

**Індэкс:** для індыўідуальных падпісчыкаў – 00829  
для арганізацый – 008292

# ВЕСНІК



**Мазырскага  
дзяржаўнага  
педагагічнага  
ўніверсітэта  
імя І. П. Шамякіна**



**2012 4<sup>(37)</sup>**

ISSN 2218-0362. Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. 2012. № 4(37). С. 1–163.



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

Рэдакцыйная калегія:

Кралевіч І. М., намеснік галоўнага рэдактара, к. пед. н.,  
Грачаннікаў Э. Я., адказны сакратар, к. ф.-м. н.,  
Емяльянава М. В., к. пед. н.,  
Болбас В. С., к. пед. н.,  
Зайцава Н. У., д. пед. н.,  
Коваль У. І., д. філал. н.,  
Кулак Г. У., д. ф.-м. н.,  
Масюкова Н. А., д. пед. н.,  
Парфёнаў В. І., д. біял. н.,  
Русецкі В. Ф., д. пед. н.,  
Савенка У. С., д. т. н.,  
Сузько А. У., к. філал. н.,  
Усеня У. У., д. с.-г. н.,  
Шапялёвіч В. В., д. ф.-м. н.,  
Шур В. В., д. філал. н.

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

Зарэгістраваны ў Міністэрстве інфармацыі  
Рэспублікі Беларусь,  
пасведчанне № 1233 ад 8 лютага 2010 г.

Адрас рэдакцыі:  
вул. Студэнцкая, 28,  
247760, Мазыр, Гомельская вобл.  
Тэл.: +375 (236) 32-46-29

Падпісана да друку 20.12.2012. Фармат 60 x 90 1/8. Папера афсетная.  
Гарнітура Times New Roman. Рызаграфія. Ум. друк. арк. 20,5.  
Тыраж 105 экз. Заказ № 40.

Карэктары: Л. М. Бажэнка, Л. В. Жураўская, М. М. Макарэвіч  
А. Э. Крычун, Т. М. Панамарэнка  
Камп'ютарная вёрстка А. Л. Шчака

Надрукавана на тэхніцы рэдакцыйна-выдавецкага аддзела  
ўстановы адукацыі  
«Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна»  
ЛВ № 02330/0549479 ад 14 мая 2009 г.  
Вул. Студэнцкая, 28, п. 114, 247760, Мазыр, Гомельская вобл.  
Тэл.: +375 (236) 32-46-29

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

# ВЕСНІК

Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта

імя І. П. Шамякіна

Навуковы часопіс

Выдаецца з сакавіка 1999 года

Выходзіць 4 разы на год

№ 4(37)

2012

## З М Е С Т

### БІЯЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

<i>Бодяковская Е. А., Щербин В. В.</i> Качество воды из колодцев Мозырского района .....	3
<i>Бусько Е. Г.</i> Методологические подходы к экономической оценке экосистемных услуг ....	9
<i>Дегтярева Е. И., Дойняк Ю. П.</i> Оценка физического развития учащейся молодежи Гомельского региона.....	17
<i>Кришук И. А., Гайдученко Е. С.</i> Видовое разнообразие мелких млекопитающих пойменных экосистем Белорусского Полесья.....	25
<i>Мижуй С. М., Пехота А. П., Максимович Ю. В.</i> Заболеваемость саженцев в лесопитомнике Юзефинского лесничества Дрогичинского района.....	32
<i>Позывайло О. П., Котович И. В., Зайцев С. Ю.</i> Динамика некоторых показателей прооксидантной и антиоксидантной системы крови у коров-первотелок в течение лактационного периода.....	39

### ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ

<i>Астрейко Е. С., Астрейко Н. С., Войнова Я. А.</i> Внешние и внутренние детерминанты развития культуры личности учащихся в системе непрерывного физического образования.....	44
<i>Болбас Г. В.</i> Источники развития принципа природосообразности воспитания в педагогической мысли и просвещении Беларуси XVI–XVII вв. ....	51
<i>Горовой В. А.</i> Обоснование эффективности использования форм и средств физической рекреации студентами вузов .....	56
<i>Дедковская Е. Г.</i> Охрана и гигиена певческого голоса педагога-музыканта.....	63
<i>Дубровская А. В.</i> Оценка эффективности формирования нравственной культуры студентов.....	70
<i>Качалко В. Б.</i> Поисково-исследовательская технология начального обучения решению учебных задач.....	79
<i>Косяченко Г. П.</i> Моделирование профессиональной деятельности тренера по вольной борьбе .....	87

