИК-3, например: «Это в**а**^{3}ша книга?»; «Вы л**ю**^{3}бите плавать?». Интонационный центр в ИК-3 находится на слове, которое несет основную смысловую нагрузку.

Центр ИК-3 может передвигаться в предложении в зависимости от цели высказывания и содержания разговора, например: «В**ы**^{3} приехали сегодня? – Д**а**^{1}, | **я**^{1}»; «Вы прие^{3}хали сегодня? – Н**е**^{1}т, | прилетел самол**е**^{1}том»; «Вы приехали сег**о**^{3}дня? – Н**е**^{1}т, | вчер**а**^{1}» [2: 34; 7: 100].

В сложном вопросительном предложении придаточное предложение обычно не оформляется в самостоятельную синтагму, например: «Ты не зн**а**^{3}ешь, где моя книга?».

ИК-4 наиболее ярко проявляется в неполном вопросительном предложении с сопоставительным союзом «а». Эта конструкция возникает благодаря сокращению предложения, заключающего вопрос. Вопрос может быть полным, например: «Ты куп**и**^{3}л книги? – Д**а**^{1}. – А тетради т**о**^{3}же купил?». В неполной форме последнее предложение приобретает следующий вид: «А тетр**а**^{4}ди?» [2: 121; 7: 125].

Следовательно, как английские, так и русские общие вопросы произносятся с восходящим завершением, однако английский восходящий тон, в отличие от русского подъема в ИК-3, начинается на более низком уровне и доходит до высоты чуть выше средней отметки, при этом имея более плавную форму. В русском языке голос повышается со средней высоты до довольно высокого тона.

Наибольшее сходство русского подъема с английским средним восходящим тоном можно заметить в русском языке в ИК-4, которая употребляется в неполных вопросительных предложениях с сопоставительным союзом «а», где подъем голоса начинается с отметки ниже среднего уровня.

Еще одна отличительная особенность интонирования общих вопросов в английском и русском языках заключается в том, что в английском общем

вопросе главноударным является последнее ударное слово, в то время как в русском общем вопросе главноударным является глагол, например:

'Do you 'speak ˌEnglish? – Вы говор**и**^{3}те по-английски?

3. Альтернативные вопросы.

Вопрос, предлагающий выбор из двух (или более) вариантов ответа, называют альтернативным вопросом. В вопросе такого типа один предикат исключает другой.

В английском языке альтернативные вопросы имеют паузу перед союзом “or”. Последнее ударное слово перед паузой произносится с низким подъемом, а конечное ударное слово вопроса – с низким падением [5: 138 – 139].

Примеры:

'Would you 'like a 'cup of ˌcoffee | or an ˌice-**o**cream? ||

'May I 'do it toˌmorrow | or 'would you 'like me to 'do it toˌday? ||

Количество синтагм перед союзом «или» зависит от количества предикатов вопроса, например:

'Do you pre'fer ˌapples, | ˌ pears, | ˌ plums | or ˌcherries? ||

В русском языке первая часть альтернативного вопроса интонируется как ИК-3, а вторая – как ИК-2, например: «Это в**а**^{3}м письмо | или сос**е**^{2}ду?»; «Ты поедешь на такс**и**^{3} | или на метр**о**^{2}?» [2: 118; 7: 100].

Предикат вопроса, стоящий после союза «или», может произноситься с усилением словесного ударения центрального по смыслу слова, что подчеркивает противопоставление имеющихся в предложении предикатов вопроса. Синтагматическое членение подчеркивается паузой перед союзом «или». Количество синтагм перед союзом «или», как и в английском языке, зависит от количества предикатов вопроса: «Вам взять билеты на **о**^{3}перу, | бал**е**^{3}т | или др**а**^{2}му?» [3: 263 – 264].

Таким образом, в обоих языках каждая неконечная синтагма альтернативного вопроса произносится с восходящим завершением, а в конце вопроса употребляется нисходящее завершение. Различия проявляются лишь в высотных диапазонах и формах мелодических контуров.

4. Разделительные вопросы.

Разделительный вопрос состоит из двух частей, отделяемых друг от друга паузой: утвердительного или отрицательного предложения с присоединенной к нему вопросительной частью.

В английском разделительном вопросе последнее ударное слово перед паузой произносится с низким падением. Вторая часть разделительного вопроса может произноситься либо с низким падением, когда ответ собеседника не требуется, либо со средним подъемом, если говорящий ждет ответа [1: 33 – 34].

Когда говорящий уверен в правильности своего высказывания, он употребляет низкое падение во второй части вопроса. Вопросы такого типа в действительности не являются вопросами. Они используются с целью побуждения собеседника либо выразить свое согласие с только что услышанным утверждением, либо заверить говорящего, что это действительно так.

Примеры:

It’s a 'lovely ˌday, | ˌisn’t it? ||

He 'teaches ˌEnglish, | ˌdoesn’t he? ||

Если же говорящий не уверен в правильности своего высказывания, он употребляет во второй части вопроса средний подъем, который показывает, что это истинный вопрос, заданный с целью услышать мнение собеседника, подтвердить или опровергнуть утверждение говорящего.

Примеры:

You 'like 'classical ˌmusic, | ˏdon’t you? ||

We 'needn’t ˌwait for him, | ˏneed we? ||

В русском языке обе части разделительного вопроса могут интонироваться как ИК-3, например: «Вам понр**а**^{3}вился спектакль, | пр**а**^{3}вда?». Такая интонация побуждает собеседника к ответу.

Первая часть разделительного вопроса может также произноситься с ИК-1, когда говорящий ждет подтверждения своего мнения, например: «Вы считаете, что он непр**а**^{1}в, | д**а**^{3}?». Вопросительная частица «да» имеет значение уверенного предположения.

Иногда такие предложения выражают не вопрос, а совет, предложение в форме вопроса: «Лучше погулять в п**а**^{1}рке, | **а**^{3}?» [3: 280].

Следовательно, как в английском, так и в русском языке существует два типа разделительных вопросов: вопросы, выражающие неуверенность и требующие ответа собеседника, и риторические вопросы. Однако в английском языке они различаются по интонированию второй части вопроса, которая произносится либо со средним подъемом, либо с низким падением, в то время как первая часть вопроса всегда имеет нисходящее завершение. В русском языке, наоборот, такие типы разделительного вопроса различаются интонационным завершением первой части вопроса, в то время как вторая часть всегда имеет восходящее завершение.

5. Переспросы, повторение вопроса при ответе.

Если собеседник чего-нибудь не понял, не расслышал или сомневается в сказанном, он переспрашивает.

В английском языке при переспросах и при повторении вопроса перед ответом (в так называемых вопросах-повторах, когда собеседник повторяет утверждение, вопрос или приказание говорящего, прежде чем ответить) используется высокий подъем узкого диапазона (high-narrow rise) [1: 12; 5: 106; 11: 76 – 77].

Высокий подъем узкого диапазона начинается со средней отметки высоты голосового тона и поднимается до самой высокой её отметки. При интонационной разметке текста такой подъем обозначается знаком [′].

Примеры:

'John is 'coming on ˌFriday. || – ′When did you ˚say he was ˚coming? ||

'Have you pre'pared the reˌport? || – 'Have I pre'pared the re′port? || 'Not ˌ yet. ||

В русском языке при переспросе обычно употребляется неполное вопросительное предложение, которое произносится с ИК-3. Повторный ответ обычно произносится отчетливее. Например: «Я иду в магаз**и**^{1}н. – Куд**а**^{3}? – В магаз**и**^{2}н»; «Почему ты вчера не позвон**и**^{2}л? – Я был в те**а**^{1}тре. – Гд**е**^{3}? – В те**а**^{2}тре» [2: 115; 7: 193].

При диалоге может быть и такая ситуация, когда собеседник повторяет заданный ему вопрос, прежде чем ответить на него, например: «Сколько ему л**е**^{2}т? – Сколько ему л**е**^{3}т? Думаю, около сорок**а**^{1}»; «Вы давн**о**^{3} приехали? – Давно ли я при**е**^{3}хал? Н**е**^{1}т, | нед**а**^{1}вно».

Собеседник не сразу отвечает на вопрос, потому что в этот момент думает о чем-то другом. Повторяя заданный вопрос, он сосредоточивается, собирается с мыслями. При повторении вопроса употребляется ИК-3. При повторении вопроса без вопросительного слова употребляется частица «ли»: «Вы б**ы**^{3}ли в Одессе? – Был ли я в Од**е**^{3}ссе? Д**а**^{1}, | одн**а**^{1}жды». В этом случае предикат вопроса часто выносится в начало предложения, а центр ИК перемещается в конец [7: 194].

Как отмечает Е.А. Брызгунова [2: 116 – 117], повторение вопроса широко используется в газетных интервью: вопрос корреспондента опускается, и отвечающий начинает свой рассказ с повторения этого вопроса.

Следовательно, в обоих языках при переспросах, а также в вопросах-повторах интонация одинаковая: голос повышается со средней до самой высокой отметки.

Таким образом, в результате сопоставления интонации вопросительных предложений неэмфатической речи английского и русского языков мы пришли к выводу, что наибольшее сходство в сопоставляемых языках проявляется при интонировании переспросов и вопросов-повторов. Также можно отметить сходство русского подъема в ИК-4, которая употребляется в неполных вопросительных предложениях с сопоставительным союзом «а», с английским средним восходящим тоном общего вопроса. Наибольшие различия в интонировании вопросительных предложений английского и русского языков проявляются в разделительных вопросах.

Библиографический список

1. Антипова А.М. Пособие по интонации английского языка [Текст]. – М.: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1968. – 76 с.

2. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи [Текст]. – М.: Прогресс, 1969. – 252 с.

3. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка [Текст]. – М.: Изд-во МГУ, 1963. – 308 с.

4. Бурая Е.А., Галочкина И.Е., Шевченко Т.И. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: учеб. для студ. лингв. вузов и фак. [Текст]. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 272 с.

5. Васильев В.А., Катанская А.Р., Лукина Н.Д., Маслова Л.П., Торсуева Е.И. Фонетика английского языка. Нормативный курс: Уч. для ин-тов и фак. иностр. языков [Текст]. – 2-ое изд., перераб. – М.: Высшая школа, 1980. – 256 с.

6. Касаткин Л.Л. Современный русский язык. Фонетика: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений [Текст]. – 2-ое изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

7. Лебедева Ю.Г. Звуки, ударение, интонация: Учеб. пособие по фонетике русского языка для иностранцев [Текст]. – М.: «Русский язык», 1975. – 296 с.

8. Леонтьева С.Ф. Теоретическая фонетика современного английского языка: Уч. для студентов пед. вузов и ун-тов [Текст]. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во «Менеджер», 2011. – 360 с.

9. Основы английской интонации (По материалам книг Р. Кингдона «Основы английской интонации» и «Практическая интонация английского языка») [Текст] / Отв. ред. А.А. Метлюк. – Минск: Изд-во БГУ им. В.И. Ленина, 1971. – 67 с.

10. Gimson's Pronunciation of English / revised by Alan Cruttenden [Text]. – 7-th ed. – London: Hodder Education, 2008. – 362 p. (Английское произношение Гимсона / под ред. Элана Кратендена [Текст]. – 7-ое изд. – Лондон: Изд-во "Hodder Education", 2008. – 362 с.)

11. O'Connor, J.D., Arnold, G.F. Intonation of Colloquial English [Text]. – 2-nd ed. – London: Longman, 1973. – 288 p. (О'Коннор Дж. Д., Арнольд Г.Ф. Интонация разговорного английского языка [Текст]. – 2-ое изд. – Лондон: Изд-во "Longman", 1973. – 288 с.)

Bibliography

1. Antipova, A.M. A Tutorial in English Intonation [Text] / A.M. Antipova. – M.: MSPIFL named after M. Torez, 1968. – 76 p.

2. Bryzgunova, E.A. The Sounds and Intonation of the Russian Speech [Text] / E.A. Bryzgunova. – M.: Progress, 1969. – 252 p.

3. Bryzgunova, E.A. The Practical Course of Russian Phonetics and Intonation [Text] / E.A. Bryzgunova. – M.: Publishing House of MSU, 1963. – 308 p.

4. Buraya, E.A., Galochkina, I.E., Shevchenko, T.I. The Phonetics of Modern English. Theoretical Course: Textbook for the Students of Linguistic Universities and Faculties [Text] / E.A. Buraya, I.E. Galochkina, T.I. Shevchenko, . – M.: "Academy" Publishing House, 2006. – 272 p.

5. Gimson's Pronunciation of English / Revised by Alan Cruttenden [Text]. – 7th Ed. – London: Hodder Education, 2008. – 362 p.

6. Kasatkin, L.L. The Modern Russian Language. Phonetics: Tutorial for the Students of Philological Faculties of Universities [Text] / L.L. Kasatkin. – 2nd Ed., Revised. – M.: "Academy" Publishing House, 2008. – 256 p.

7. Lebedeva, Yu.G. Sounds, Accent, Intonation: Tutorial in the Phonetics of Russian for Foreign Learners [Text] / Yu.G. Lebedeva. – M.: "The Russian Language", 1975. – 296 p.

8. Leontieva, S.F. Theoretical Course of Modern English Phonetics: Textbook for the Students of Pedagogical Institutes and Universities [Text] / S.F. Leontieva. – 4th Ed., Revised and Enlarged. – M.: "Manager" Publishing House, 2011. – 360 p.

9. O'Connor, J.D., Arnold, G.F. Intonation of Colloquial English [Text] / J.D. O'Connor, G.F. Arnold. – 2nd Ed. – London: Longman, 1973. – 288 p.

10. The Groundwork of English Intonation (According to the Data Presented in the Textbooks by R. Kingdon "The Groundwork of English Intonation" and "The Practical Course of English Intonation") [Text] / Exec. Editor A.A. Metlyuk. – Minsk: Publishing House of BSU named after V.I. Lenin, 1971. – 67 p.

11. Vasilyev, V.A., Katanskaya, A.R., Lukina, N.D., Maslova, L.P., Torsuyeva, E.I. The Phonetics of English. Normative Course: Textbook for Institutes and Faculties of Foreign Languages [Text] – V.A. Vasilyev, A.R. Katanskaya, N.D. Lukina, L.P. Maslova, E.I. Torsuyeva. – 2nd Ed., Revised. – M.: Higher School, 1980. – 256 p.

УДК 547.241+547.512
ББК 571.86

Хузина Екатерина Александровна
преподаватель
кафедра иностранных языков
филиал Казанского (Приволжского) федерального университета
г.Набережные Челны
Khuzina Ekaterina Alexandrovna
Lecturer
Chair of Foreign Languages
Branch of the Kazan (Privolzhsky) Federal University
Naberezhnye Chelny

Модальность возможности и невозможности инфинитивных конструкций (на материале русских пословиц и поговорок)

Possibility and Impossibility Modality of the Infinitive Constructions (On the Material of Russian Proverbs and Sayings)

В данной статье рассматривается семантика модальности возможности и невозможности инфинитивных конструкций на материале пословиц и поговорок русского народа. Сочетания модальных компонентов и инфинитива могут выражать ирреальное и потенциальное действия в зависимости от форм наклонения и времени глагола, функционального типа предложения и лексического значения модального компонента.

The given article considers semantics of possibility and impossibility modality of the infinitive constructions on the material of proverbs and sayings of Russian people. Combinations of modal components and an infinitive can express unreal and potential actions depending on the mood forms and verb tenses, functional type of the sentence and lexical meaning of a modal component.

Ключевые слова: модальность возможности, модальность невозможности, инфинитивные конструкции, пословицы, поговорки.

Key words: possibility modality, impossibility modality, infinitive constructions, proverbs, sayings.

Модальность является одной из наиболее интересных для исследователей категорий в лингвистике. Основные положения, определяющие сущность категории модальности в современном русском языке, изложены в труде В.В. Виноградова «О категории модальности и модальных словах», где он так характеризует это понятие: «Каждое предложение включает в себя как существенный конструктивный признак модальное значение, то есть содержит в себе указание на отношение к действительности» [Виноградов 1950: 2]. Модальность включается в предикативность и является одним из основных признаков любого предложения, то есть является собственно синтаксической

категорией. Следуя концепции В.В. Виноградова, под модальностью нами понимается отношение содержания высказывания к действительности (сообщаемого к его реальному осуществлению) с точки зрения говорящего. Выделяется объективно-модальное значение реальности/ирреальности, субъективно-модальное значение достоверности/вероятности, предикатная модальность возможности, невозможности и т.д.

Наше обращение к народным изречениям как специфическому материалу исследования неслучайно. Пословицы – широко распространенный жанр устного народного поэтического творчества, где удивительно сжато, в то же время емко и убедительно фиксируется и передается из поколения в поколение веками накопленный опыт народа, его история, мировоззрение, духовные ценности, глубинные свойства и особенности русского характера, самобытность русской души, высокая культура мышления русского народа. Таким образом, мы считаем обращение к этому материалу оправданным.

Материалом исследования послужили 150 устойчивых единиц (пословиц и поговорок), извлеченных из словаря «Пословицы русского народа» В.И. Даля.

Как и любое модальное значение в русском языке, значение возможности – невозможности в пословицах и поговорках может выражаться лексически – при помощи специальной лексики, морфологически – особыми модальными словами, синтаксически – особыми конструкциями.

В рамках данной статьи мы остановимся на конструкциях с инфинитивом в роли предикативного центра. Под инфинитивными конструкциями в данной работе понимаются односоставные безличные и инфинитивные предложения с инфинитивом в роли сказуемого. Нельзя не заметить, что выражение модального отношения к действию – инфинитиву составляет основное содержание разнообразных конструкций, формирующихся с участием инфинитива.

Исследованию категории модальности возможности, невозможности посвящены многие работы в языкознании: (В.В. Виноградов, А.В. Бондарко, Г.А. Золотова, О.Л. Каменская, И.Б. Хлебникова, Ю.С. Степанов, В.В. Гуревич, Е.И. Беляева, В. В. Панфилов, Н.М. Маковка и мн. др.).

Под возможностью осуществления действия в лингвистике понимается его потенциальность: действие, возможно, осуществится при каких-либо условиях, и, соответственно, станет действительностью, а возможно и не осуществится, и, таким образом, останется лишь нереализованной возможностью, или потенциальностью. Собственно возможность определяется способностью или неспособностью субъекта к данному действию, либо условиями, в которых протекает действие. Под невозможностью понимается модальное значение неосуществимости, невыполнимости действия; отсутствие условий, благоприятных для осуществления того или иного действия [Маковка 1972: 4].

Как известно, по употребительности среди конструкций с модальным значения возможности и невозможности можно выделить соединения с глаголами *мочь, сметь, уметь.* Этот факт был отмечен еще В.В. Виноградовым. Модальное значение возможности действия реализуется в составе предложений с помощью следующих слов: *мочь/смочь, уметь/суметь, успеть/успевать, ухитриться/ухитряться, удаться/ удаваться, догадаться, управиться, рисковать, умудриться, иметь возможность, в состоянии, в силах* [Виноградов 1950: 2]: *Умел пожить, умей и умереть. Умел потерять, умей и найти.* Употребление инфинитива в конструкции *уметь, суметь, мочь, смочь + инфинитив* в форме совершенного вида обозначает потенциальное действие, так как значение потенциальности присуще инфинитиву самому по себе. В представленном примере форма повелительного наклонения вспомогательного глагола «уметь» придает всему предложению оттенок значения долженствования, рекомендации, настойчивого совета, предписанности совершения действия, хотя значение возможности выполнения действия здесь сохраняется: «умей умереть, умей найти» имеется в виду, что человек должен изыскать возможность совершить эти действия. Говорящий сам не выполняет действие, а требует его выполнения. Действие ирреальное, требуемое с оттенком предписанности совершения действия.