<i>Нарский А. Г., Блоцкий А. С.</i> Динамика показателей функциональной подготовленности высококвалифицированных гребцов на байдарках в годичном цикле подготовки.....	92
<i>Старовойтова Е. Л.</i> Подготовка будущих учителей математики к обеспечению мотивационной направленности учебной деятельности учащихся как методическая проблема.....	97
<i>Чикиндина Т. П.</i> Ценностное отношение студентов к воспитательной деятельности: диагностический аспект.....	102
<i>Щур Л. М.</i> Философско-психологические детерминанты личностно-ориентированного подхода в образовании.....	108

#### **ФІЛАЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ**

<i>Жудро А. В.</i> Ситуативный аспект предложений созидания и разрушения в английском языке.....	113
<i>Зыблева Д. В., Пузан Л. В.</i> Междометие в аспекте общей теории слова.....	118
<i>Иоскевич М. М.</i> Ценностный выбор в произведениях переломных эпох.....	122
<i>Калеснікава А. А.</i> Канцэпт “сям’я” ў моўнай карціне свету беларусаў: развіццё і функцыянаванне.....	127
<i>Корбут Г. С.</i> Эмотивные сюжетные единицы со значением активных отрицательных эмоций в литературных произведениях и кинотекстах.....	132
<i>Кошман П. Р.</i> Прасторава-часавая канструкцыя вобраза Радзімы ў літаратуры Беларусі першай паловы XIX ст.....	138
<i>Сидорец В. С.</i> Предпринимать, вдаваться (до), распачынаць: функционально-деривационные сходства и различия.....	143
<i>Шевцова А. К.</i> Речевые клише в жанре радиодискуссии.....	149

#### **ПЕРСАНАЛІІ**..... 154

#### **БІБЛІЯГРАФІЯ**..... 159

#### **РЭЦЭНЗІЯ**..... 160

#### **ХРОНІКА**..... 161

## БІЯЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

УДК 556.11(476.2)

## КАЧЕСТВО ВОДЫ ИЗ КОЛОДЦЕВ МОЗЫРСКОГО РАЙОНА

**Е. А. Бодяковская**

кандидат ветеринарных наук, доцент,  
доцент кафедры природопользования и охраны природы  
УО МГПУ им. И. П. Шамякина

**В. В. Щербин**

студентка биологического факультета УО МГПУ им. И. П. Шамякина

*В данной статье представлены результаты определения химических показателей качества колодезной воды некоторых населенных пунктов Мозырского района. Все химические показатели качества воды, отобранной из колодцев Мозырского района, за исключением содержания железа, соответствовали санитарно-гигиеническим требованиям к качеству воды источников нецентрализованного питьевого водоснабжения населения. В образце питьевой воды, взятом в деревне Каменка, уровень железа в воде для питьевых нужд превысил нормативный показатель.*

**Введение**

Быстрый рост населения планеты в сочетании с возрастающими объемами водопотребления для бытовых, промышленных и сельскохозяйственных нужд приводит к глобальному водному кризису, который проявляется в нехватке пресной воды и в ее усиливающемся загрязнении. Причем в ней появляются и постепенно накапливаются новые, опасные для здоровья человека химические соединения, которые ранее не встречались [1]–[3]. В результате сброса неочищенных, недоочищенных и разбавленных хозяйственно-бытовых и промышленных сточных вод воды водоёмов и донные отложения загрязняются солями тяжелых металлов, производными углеводородов, в том числе хлорсодержащими, диоксинами и другими опасными для здоровья веществами [4], [5].

Согласно исследованиям, системы пресной воды во всём мире сейчас настолько сильно деградируют, утрачивая возможность обеспечивать людей, животных и растительный мир, что, если такая тенденция сохранится и далее, это может привести к резкому сокращению населения планеты и вымиранию большого количества видов животных. Поскольку человечество потребляет больше пресной воды, чем Земля может дать, ситуация вынуждает активизировать практико-ориентированные исследования. Темп роста потребления пресной воды более чем в 2 раза превышает прирост населения планеты. В то время как многие регионы достаточно обеспечены питьевой водой, каждые четыре из 10 человек населения планеты живут в бассейнах рек с дефицитом воды, пригодной для питья. Уже сейчас более миллиарда землян не имеют доступа к чистой воде, а к 2025 году по меньшей мере половина населения земного шара будет испытывать недостаток питьевой воды. Проблема ещё усугубляется и тем, что в развивающихся странах 95% канализационных стоков и 70% промышленных отходов сбрасываются в водоёмы без очистки [5]–[7].

Общий объем пресных подземных вод в пределах Беларуси варьирует от 7,85 до 10,47 тыс. км<sup>3</sup>. Это в 2 раза превышает достаточный для развития и социально-экономических потребностей уровень водообеспеченности. Однако из-за повсеместного загрязнения речных вод и русловых отложений практически всей гидрографической сети более 95% потребностей Беларуси в хозяйственно-питьевой воде покрывается за счет скважинной эксплуатации подземных водоносных горизонтов. Подземные воды в Республике Беларусь по объемам ежегодного использования многократно превосходят массу всех вместе взятых других добываемых из недр

природных ресурсов. В целом для Республики Беларусь свойственны маломинерализованные подземные воды преимущественно гидрокарбонатного кальциевого состава, которые на участках, не испытывающих хозяйственного загрязнения, в основном, удовлетворяют общим требованиям европейского и белорусского стандартов. Вместе с тем, известны обширные территории, где их качество не соответствует указанным стандартам из-за высокого содержания железа, реже марганца, бора, а также практически повсеместного дефицита фтора и йода [8], [9]. В связи с этим становится актуальным постоянное исследование употребляемой в пищу человеком воды, особенно нецентрализованного водоснабжения.

**Цель работы** – определение и анализ некоторых химических показателей качества колодезной воды в населенных пунктах Мозырского района.

**Материал и методика исследований.** Исследования по определению химического состава колодезной воды проводились в весенний период в следующих населенных пунктах: деревня Лучежевичи, деревня Слобода, деревня Каменка, агрогородок Криничный, микрорайон Заречный. Пробы колодезной воды отбирались в соответствии с СТБ ГОСТ Р 51593-2001 Вода питьевая. Отбор проб [10]. Нормативные показатели качества воды приведены согласно СанПиН 10-124 РБ 99 [11] и СанПиН 2.1.4.12-23-2006 [12]. Определение гидрохимических показателей выполнено согласно стандартным методикам [13] в ГУ «Республиканский центр аналитического контроля в области охраны окружающей среды». В воде определялись: концентрация ионов водорода (рН), сухой остаток, общая жесткость, содержание сульфатов, хлоридов, нитратов, концентрация ионов железа. Статистическая обработка данных выполнена в стандартном пакете Microsoft Excel.

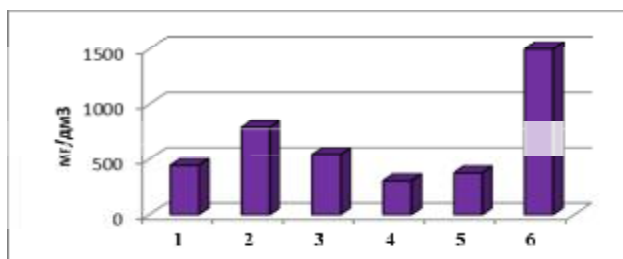
#### Результаты исследования и их обсуждение

Водородный показатель питьевой воды должен составлять 6,0–9,0 единиц [11]. В исследованных образцах колодезной воды названных населенных пунктов Мозырского района данный показатель соответствовал предъявляемым требованиям и находился в пределах 7,4–7,8 единиц (таблица).