В следующем примере форма несовершенного вида глагола указывает на то, что действие, выраженное данной конструкцией, представляется в его

течении, в процессе совершения, а тем самым – в длительности или повторяемости: *Кто умеет домом жить, тот не ходит ворожить.* Имеется в виду следующее: «человек, который живет в семье мирно, ладно (как правило, понятие «семья» предполагает длительное существование людей вместе) и соблюдает семейные традиции, тот к гадалкам не ходит». Сочетание с инфинитивом глагола «уметь» несет значение «обладать способностью, силами что-нибудь сделать, быть в состоянии», благодаря ситуативно обусловленной возможности: «ходить ворожить», мог бы ходить, но не ходит, так как «умеет жить домом». Действие представлено как потенциальное с оттенком допускаемой возможности, одобрения действия: «кто умеет жить».

Модальное значение невозможности связано с наличием в высказывание частиц *не* - и *ни -,* местоимений и наречий с префиксами *не-* и *ни-,* слов *нет, нельзя* и некоторых других предикативов с префиксом *не* - . Т.В. Маркелова выделяет следующие средства выражения отрицания: частицы *не* и *ни,* отрицательное слово *нет* глагольного образования, отрицательные местоимения *никого, ничего* и т.д., наречиями *нигде, некогда* и т.д. [Маркелова 1981: 5] : *На что с тем мириться, кто не умеет браниться. Худу быть, кто не умеет домом жить.* В данных примерах форма несовершенного вида инфинитива обозначает ситуативно обусловленную невозможность совершения действия: Так, первый пример сообщает нам, что: «мы не сможем помириться с человеком, который не умеет ругаться, так как нет повода для примирения, мы и так не были в ссоре». В последнем примере значение невозможности дополняется оттенком неодобрения, предостережения совершения действия: «Если человек не умеет жить дома, в семье, по семейным правилам, установленным нормам, обычаям, то тогда неминуемо быть какой-либо беде».

Нередки также случаи выражения модальности возможности и невозможности в рамках одной пословицы: *Говорить бы сумел, да не смел. Говорить умею, да не смею.* Из представленных примеров мы понимаем, что «у человека была (есть) возможность сказать, выразить свое мнение, но не было возможности совершить это действие в силу каких-либо субъективных или объективных обстоятельств».

Таким образом, пословицы и поговорки, содержащие сочетания глаголов «уметь, мочь, сметь» и инфинитива, реагируют на все явления действительности, отражают жизнь и мировоззрение народа, передают бытовые, социальные, философские, морально-этические, эстетические народные взгляды, несут модальную семантику возможности и невозможности совершения действия с различными оттенками значения: одобрения, неодобрения, рекомендации, совета совершения либо несовершения действия, актуализируют значение предположения, нередко имеют назидательный характер: *Умел пожить, умей и умереть. Дело делать и за себя не сможет, а кричит один за всех.*

Далее разберем функционирование безлично-предикативного наречия *можно* в инфинитивных конструкциях. *Можно* в безличной конструкции в сочетании с инфинитивом имеет значение «возможности делать (сделать) что-либо, делать то, что разрешается»: *Добыть грех можно, а избыть тошно.* В представленном примере высказывается мнение, что «согрешить, сделать что-то плохое не составляет особого труда, а избавиться от греха будет сложно». Употребление предикатива в постпозиции к инфинитиву подчеркивает, усиливает модальное значение возможности, а наречие «тошно», употребленное в постпозиции к инфинитиву «избыть», придает всему высказыванию с оттенок оценочности: «тошно, плохо искупать грех».

В следующем примере говорится о физической возможности совершить действие: *Мост не великий пост, можно и объехать.* Говорящим оценивается возможность осуществления действия, названного инфинитивом: «мост, это просто мост, препятствие на пути, которое можно преодолеть, в сравнение с постом, который, нарушать ни в коем случае нельзя».

Далее рассмотрим пример, где мы наблюдаем инверсию с препозицией инфинитива и постпозицией безлично-предикативного наречия *можно,* что характеризует высказывания разговорного жанра, в нашем случае пословиц и поговорок: *Батожье – дерево божье: терпеть можно. Батожье* – в трактовке В. И. Даля: «Батожок, у живописцев, тонкая палочка, для поддержки пишущей руки, муштабель. Батожный удар. Батожить кого, наказывать, бить

батожьем, батогами») [Даль 2008: 3] В представленном примере сообщается, что: «можно вынести наказание батогами, так как они являются божьим твореньем». Действие рассматривается как потенциальное

Модификатор *можно* в народных изречениях чаще всего выступает в безличных предложениях, где наблюдается вербальная невыраженность субъекта предметной ситуации и действие изображено как независимое от деятеля: *Лихо беде напасть, скоро можно пропасть.* В данном примере смысловой акцент в конструкции без «дательного субъекта» делается не на деятеля, а на самом действии, на возможности его осуществления независимо от того, кто имеет такую возможность. Здесь деятель как будто отстранен «помещен за кадром» [Аскоченская 1998: 1], поэтому значение возможности в безличном предложении дается в обобщенном виде: *Можно поправить, да будет хуже. Эту беду можно с хлебом съесть* (Действие может относиться к кому угодно).

Объективированный характер невозможности в пословицах и поговорках передается антонимичными безлично-предикативному наречию *можно* модальным наречием *нельзя*, здесь отрицанию подвергается сама возможность реализации ситуации. А.М. Пешковский считает данное слово замечательно тем, что, «не будучи наречием, то есть не обозначая признака, употребляется тем не менее только при глаголах» [Пешковский 2001: 8]: *Что о том тужить, чего нельзя воротить.* В данном примере безличный предикатив *нельзя* употреблен с инфинитивом совершенного вида, где данная форма актуализирует значение невозможности, добавляя при этом оттенок рекомендации, желательности, совета не совершать действие: «тужить не нужно, не актуально выполнять это действие, уже ничего нельзя исправить, время прошло, обстоятельства изменились, потому нет необходимости переживать». Необходимо отметить, что в ряде случаев в народных изречениях инфинитив совершенного вида с модификатором *нельзя* сигнализирует о реализации значения невозможности ещё и в силу обстоятельств, действие представлено как потенциальное. Таким образом, предложения с инфинитивом глагола совершенного вида и безличным предикативом *нельзя* означают

невозможность осуществления чего-либо и соотносятся с собственно отрицательными инфинитивными предложениями: *Соврать можно, а переврать нельзя*. Данный пример также, как и предыдущий сообщает о невозможности выполнения действия в силу определенных условий: «если уже один раз сказал неправду, то нужно придерживаться этой линии, так как сказать неправду еще раз, придумать что-то новое или убедить кого-то в своей правоте уже нет возможности, либо каких-то других предпочтительных условий, обстоятельств и так далее». Действие представлено как потенциальное с оттенком предостережения совершения действия.

В следующем примере инфинитив совершенного вида представляет ситуацию невозможности как единичную: *Все можно, нельзя только на небо взлезть: «*из ситуации очевидно, что человек может сделать очень многое, но действительно, никому не под силу взобраться на небо». Здесь действие представлено как потенциальное, неосуществимое, невозможное ни при каких обстоятельствах.

Когда речь идет о предложениях с инфинитивом глагола несовершенного вида и безличным предикативом *нельзя* в том же значении (невозможности осуществления действия), данные высказывания являются соотносительными с предложениями с *нет возможности: Песня вся, больше петь нельзя. «*Песня закончилась и петь дальше, продолжать, у нас нет возможности (нельзя петь, и вряд ли будет такая возможность)». В представленном примере действие потенциальное, подразумевается невозможность действия с оттенком значения «отсутствия надежды на успех».

Интересным нам представляется взгляд И.Г. Осетрова на описанные выше безлично-предикативные наречия. Ученый относит сочетания *нельзя* с инфинитивом несовершенного вида к высказываниям, выражающим модальное значение долженствования [Осетров 1984: 7]: *В убыток торговать (продавать) нельзя. Нельзя земле без царя стоять.* Действительно, в приведенных примерах, наряду с модальностью невозможности можно рассмотреть и модальность долженствования. Такие предложения могут также означать запрещение, и тогда они соотносятся с предложениями с

факультативным отрицанием с *не разрешается* или с предложениями без отрицания с *запрещается.* Действие в примерах представлено как потенциальное. На наш взгляд, в таких конструкциях выражено значение невозможности действия с оттенком значения предписанности действия. Можно отметить осложнение данного модального типа оттенком значения «отсутствия надежды на успех»: *Сказать не велят, утаить нельзя.*

Важно отметить, что в пословицах и поговорках большим числом реализаций представлены экспрессивные варианты предложений с предикатом инфинитив + *нельзя*, в которых на первое место выносится инфинитив, а зависящая от него словоформа остается на последнем месте, это «предложения с рамочной акцентной структурой» [Русская грамматика 1980: 6]. Такая инверсия с препозицией инфинитива и постпозицией предикатива *нельзя* являет собой отклонение от нормы, что в большей степени характерно для высказываний разговорного стиля. Данное несоответствие языковых явлений стандарту, лежащее в основе экспрессивности, нетипичность и поэтому необычность, выразительность речи, присущи стилю пословиц и поговорок: *Мать сыра земля, говорить нельзя. И крута гора, да миновать нельзя.* Действие представлено как потенциальное.

Любопытен тот факт, что в высказываниях, передающих двойное отрицание возможности, отрицается как модальное отношение возможности, так и осуществление обозначаемого действия. В связи с этим высказывания с «двойным отрицанием» передают значение невозможности неосуществления действия, выраженного инфинитивом, в результате чего возникает значение категорической необходимости, неизбежности: *Около печи нельзя не нагреться.* Сочетание данного предикатива с отрицательной частицей при инфинитиве имеет значение «необходимо, должно, приходится», является книжным, выражает модальное значение долженствования. А.М. Пешковский отмечает здесь ослабление отрицания: «...повторение отрицания ... создает положительный смысл» [Пешковский 2001: 8]. Действие представлено как потенциальное с оттенком долженствования: «*нельзя не нагреться, имеется ввиду можно нагреться».*

Таким образом, можно сделать вывод, что семантическая специфика предикатива *нельзя* заключается в реализации значения объективной возможности «не иметь возможности, а также условий для выполнения действия», модификатор характеризуется отстраненностью действия, независимостью процесса, состояния от активного деятеля: *Попятлива да окарачлива коня впрягать нельзя (о неустойке).*

В заключение еще раз отметим, что инфинитивные конструкции широко представлены в пословицах и поговорках русского народа. Как материал исследования, выбранные пословицы, оказались содержательными, богатыми по разнообразию глагольных лексем. Эстетичная ценность данных паремиологических единиц проявляется многосторонне, так как это явления высокого мастерства, с воплощением эстетических принципов, которые высоко ценятся в искусстве.

Подводя итог вышеизложенного, следует отметить, что семантика модальности возможности и невозможности инфинитивных конструкций в пословицах и поговорках может создавать различные частные модальные значения и оттенки: допускаемая возможность, возможность действия с оттенком оценочности, потенциальная невозможность, невозможность действия с оттенком значения «отсутствия надежды на успех», одобрение, неодобрение, предписанность, рекомендация, совет, предостережение и т. д. Сочетания модальных компонентов и инфинитива могут выражать ирреальное и потенциальное действия в зависимости от форм наклонения и времени глагола, функционального типа предложения, лексического значения модального компонента.

Библиографический список

1. Аскоченская, В.Ф. Семантико-синтаксические функции и синонимика модальных и фазовых конструкций с зависимым инфинитивом: На материале пол., рус. и укр. яз.: дис. ... д – ра филол. наук. [Текст] / В. Ф. Аскоченская. – Воронеж.: 1998. – 295 с.

2. Виноградов, В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке [Текст] / В.В. Виноградов. // Труды института русского языка. – Том 2. Изд – во АН СССР.М.: – Л.:1950. – с.38 – 79.

3. Даль, В. И. Пословицы русского народа [Текст] / В. И. Даль. – М.: Русская книга., 1993. – 614 с.

4. Маковка, Н.М. Категории возможность и действительность [Текст] / Н.М. Маковка. // Краснодар.: 1972. – 320с.

5. Маркелова, Т.В. К вопросу о средствах выражения отрицания в простом предложении [Текст] / Т.В. Маркелова. // Слово и словосочетание в структуре предложения. – М.: МОПИ, 1981. – с. 46 – 54.

6. Русская грамматика, РГ, Т. 1 / Н. Ю. Шведова (гл. ред.). – М.: Наука, 1980. – 743с.

7. Осетров, И.Г. О модальности инфинитивных предложений [Текст] / И.Г. Осетров. // Соотношение структурно-семантических типов предложений в русском языке. – М.: МОПИ, 1985 – с. 35 - 40.

8. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении [Текст] / А.М. Пешковский. 8-е изд. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 544 с.

Bibliography

1. Askochenskaya, V.F. Semantic-and-Syntactic Functions and Synonymy of Modal and Phase Constructions with Dependent Infinitive: Based on Polish, Russian and Ukrainian: Diss. … Doctor of Philol. [Text] / V. F. Askochenskaya. – Voronezh, 1998. – 295 p.

2. Dal, V.I. Proverbs of Russian People [Text] / V. I.Dal. – M.: Russian Book, 1993. – 614 p.

3. Makovka, N.M. Category of Possibility and Reality [Text] / N.M. Makovka. – Krasnodar, 1972. – 320 p.

4. Markelova, T.V. Revisited Means of Expressing Negation in Simple Sentences [Text] / T.V. Markelova // Word and Word Combination in Sentence Structure. – M.: MOPI, 1981. – P. 46 – 54.

5. Osetrov, I.G. On Modality of the Infinitive Sentences [Text] / I.G. Osetrov // Correlation Structural-and-Semantic Types of Sentences in Russian. – M.: MOPI, 1985 – P. 35 - 40.

6. Peshkovsky, A.M. Russian Syntax in Scientific Light [Text] / A.M. Peshkovsky. 8th Edit. – M.: Languages of the Slavic Culture, 2001. – 544 p.

7. The Russian Grammar: V.1 [Text] / N. Yu. Shvedova (Chief Editor). – M.:Science, 1980. – 743 p.

8. Vinogradov, V.V. On Modality Category and Modal Words in Russian [Text] / V.V. Vinogradov // Works of the Russian Language Institute. – V 2. – M. – Л.: Publishing House of AS USSR, 1950. – P.38 – 79.

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК: 616.36-002-092.9-07:616.343-018.7-07
ББК: 54.135.101.1-06:54.133

Брюхин Геннадий Васильевич
доктор медицинских наук,
профессор
кафедра гистологии, эмбриологии и цитологии
Челябинская государственная медицинская академия
г. Челябинск
Смекалина Олеся Юрьевна
соискатель
кафедра гистологии, эмбриологии и цитологии
Челябинская государственная медицинская академия
г. Челябинск
Brukhin Gennady Vasilievich
Doctor of Medicine,
Professor
Chair of Histology, Embryology and Cytology
Chelyabinsk State Medical Academy
Chelyabinsk
Smekalina Olesya Yurievna
Applicant for a Degree
Chair of Histology, Embryology and Cytology
Chelyabinsk State Medical Academy
Chelyabinsk

Характеристика эпителиального слоя слизистой оболочки тощей кишки потомства самок крыс с хроническим экспериментальным D-галактозаминовым поражением печени

Epithelial Layer Characteristics of Empty Intestine Mucous Tunic of the Female Rats Posterity with Inveterate Experimental D-Galactosamine Liver Damage

В статье освещены количественные характеристики и качественный состав эпителиального слоя слизистой оболочки тощей кишки потомства самок крыс с хроническим экспериментальным поражением печени. Увеличение количества клеток наряду с уменьшением их размеров, уменьшением объема ядра и гиперхромности ядра эпителиоцитов могут свидетельствовать об активации апоптоза и, компенсаторно, — пролиферации.

This article highlights quantitative features and qualitative composition of epithelial layer of empty intestine mucous tunic of the female rats' posterity with inveterate experimental D-galactosamine liver damage. Increasing of the cell number together with the reduction of their sizes, reduction of the karyon volume and hyperchromaticism of the epithelial cell karyon may be connected with activation of apoptosis and as a compensation for activation – with proliferation.

Ключевые слова: патология печени, слизистая оболочка, пролиферация, апоптоз.

Key words: liver damage, mucous tunic, proliferation, apoptosis.

В настоящий момент в России наблюдается достаточно сложная демографическая ситуация: на протяжении нескольких десятилетий уровень смертности значительно превышал уровень рождаемости. Согласно ежегодному Докладу Фонда ООН в области народонаселения, в России продолжается демографический кризис. По данным Росстата, в течение 2009 года в стране естественная убыль составила 249426 человек (коэффициент естественной убыли — 2,5). На значительном уровне находятся показатели детской и младенческой смертности, высок уровень заболеваемости, в том числе среди детского населения, отмечаются низкие показатели продолжительности жизни населения.

Не вызывает сомнения, что здоровье потомства напрямую связано со здоровьем родителей. И в этом плане особо важно состояние здоровья матерей. В настоящее время отмечается увеличение числа женщин фертильного возраста с различными экстрагенитальными заболеваниями, в том числе, заболеваниями печени – хронические гепатиты, холециститы, холангиты, циррозы, хроническая жировая дистрофия печени, желчнокаменная болезнь, я**в**ляющиеся одной из важных причин материнской и перинатальной патологии [10, с. 3-4].

В настоящий момент гепатит В относится к числу повсеместно распространенных инфекционных болезней и занимает одно из ведущих мест среди инфекционных патологий человека. Считается, что вирусом инфицировано около 2 млрд. человек, а ежегодно умирает от гепатита В порядка 2 млн. человек. В России, которая относится к регионам с относительно высоким уровнем распространенности гепатита В, наблюдается устойчивая тенденция к росту заболеваемости.

Особое внимание следует уделять течению гепатита во время беременности, при которой нагрузки на печень значительно возрастают. Носительство вируса гепатита В у беременных женщин приобретает особое медико-социальное значение в связи с большим количеством осложнений во время гестации и в родах [11, с. 127-129].

У носительниц HBsAg чаще обнаруживаются патология присоединения плаценты и плацентарная недостаточность, обусловленная нарушениями в системе микроциркуляции у беременных женщин после перенесенного ВГВ [17, с. 372-374]. Чаще развиваются угроза выкидыша, преждевременные роды, преждевременное отхождение околоплодных вод, слабость родовой деятельности, предродовые кровотечения и кровотечения в родах. Повышается частота случаев гипотрофии плода, асфиксии, недоношенности, повышается перинатальная смертность [8, с. 86-88].

Именно поэтому влияние хронических поражений гепатобилиарной системы на течение беременности и здоровье потомства в настоящее время является одной из наиболее актуальных проблем современной медицины.

Экспериментальным путём было доказано, что у потомства лабораторных животных, имеющих поражение гепатобилиарной системы, отмечаются нарушения различных органов и функциональных систем: иммунной системы [3, с. 18-21; 4, с. 43-45; 5, с. 57-59; 12, с. 48-51], репродуктивной системы [7, с.23-24; 14, с. 16-17], эндокринной системы [6, с. 56-58; 9, с 29-30].

Причинами нарушения роста и развития детей, а так же высокой их заболеваемости в том числе может стать недостаточное количество витаминов, микроэлементов, нарушение усвоения различных нутриентов. Это может быть напрямую связано с особенностями гистофизиологии желудочно-кишечного тракта. Исходя из вышесказанного, целью настоящего исследования явилось изучение гистофизиологии эпителиального слоя слизистой оболочки тощей кишки потомства самок крыс с хроническим D-галактозаминовым поражением печени.