Таблица – Водородный показатель колодезной воды населенных пунктов Мозырского района

Показатели	СанПиН	Населенные пункты Мозырского района				
		Лучежевичи	Слобода	Каменка	Криничный	М-н Заречный
рН, ед	6–9 ед	7,7	7,8	7,4	7,6	7,7

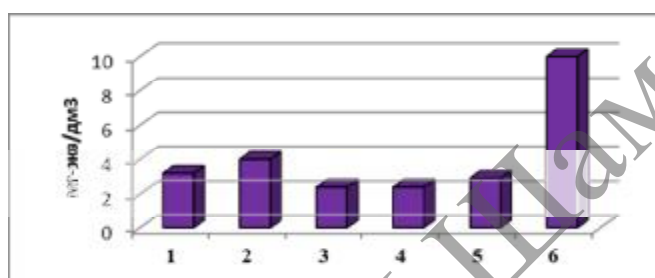
При определении уровня общей минерализации воды (сухой остаток) в образцах колодезной воды населенных пунктов было установлено, что все пробы воды соответствовали санитарно-гигиеническим требованиям к качеству воды источников нецентрализованного питьевого водоснабжения населения (рисунок 1). Однако минимальный уровень общей минерализации воды отмечен в агрогородке Криничный – 308 мг/дм<sup>3</sup>, а максимальный – в деревне Слобода – 790 мг/дм<sup>3</sup>, разница при этом составила 260%. Важно отметить, что в образцах питьевой воды данный показатель широко варьировал.



1 – д. Лучежевичи, 2 – д. Слобода, 3 – д. Каменка,  
4 – агрогородок Криничный, 5 – м-н Заречный, 6 – СанПиН

**Рисунок 1 – Уровень общей минерализации колодезной воды населенных пунктов Мозырского района**

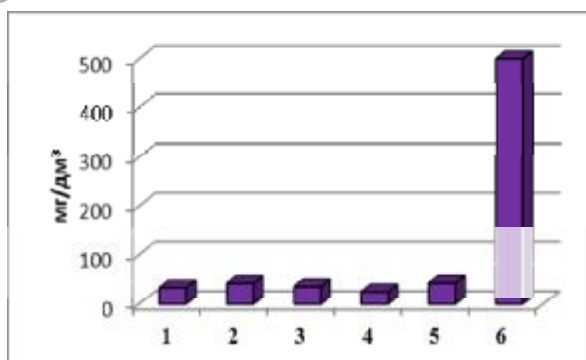
Содержание в воде катионов кальция и магния придает воде так называемую жесткость. Оптимальный физиологический уровень жесткости составляет 3,0–3,5 мг-экв/л. Сильно насыщенная солями вода причиняет значительные неудобства: в ней труднее развариваются продукты, при стирке увеличивается расход моющих средств, накипь выводит из строя нагревательные элементы. Жесткость выше 4,5 мг-экв/л приводит к интенсивному накоплению осадка в системе водоснабжения и на сантехнике, препятствует работе бытовых приборов. Постоянное употребление воды с повышенной жесткостью приводит к накоплению солей в организме и, в конечном итоге, к заболеваниям суставов (артриты, полиартриты), к образованию камней в почках, желчном и мочевом пузырях [6]. При анализе данного показателя было установлено, что все образцы питьевой воды соответствовали санитарно-гигиеническим требованиям к качеству воды источников нецентрализованного питьевого водоснабжения населения (рисунок 2). При этом минимальный уровень наблюдался в деревне Каменка и агрогородке Криничный – 2,4 мг-экв./дм<sup>3</sup>, а максимальный – в деревне Слобода – 4,0 мг-экв./дм<sup>3</sup>, при этом разница в 1,6 раза.



1 – д. Лучежевичи, 2 – д. Слобода, 3 – д. Каменка,  
4 – агрогородок Криничный, 5 – м-н Заречный 6 – СанПиН

**Рисунок 2 – Концентрация катионов кальция и магния в колодезной воде населенных пунктов Мозырского района**

В воде всегда в той или иной мере растворены различные вещества. Иногда в питьевой воде встречаются соли соляной и серной кислот (хлориды и сульфаты). Они придают воде соленый и горько-соленый привкус. Вода, в 1 л которой хлоридов более 350 мг, а сульфатов более 500 мг, считается опасной для здоровья. При определении содержания сульфатов в колодезной воде вышеуказанных населенных пунктов Мозырского района было установлено, что все пробы воды соответствовали санитарно-гигиеническим требованиям к качеству воды источников нецентрализованного питьевого водоснабжения населения (рисунок 3). Однако минимальный уровень сульфатов отмечен в агрогородке Криничный – 25,07 мг/дм<sup>3</sup>, а максимальный – в микрорайоне Заречный – 43,18 мг/дм<sup>3</sup>.

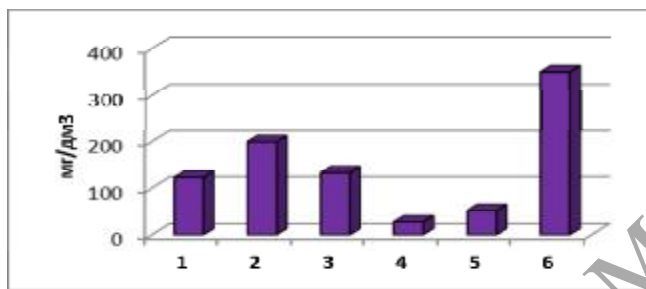


1 – д. Лучежевичи, 2 – д. Слобода, 3 – д. Каменка,  
4 – агрогородок Криничный, 5 – м-н Заречный, 6 – СанПиН

**Рисунок 3 – Концентрация сульфатов в колодезной воде населенных пунктов Мозырского района**

Уровень содержания хлоридов в питьевой воде также соответствовал санитарно-гигиеническим требованиям, но при этом он варьировал в широких пределах (рисунок 4). Так, самый низкий показатель отмечался в агрогородке Криничный ( $27,32 \text{ мг/дм}^3$ ), а самый высокий – в деревне Слобода ( $198,94 \text{ мг/дм}^3$ ).

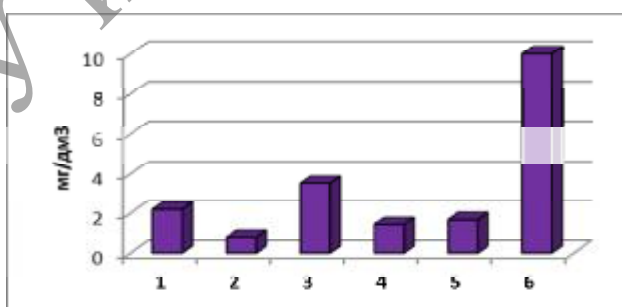
Согласно современным данным, нитраты в кишечнике человека под влиянием обитающих там бактерий трансформируются в нитриты. Всасывание нитратов ведет к образованию метгемоглобина и к частичной потере активности гемоглобина в переносе кислорода. Таким образом, в основе метгемоглобинемии лежит та или иная степень кислородного голодания, симптомы которого проявляются в первую очередь у детей, особенно грудного возраста.



1 – д. Лучежевичи, 2 – д. Слобода, 3 – д. Каменка,  
4 – агрогородок Криничный, 5 – м-н Заречный, 6 – СанПиН

**Рисунок 4 – Концентрация хлоридов в колодезной воде населенных пунктов Мозырского района**

Они заболевают преимущественно при искусственном вскармливании, когда сухие молочные смеси разводятся водой, содержащей нитраты, или при употреблении этой воды для питья. Дети старшего возраста менее подвержены этой болезни, а если заболевают, то менее тяжело, так как у них сильнее развиты компенсаторные механизмы [6]. Употребление воды, содержащей  $2\text{--}11 \text{ мг/дм}^3$  нитратов, не вызывает повышения в крови уровня метгемоглобина, тогда как использование воды с концентрацией  $50\text{--}100 \text{ мг/дм}^3$  резко увеличивает этот уровень. Содержание нитратов в питьевой воде на уровне  $10 \text{ мг/дм}^3$  является безвредным. При анализе показателей содержания нитратов в питьевой воде было установлено, что все пробы соответствовали требованиям к качеству воды, т. е. до  $10 \text{ мг/дм}^3$  (рисунок 5). Разница при этом в образцах воды различных населенных пунктов составила до 4 раз. Минимальный уровень нитратов зафиксирован в деревне Слобода ( $0,81 \text{ мг/дм}^3$ ), а максимальный – в деревне Каменка – ( $3,53 \text{ мг/дм}^3$ ).