Материалы и методы исследования: В эксперименте были использованы белые лабораторные крысы – самки «Вистар» и их потомство на 1-ые, 15-ые, 30-ые, 45-ые и 60-ые сутки. Для достижения поставленной цели по общепринятой методике моделировалось хроническое поражение печени с помощью D-галактозамина. В первую группу были выделены животные от интактных родителей (контрольная группа) – 90 животных из 24 пометов. Во вторую группу вошли животные от матерей с хроническим экспериментальным

D-галактозаминовым поражением печени (экспериментальная группа) – 76 животных из 30 пометов. Поражение гепатобилиарной системы экспериментальных животных верифицировали с помощью морфологических, биохимических и иммунологических методов исследования. Возникающие при этом морфологические изменения, согласно данным литературы, в определенной мере подобны таковым при гепатите В [18, с. 622-627]. Работа с экспериментальными животными проводилась в соответствии с «Правилами проведения работ с использованием лабораторных животных».

Был исследован начальный отдел тощей кишки. Выделенный материал фиксировали в жидкости Буэна и в абсолютном спирте. Серийные гистологические срезы толщиной 5-6 мкм окрашивали гематоксилином и эозином и импрегнировали нитратом серебра по Гримелиусу в модификации Никонова, для выявления эндокринных клеток диффузной эндокринной системы в слизистой оболочке органа. Гистологические срезы из материала, зафиксированного в абсолютном спирте окрашивали 0,1% раствором толуидинового синего для выявления бокаловидных клеток кишечника [13, с. 244-246].

Для морфометрического исследования был использован программно-аппаратный комплекс для анализа обработки изображений в микроскопии, состоящий из тринокулярного микроскопа Motic BA – 400 T, цифровая цветная система ввода изображений на базе цифровой камеры ProgRes C3, 1/1.8" высокого разрешения не менее 2080×1542 и лицензионного программного обеспечения «Видео Тест – Морфология 5.0».

Подсчитывалось общее количество эпителиоцитов из расчета на одну ворсинку, на одну крипту, изучались линейные размеры эпителиоцитов (высота, ширина), вычислялся объем ядра эпителиальной клетки по «формуле эллипсоида»: $V=\pi LB^2/6$, где L и B – больший и меньший диаметры ядра (в мкм^3) [15, с. 48]. Оценивалось количество эндокринных и бокаловидных клеток из расчета на 1 ворсинку и 1 крипту, исследовалось количество межэпителиальных лимфоцитов. Полученные результаты обработаны статистически.

Результаты собственных исследований. В ходе проведения эксперимента были выявлены следующие закономерности. Как видно из таблицы 1, количество эпителиальных клеток в опыте и в контроле в первые две недели постнатального периода практически не отличаются.

Таблица 1

Характеристика эпителиальных клеток слизистой оболочки тощей кишки (M ± m)

Группа	Возраст (в сутках)	Количество эпителиоцитов		Высота эпителиоцита мкм	Ширина эпителиоцита мкм	Объем ядра эпителиоцита мкм^3
		На ворсинку	На крипту			
Контроль	1	88,65 ± 1,29	39,53 ± 0,79	15,92 ± 0,829	4,683 ± 0,321	30,96 ± 0,965
	15	96,36 ± 2,36	43,12 ± 1,36	17,71 ± 0,642	6,136 ± 0,143	30,31 ± 1,219
	30	102,9 ± 2,25	43,96 ± 1,78	21,67 ± 2,448	6,612 ± 0,366	43,26 ± 7,953
	45	129,42 ± 3,21	46,24 ± 1,53	22,05 ± 1,463	6,828 ± 0,223	48,96 ± 1,672
	60	141,52 ± 3,48	55,72 ± 2,27	22,04 ± 2,064	6,883 ± 0,139	49,01 ± 2,218
Гепатит В	1	92,17 ± 1,63	42,81 ± 1,58	16,69 ± 0,692	4,639 ± 0,525	30,87 ± 0,876
	15	101,63 ± 1,99	46,29 ± 2,59	17,25 ± 0,763	6,128 ± 0,128	31,81 ± 1,181
	30	119,92 ± 2,03 *	50,34 ± 2,17 *	14,41 ± 0,566 *	5,047 ± 0,377 *	35,85 ± 1,491 *
	45	136,38 ± 1,98 *	53,89 ± 2,46 *	15,78 ± 1,814 *	4,348 ± 0,079 *	40,77 ± 2,661 *
	60	149,27 ± 2,67 *	62,62 ± 1,92 *	15,26 ± 0,718 *	4,933 ± 0,132 *	40,12 ± 2,693 *

* − результаты статистически достоверны ($p < 0,05$)

А вот с 30 суток количество эпителиоцитов в D-галактозаминовой группе достоверно превышает таковое в контроле. Такая закономерность прослеживается как в расчете на ворсинку, так и в расчете на крипту. Отчасти, это можно объяснить, опираясь на данные о линейных размерах клеток. Начиная с 30-го дня жизни, ширина эпителиальных клеток в опыте достоверно ниже таковой у интактных животных (табл. 1).

В целом в контроле наблюдается резкое увеличение ширины эпителиоцитов в течение первых двух недель жизни лабораторных животных от 4,683 ± 0,321 мкм до 6,136 ± 0,143, на более поздних сроках развития данный показатель изменяется крайне незначительно. В опытной группе так же наблюдается быстрый рост в ширину эпителиальных клеток именно в первые

15 дней, а далее показатель не только не увеличивается, но и имеет явную тенденцию к снижению. Как видно из таблицы, аналогичную закономерность можно отметить и для показателя высоты эпителиальных клеток.

Анализ размеров ядра эпителиоцитов показал, что в опытной группе животных, начиная с 30 суток, объем ядра достоверно снижен. Параллельно с этим на препаратах наблюдалось большое количество гиперхромных ядер.

При оценке содержания межэпителиальных лимфоцитов (рис. 1; рис. 2) было установлено, что на всех сроках постэмбрионального развития данный показатель выше в опытных образцах, по сравнению с контролем.

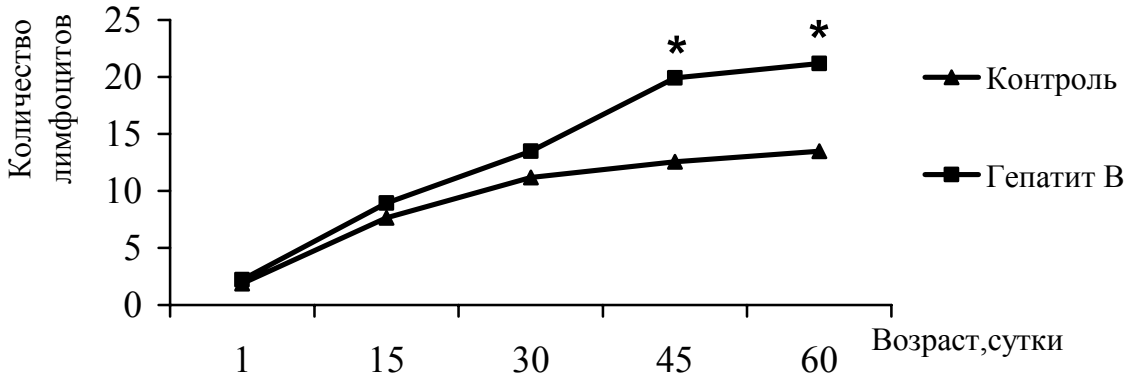


Рис. 1. Количество межэпителиальных лимфоцитов на ворсинку слизистой оболочки тощей кишки
* - результат статистически достоверен, $p < 0,05$

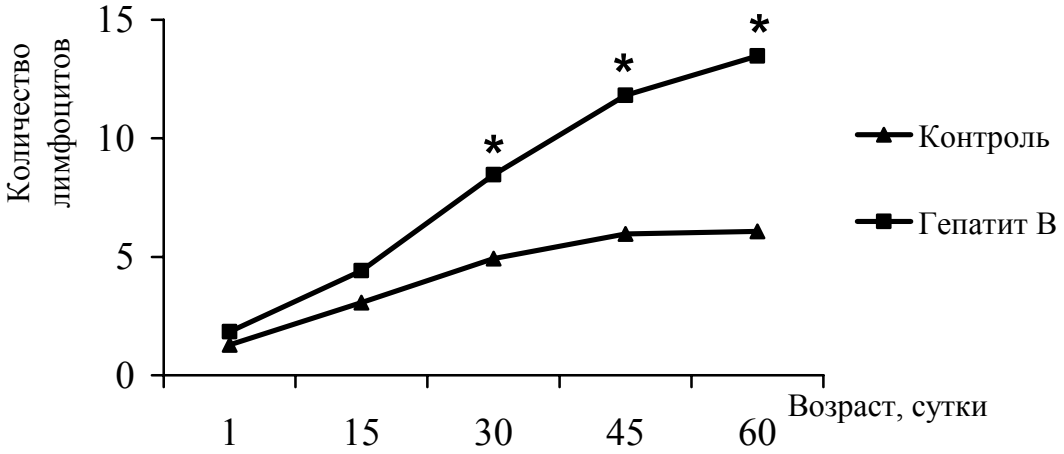


Рис.2. Количество межэпителиальных лимфоцитов на крипту слизистой оболочки тощей кишки
(* - результат статистически достоверен, $p < 0,05$)

В группе контроля происходило постепенное нарастание количества межэпителиальных лимфоцитов. А у группы крысят от матерей с хроническим D-галактозаминовым поражением печени данный показатель увеличивался более стремительными темпами. Так, в ворсинках достоверное превышение количества лимфоцитов в эпителиальном слое слизистой оболочки наблюдается с конца периода полового созревания (рис. 1). А в криптах данный показатель у группы гепатита В начинает достоверно превышать таковой в контроле с 30 дня жизни (рис. 2).

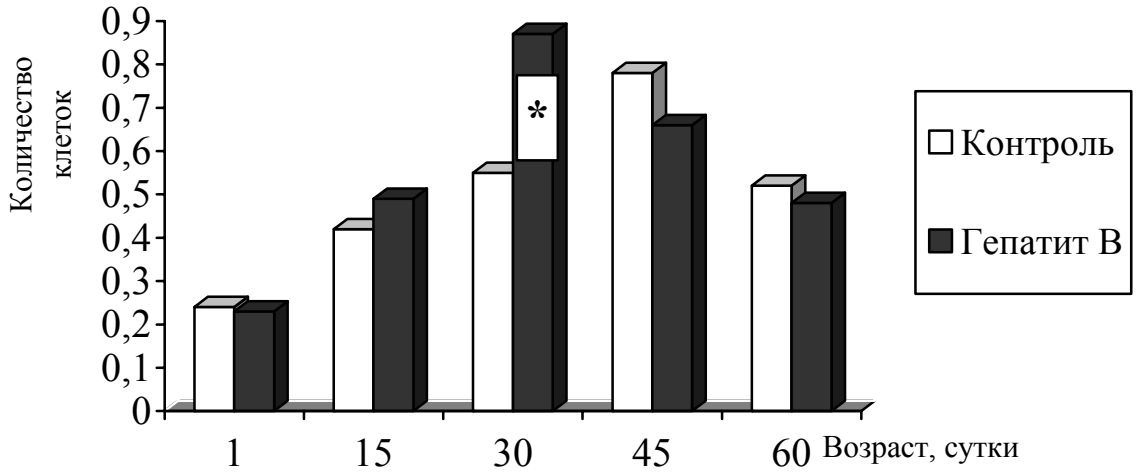


Рис. 3. Количество диффузных эндокриноцитов в ворсинках слизистой оболочки тощей кишки
(* - результат статистически достоверен, $p < 0,05$)

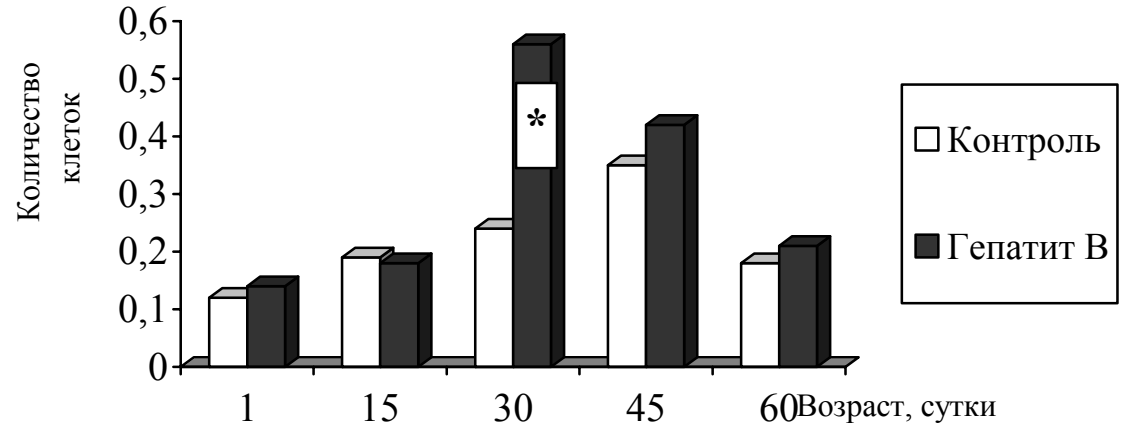


Рис. 4. Количество диффузных эндокриноцитов в криптах слизистой оболочки тощей кишки
(* - результат статистически достоверен, $p < 0,05$)

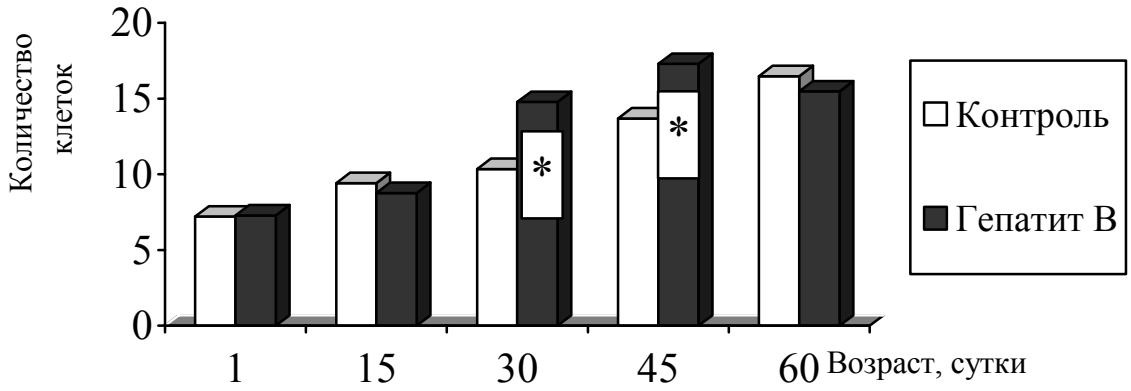


Рис.5. Количество бокаловидных клеток в ворсинках слизистой оболочки тощей кишки
(* - результаты статистически достоверны, $p < 0,05$)

Количество клеток диффузной эндокринной системы среди эпителиоцитов слизистой оболочки в группе D-галактозамина подвержено колебаниям, по сравнению с интактными животными. Так, в ворсинках на 1-ые и 60-ые сутки оно ниже контрольных значений, а на 15-ые и 45-ые – выше (рис. 3). В криптах же в данные сроки наблюдается обратная закономерность (рис. 4). Как в ворсинках, так и в криптах общим является резкое повышение количества диффузных эндокриноцитов на 30-ый день жизни в группе гепатита В по сравнению с контролем.

В количестве бокаловидных клеток прослеживаются подобные закономерности. Как в ворсинках (рис. 5), так и в криптах (рис. 6) наблюдается повышение количества бокаловидных клеток у потомства самок крыс с хроническим экспериментальным D-галактозаминовым поражением печени, по сравнению с интактными крысятами. Достоверные различия в значениях видны на 30 – 45-ые сутки.

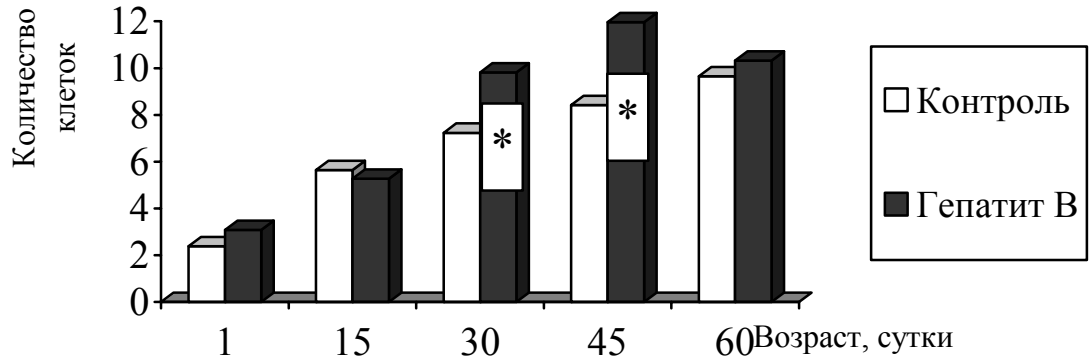


Рис. 6. Количество бокаловидных клеток в криптах слизистой оболочки тощей кишки
(* - результаты статистически достоверны, $p < 0,05$)

Обсуждение полученных результатов. Эпителий кишечника в сравнении с другими тканями обладает способностью к постоянной и непрерывной регенерации, сохраняющейся на протяжении всей жизни. Возобновление эпителия повторяется за чрезвычайно короткий промежуток времени, например у мышей в течение 2 – 3 дней. Быстрая регенерация эпителиалных клеток обеспечивается кишечными криптами и смежными с ними ворсинками. Каждая крипта с прилежащей к ней ворсинкой представляет собой «пролиферирующую единицу». В эксперименте на мышах показано, что в основании крипт кишечного эпителия находятся стволовые клетки кишечника, которые способны к самообновлению и в то же время из них дифференцируются четыре линии эпителиальных клеток кишечника: энтероциты, бокаловидные клетки, энтероэндокринные клетки и клетки Панета. Перечисленные зрелые клетки дифференцируются из стволовых клеток кишечника, мигрируют вдоль крипто-ворсинчатой оси по направлению к верхушке ворсинки и достигают на ней наивысшей зрелости.

В эпителии с признаками активной пролиферации наблюдается наиболее выраженная инфильтрация, что расценивается как способность лимфоцитов к передаче так называемой регенераторной информации [1, с. 486; 19, с. 1024]. Пролиферация эпителиоцитов может увеличиваться локально, даже в небольшой группе клеток, расположенных над скоплением лимфоцитов [16, с. 183-187]. Именно в них экспрессируются Ki-67 и накапливаются трансформирующий и эпидермальнй факторы роста. Причем, чем заметнее

выражена инфильтрация лимфоцитами, тем больше экспрессия Ki-67 и факторов роста в эпителиоцитах [2, с. 30-31].

В нашем исследовании было выявлено увеличение количества клеток трех их четырех клеточных линий (эпителиальные клетки, бокаловидные клетки, энтероэндокринные клетки) у потомства самок крыс с хроническим экспериментальным D-галактозаминовым поражением печени по сравнению с контрольными животными. Количество эпителиальных клеток увеличено за счет уменьшения размеров клеток. Кроме того, в эпителиоцитах наблюдается уменьшение объема ядра в сочетании с гиперхромностью его окраски. Эти данные могут свидетельствовать о гиперпролиферации эпителиальных клеток, что подтверждается так же увеличением количества межэпителиальных лимфоцитов, являющихся стимуляторами пролиферации эпителиальных клеток. Учитывая, что для сохранения клеточного гомеостаза в условиях гиперпролиферации, необходимо усиление процессов апоптоза, можно предположить, что в результате нарушения процесса внутриутробного развития у потомства самок крыс с хроническим поражением печени наблюдается нарушение процессов апоптоза, выражающееся в его усилении [20, с 1728-1732], что влечет за собой усиление процессов пролиферации. Наиболее выраженные изменения по большинству показателей наблюдаются с 30-ых по 45-ые сутки, то есть в период полового созревания, а к 60 суткам (взрослая половозрелая особь) – нивелируются. Это может быть связано с перестройкой всех органов и систем в период полового созревания под воздействием гормонального всплеска.

Таким образом, можно сделать выводы, что у потомства матерей с хроническим поражением печени нарушается качественный и количественный состав эпителиального слоя слизистой оболочки тощей кишки, что может быть связано с активацией процессов апоптоза и, компенсаторно, пролиферации клеток.

Библиографический список

1. Аруин, Л.И. Морфологическая диагностика болезней желудка и кишечника [Текст] / И.Л. Аруин, Л.Л. Капуллер, В.А. Исаков. – М., 1998. – С. 486.

2. Бондаренко, О.Ю. Апоптоз и пролиферация эпителиоцитов при Helicobacter pylori-ассоциированном гастрите [Текст] /О.Ю. Бондаренко, Е.А. Коган, О.А. Склянская, Т.Л.

Лапина, В.Т. Ивашкин // Российский журнал гастроэнтерологии, гепатологии, колопроктологии. –2003. – Т. 18. – №6. – С. 27–32.

3. Брюхин, Г.В. Влияние хронических холестатических поражений печени матери на потомство в условиях эксперимента [Текст] / Г.В. Брюхин // Морфология. – 1994. – №2. – С. 18–21.

4. Брюхин, Г.В. Характеристика готовности к пролиферации и апоптозу тимоцитов и лимфоцитов периферической крови при экспериментальном поражении печени [Текст] / Г.В. Брюхин, С.В. Барышева, О.В. Николина // Морфология. – 2004. – Т. 126. – №6. – С. 43–45.

5. Брюхин, Г.В. Характеристика пролиферативной активности тимоцитов и лимфоцитов периферической крови потомства самок крыс с хроническим экспериментальным поражением печени различной этиологии [Текст] / Г.В. Брюхин, А.А. Федосов // Морфология. – 2006. – №1. С. 57–59.

6. Брюхин, Г.В. Морфофункциональная характеристика щитовидной железы потомства самок крыс с хроническим экспериментальным поражением печени различной этиологии [Текст] / Г.В. Брюхин, О.В. Николина, С.В. Барышева // Морфология. – 2005. – Т. 128. – №5. – С. 56–59.

7. Вторушина, Е.В. Особенности становления фолликулогенеза в яичниках у потомства матерей с хроническим поражением гепатобилиарной системы в условиях эксперимента [Текст] / Е.В. Вторушина, Г.В. Брюхин // Проблемы репродукции. – 2005. – №2. – С. 23–26.

8. Кузьмин, В.Н. Варианты клинического течения и новые аспекты лечения вирусного гепатита В у беременных [Текст] / В.Н. Кузьмин // Вопросы гинекологии, акушерства и перинатологии. – 2008. – Т. 7. – №2. – С. 86–91.

9. Кузнецова, А.Б. Влияние хронического алкогольного поражения самок крыс на структурно-функциональное становление нейросекреторных клеток супраоптического ядра потомства [Текст] / А.Б. Кузнецова, Г.В. Брюхин // Вестник ЮрГУ. – 2008. – №4 (104). – Вып. 14. – С. 29–30.

10. Кулаков, В.И. Пути снижения материнской смертности, обусловленной акушерскими кровотечениями [Текст] / В.И. Кулаков, В.Н. Серов, А.М. Абубакирова, И.И. Баранов // Журнал акушерства и гинекологии. – 2000. – №4. – С. 3–4.

11. Михайленко, Е.Т. Беременность и роды при хронических заболеваниях гепатобилиарной системы [Текст] / Е.Т. Михаленко, А.А. Закревский, Н.Г. Богдашкин и др. – К.: Здоровье, 1990. – 184 с.

12. Михайлова, Г.И. Сравнительная характеристика структурно-функциональных изменений селезенки потомства самок крыс с экспериментальным хроническим поражением печени различной этиологии [Текст] / Г.И. Михайлова, Г.В. Брюхин, Е.Н. Пашнина // Морфология. – 2005. – №3. – С. 48–51.

13. Основы гистологии и гистологической техники: руководство [Текст] / под ред. В.Г. Елисеева. – М.: Медицина, 1967. – 268 с.

14. Сизоненко, М.Л. Становление генеративной функции семенников потомства самок крыс с хроническим поражением печени / М.Л., Сизоненко, Г.В.Брюхин // Проблемы репродукции. – 2009. – №1. – С. 16–19.

15. Хмельницкий, О.К. Третьякова М.С. Щитовидная железа как объект морфометрического исследования [Текст] / О.К. Хмельницкий, М.С. Третьякова // Арх.патологии. – 1998. – № 4. – С. 47–49.

16. Bassan, N / Intraepithelial T cell population in ileum from ovalbumin sensitized rabbit N. Bassan, M. Vinuesa, S. Roma, S. Bernardi, A. Pérez, A. Araujo // Acta Gastroenterologica Latinoamericana, 1998. – Vol. 28 (2). – P. 183–187.

17. Gambarin-Gelwan, M. Hepatitis B in pregnancy / M. Gambarin-Gelwan // Clin Liver Dis, 2007. –Vol. 11(4). – P. 372–374.

18. Mieke Joker, A. Immunopathology of Acute Galactosamine Hepatitis in Rats / A. Mieke Joker et all // Hepatology, 1990. – Vol. 11. – № 4. – P. 622–627.

19. Reinacher-Schic, A. Helicobacter pylori induces apoptosis in mucosal lymphocytes in patients with gastritis / A. Reinacher-Schic, S. Petrasch, A. Burger et all // Z. Gastroenterol, 1998. – Vol. 36. – P. 1021–1026.

20. Riely, C.A. Liver disease in pregnant patient / C.A. Riely // Am J Gastroenterol, 1999. – Vol. 94. – P. 1728–1732.

Bibliography

1. Aruin, L.I. Morphological Diagnostics of Stomach and Intestinal Canal Diseases [Text] / I.L. Aruin, L.L. Kapuller, V.A. Isakov. – M., 1998. – P. 486.

2. Bases of Histology and Histologic Techniques: Manual [Text] / Under the Edit. Of G.V. Eliseev. – M.: Medicine, 1967. – 268 p.

3. Bassan, N. Intraepithelial T Cell Population in Ileum From Ovalbumin Sensitized Rabbit [Text] / N. Bassan, M. Vinuesa, S. Roma, S. Bernardi, A. Pérez, A. Araujo // Acta Gastroenterologica Latinoamericana, 1998. – Vol. 28 (2). – P. 183–187.

4. Bondarenko, O.Yu. Apoptosis and Epithelial Cell Proliferation While Having Helicobacter Pylori-Associated Gastritis [Text] / O.Yu. Bondarenko, E.A. Kogan, O.A. Sklyanskaya, T.L. Lapina, V.T. Ivashkin // The Russian Journal of Gastroenterology, Hepatology, Coloproctology. –2003. – V. 18. – №6. – P. 27–32.

5. Brukhin, G.V. Influence of Mother's Inveterate Cholangiolitic Liver Damage on the Posterity Under Experimental Conditions [Text] / G.V. Brukhin // Morphology. – 1994. – №2. – P. 18–21.

6. Brukhin, G.V. Characteristics of Readiness for Proliferation and Apoptosis of Thymocytes and Lymphocytes of Peripheral Blood Under Experimental Liver Damage [Text] / G.V. Brukhin, S.V.Barysheva, O.V. Nikolina // Morphology. – 2004. – V. 126. – №6. – P. 43–45.

7. Brukhin, G.V. Proliferation Activity Characteristics of Thymocytes and Lymphocytes of Peripheral Blood of Female Rat Posterity with Inveterate Experimental Liver Damage of Different Ethiology [Text] / G.V. Brukhin, A.A. Fedosov // Morphology. – 2006. – №1. - P. 57–59.

8. Brukhin, G.V. morphofunctional Characteristics of thyroid body of Female Rat Posterity Posterity with Inveterate Experimental Liver Damage of Different Ethiology [Text] / G.V. Brukhin, S.V.Barysheva, O.V. Nikolina // Morphology. – 2005. – V. 128. – №5. – P. 56–59.

9. Gambarin-Gelwan, M. Hepatitis B inPpregnancy / M. Gambarin-Gelwan // Clin Liver Dis, 2007. –Vol. 11(4). – P. 372–374.

10. Khmelnitsky, O.K., Tretyakova, M.S. Thyroid Body as an Object of Quantitative Dissection [Text] / O.K. Khmelnitsky, M.S. Tretyakova //Arch. of Pathology. – 1998. – № 4. – P. 47–49.

11. Kulakov, V.I. Ways of Mothers' Death Rate Decreasing While Having Obstetrical Bleeding [Text] / V.I. Kulakov, V.N. Serov, A.M. Abubakirova, I.I. Baranov // Journal of Obstetrics and Gynecology. – 2000. – №4. – P. 3–4.

12. Kuzmin, V.N. Varians of Clinical Course and New Aspects of the Pregnant Women's Viral Hepatitis B Treatment [Text] / V.N. Kuzmin // Questions of gynecology, obstetrics and perinatal medicine. – 2008. – V. 7. – №2. – P. 86–91.

13. Kuznetsova, A.B. Influence of Female Rats' Inveterate Alcohol Damage Влияние on the Structural-and Functional Generation of Neurosecretory Cells in Posterity's Supraoptical Karyon [Text] / A.B. Kuznetsova, G.V. Brukhin // Herald of SUSU. – 2008. – №4 (104). – Iss. 14. – P. 29–30.

14. Mieke Joker, A. Immunopathology of Acute Galactosamine Hepatitis in Rats / A. Mieke Joker, et al. // Hepatology, 1990. – Vol. 11. – № 4. – P. 622–627.

15. Mikhailenko, E.T. Texis at Inveterate Hepatobiliary System Diseases [Text] / E.T. Mikhailenko, A.A. Zakrevsky, H.G. Bogdashkin, et. al. – K.:Health, 1990. –184 p.

16. Mikhailova, G.I. Comparative Characteristics of Structural-and-Functional Spleen Changes of Female Rats with Experimental Inveterate Liver Damage of Different Ethiology [Text] / G.I. Mikhailova, G.V.Brukhin, E.N. Pashnina // Morphology. – 2005. – №3. – P. 48–51.

17. Reinacher-Schic, A. Helicobacter Pylori Induces Apoptosis in Mucosal Lymphocytes in Patients with Gastritis / A. Reinacher-Schic, S. Petrasch, A. Burger et all // Z. Gastroenterol, 1998. – Vol. 36. – P. 1021–1026.

18. Riely, C.A. Liver Disease in Pregnant Patient / C.A. Riely // Am J Gastroenterol, 1999. – Vol. 94. – P. 1728–1732.

19. Sizonenko, M.L. Originating of the Testicle Reproductive Function of Female Rat Posterity with Inveterate Liver Damage [Text] / M.L. Sizonenko, G.V.Brukhin // Problems of Reproduction. – 2009. – №1. – P. 16–19.

20. Vtorushina, E.V. Peculiarities of Follicles Genesis in the Ovaries of the Posterity, Whose Mothers Have Inveterate Damage of Hepatobiliary System Under Experimental Conditions [Text] / E.V. Vtorushina, G.V. Brukhin // Problems of Reproduction. – 2005. – №2. – P. 23–26.

УДК 582.32 : 581.9
ББК 28.5

Ибатуллин Александр Анатольевич
аспирант
кафедра ботаники и методики обучения биологии
Уральский государственный педагогический университет
г. Екатеринбург
Ibatullin Alexander Anatolievich
Post-graduate
Chair of Botany and Biology Teaching Methods
Ural State Pedagogical University
Yekaterinburg

Дополнение к флоре листостебельных мхов Челябинской области (Катав-Ивановский район)

Addition to the Flora of Leafy Moss in Chelyabinsk Region (Katav-Ivanovsk District)

Сообщается о находке 71 вида листостебельных мхов на территории Катав-Ивановского района Челябинской области, среди которых 1 является новым для территории Южного Урала, 15 новыми для территории области, 16 редких для территории Южного Урала.

The article informs about finding 71 species of mosses on the territory of Katav-Ivanovsk district. One of those species is new for the South Ural territory, 15 species are new for the territory of Chelyabinsk region, and 16 species are rare for the South Ural territory.

Ключевые слова: мхи, новые и редкие виды, разнообразие, бриофлора, Челябинская область, Южный Урал.

Key words: new and rare moss species, variety, bryoflora, Chelyabinsk region, South Ural.

Флора листостебельных мхов Челябинской области изучена крайне слабо и не равномерно. Относительно полный флористический список локальной бриофлоры опубликован только для территории Ильменского государственного природного заповедника (Исакова, 2009), который насчитывает 157 видов. Небольшие и разрозненные данные имеются по национальным паркам "Зюраткуль" и "Таганай", а так же данные точечных сборов по некоторым районам области, которые не имеют выхода на обобщающие опубликование.

По данным последних публикаций специалистов изучающих бриофлору Южного Урала (Дьяченко, 1997; Игнатов, Игнатова, 2003, 2004; Дьяченко, Быструшкина, Быструшкин, Стафеева, 2005; Дьяченко, Дьяченко, Снитько, Снитько, 2008) на территории Челябинской области выявлено 225 видов

листостебельных мхов, в результате наших сборов флора листостебельных мхов пополнилась и включает на сегодняшний момент 240 видов.

Основой для написания статьи послужили сборы мхов, проведенные автором статьи на территории Катав-Ивановского района Челябинской области (Рис.1.) в период с 7 по 9 августа и с 8 по 9 октября 2010г. Всего было изучено около 300 образцов, собранных с охватом лесных сообществ, значительно внимание было уделено растительным группировкам скалистых мест обитания.

Мхи собирались, главным образом, в окрестностях следующих пещер: Эссюмская, Серпиевский пещерный комплекс (Колокольная, Майская, Водяная), Путаная, Данко и Змейка, где обследовались лесные массивы, расположенные на высокой террасе, а так же прирусловые террасы по обоим берегам реки Сим.

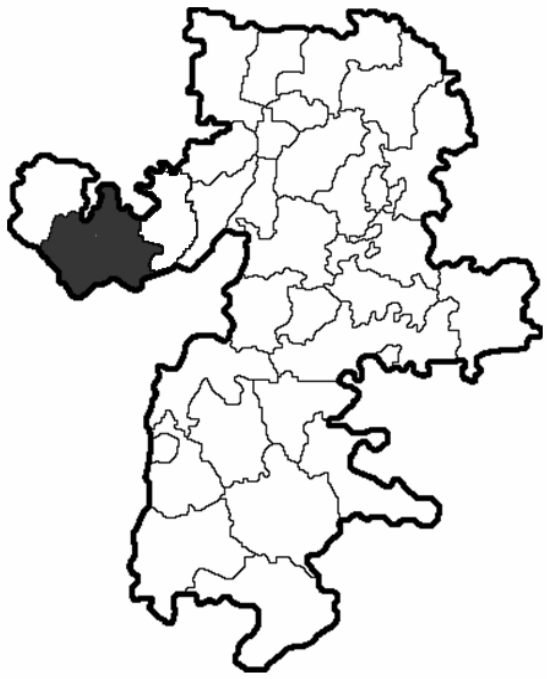


Рис. 1. Катав-Ивановский район Челябинской области (темн. цвет)

Согласно схеме комплексного физико-географического районирования Челябинской области (по М.А. Андреевой), район исследования относится к подзоне сосново-лиственичных лесов (с примесью елово-пихтовых) провинции западных предгорий горно-лесной зоны Уральской горной страны. Все три ниже указанных пункта сбора располагаются в зоне горно-лесного пояса, здесь представлены следующие виды древесных растений: *ель обыкновенная (Picea abies), пихта сибирская (Abies sibirica), сосна обыкновенная (Pinus sylvestris), береза пушистая (Betula pubescens),* образующие пихтово-еловые и сосново-еловые крупнотравные или зеленомошные леса. У верхней границы леса преобладающая роль в составе лесных древостоев от темнохвойных пород переходит к мелколиственным (*Betula pubescens),* реже встречаются сосновые и лиственнично-сосновые группировки. Изредка как примесь произрастают

липа сердцелистная *(Tilia cordata),* реже клен платанолистный *(Acer platanoides)* и вяз шершавый (*Ulmus glabra),* вдоль русла реки *ольха серая (Alnus incana).*

Первый пункт сбора (I) N 54°50`; E 057°53`, около 366 м. над ур. моря: выбран нами в районе комплекса Серпиевских пещер (Майская, Колокольная, Водяная), правый берег р. Сим. Серпиевский карстовый участок расположен близ села Серпиевка (в 1,5 км. к юго-востоку от села) в 300 м. ниже по течению р. Сим (на правом берегу). Пещерный град включает в себя 15-ти километровый участок верхнего течения реки Сим с прилегающей территорией на левом и правом берегах, образцы собирались главным образом на правом берегу. Пещеры заложены в плотных светло-серых известняках девонского возраста. На этом участке сконцентрированы практически все имеющиеся в природе карстовые формы рельефа. Данный участок, с бриофлористической точки зрения, отнесен нами, к категории перспективных районов, требующий дальнейшего изучения.

Второй пункт сбора (II) N 54°53`; E 057°46`, около 390 м. над ур. моря: выбран нами в окрестностях пещеры Эссюмская, которая находиться на территории Катав-Ивановского района. Пещера расположена на левом берегу р. Сим в 100 м ниже по течению от Игнатьевской пещеры, под нависающей скалой. Скалы сложены известняками светло-серого цвета, которые покрыты обширным моховым ковром. Окрестности пещеры слабо освещены, солнечный свет попадает лишь во второй половине дня, в связи с этим этот участок характеризуется высоким уровнем увлажнения, благоприятным для произрастания мхов. У подножия горы Эссюм, на расстоянии 250 метров четырьмя мощными родниками из-под земли вырываются на поверхность поглощенные воды реки Сим, что так же создает дополнительное увлажнение, и своеобразное местообитание для мхов. Данный участок, с бриологической точки, зрения отнесен нами к категории перспективных районов.

Третий пункт сбора (III) N 54°54`; E 057°46`, около 300 м. над ур. моря: выбран нами в окрестностях пещер Путаная, Данко и Змейка. Все три Пещеры расположены на территории Катав-Ивановского района, друг от друга

простираются в пределах 3 км. Самая дальняя пещера «Данко», открывается в четырех километрах к западу от пещеры Игнатиевской на левом берегу реки Сим. Вход в нее заложен в склоне лога, который через 3,5 километра выходит к реке Сим. Пещера "Змейка" расположена на самой верхней террасе скального обнажения высотой около 40 метров, являющегося берегом Сима. В 100 метрах ниже по течению реки в нее впадает карстовый лог "Висячая долина". Он как бы подвешен над долиной Сима, обрываясь к воде 15—20-метровым обрывом. Пещера Путаная имеет выход в 1,5 километра ниже по течению реки Сим от Игнатиевской пещеры. Сама пещера расположена на правом берегу, в т. н. «Дырявой скале» — мощном обнажении известняков светло-серого цвета. Собирались мхи в основном произрастающих на известняках, большие моховые покровы располагаются на верхней террасе известняковых скал. С точки зрения бриолога, район крайне интересен, требующий комплексного изучения.

В результате обработки собранной коллекции мхов был составлен аннотированный список, виды в котором располагаются в алфавитном порядке, для видов списка указывается: созологический и экологический статусы, субстрат произрастания, с указанием номера образца в гербарии SVER и даты сбора; отмечается наличие спорофитов. Латинские названия видов даны согласно "Список мхов Восточной Европы и Северной Азии" (Ignatov et al., 2006).