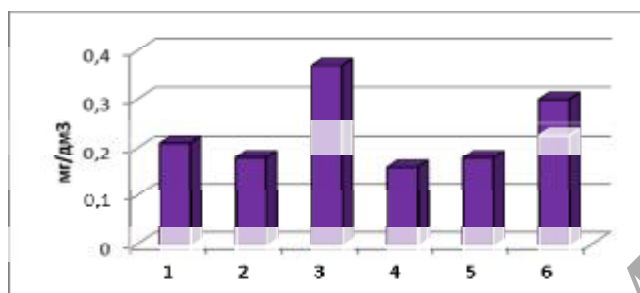
1 – д. Лучежевичи, 2 – д. Слобода, 3 – д. Каменка,  
4 – агрогородок Криничный, 5 – м-н Заречный, 6 – СанПиН

**Рисунок 5 – Концентрация нитратов в колодезной воде населенных пунктов Мозырского района**

Присутствие в воде железа не угрожает здоровью. Однако повышенное содержание железа в воде (более  $0,3 \text{ мг/дм}^3$ ) в виде гидрокарбонатов, сульфатов, хлоридов, органических комплексных соединений или в виде высокодисперсной взвеси придает воде неприятную красно-коричневую окраску, ухудшает её вкус, вызывает развитие железобактерий, отложение осадка в трубах и их засорение. При употреблении для питья воды с содержанием железа выше норматива человек



рискует приобрести различные заболевания печени, аллергические реакции и др. По содержанию железа в Республике Беларусь не соответствует гигиеническим требованиям более чем 70% разведанных подземных водоисточников. Концентрация соединений железа составляет в них от 1 до 10 мг/л и более [14]. В одном из исследованных образцов питьевой воды также было обнаружено превышение норматива по содержанию железа (рисунок 6). В деревне Каменка уровень железа в воде для питьевых нужд составил  $0,37 \text{ мг/дм}^3$ , что превышает нормативный показатель в 1,2 раза. В других образцах питьевой воды данный показатель соответствовал нормативным требованиям и варьировал от  $0,16 \text{ мг/дм}^3$  в агрогородке Криничный до  $0,21 \text{ мг/дм}^3$  в деревне Лучежевичи.



1 – д. Лучежевичи, 2 – д. Слобода, 3 – д. Каменка,  
4 – агрогородок Криничный, 5 – м-н Заречный, 6 – СанПиН

**Рисунок 6 – Концентрация солей железа в колодезной воде населенных пунктов Мозырского района**

В связи с высоким содержанием железа в колодезной воде жителям деревни Каменка можно порекомендовать несколько способов снижения его уровня в воде. И хотя на сегодняшний день не существует единого универсального метода комплексной очистки воды от всех существующих форм железа, но, используя ту или иную схему водоподготовки, можно добиться желаемого результата в каждом конкретном случае.

Наиболее простые способы, используемые нашими предками:

- отстаивание воды, правда, процесс осаждения коллоидных частиц гидроксида трехвалентного железа происходит медленно;
- кипячение воды, тем самым еще и обеззараживание ее;
- заморозка воды – это наиболее действенный метод, но, к сожалению, трудоемкий и длительный.

Традиционные методы обезжелезивания воды основываются на окислении двухвалентного железа кислородом воздуха (аэрация) и сильными окислителями (хлор, перманганат калия, перекись водорода) до трехвалентного состояния с образованием нерастворимого гидроксида железа (III), который впоследствии удаляется отстаиванием или фильтрацией. Окисление железа аэрацией может проводиться переливанием воды из одной емкости в другую несколько раз, фонтанированием, душированием. Во многих случаях вода, прошедшая обезжелезивание аэрацией с последующим отстаиванием и фильтрацией, уже оказывается пригодной к употреблению в качестве питьевой. Добавление в воду сильных окислителей значительно интенсифицирует процесс окисления двухвалентного железа. Наиболее широко применяется для очистки воды от железа хлорирование, позволяющее также решить проблему дезинфекции воды. Что касается современных систем очистки воды, то, если верить специалистам, самыми эффективными являются фильтры [15].