Сокращения, допущенные в списке:

- виды, собранные: со спорофитами (S^+); без спорофитов (S^-);

- новые виды для территории Челябинской области (&) и Южного Урала (&&);

- виды, редкие для Европы и занесенные в Красную Книгу европейских бриофитов (EU) [8];

- виды индикаторы: (OW) – старовозрастных лесов; (PW) – чистой, или умеренно чистой воды;

- активные (широко распространенные виды по территории района): (Ac)

1. (Ac) ***Abietinella abietina (Hedw.) Fleisch.*** **(I).** На известняке, в смеси с *Stereodon pallescens (Hedw.) Mitt.; Rhodobryum roseum (Hedw.) Limpr.; Encalypta streptocarpa Hedw.; Tortella tortuosa (Hedw.) Limpr.,* SU-5095; SU-5191. 8.08.10. **(III).** На известняке, в смеси с *Anomodon viticulosus (Hedw.) Hook, et Tayl.; Rhytidium rugosum (Hedw.) Kindb,* (S^-), SU-5101; SU-5163. 9.10.10. На скале со значительным почвенным покровом, между известняками, в смеси с *Plagiomnium cuspidatum (Hedw.) T. Kop.* SU-5084. 9.10.10. Все находки (S^-).

2. ***Amblystegium serpens (Hedw.) B. S. G.*** **(III)**. На влажной почве, в смеси с *Brachythecium rivulare B. S. G.; Campylidium sommerfeltii (Myr.) Ochyra.* SU-5198. 9.10.10.

3. (**&****) ***Anomodon attenuatus (Hedw.) Hueb.*** **(I).** На известняке. SU-5089. 8.08.10. **(II)**. У входа в пещеру, на известняке. SU-5038. 8.10.10. Все (S^-).

4. (**) ***A. longifolius (Brid.) Hartm.*** **(I)**. На известняковой скале, в смеси с *Neckera besseri (Lobarz.) Jur.* SU-5087; SU-5099. 8.08.10. **(II)**. На известняке у ручья, в смеси с *Calliergonella cuspidata (Hedw.) Loeske*; *Brachythecium rivulare Bruch et al.*, (S^-), SU-5002. 9.10.10. Все (S^-).

5. (*) ***A. viticulosus (Hedw.) Hook, et Tayl.*** **(I)**. На известняке, в смеси с *Pseudoleskeella rupestris (Berggr.) Hedenaes et Soederstroem*., SU-5018; SU-5030; SU-5088. 8.08.10. **(II)**. Привходовая часть пещеры Эссюмская, на известняке. SU-5077; SU-5179. 9.10.10. **(III)**. На известняке, в смеси с *Abietinella abietina (Hedw.) Fleisch.; Rhytidium rugosum (Hedw.) Kindb.* SU-5101. 9.10.10. На известняке, в смеси с *Syntrichia ruralis (Hedw.) Web. et Mohr; Hylocomium splendens (Hedw.) B. S. G.; Brachythedum salebrosum (Web. et Mohr) B. S. G.* SU-5150. 9.10.10. Все находки (S^-).

6. (**&***) ***Atrichum flavisetum Mitt.*** **(I)**. На тонком слове почвы среди известняков, в смеси с *Neckera complanata (Hedw.) Huebener; Ditrichum flexicaule (Schwaegr.) Hampe*., (S^-), SU-5114. 8.08.10.

7. ***A. undulatum (Hedw.) P. Beauv.*** **(III)**. На влажной почве, (S^+), SU-5194. 9.10.10.

8. (Ac) ***Brachythecium rivulare Bruch et al.*** **(II)**. На известняке у ручья, в смеси с *Anomodon longifolius (Brid.) Hartm.*; *Calliergonella cuspidata (Hedw.)*

Loeske. (S^-), SU-5002. 9.10.10. **(III)**. Окрестности пещеры Данко, на пне вяза у реки, в смеси с *Climacium dendroides (Hedw.) Web. et Mohr.* SU-5197. 8.10.10. Окрестности пещеры Змейка, на увлажненной почве, в смеси с *Campylidium sommerfeltii (Myr.) Ochyra; Amblystegium serpens (Hedw.) B. S. G.* SU-5198. 9.10.10.

9. (Ac) *B. salebrosum (Web. et Mohr) B. S. G.* (I). На гнилой древесине, в смеси с *Plagiomnium cuspidatum (Hedw.) T. Kop.* SU-5195. 8.08.10. **(III)**. Окрестности пещеры Данко, на известняке, в смеси с *Anomodon viticulosus (Hedw.) Hook, et Tayl.; Syntrichia ruralis (Hedw.) Web. et Mohr; Hylocomium splendens (Hedw.) B. S. G.* SU-5150. 9.10.10. Окрестности пещеры Змейка, на известняке. SU-5143. 9.10.10.

10. (&*) *Bryhnia scabrida (Lindb.) Kaur.* (II)**. На известняке, вид определен А.П. Дьяченко, (S^-), SU-5090. 9.10.10.

11. *Bryum capillare Hedw.* (III). На ветви упавшего вяза, в смеси с *Tortella fragilis (Hook. & Wilson) Limpr.; Drepanocladus polygamus (Bruch et al.) Hedenäs; Pseudoleskeella rupestris (Berggr.) Hedenäs & L.Söderstr.* SU-5008. 8.10.10.

12. (&) *B. lonchocaulon Müll.Hal.* (III)**. Окрестности пещеры Змейка, на почве, в смеси с *Pogonatum urnigerum (Hedw.) P.Beauv.* SU-5009. 9.10.10.

13. *Callicladium haldanianum (Grev.) Crum* (III). Окрестности пещер Данко, на гнилой древесине березы, (S^+), S-UR 5046. 8.10.2010. Основание березы, в смеси с *Dicranum montanum Hedw.; Dicranum fuscescens Turn.* SU-5054. 8.10.10. На гнилой древесине, в дерновинке совместно с *Dicranum montanum Hedw.; Plagiothecium laetum B. S. G.* SU-5155. 9.10.10.

14. *Calliergonella cuspidata (Hedw.) Loeske* (II). На известняке у ручья, в смеси с *Anomodon longifolius (Brid.) Hartm.*; *Brachythecium rivulare Bruch et al.*, (S^-), SU-5002. 9.10.10.

15. *C. lindbergii (Mitt.) Hedenaes* (II). На глинистой почве возле ручья. Со спорофитами, в смеси с *Fissidens taxifolius Hedw.; Oxyrrhynchium hians (Hedw.) Loeske;* SU-5082. 8.10.10.

16. (*) ***Campylidium sommerfeltii (Myr.) Ochyra*** **(III)**. На почве, в смеси с *Brachythecium rivulare B. S. G.; Amblystegium serpens (Hedw.) B. S. G.* SU-5198. 9.10.10.

17. ***Ceratodon purpureus (Hedw.) Brid.*** **(II)**. На известняке у ручья. SU-5151. 9.10.10.

18. ***Climacium dendroides (Hedw.) Web. et Mohr*** **(III)**. На пне вяза у реки, в смеси с *Brachythecium rivulare B. S. G.* SU-5197. 8.10.10.

19. (**&***) ***Cratoneuron filicinum (Hedw.) Spruce*** **(I)**. На известняке. SU-5154. 8.08.10.

20. (**&***) ***Dichodontium pellucidum (Hedw.) Schimp.*** **(III)**. Окрестности пещеры Путаная, на коре пня вяза, 1,5 м. от реки, (S^+), SU-5032. 8.10.10.

21. ***Dicranum flagellare Hedw.*** **(I)**. На известняке. SU-5113. 8.08.10. Окрестности пещер Змейка, основание березы, в смеси с *Dicranum montanum Hedw.; Callicladium haldanianum (Grev.) Crum.* SU-5054. 8.10.10. **(III)**. "Висячая долина", на увлажненной почве, (S^+), SU-5037. 8.10.10.

22. **(Ac)** ***D. montanum Hedw.*** **(I)**. На гнилой древесине, в смеси с *Tetraphis pellucida Hedw.*, (S^+), SU-5096. 8.08.10. **(III)**. Окрестности пещеры Данко, у основания березы, в смеси с *Dicranum fuscescens Turn.; Callicladium haldanianum (Grev.) Crum.* SU-5054. 8.10.10. Окрестности пещеры Змейка, на древесине, в смеси с *Callicladium haldanianum (Grev.) Crum; Plagiothecium laetum B. S. G.* SU-5155. 9.10.10.

23. ***D. scoparium Hedw.*** **(I)**. На основании ствола сосны, в смеси с *Pleurozium schreberi (Brid.) Mitt.* (S^-), SU-5138. 8.08.10. **(III).** На почве, в смеси с *Pleurozium schreberi (Brid.) Mitt.* (S^+), SU-5075; SU-5162. 9.10.10.

24. ***Didymodon rigidulus Hedw.*** **(III)**. "Висячая долина", на известняке, в смеси с *Encalypta streptocarpa Hedw.; Ditrichum flexicaule (Schwaegr.) Hampe.* (S^-), SU-5017. 9.10.10.

25. ***Distichium capillaceum (Hedw.) B. S. G.*** **(I)**. На известняке. SU-5095. 8.08.10.

26. (**&***) ***Ditrichum flexicaule (Schwaegr.) Hampe*** **(I)**. На тонком слое почвы среди известняков, в смеси с *Neckera complanata (Hedw.) Huebener;*

Atrichum flavisetum Mitt. SU-5114. 8.08.10. **(II)**. У входа в пещеру Эссюмская, на известняке, в смеси с *Schistidium apocarpum (Hedw.) Bruch et al.* SU-5005. 8.10.10 **(III)**. "Висячая долина", на известняке, в смеси с *Encalypta streptocarpa Hedw.; Didymodon rigidulus Hedw.* SU-5017. 9.10.10. Все (S^-).

27. *Drepanocladus polygamus (Bruch et al.) Hedenäs* (II). На известняках, в смеси с *Plagiomnium elatum (B. S. G.) T. Kop.; Thuidium assimile (Mitt.) A.Jaeger.* SU-5118. 9.10.10. **(III)**. На ветви упавшего вяза, в смеси с *Tortella fragilis (Hook. & Wilson) Limpr.; Bryum capillare Hedw.; Pseudoleskeella rupestris (Berggr.) Hedenäs & L.Söderstr.* SU-5008. 8.10.10. Все (S^-).

28. (**) *Encalypta procera Bruch.* В окрестности станции Усть-Катав, правый берег р. Юрюзань между камней курума, на мелкоземе. Образец собранный и определенный любезно предоставлен А.П. Дьяченко. В смеси с *Pohlia cruda (Hedw.) Lindb.,* (S^-), SU-5170. 15.08.85.

29. (**) *E. streptocarpa Hedw.* (I). На известняке, в смеси с *Stereodon pallescens (Hedw.) Mitt.; Rhodobryum roseum (Hedw.) Limpr.; Tortella tortuosa (Hedw.) Limpr.; Abietinella abietina (Hedw.) Fleisch.* SU-5095. 8.08.10. **(II)**. На известняке, без спорофитов. SU-5074. 9.10.10. **(III)**. "Висячая долина", на известняке, в смеси с *Didymodon rigidulus Hedw.; Ditrichum flexicaule (Schwaegr.) Hampe.* SU-5017. 9.10.10. Все (S^-).

30. (**) *Fissidens adianthoides Hedw.* (II). Правый берег р. Сим, в окрестностях пещеры Эссюмская, на корнях упавшего вяза, 1,5 м. от реки, в смеси с *Rhizomnium punctatum (Hedw.) T. Kop.,* (S^-), SU-5028; (S^-), SU-5086. 9.10.10.

31. (**) *F. taxifolius Hedw.* (II). На глинистой почве возле ручья, в смеси с *Oxyrrhynchium hians (Hedw.) Loeske; Calliergonella lindbergii (Mitt.) Hedenaes.* (S^+), SU-5021; (S^+), SU- 5082. 8.10.10.

32. (*) *Fontinalis antipyretica Hedw.* (PW). В русле р. Сим на участке Серпиевских пещер, в воде на известняке, (S^-), SU-5202. 8.08.10.

33. (&EU*) *Grimmia teretinervis Limpr.* (III)**. На сильно освещенной известняковой скале рядом с пещерой Змейка, (S^-), SU-5015. 8.10.10.

34. (&) *Homalia trichomanoides (Hedw.) B. S. G.*** (OW). **(II)**. Правый берег р. Сим, в окрестностях пещеры Эссюмская, на пне вяза, (S^-), SU-5083. 9.10.10.

35. (Ac) *Hylocomium splendens (Hedw.) B. S. G.* (III). На известняке, в смеси с *Anomodon viticulosus (Hedw.) Hook, et Tayl.; Syntrichia ruralis (Hedw.) Web. et Mohr; Brachythedum salebrosum (Web. et Mohr) B. S. G.* (S^-), SU-5150. 9.10.10.

36. *Leucodon sciuroides (Hedw.) Schwaegr.* (I). На известняковой скале, (S^-), SU-5129. 8.08.10.

37. (**&****) ***Neckera complanata (Hedw.) Huebener* (I)**. На известняке, S-UR 5020. 8.10.2010г. На известняковой скале. SU-5092. 8.08.10. На тонком слове почвы среди известняков, в смеси с *Ditrichum flexicaule (Schwaegr.) Hampe; Atrichum flavisetum Mitt.* SU-5114. 8.08.10. **(II)**. На известняке, в дерновинке совместно с *Syntrichia ruralis (Hedw.) Web. et Mohr.* SU-5013. 9.10.10. **(III)**. На почве (супесь)., (S^-), SU-5031. 9.10.10.

38. (******) ***N. besseri (Lobarz.) Jur.* (I)**. На известняке, (S^-), SU-5006. На известняке, в смеси с *Anomodon longifolius (Brid.) Hartm.,* (S^-), SU-5087. 8.08.10.

39. (EU) *N. pennata Hedw.*** (OW). **(II).** На пне вяза (на высоте 50 см.), возле тропы в 40 м. от реки, влажное место, (S^+), SU-5001 8.10.10. На корне упавшего вяза, возле реки, (S^-), SU-5039. 8.10.10.

40. *Orthotrichum speciosum Nees* (II). На коре вяза, SU-5007. 8.10.10**. (III)**. Окрестности пещер Данко и Змейка ("Висячая долина"), на коре упавшего вяза. SU-5193. 9.10.10. Все находки (S^+).

41. *Oxyrrhynchium hians (Hedw.) Loeske* (I). На гнилой древесине, (S^-), SU-5034. 8.08.10. **(II)**. На глинистой почве возле ручья, в смеси с *Fissidens taxifolius Hedw.; Calliergonella lindbergii (Mitt.) Hedenaes,* (S^+), SU-5082. 8.10.10.

42. (Ac) *Plagiomnium cuspidatum (Hedw.) T. Kop.* (I). На гнилой древесине. Со спорогонами. SU-5169. 8.08.10. На гнилой древесине, в смеси с *Brachythedum salebrosum (Web. et Mohr) B. S. G.* SU-5195. 8.08.10. **(III)**. "Висячая долина", на скале со значительным почвенным покровом, среди известняков, в смеси с *Abietinella abietina (Hedw.) Fleisch.* SU-5084. 9.10.10. Все находки (S^+).

43. ***P. elatum (B. S. G.) T. Kop.*** **(II)**. На известняке, в смеси с *Drepanocladus polygamus (B. S. G.) Hedenaes; Thuidium assimile (Mitt.) A.Jaeger.* (S^-), SU-5118. 9.10.10.

44. ***Plagiothecium laetum B. S. G.*** **(III)**. Окрестности пещер Змейка, на древесине, в смеси с *Dicranum montanum Hedw.; Callicladium haldanianum (Grev.) Crum;* (S^-), SU-5155. 9.10.10.

45. ***Platygyrium repens (Brid.) B. S. G.*** **(I)**. На гнилой древесине. SU-5011. 8.08.10.

46. **(Ac)** ***Pleurozium schreberi (Brid.) Mitt.*** **(I)**. На основании ствола сосны, в смеси с *Dicranum scoparium Hedw.* SU-5138. 8.08.10. **(III)**. На почве, в смеси с *Dicranum scoparium Hedw.* SU-5075. 8.10.10. Все находки (S^-).

47. (*) ***Pogonatum urnigerum (Hedw.) P.Beauv.*** **(III)**. На почве, в смеси с *Bryum lonchocaulon Müll. Hal.*, (S^+), SU-5009. 9.10.10.

48. ***Pohlia cruda (Hedw.) Lindb.*** В окрестности станции Усть-Катав, правый берег р. Юрюзань между камней курума, на мелкоземе. Образец собранный и определенный любезно предоставлен А.П. Дьяченко. В смеси с *Encalypta procera Bruch.,* (S^-), SU-5170. 15.08.85.

49. (**&****) ***P. melanodon (Brid.) Shaw*** **(II)**. На глинистой почве у ручья, (S^-), SU-5033. 8.10.10

50. ***P. nutans (Hedw.) Lindb.*** **(II)**. На известняке, (S^-), SU-5044. 8.10.10.

51. ***Polytrichum strictum Brid.*** **(III)**. На гнилой древесине. SU-5091. 9.10.10.

52. ***Ptilium crista-castrensis (Hedw.) De Not.*** **(I)**. На известняке SU-5206. **(III)**. На почве. SU-5207. 9.10.10. Все находки (S^-).

53. ***Pseudoleskeella catenulata (Brid. ex Schrad.) Kindb.*** **(II)**. У основания вяза. Определение А.П. Дьяченко, (S^-), SU-5027. 9.10.10.

54. **(&&**)** ***P. rupestris (Berggr.) Hedenaes et Soederstroem*** **(I)**. На известняке, в смеси с *Anomodon viticulosus (Hedw.) Hook, et Tayl.,* SU-5030. 8.08.10. **(III)**. На ветви упавшего вяза, в смеси с *Tortella fragilis (Hook. & Wilson) Limpr.; Bryum capillare Hedw.; Drepanocladus polygamus (Bruch et al.) Hedenäs.* SU-5008. 8.10.10. Все находки (S^-).

55. ***Pylaisia polyantha (Hedw.) B. S. G.*** **(I)**. На стволе ольхи серой. SU-5107. 8.08.10.

56. (*) ***P. selwynii Kindb.*** **(III)**. На коре вяза, (S^+), SU-5079. 9.10.10.

57. (**&***) ***Rhizomnium punctatum (Hedw.) T. Kop.*** **(II)**. На корнях упавшего вяза, 1,5 м. от реки, в смеси с *Fissidens adianthoides Hedw.*, (S^-), SU-5028; (S^-), SU-5086. 9.10.10.

58. **(&**)** ***Rhodobryum ontariense (Kindb.) Kindb.*** **(I)**. На тонком слое почвы среди известняков, (S^-), SU-5016. 8.08.10.

59. ***R. roseum (Hedw.) Limpr.*** **(I)**. На известняке, в смеси с *Stereodon pallescens (Hedw.) Mitt.; Encalypta streptocarpa Hedw.; Tortella tortuosa (Hedw.) Limpr.; Abietinella abietina (Hedw.) Fleisch.*, (S^-), SU-5095. 8.08.10.

60. ***Rhytidiadelphus triquetrus (Hedw.) Warnst.*** **(II)**. На известняке, покрытом почвой, (S^-), SU-5042. 9.10.10.

61. ***Rhytidium rugosum (Hedw.) Kindb.*** **(I)**. На почве нагромождений камней, SU-5158. 8.08.10. **(III)**. На известняке. SU-5076. 9.10.10. На известняке, в смеси с *Anomodon viticulosus (Hedw.) Hook, et Tayl.; Abietinella abietina (Hedw.) Fleisch.* SU-5101. 9.10.10.

62. ***Sanionia uncinata (Hedw.) Loeske*** **(I)**. На гнилой древесине. SU-5080; SU-5172. 8.08.10.

63. **(Ac)** ***Schistidium apocarpum (Hedw.) Bruch et al.*** **(II)**. У входа в пещеру Эссюмская, на известняке, в смеси с *Ditrichum flexicaule (Schwägr.) Hampe.*, SU-5005. 8.10.10. **(III)**. "Висячая долина", на известняке, SU-5098. 8.10.10. На известняковой хорошо освещенной скале, SU-5019. 8.10.10. У входа в пещеру Путанная, на известняках, SU-5081. 9.10.10. На известняке, SU-5093; SU-5182. 9.10.10. На известняке, в смеси с *Tortella tortuosa (Hedw.) Limpr.; Syntrichia ruralis (Hedw.) Web. et Mohr.*, SU-5130. 9.10.10. Все находки (S^+).

64. (**&**) ***S. papillosum Culm*** **(II)**. Привходовая часть пещеры Эссюмская, на известняке, SU-5094; SU-5100; SU-5118. Все (S^+). 9.10.10.

65. ***Stereodon pallescens (Hedw.) Mitt.*** **(I)**. На известняке, в смеси с *Rhodobryum roseum (Hedw.) Limpr.; Encalypta streptocarpa Hedw.; Tortella tortuosa (Hedw.) Limpr.; Abietinella abietina (Hedw.) Fleisch.* SU-5095. 8.08.10.

66. ***S. vaucheri (Lesq.) Lindb. ex Broth.*** **(I)**. На известняке, (S^-), SU-5026. 8.08.10.

67. **(Ac)** ***Syntrichia ruralis (Hedw.) Web. et Mohr*** **(II)**. На известняке, в смеси с *Neckera complanata (Hedw.) Huebener*. SU-5013. 9.10.10. **(III)**. На известняке, в смеси с *Schistidium apocarpum (Hedw.) Bruch et al.; Tortella tortuosa (Hedw.) Limpr.* SU-5130. 9.10.10. На известняке, в смеси с *Anomodon viticulosus (Hedw.) Hook, et Tayl.; Hylocomium splendens (Hedw.) B. S. G.; Brachythedum salebrosum (Web. et Mohr) B. S. G.* SU-5150. 9.10.10. Все (S^-).

68. ***Tetraphis pellucida Hedw.*** **(I)**. На гнилой древесине, SU-5012. 8.08.10. На гнилом пне сосны, SU-5085. 8.08.10. На гнилой древесине, в смеси с *Dicranum montanum Hedw.*, SU-5096. 8.08.10. Все находки (S^-).

69. **(*)** ***Thuidium assimile (Mitt.) A.Jaeger (T. philibertii Limpr.)*** **(II)**. Привходовая часть пещеры Эссюмская, значительное покрытие видом, на известняках. SU-5014. 8.10.10. На известняках, в смеси с *Drepanocladus polygamus (B. S. G.) Hedenaes; Plagiomnium elatum (B. S. G.) T. Kop.* SU-5118. 9.10.10. Все (S^-).

70. **(*)** ***Tortella fragilis (Hook, et Wils.) Limpr.*** **(II)**. На известняке, в смеси с *Tortella tortuosa (Hedw.) Limpr.*, (S^-), SU-5029. 8.10.10. **(III)**. На ветви упавшего вяза, в смеси с *Bryum capillare Hedw.; Drepanocladus polygamus (Bruch et al.) Hedenäs; Pseudoleskeella rupestris (Berggr.) Hedenäs & L.Söderstr.* SU-5008. 8.10.10. На известняке, в смеси с *Tortella tortuosa (Hedw.) Limpr.* SU-5093. 9.10.10.

71. **(Ac)** ***T. tortuosa (Hedw.) Limpr.*** **(I)**. На известняке, в смеси с *Stereodon pallescens (Hedw.) Mitt.; Rhodobryum roseum (Hedw.) Limpr.; Encalypta streptocarpa Hedw.; Abietinella abietina (Hedw.) Fleisch.* SU-5095; SU-5188; SU-5190. 8.08.10 **(II)**. На известняке, в смеси с *Tortella fragilis (Hook, et Wils.) Limpr.*, (S^-), SU-5029. 8.10.10. **(III)**. "Висячая долина", на известняке. SU-5078. 9.10.10. На известняке, в смеси с *Tortella fragilis (Hook. & Wilson) Limpr.* S-UR 5093. На известняке, в смеси с *Schistidium apocarpum (Hedw.) Bruch et al.; Syntrichia ruralis (Hedw.) Web. et Mohr.* SU-5130. 9.10.10.

В результате определения коллекции листостебельных мхов с территории Катав-Ивановского района Челябинской области выявлен 71 вид. Несомненно,

это пока очень предварительные данные, и выявленный список видов не претендует на полноту. Но, тем не менее, можно заключить, что на территории вышеуказанного района Челябинской области наиболее распространенными и активными видами являются *Abietinella abietina (Hedw.) Fleisch.; Brachythecium rivulare Bruch et al.; B. salebrosum (Web. et Mohr) B. S. G.; Dicranum montanum Hedw.; Plagiomnium cuspidatum (Hedw.) T. Kop.; Pleurozium schreberi (Brid.) Mitt.; Schistidium apocarpum (Hedw.) Bruch et al.; Syntrichia ruralis (Hedw.) Web. et Mohr; Tortella tortuosa (Hedw.) Limpr.* Несколько неожиданным явилось то, что в это число не попали такие виды, как *Climacium dendroides (Hedw.) Web. et Mohr; Ptilium crista-castrensis (Hedw.) De Not.; Rhytidiadelphus triquetrus (Hedw.) Warnst.,* нечастыми видами оказались *Ptilium crista-castrensis (Hedw.) De Not.; Rhytidiadelphus triquetrus (Hedw.) Warnst.,* которые обычно в сосново-еловых сообществах являются массовыми и часто играют роль доминантов в моховом покрове. Скорее всего, это результат недостаточно полной изученности флоры. Почти с уверенностью можно сказать, что при сборах были пропущены такие обычные и характерные виды, как *Bryum argenteum Hedw.; Dicranum polysetum Sw.; Funaria hygrometrica Hedw.; Hypnum cupressiforme Hedw.; Plagiothecium denticulatum (Hedw.) Bruch et al.; Polytrichum commune Hedw* и некоторые другие.

В целом можно сделать вывод о том, что данные по изучению территории Катав-Ивановского района расширяют представление о распространении ряда видов мхов и свидетельствуют о необходимости дальнейшего бриофлористического изучения территории Челябинской области.

Автор выражает благодарность д.б.н. А.П. Дьяченко за проверку определения и определение ряда видов, а так же В.А. Кустенко, А.В. Кузнецову, А.Е. Зинкевичу, за огромную помощь в организации полевых исследований на территории вышеуказанного района Челябинской области. Сборы хранятся в гербарии SVER.

Библиографический список

1. Дьяченко А.П. Новые для Челябинской области виды мхов / А.П. Дьяченко, Е.А. Дьяченко, Л.В. Снитько, В.П. Снитько [Текст] / Фундаментальные и прикладные проблемы ботаники в начале XXI века: Материалы всероссийской конференции (Петрозаводск, 22–27

сентября 2008 г.). Часть 2: Альгология. Микология. Лихенология. Бриология. Петрозаводск: Карельский научный центр РАН, 2008. С. 299–302.

2. Дьяченко, А.П. Флора листостебельных мхов Урала [Текст] / А.П. Дьяченко –Ч.1. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 1997. – 264 с.

3. Дьяченко, А.П., К флоре мхов национального парка «Таганай» (Южный Урал) [Текст] / А.П. Дьяченко, М.Н. Быструшкина, А.Г. Быструшкин, Н.А. Стафеева. Исследования природных и социально-экономических систем Урала. Екатеринбург, 2005. С. 5–14.

4. Игнатов, М.С. Флора мхов средней части европейской России. Том 1. Sphagnaceae - Hedwigiaceae. [Текст] / М.С. Игнатов, Е.А. Игнатова –М.: КМК, 2003. С. 1–608.

5. Игнатов, М.С. Флора мхов средней части европейской России. Том 2. Fontinalaceae - Amblystegiaceae. [Текст] / М.С. Игнатов, Е.А. Игнатова – М.: КМК, 2004. С. 609–944.

6. Исакова, Н. А. Видовое и синузиальное разнообразие листостебельных мхов восточного склона Ильменских гор [Текст] / Н.А. Исакова. — Екатеринбург : Ильменский государственный заповедник, 2009. — 128 с.

7. Ignatov, M.S., O.M. Afonina, E.A. Ignatova. et al. Check-list of mosses of East Europe and North Asia [Text] // Arctoa. 2006. Vol.15. P. 1–130.

8. Red Data Book of European Bryophytes [Text]. –Trondheim. –1995.–290 pp.

Bibliography

1. Dyachenko, A.P. New Moss Species in Chelyabinsk Region / A.P. Dyachenko, E.A. Dyachenko, L.V. Snitko, V.P. Snitko [Text] / Fundamental and Applied Problems of Botany in the Beginning of XXI Century: Materials of All-Russia Conference (Petrozavodsk, September, 22-27, 2008). P.2: Algology. Mycology. Lichenology. Bryology. - Petrozavodsk: Karelian Scientific Centre of the Russian Academy of Sciences, 2008. – P. 299-302.

2. Dyachenko, A.P. Flora of Mosses of the Ural Mountains [Text] P.1/ A.P. Dyachenko. - Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 1997. – 264 p.

3. Dyachenko, A.P. To the Flora of Mosses of "Taganai" National Park (South Ural Mountains) [Text] / A.P. Dyachenko, M.N. Bystrushkina, A.G. Bystrushkin, N.A. Stafeeva. Research of Natural and Socio-Economic Systems of the Ural Mountains. - Yekaterinburg, 2005. - P. 5–14.

4. Ignatov, M.S. Flora of Mosses in the Middle of the European Part of Russia. V.1: Sphagnaceae - Hedwigiaceae [Text] / M.S. Ignatov, E.A. Ignatov. – M.: KMK, 2003. - P. 1-608.

5. Ignatov, M.S. Flora of Mosses in the Middle of the European Part of Russia. V.2: Fontinalaceae - Amblystegiaceae [Text] / M.S. Ignatov, E.A. Ignatov. – M.: KMK, 2004. - P. 609-944.

6. Ignatov, M.S., Afonina, O.M., Ignatova, E.A. Check-list of Mosses of East Europe and North Asia [Text] // Arctoa. - 2006. - Vol.15. - P. 1-130.

7. Isakova, N.A. Species and Synusial Variety of Mosses at the Eastern Slope of the Ilmensky Mountains [Text] / N.A. Isakova.—Yekaterinburg: Ilmensky Reserve, 2009. - 128 p.

8. Red Data Book of European Bryophytes [Text]. – Trondheim. –1995.– 290 p.

УДК 502.11:614.7:519.7(571.621)
ББК 28.08

Клинская Елена Олеговна
кандидат биологических наук,
доцент
кафедра экологии и биологии
Дальневосточная государственная социально-гуманитарная академия
г. Биробиджан
Klinskaya Elena Olegovna
Candidate of Biology,
Assistant Professor
Chair of Ecology and Biology
Far Eastern State Socio-Humanitarian Academy
Birobidzhan

Оценка комплексного влияния климатических, биогеохимических, антропогенных и социально-экономических факторов на формирование демографических показателей Еврейской автономной области с помощью корреляционного и факторного анализов

Evaluation of the Integrated Influence of Climate, Biogeochemical, Anthropogenic and Socio-Economic Factors on Demographics of the Jewish Autonomous Region by Means of Correlation and Factor Analysis

С помощью многомерного анализа (корреляционный и факторный) изучено комплексное влияние климатических, антропогенных, биогеохимических и социально-экономических факторов на формирование демографических процессов в Еврейской автономной области (ЕАО). Среди всей совокупности исследуемых факторов выявлены факторы, имеющие приоритетное, наибольшее влияние на демографическую ситуацию автономии.

The integrated influence of climate, anthropogenic, biogeochemical and socio-economic factors on the demographic processes in the Jewish Autonomous Region (JAR) is studied with the help of multivariate analysis (correlation and factor). Among the total set of the factors under study the factors having priority and the greatest influence on demographic situation of the autonomy are revealed.

Ключевые слова: качество среды жизни, демография, климатические, биогеохимические, антропогенные и социально-экономические факторы, корреляционный и факторный анализы.

Key words: environmental life quality; demographics; climate, biogeochemical, anthropogenic and socio-economic factors; correlation and factor analysis.

Здоровье населения всегда занимает одно из первых мест в системе жизненных ценностей любого человека и государства в целом. Важнейшими параметрами, характеризующими состояние здоровья населения, являются демографические показатели. Влияние факторов среды жизни на

демографические показатели является типичным примером закономерностей и связей, которые существуют между высокоагрегированными внутрифакторными показателями. При этом оценка количественных закономерностей вклада факторов среды жизни в формирование демографических процессов на разных территориях возможно только на основе методов системного анализа, оценки и прогнозного моделирования [3].

За последнее десятилетие численность населения в Еврейской автономной области (ЕАО) продолжает снижаться, увеличивается влияние факторов окружающей среды на здоровье населения [2, 4, 6, 7, 9, 10]. Несомненно, что состояние здоровья определяется спецификой климата региона, загрязнением окружающей среды антропогенными источниками, условиями и образом жизни населения. ЕАО является биогеохимической провинцией, и, возможно, что дефицит или избыток отдельных элементов или их совокупности может занимать ведущее место в формировании здоровья населения и демографических процессов автономии. Поэтому для исследования были выбраны четыре группы факторов: климатические, биогеохимические, антропогенные и социально – экономические.

Цель исследования: комплексный анализ количественных закономерностей вклада климатических, биогеохимических, антропогенных и социально-экономических факторов в формирование демографических процессов на территории ЕАО с использованием корреляционного и факторного анализов.

ЕАО расположена в северо-восточной части Евразийского континента и в южной – российского Дальнего Востока, между 47^0 и 49^0 северной широты и 130^0 и 135^0 восточной долготы, лежит в бассейне Амура (с притоками Бирой, Биджаном и Тунгуской). На западе автономия граничит с Амурской областью, на севере – с Хабаровским краем, на юге по реке Амур – с Китаем. Имеет в своем составе 6 административных территорий, в том числе г. Биробиджан как административный центр.

Матрица исследования включала 5 демографических показателей (y_1 - рождаемость, y_2 - смертность, y_3 - естественная убыль (на 1000 населения), y_4 -

младенческая смертность (на 1000 родившихся живыми), y_5 - численность населения) и 76 (x_1 - x_{76}) – биогеохимических, антропогенных, социально-экономических показателей и биоклиматических индексов.

Источниками информации антропогенных, социально-экономических, демографических и биогеохимических показателей ЕАО послужили статистические материалы официальной отчетности областного Комитета статистики с глубиной проработки 9 лет (2000-2008 гг.). Данные о погодных условиях (показатели температуры, влажности, атмосферного давления воздуха, скорости ветра и облачности) для вычисления биоклиматических индексов (эффективной температуры неподвижного воздуха, индекса ветрового охлаждения по Хиллу, индекса жесткости погоды по Бодману, эквивалентно-эффективной температуры, индекса Сайпла, эптолопии) были взяты на официальном сервере «Погода России» [8].

Математическую обработку данных проводили с помощью корреляционного и факторного анализов. Поскольку распределение некоторых показателей отличалось от нормального, в качестве меры связи был выбран коэффициент ранговой корреляции Спирмена [5]. Критерием оценки служил достаточно высокий удельный вес значимых корреляций с достоверностью связи $p<0,05$.

На первом этапе мы использовали корреляционный анализ. Как видно из данных табл. 1, значения коэффициентов корреляции с высокой прямой силой связи (при $r>0,7$, достоверность на уровне $p\langle 0,05$) установлены между показателем рождаемости (y_1) и оборотом розничной торговли и общественного питания, оказанием платных услуг населению, числом больничных и амбулаторно-поликлинических учреждений, больничных коек, врачей, среднего медицинского персонала, числом дошкольных, средних специальных и высших учебных заведений и показателями благоустроенного жилья населения.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции демографических показателей с социально-экономическими условиями проживания в Еврейской автономной области

Параметры исследования	y_1	y_2	y_3	y_4	y_5
Среднемесячная заработная плата	-	-	-0,80	-	-
Оборот розничной торговли	0,87	-0,87	-	-0,77	0,93
Оборот общественного питания	0,89	-0,89	-	-0,75	0,93
Оказание платных услуг населению	0,88	-0,88	-	-0,71	0,91
Число больничных и амбулаторно-поликлинических учреждений	0,95	-0,95	-	-0,81	0,93
Число больничных коек	0,92	-0,92	-	-0,73	0,89
Численность врачей	0,93	-0,93	-	-0,84	0,98
Численность среднего медицинского персонала	0,96	-0,96	-	-0,84	0,98
Численность официально зарегистрированных безработных	-	0,84	-	-	0,90
Производство скота и птицы на убой в хозяйствах всех категорий	-	-0,87	-	-	-
Производство молока в хозяйствах всех категорий	-	-0,72	-	-	-
Удельный вес площади жилого фонда (на конец года, %), оборудованной:					
водопроводом	0,96	-	-	-0,82	0,96
водоотведением	0,97	-	-	-	0,97
отоплением	0,71	-	-	-0,82	-
горячим водоснабжением	0,98	-	-	-0,79	0,98
ваннами	0,98	-	-	-	0,99
напольными электроплитами	0,91	-	-	-	0,90
Число дошкольных образовательных учреждений	0,75	-0,73	-	-	0,76
Число учреждений начального профессионального образования	0,78	-0,81	-	-	0,79
Число средних специальных учебных заведений	0,91	-0,79	-	-	0,90
Число государственных высших учебных заведений	0,94	-0,84	-	-	0,93
Число зарегистрированных преступлений	-	0,88	-	-	0,96
Число зарегистрированных тяжких и особо тяжких преступлений	-	0,87	-	-	0,96
Число предприятий и организаций	-	-0,87	-	-	0,94

Для показателя смертности (y_2) в ЕАО по результатам корреляционного анализа установлена высокая положительная связь с такими показателями как

численность официально зарегистрированных безработных, общее количество преступлений и число преступлений, относящихся к категории тяжких и особо тяжких. Высокая обратная корреляционная связь зафиксирована между показателем смертности и расходами населения (оборот розничной торговли, общественного питания, оказание платных услуг), медицинскими показателями (число больничных и амбулаторно-поликлинических учреждений, число больничных коек, число врачей и среднего медицинского персонала), числом дошкольных, начальных, средних специальных и высших учебных заведений, производством скота, птицы и молока, а также общим числом предприятий и организаций.

Для показателя естественная убыль (y_3) населения ЕАО выявлена сильная обратная корреляционная зависимость лишь с таким показателем как среднемесячная заработная плата, что, по-видимому, является основной причиной миграционного оттока населения автономии.

Младенческая смертность (y_4) находится в обратной зависимости с такими показателями как оборот розничной торговли, общественного питания, оказание платных услуг, числом больничных и амбулаторно-поликлинических учреждений, количеством больничных коек, числом врачей и среднего медицинского персонала, показателями благоустроенного жилья. А численность населения (y_5) находится в прямой сильной зависимости с большинством социально-экономических показателей.

Исследуя зависимость между демографическими показателями и климатическими условиями проживания в ЕАО, было установлено, что высокой зависимости между данными группами показателей нет.

Как видно из представленных в табл. 2 коэффициентов корреляции, из 24 антропогенных показателей, включенных в матрицу анализа, с 6 факторами выявлена корреляционная зависимость высокой степени. При этом с показателями рождаемости и численности населения установлена обратная зависимость, тогда как с показателем смертности – прямая сильная связь. Следует особо подчеркнуть наличие высокой корреляционной зависимости младенческой смертности с таким показателем как загрязнение атмосферного воздуха диоксидом серы.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции демографических показателей с антропогенными условиями проживания в Еврейской автономной области

Параметры исследования	y_1	y_2	y_3	y_4	y_5
Выбросы всех загрязняющих веществ отходящих от стационарных источников	-0,95	0,95	-	-	-0,92
Загрязнение атмосферного воздуха твердыми веществами от стационарных источников	-0,90	0,95	-	-	-0,92
Загрязнение атмосферного воздуха газообразными и жидкими веществами от стационарных источников	-	0,90	-	-	-0,84
Загрязнение атмосферного воздуха диоксидом серы от стационарных источников	-0,99	0,85	-	0,78	-0,98
Загрязнение атмосферного воздуха оксидом углерода от стационарных источников	-0,80	0,91	-	-	-0,85
Удельный вес проб, не отвечающих гигиеническим нормативам на 100 исследованных проб, из источников децентрализованного водоснабжения (%) по микробиологическим показателям	-0,82	-	-	-	-0,81

В табл. 3 представлены коэффициенты корреляции между биогеохимическими и демографическими показателями в ЕАО.

Таблица 3

Коэффициенты корреляции демографических показателей с биогеохимическими условиями проживания в Еврейской автономной области

Параметры исследования	y_1	y_2	y_3	y_4	y_5
Содержание железа в питьевой воде, мг/дм^3	-	-	-	0,89	-
Концентрация радона в воздухе жилых и общественных зданий в диапазоне от 100 Бк/м^3 до 200 Бк/м^3	-	0,76	-	-	-

Как следует, из данных, представленных в табл. 3 высокая корреляционная зависимость выявлена между концентрацией радона в воздухе жилых, общественных зданий и смертностью населения автономии, а также между высоким содержанием железа в питьевой воде и младенческой смертностью. Исследования, проведенные Г.М. Абдурахмановым и И.В.

Зайцевым (2004), показали, что в пуповине новорожденного и плаценте железо скапливается в больших концентрациях (в плаценте – 518,43 мг/кг, в пуповине – 47,27 мг/кг сухого вещества). А содержание этого элемента в организме новорожденного более 60 мг/кг может вызывать у него нейротоксический эффект и сильное снижение иммунитета [1].

Проведенный анализ на основании оценки совокупности высоких корреляционных связей (при r>0,7), долевых вкладов социально-экономических, климатических, антропогенных и биогеохимических факторов, выявил приоритетный вклад социально-экономических показателей в формирование демографических процессов в ЕАО. Вклад социально-экономических показателей составляет 75%, антропогенных – 19%, биогеохимических – 6%. По-видимому, климатические условия в области не относятся к ведущему фактору, влияющему на формирование демографических показателей.

На втором этапе многомерного анализа использовался факторный анализ. В соответствии с критерием Кайзера (1960), мы должны оставить факторы с собственными значениями большими 1. Согласно проведенным вычислениям и критерия Кайзера, мы выделили 7 факторов (табл. 4), которые в наибольшей степени влияют на демографические процессы в ЕАО и объясняют 85,3% обобщенной дисперсии.

Таблица 4

Собственные значения выделенных факторов, характеризующие демографические процессы на территории ЕАО

Фактор	Собственные значения	Процент общей дисперсии, «объясняемой» выделенными факторами
Фактор 1	33,11	42,45
Фактор 2	8,81	11,29
Фактор 3	7,21	9,25
Фактор 4	6,06	7,77
Фактор 5	4,58	5,88
Фактор 6	3,80	4,87
Фактор 7	2,96	3,80

Первый признак можно назвать «фактором, характеризующим социально-экономические условия жизни населения, а также качество атмосферного воздуха», связан с признаками, включающими 25 социально-экономических показателей (расходы населения, качество медицинского обслуживания, питания населения, количество учебных заведений и др.), которые характеризуют условия проживания населения ЕАО и 6 антропогенных. Анализируя значения факторных нагрузок для первого признака, отрицательное значение имеют только «производство молока и картофеля в хозяйствах всех категорий» (факторные нагрузки -0,7). Остальные факторные нагрузки имеют положительные значения (факторные нагрузки от 0,7 до 0,96).

Второй фактор можно назвать «фактором, характеризующим показатели благоустроенного жилья у населения» (факторные нагрузки от 0,7 до 0,85).

Третий фактор – «фактор, характеризующий доходы и расходы населения», поскольку он связан с такими признаками как «среднемесячная заработная плата» (факторная нагрузка 0,78), «средний размер месячной пенсии» (факторная нагрузка 0,87), «плата за жилье в домах муниципального жилищного фонда» (факторная нагрузка 0,78), «продукция животноводства» (факторная нагрузка 0,76).

Четвертый фактор – это «фактор, характеризующий качество питьевой воды». Он связан с такими показателями как «содержание хлоридов в питьевой воде» (факторная нагрузка 0,85), «жесткость питьевой воды» (факторная нагрузка 0,7), «удельный вес проб воды, не отвечающих гигиеническим нормативам» (факторная нагрузка 0,76).

Пятый фактор – «фактор, характеризующий качество почв». Связан с такими показателями как «доля проб почв, не отвечающих гигиеническим нормативам по микробиологическим и паразитологическим показателям» (факторные нагрузки -0,71 и -0,77 соответственно).

Шестой фактор – «фактор, характеризующий климатические показатели». Он связан с такими биоклиматическими показателями как «эффективная температура неподвижного воздуха» (факторная нагрузка -0,84),

«эквивалентно-эффективная температура (показатель тепловой чувствительности с учетом влияния ветра)» (факторная нагрузка -0,81), «эптолопия» (факторная нагрузка -0,82).

Седьмой фактор – «фактор, характеризующий биогеохимические показатели», поскольку связан с такими показателями как «содержание кальция в поверхностных и питьевых водах» (факторная нагрузка 0,82) и «содержание магния в поверхностных и питьевых водах» (факторная нагрузка 0,82).

Таким образом, на территории ЕАО демографические процессы определяются действием 7 факторов. Наибольшее влияние на демографические процессы в автономии оказывают социально-экономические условия жизни населения, а также качество атмосферного воздуха (42,45% обобщенной дисперсии). Наименьший вклад вносят биогеохимические показатели» (3,8% обобщенной дисперсии).

Применение методов многомерного анализа позволяет объективно обосновывать приоритетные факторы среды жизни, влияющие на демографические процессы в регионе. В связи с этим, целесообразно использовать многомерный анализ при разработке территориальных программ, направленных на обеспечение санитарно-эпидемиологического благополучия населения, а также для прогнозирования вариантов его улучшения и принятия соответствующих управленческих решений.

Библиографический список

1. Абдурахманов Г.М., Зайцев И.В. Экологические особенности содержания микроэлементов в организме животных и человека [Текст] / Отв. Ред. Ш.И. Исмаилов. М.: Наука, 2004. 280 с.

2. Антонова М.С. Экология йододефицитных состояний в ЕАО [Текст] // Здоровье. Медицинская экология. – Владивосток, 2004, № 6-7. – С. 32-38.

3. Боев В.М. Экология человека на урбанизированных и сельских территориях [Текст] / В.М. Боев, Н.Н. Верещагин, М.А. Скачкова. – Оренбург, 2003. – 392 с.

4. Григорьева Е.А., Христофорова Н.К. Дискомфортность климата Еврейской автономной области [Текст] // География и природные ресурсы. 2004, №4. – С. 101-104.

5. Закс Л. Статистическое оценивание [Текст]. – Москва: Статистика, 1976. – 598 с.

6. Крохалева С.И. Содержание нитратов в растительных продуктах питания и нитратная нагрузка на организм человека в г. Биробиджан [Текст]. Автореферат дисс. … канд. биол. наук. – Владивосток, 2005. – 18 с.

7. Ревуцкая И.Л. Влияние загрязнения атмосферного воздуха на здоровье детей [Текст]. Современные проблемы регионального развития: материалы II международной научной конференции, Биробиджан, 6-9 октября 2008 г. – Биробиджан: ИКАРП ДВО РАН, 2008. – С. 158-159 с.

8. Сервер «Погода России» [Базы данных]. http://meteo.infospace.ru.

9. Суриц О.В. Кальций и магний в питьевой воде Еврейской автономной области и заболеваемость населения [Текст]. Межрегиональная конференция «Комплексные исследования природной среды в бассейне р. Амур». – Хабаровск, 2009. – С. 53-57.

10. Суриц О.В., Христофорова Н.К. Фтор в питьевой воде ЕАО и заболеваемость населения кариесом [Текст] // Проблемы региональной экологии. 2008, №4. – С. 199-204.

Bibliography

1. Abdrakhmanov, G.M., Zaytsev, I.V. Ecological Peculiarities of Minor Constituents in the Organisms of Animals and Human Beings [Text] / Editor-in-Chief Sh.I. Ismailov. - M.: Science, 2004. - 280 p.

2. Antonova, M.S. Ecology of Iodine-Shortage Conditions in JAR [Text] / M.S. Antonova // Health. Medical Ecology. – Vladivostok, 2004, № 6-7. – P. 32-38.

3. Boev, V.M. Human Ecology in Urban and Rural Areas [Text] / V.M. Boev, N.N. Vereshchagin, M.A. Skachkova. – Orenburg, 2003. – 392 p.

4. Grigorieva, E.A., Khristoforova, N.K. Climate Discomfort of the Jewish Autonomous Region [Text] // Geography and Natural Resources. – 2004. - № 4. – P 101-104.

5. Krokhaleva, S.I. Nitrate Contents in Vegetable Food and Nitrate Body Burden in Birobidzhan: Synopsis of Diss. … Cand. of Biol. [Text] / S.I. Krokhaleva. – Vladivostok, 2005. – 18 p.

6. Revutskaya, I.L. Influence of the Open Air Pollution on Children's Health [Text] / I.L. Revutskaya // Modern Problems of Regional Development: Materials of II International Scientific Conference, Birobidzhan, October 6-9, 2008. – Birobidzhan, 2008. – P 158-159.

7. «Russias Weather» Server [Electronic Resource]. – Access Mode: http://meteo.infospace.ru.

8. Surits, O.V. Calcium and Magnesium in Drinking Water of the Jewish Autonomous Region and Population's Sickness Rate [Text] / O.V. Surits // Multiregion Conference «Complex Research of Natural Environment in the Amur River Basin». – Khabarovsk, 2009. – P. 53-57.

9. Surits, O.V., Khristoforova, N.K. Fluorine in Drinking Water of JAR and Caries Sickness Rate of the Population [Text] / O.V. Surits // Problems of Regional Ecology. – 2008. - № 4. – P. 199-204.

10. Zaks, L. Statistical Estimation [Text] / L. Zaks. – Moscow: Statistika, 1976. – 598p.

УДК 577:574.24:612.019:591.1:351.777.61
ББК 28.672:52.84

Плотникова Ольга Михайловна
кандидат химических наук,
доцент
г. Курган
Корепин Антон Михайлович
научный сотрудник
г. Курган
Матвеев Николай Николаевич
научный сотрудник
г. Курган
Лунева Светлана Николаевна
доктор биологических наук
г. Курган
Plotnikova Olga Mikhailovna
Candidate of Chemistry
Assistant Professor
Kurgan
Korepin Anton Mikhailovich
Research Officer
Kurgan
Matveev Nikolay Nikolaevich
Research Officer
Kurgan
Luneva Svetlana Nikolaevna
Doctor of Biology
Kurgan

Маркеры эндогенной интоксикации в крови лабораторных мышей при интоксикации различными дозами метилфосфоната
Endogenous Intoxication Markers in Laboratory Mice's Blood Under the Influence of Various Methylphosphonate Doses

Представлены данные исследования биохимических показателей белкового обмена лабораторных мышей с целью изучения функционирования детоксикационных систем. Описана динамика изменения содержания продуктов перекисного окисления белков и липидов, веществ низкой и средней молекулярной массы при интоксикации метилфосфоновой кислотой (МФК) в различных дозах. Показано, что МФК оказывает обратимое влияние на антиоксидантную и детоксикационную системы мышей.

The article presents the research data of biochemical indicators of protein metabolism of laboratory mice for the purpose of studying the detoxication system functioning. The time history of the peroxidation products content of protein and lipids, substances with small and average molecular weight while methylphosphonic

acid intoxication in various doses is described. It is shown that methylphosphonic acid has reversible influence on antioxidant and detoxification systems of the mice.

Ключевые слова: метилфосфоновая кислота, перекисное окисление белков и липидов, детоксикационная система, интоксикация.

Key words: methylphosphonic acid, protein and lipids peroxidation, detoxication system, intoxication.

В настоящее время изучение возможностей детоксикационных систем теплокровных организмов является весьма актуальным в связи с возрастающим загрязнением окружающей среды специфическими поллютантами. Широкое использование алкилфосфонатов в промышленности (комплексоны, экстрагенты), сельском хозяйстве (гербициды, инсектициды) и быту (поверхностно-активные вещества) началось в 70-80 годы прошлого века. Считалось, что вещества этой группы малотоксичны для человека, однако со временем начали появляться данные о их токсическом влиянии на растения и животных [1, 2]. Кроме того, интерес к этой проблеме вызван начавшимся в России уничтожением химического оружия, в том числе с фосфорорганическими соединениями, продуктами деструкции которых являются алкилметилфосфонаты [3] и метилфосфоновая кислота (МФК). МФК и ее эфиры, являясь достаточно устойчивыми соединениями, были обнаружены в почве на полигоне Дагуэй (США) спустя 10 лет после загрязнения [4].

МФК - ксенобиотик антропогенного происхождения, содержит малополярную фосфор-углеродную связь и может выступать посредником свободных радикалов, разрушая нативную структуру биополимеров, оказывая влияние на антиоксидантную систему (АОС) живых организмов. В научной литературе информации о таком влиянии крайне мало [5]. Мишенью свободных радикалов в клетке являются, прежде всего, белки-рецепторы и липиды плазматических мембран, которые конформационно закрепляются липидным окружением мембранного бислоя [6]. В результате окислительной модификации белков (ОМБ) и перекисного окисления липидов (ПОЛ) под воздействием активных форм кислорода (АФК) и других радикалов образуются различные карбонильные метаболиты, в т.ч. карбонильные производные (КП) белков и липидов, которые являются ранними маркерами окисления и

показателями степени деструкции молекул. Эти процессы сопровождаются эндогенной интоксикацией (ЭИ) адаптивного или патологического характера. Для диагностики ЭИ используют такие показатели как вещества низкой и средней молекулярной массы (ВНСММ), олигопептиды (ОП) в плазме и в эритроцитах, уровень альбуминов и фракций глобулинов в крови [7].

Целью исследования было изучение содержания карбонильных производных белков и липидов, маркеров ЭИ в крови лабораторных мышей при интоксикации различными дозами МФК.

Объекты и методы исследования

В работе исследовалась плазма и эритроцитарная масса 130 особей самцов лабораторных белых мышей линии СВА массой 25-30 г в возрасте 2-х месяцев. Животные содержались в стандартных условиях вивария аккредитованной на техническую компетентность в проведении биохимических исследований лаборатории экотоксикологии в центре по обеспечению экологического мониторинга объект по уничтожению химического оружия по Курганской области. В каждой серии эксперимента животных делили на контрольную и опытную группы по 10-12 особей в каждой. Животным контрольных групп подкожно вводили физиологический раствор, опытных групп - нейтрализованные изотонические растворы МФК в объеме 0,04 мл из расчета МФК на массу животного в дозах: 2; 10^{-3}; 10^{-6}, 10^{-9}; 10^{-12}; 10^{-15} и 10^{-18} мг/кг. Все работы с лабораторными мышами проводили согласно принципам гуманного отношения к животным и правилами лабораторной практики [8].

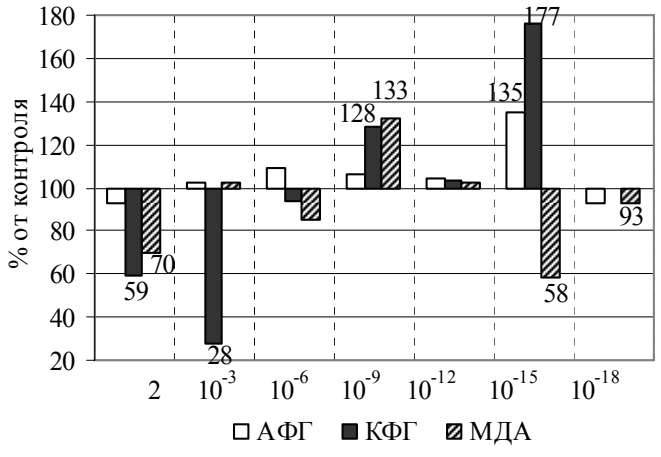
Предварительное исследование влияния подкожного введения МФК в дозе 2 мг/кг через 12, 24, 48, 72, 96, 120 часов на показатели белкового, липидного и углеводного обменов показали, что оптимальным сроком для дальнейшего изучения влияния токсиканта является 72 часа после интоксикации [9]. Поэтому через 72 часа после окончания каждой серии эксперимента животных декапитировали, брали цельную кровь и по адаптированным методикам в плазме крови лабораторных мышей определяли общий белок биуретовым методом, ОП в плазме крови и эритроцитах по

методу Лоури [4], белковые фракции альбумин, α1-, α2-, β- и γ-глобулины методом электрофореза и денситометрии (Beckman Paragon Electronic System), продукты перекисного окисления белков (ПОБ) по концентрации карбонильных производных белков в виде альдегидо- (АФГ) и кето- (КФГ) 2,4-динитрофенилгидразонов [10], малоновый диальдегид (МДА) по реакции с тиобарбитуровой кислотой [11], ВНСММ в плазме и эритроцитах [12].

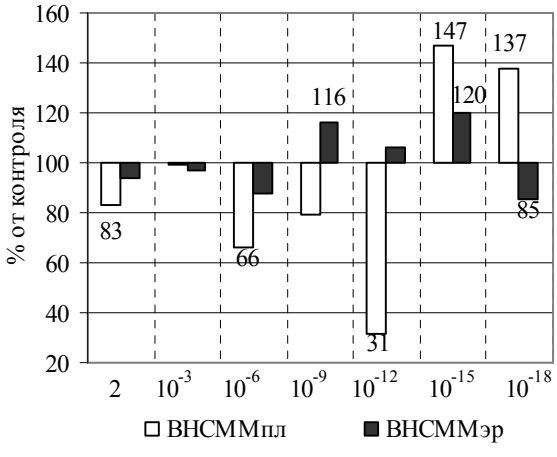
При статистической обработке данных использовали критерии непараметрической статистики Титьена–Мура при исключении выбросов, Вилкоксона-Манна-Уитни для оценки достоверности различия между независимыми выборками. Результаты анализов представляли в виде медианы, 25-75-процентилей и в процентах (%) опытных и контрольных групп [13].

Результаты и их обсуждение

Анализ результатов по изучению биохимических показателей крови лабораторных мышей показал, что показатели ПОБ в виде КФГ, ПОЛ в виде МДА, ВНСММ в плазме и ОП в плазме и эритроцитах имели высокий уровень информативности ввиду большого числа достоверных отличий. Относительный уровень АФГ, КФГ и МДА в плазме крови, также содержание ВНСММ в плазме и эритроцитах крови лабораторных мышей при интоксикации МФК в различных дозах представлены на рисунке 1.



1 а



1 б

Рис. 1. Содержание в крови мышей-самцов линии СВА относительно контрольных групп при интоксикации различными дозами МФК:
1а – АФГ, КФГ и МДА в плазме; 1б - ВНСММ в плазме и эритроцитах.

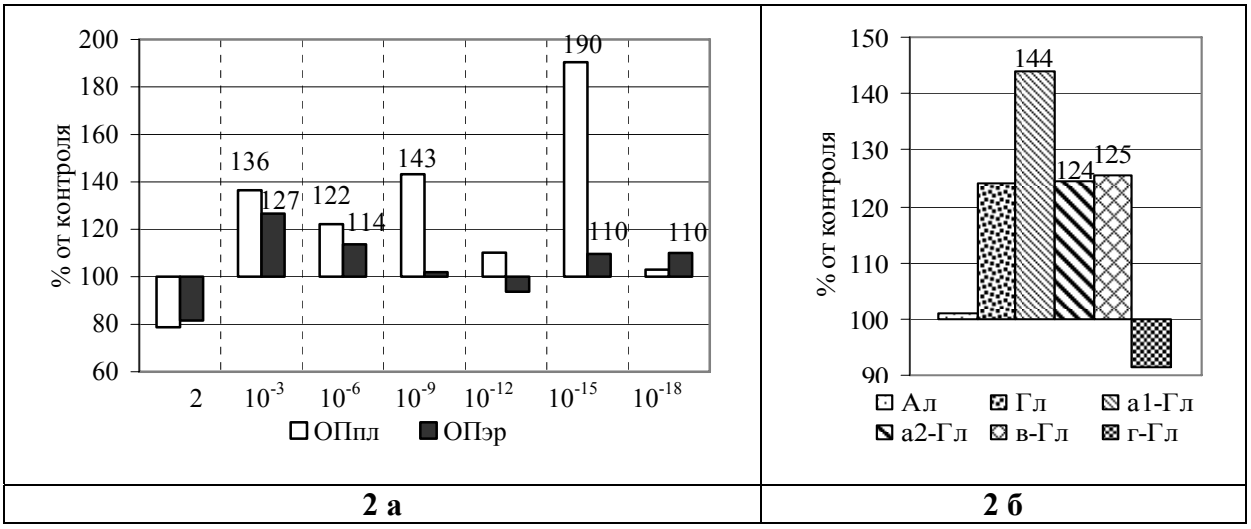
При действии высокой дозы МФК (в нашем исследовании – 2 мг/кг) для мышей-самцов характерно значительное понижение уровня КФГ (на 41%) и МДА (на 30%) относительно контрольных групп при отсутствии изменений в содержании АФГ (рис. 1а). Уменьшение уровня карбонильных производных белков и липидов, возможно, происходило из-за активации детоксикационной системы за счет функционирования МФК как ловушки радикалов. Под влиянием МФК в дозах 10^{-3} и 10^{-6} мг/кг достоверно понижался только содержание КФГ (до 28%) и ВНСММ в плазме (до 66%), соответственно.

Влияние МФК в низкой дозе 10^{-15} мг/кг на окислительную модификацию белков имело противоположный характер: происходила интенсификация образования как первичных, так и вторичных продуктов ПОБ (АФГ и КФГ) на 35 и 77%, соответственно. Это характерно для глубокого разрушения белковых структур при ослаблении компенсационных возможностей организма. Повышение ОМБ скорее связано не столько с повышением уровня АФК, как с изменением конформационной структуры белков, что приводило к большей доступности аминокислотных остатков для окисления. Уровень основного маркера ПОЛ МДА при этом понижался на 42%. Т.е. в состоянии окислительного стресса атаке радикалов подверглись не столько липиды, сколько белки, в том числе плазматических мембран.

Данные по распределению пула ВНСММ в плазме и эритроцитах соответствовали данным по уровню образования КП белков и подтверждали тенденцию в процессах окислительного распада белков под действием МФК в высоких и низких дозах (рис. 1б). Повышение содержания ВНСММ в эритроцитарной массе на 20%, а в плазме на 47% относительно контрольных групп после введения мышам МФК в дозе 10^{-15} мг/кг можно объяснить тем, что МФК в низких дозах, взаимодействуя с рецепторами (не исключено связывание с ферментом холинэстеразой), активирует механизмы свободно-радикального окисления биосубстратов. МФК в высоких дозах, присутствуя в достаточном количестве, видимо, выступала в роли субстрата при окислении (например, в виде акцептора образующихся радикалов), что приводило к понижению на 17%

уровня ВНСММ. Повышение уровня ВНСММ (продуктов небелковой природы - креатинина, мочевины, мочевой кислоты, олигосахаридов, альдегидов, билирубина, аминокислот и других), служит критерием эндотоксикоза. Развитие ЭИ характеризуется различным распределением ВНСММ в системе плазма/эритроциты. Значительное повышение ВНСММ в плазме при низком их содержании в эритроцитах свидетельствует об усилении процессов интоксикации организма при недостаточной детоксицирующей функции.

В работе были определены концентрации ОП в плазме и эритроцитах, большая часть которых - нерегулярные пептиды патологической деградации белков, а также проанализированы белковые фракции во всем диапазоне доз МФК. Полученные данные по содержанию ОП говорят о специфическом влиянии средних и сверхмалых доз МФК на лабораторных мышей (рис. 2).



2 а **2 б**

Рис. 2. Содержание в крови мышей-самцов линии СВА относительно контрольных групп при интоксикации различными дозами МФК:
2а – ОП в плазме и эритроцитах; 2б – Белковых фракций при МФК в дозе 10^{-15} мг/кг.

При интоксикации МФК в дозе 10^{-3} мг/кг происходило сопровождаемое ростом фракции α1 на 39% повышение содержания ОП в плазме и эритроцитах крови мышей-самцов на 36 и 27%, соответственно. После введения МФК в дозе 10^{-15} мг/кг наблюдался рост концентрации ОП в плазме на 90% при одновременном увеличении глобулиновых фракций - α1 на 44% и α2, β на 25%.

Полученные в работе данные по изменению показателей ОМБ, ПОЛ и ЭИ показали, что МФК в различных дозах оказывала воздействие на

антиоксидантную и детоксицирующую системы организма лабораторных мышей. Влияние, скорее всего, заключалось в свободно-радикальном воздействии на плазматические мембраны, что приводило к накоплению веществ ПОБ и ПОЛ как эндотоксинов, дальнейшей интоксикации организма и появлению вторичных признаков ЭИ (ВНСММ и ОП). Распределение белковых фракций подтверждало наличие острофазовых реакций организмов мышей. Отсутствие изменений в содержании КП белков, ОП в плазме по сравнению с контрольной группой, а также понижение уровня МДА и ВНСММ эритроцитах по сравнению с предыдущей экспериментальной группой мышей после введения мышам МФК в дозе 10^{-18} мг/кг говорит о незначительных патологических изменениях при модификации белков.

Таким образом, МФК при интоксикации лабораторных мышей выступала в качестве инициатора появления различных эндотоксинов, образующихся в результате патологической деградации белков и липидов, о чем говорят данные по содержанию карбонильных производных белков и липидов, ВНСММ и ОП. Токсическое действие МФК в зависимости от дозы вызывает различный уровень эндогенной нагрузки. В дозе МФК 10^{-15} мг/кг у самцов наблюдается эндотоксикоз, сопровождающийся достоверным увеличением фракций ВНСММ, ОП и продуктов ПОБ и ПОЛ, как маркеров окислительного стресса.

Можно предполагать, что появление метилфосфонатов в природных средах в низких дозах приведет к дополнительной нагрузке на АОС теплокровных организмов. Экспериментально доказана и обратимость влияния разовой интоксикации МФК лабораторных мышей.

Библиографический список

1. Огородникова С.Ю. Реакция растений на действие метилфосфоновой кислоты / С.Ю. Огородникова, Т.К. Головко // Теоретическая и прикладная экология. - 2007. № 1. - С. 78-93.

2. Раундап – экологический пестицид массового поражения // Дождевые черви и сельское хозяйство [сайт]. URL: http://www.green-pik.ru.

3. Шкодич П.Е. Эколого-гигиенические аспекты проблемы уничтожения химического оружия / П.Е. Шкодич, В.Ф. Желтобрюхов, В.В. Клаучек. - Волгоград: ВолГУ, 2004. С. 236.

4. Савельева Е.И. Исследование продуктов превращений фосфорорганических отравляющих веществ методом газовой хроматоргафии-масс-спектроскопии / Е.И. Савельева, И.Г. Зенкевич, Т.А. Кузнецова // Рос. хим. журн. - 2002. Т. XLVI. № 6. - С. 83-91.

5. Кравцов И.С. Выделение из окружающей среды микроорганизмов, способных разлагать фосфонаты / И.С. Кравцов, С.Н. Янов, И.В. Дармов, А.Л. Кавтун // Хим. и биол. безопасность. - 2006. №6. - С. 3-9.

6. Dean R.T. Biochemistry and pathology of radical-mediated protein oxidation / R.T. Dean, S. Fu, R. Stocker, M.J. Davies // Biochem J. - 1997.V. 324. - P. 1-18.

7. Маржохова М.Ю., Желихажева Ж.М. Оценка синдрома эндогенной интоксикации при пищевых токсикоинфекциях / М.Ю. Маржохова, Ж.М. Желихажева // Клиническая лабораторная диагностика. - 2009. № 1. - С. 15-18.

8. Правила лабораторной практики в Российской Федерации. Приказ МЗ № 267. – М.: 2003.

9. Плотникова О.М.. Биохимические показатели лабораторных мышей в зависимости от времени интоксикации метилфосфонатом / О.М. Плотникова, Н.Н. Матвеев, А.М. Корепин, И.В. Дуплякина // Теоретическая и прикладная экология. - 2010. № 1. - С. 81-86.

10. Вьюшина А.В. Различия в процессах перекисного окисления белков у крыс, селектированных по порогу возбудимости нервной системы / А.В. Вьюшина, И.А. Вайдо, И.Г. Герасимова, Н.П. Ширяева, М.А. Флеров // Бюллетень экспериментальной биологии и медицины. - 2002. № 3. - С. 292-296.

11. Современные методы в биохимии / Под ред. В.Н. Ореховича. - М.: Медицина, 1977. - С. 62-68.

12. Малахова М.Я. Методы биохимической регистрации эндогенной интоксикации. Сообщение второе / М.Я. Малахова // Эфферентная терапия. - 1995. Т. 1. № 2. - С. 61-64.

13. Гланц С. Медико-биологическая статистика / С. Гланц. - М.: Практика, 1998. - 459 с.

Bibliography

1. Dean R.T. Biochemistry and Pathology of Radical-Mediated Protein Oxidation / R.T. Dean, S. Fu, R. Stocker, M.J. Davies // Biochem J. - 1997. - V. 324. - P. 1-18.

2. Glantz, S. Medico-Biological Statistics / S. Glantz. - M.: Practika, 1998. - 459 p.

3. Kravtsov, I.S. Microorganisms Allocation from the Environment, Capable to Decompose Phosphonate / I.S. Kravtsov, S.N. Yanov, I.V. Darmov, A.L. Kavtun // Chemical and Biological Safety. - 2006. №6. - P. 3-9.

4. Malakhova, M.Ya. Biochemical Registration Methods of Endogenous Intoxication. The Second Message / M.Ya. Malakhova // Efferent Therapy. - 1995. - V. 1. - № 2. - P. 61-64.

5. Marzhokhova, M. Yu., Zhelikhazheva, Zh.M. Estimation of Endogenous Intoxications Syndrome at Food Toxinfections / M.Yu. Marzhokhova, Zh.M. Zhelikhazheva // Clinical Laboratory Diagnostics. - 2009. - № 1. - P. 15-18.

6. Modern Methods in Biochemistry / Ed. by V.N. Orekhovich. - M.: Meditsina, 1977. - P. 62-68.

7. Ogorodnikova, S.Yu. Plants Reaction on the Action of Methylphosphonic Acids / S.Yu. Ogorodnikova, T.K. Golovko // Theoretical and Applied Ecology. - 2007. - № 1. - P. 78-93.

8. Plotnikova, O.M. Biochemical Indicators of Laboratory Mice Depending on the Time of Intoxication by Methylphosphonates / O.M. Plotnikova, N.N. Matveev, A.M. Korepin, I.V. Duplyakina // Theoretical and Applied Ecology. - 2010. - № 1. - P. 81-86.

9. Roundup Is Ecological Pesticide of Mass Destruction// Earthworms and Agriculture [site]. – Access Mode: http://www.green-pik.ru.

10. Saveliev, E.I. Product Research of Transformations of Phosphororganic Poisonous Substances by Means of Gas Chromatographic-Mass-Spectroscopy Method / E.I. Saveliev, I.G. Zenkevich, T.A. Kuznetsova // Russian Chemical Journal. - 2002. - V. XLVI. - № 6. - P. 83-91.

11. Shkodich, P.E. Ecological-and-Hygienic Aspects of Chemical Weapon Destruction / P.E. Shkodich, V.F. Zheltobryukhov, V.V. Klauchek. - Volgograd: VSU, 2004. - P. 236.

12. The Rules of the Laboratory Practice in the Russian Federation: Ministry of Health Order № 267. – M.: 2003.

13. Viyushina, A.V. Differences of the Processes of Albumin Peroxidation at Rats, Selected on Excitability Threshold of the Nervous System / A.V. Viyushina, I.A. Vaydo, I.G. Gerasimov, N.P. Shiryaev, M.A. Flerov // The Herald of Experimental Biology and Medicine. - 2002. - № 3. - P. 292-296.

Информация о научном журнале

«Вестник Челябинского государственного педагогического университета»

ISSN 1997-98-86

Журнал учреждён ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет». Свидетельство о регистрации журнала ПИ № 77-14171 выдано от 20 декабря 2002г. Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.

Журнал включен в перечень периодических научных и научно-технических изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертаций на соискание учёной степени доктора наук по педагогике и психологии, филологии и искусствоведению, биологическим наукам и физике (список принят в апреле 2008 ВАК Российской Федерации).

Журнал включен в Реферативный журнал и Базу данных ВИНИТИ. Сведения о журнале публикуются в международной справочной системе по периодическим и продолжающимся изданиям «Ulrich's Periodicals Directory».

Журнал распространяется по подписке – индекс 70095 в каталоге «Роспечать».

В журнале публикуются результаты исследований учёных.

Качество публикуемых статей контролируется редколлегией, в состав которой входят ведущие ученые ГОУ ВПО «ЧГПУ», других вузов России и зарубежных стран.

Правила оформления рукописи статьи

Рукопись статьи, объемом не менее 8 страниц, должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *. doc или *. rtf шрифтом Times New Roman Cyr, 14 pt, интервал – 1,5, все поля по 20 мм. В начале статьи помещаются УДК и ББК, фамилия, имя, отчество автора (авторов), ученая степень, ученое звание, город, аннотация объемом 5-6 строк, ключевые слова. Все эти данные предоставляются также на английском языке (см. образец в архиве).

Содержащиеся в статье формулы и символы помещаются в текст с использованием формульного редактора Microsoft Eguation. Рисунки должны быть размещены в тексте статьи, ссылки на рисунки в тексте обязательны. Ссылки на первоисточники в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера из библиографического списка и страницы, список размещается в конце статьи с соблюдением ГОСТ 7.1 2003 www.biblioraphy.ru. (Например, Игнатьева, Т.М. Педагогическое управление [Текст] / Т.М. Игнатьева. – М. : Флинта, 2006. – 198 с.). Постраничные сноски должны иметь сквозную нумерацию. В конце статьи указываются сведения об авторе (авторах) – место работы: вуз, факультет, кафедра, учёная степень, ученое звание, шифр специальности, согласно номенклатуре научных работников, адрес электронной почты, контактные телефоны, почтовый адрес.

Пристатейный список литературы и сведения об авторе также предоставляются на английском языке после русской версии.

Рукопись статьи подписывается автором (авторами) с фразой: «статья публикуется впервые» и датой.

В редакцию журнала рукопись статьи передается в распечатанном виде на бумаге формата А4 и в электронном виде одним файлом по электронной почте vestnikvak@cspu.ru. или на диске.

Публикация статей аспирантов осуществляется бесплатно.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются.

Адрес редакции журнала: 454000, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, офис 450, редакция журнала «Вестник ЧГПУ».

Тел. 8 (351) 239-37-34. Консультации 12:00-16:00 (Катерина).

Электронная почта редакции vestnikvak@cspu.ru, ekaterina_v87@bk.ru

Ответственный редактор журнала – доктор педагогических наук, профессор

Елена Юрьевна Никитина.

Information About Academic Journal

«Вестник Челябинского государственного педагогического университета»

«Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University»

ISSN 1997-98-86

The academic journal was started by the State Educational Institution of Higher Professional Education (SEI HPE) "Chelyabinsk State Pedagogical University". Registration certificate PI № 77-14171, issued on December, 20, 2002 by the Ministry of Press, Broadcasting and Mass Communications of the Russian Federation.

The journal is included into the list of the scientific and scientific-and-technical publications of Russian Federation, where it is recommended to publish the basic results of the theses for the scientific degree of doctor of Pedagogics and Psychology, Philology and Art History, Biology and Physics (the list was adopted in April, 2008 by the Higher Attestation Commission (HAC) of Russian Federation).

The journal is included into VINITI Abstract Journal and Database. Information about the journal is published in «Ulrich's Periodicals Directory», the international help system on periodicals and ongoing publications.

The journal is distributed by subscription - postal index 70095 in "Rospechat" catalogue.

The journal publishes the results of the scientists' research.

The quality of the published articles is controlled by the editorial staff consisting of the leading scientists of SEI HPE "Chelyabinsk State Pedagogical University" and other higher educational establishments of Russia and foreign countries.

Requirements for Manuscript Copy of the Article

Manuscript copy of the article, no less than 8 pages, should be typed in the Microsoft Word Text Editor, format *. doc or *. Rtf, Times New Roman Cyr, 14 pt, spacing - 1,5, margins - 20 mm. UDC (Universal Decimal Classification), BBC (Bibliothecal-Bibliographical Classification), surname, name, patronymic name of the author(s), academic degree, academic rank, city, summary of 5-6 lines, key words are placed at the beginning of the article. All these data should also be presented in English (see sample in the archive).

Formulas and symbols are put in the text with the help of Microsoft Equation Formula Editor. Drawings should be placed in the text, references to the drawings in the text are required. References to the primary sources in the text are inserted in the square brackets indicating the number from bibliography and the page number. Bibliography is placed at the end of the article according to the State Standard 7.1 2003 www.biblioraphy.ru. (For example, Ignatieva, T.M. Pedagogical Management [Text] / T. M. Ignatieva. – M.: Flinta, 2006. - 198 p.).

Footnotes should have continuous numbering. Information about the author(s) - place of work: university; faculty; chair; academic degree; academic rank; specialty code, according to the scientific workers nomenclature; e-mail address; contact phone numbers; postal address should be placed at the end of the article.

Bibliography and information about the author should be presented in English after the Russian version.

Manuscript copy of the article should be signed by the author (s) with the phrase: "The article is published for the first time ", date follows.

Manuscript copy of the article is presented to the editorial office in hard copy version (A4 paper) and by a single e-mail file - vestnikvak@cspu.ru. or on CD.

Articles of the post-graduate students are published without payment.

Articles that do not meet these requirements are not accepted.

Editorial office address: 454000, Russia, Chelyabinsk, Lenina Street, 69, office 450, editorial office of the Herald of ChSPU.

Phone number (8-351)-2-39-37-34. Advising 12:00-16:00 (Katerina).

Editorial office e-mail: vestnikvak@cspu.ru, ekaterina_v87@bk.ru

Executive Editor – Doctor of Pedagogics, Professor

Elena Yurievna Nikitina

ВЕСТНИК
ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал
№ 2 2011 г.

Отпечатано и сброшюровано в
ООО «Полиграф-Мастер»
г. Челябинск, ул. Академика Королева,26
тел.: (351) 281-01-64, 281-01-65, 281-01-66
E-mail: P-master78@mail.ru
Подписано в печать 09.02.2011. Формат 60x84 1/8
Усл. печ. л. 41,15. Тираж 500 экз. Заказ № 186.