Таким образом, анализируя полученные результаты, можно отметить, что все показатели качества воды, за исключением содержания железа, отобранной из колодцев населенных пунктов Мозырского района, соответствуют санитарно-гигиеническим требованиям к качеству воды источников нецентрализованного питьевого водоснабжения населения. В образце питьевой воды, взятом в деревне Каменка, уровень железа в воде для питьевых нужд превысил нормативный показатель в 1,2 раза. По анализу других химических показателей питьевой воды можно отметить, что максимальный уровень общей минерализации (сухой остаток) наблюдался в деревне Слобода  $790 \text{ мг/дм}^3$ , который превышал минимальный уровень (агрогородок Криничный) в 2,6 раза. Разница по содержанию в воде катионов кальция и магния (жесткость общая) между минимальным показателем (агрогородок Криничный) и максимальным (деревня Слобода) составила 1,7 раза. Причем данные показатели варьировали в широких пределах. Значения такого

показателя, как содержание сульфатов в питьевой воде, варьировало незначительно, однако также наблюдалась разница в 1,7 раза между максимальным (микрорайон Заречный) и минимальным (агророгодок Криничный) уровнями. Уровень хлоридов в питьевой воде также имел большую разницу между минимальным (агророгодок Криничный) и максимальным (деревня Слобода) показателем – 7,3 раза. По содержанию нитратов максимальный уровень (деревня Каменка) превышал минимальный (деревня Слобода) в 4,6 раза. Концентрация хлоридов и нитратов в питьевой воде населенных пунктов также варьировала в широких пределах.

### Выводы

1. Большинство химических показателей качества воды, отобранной из колодцев населенных пунктов Мозырского района, соответствуют санитарно-гигиеническим требованиям к качеству воды источников нецентрализованного питьевого водоснабжения населения.

2. Значения таких показателей, как уровень общей минерализации (сухой остаток), содержание в воде катионов кальция и магния (жесткость общая), хлоридов и нитратов, варьировали в широких пределах.

3. В образце питьевой воды, взятом в деревне Каменка, уровень железа в воде для питьевых нужд несколько превысил нормативный показатель. Однако, используя ту или иную схему водоподготовки, можно уменьшить его содержание до нормативных показателей.

### Литература

1. Валетов, В. В. К вопросу о гидрохимической оценке состояния родников Мозырского района / В. В. Валетов, Н. А. Лебедев, И. М. Шиманская // Природные ресурсы Национального парка «Припятский» и других особо охраняемых природных территорий Беларуси: изучение, сохранение, устойчивое использование : сб. науч. тр. / ГПУ НП «Припятский» ; редкол.: В. И. Парфенов (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2009. – С. 47–49.
2. Батмангхелидж, Ф. Вода для здоровья / Ф. Батмангхелидж – Минск : Попурри, 2004. – 88 с.
3. Онищенко, Г. Г. Вода и здоровье / Г. Г. Онищенко // Экология и жизнь. – 1999. – № 4. – С. 8–10.
4. Зуев, В. Н. Изучение и охрана водных объектов / В. Н. Зуев. – Минск : Орех, 2006. – 70 с.
5. Лебедев, В. М. Как получить хорошую питьевую воду / В. М. Лебедев // Вестник. – 2003. – № 12. – С. 7–9.
6. Засименко, В. В. Получение полноценной питьевой воды – проблема национальной безопасности // Водный доктор [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : <http://www.wdprofi.ru/ru/need-to-know/articles-and-publications/384-2011-02-14-12-56-12.html>. – Дата доступа : 18.07.2012.
7. Алимов, А. Ф. Элементы теории функционирования водных экосистем / А. Ф. Алимов. – СПб. : Наука, 2000. – 147 с.
8. Станкевич, Р. А. Картирование качественных показателей подземных источников водоснабжения – актуальная задача в Беларуси // Белорусский геологический портал [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : <http://geology.by/-q-q/673-art1.html>. – Дата доступа : 08.11.2012.
9. Кудельский, А. В. Подземные воды Беларуси как источник жизнеобеспечения и технологических проблем / А. В. Кудельский, В. И. Пашкевич // Аквобел [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : <http://aquaby.by/index.php/news/275/56/podzemnye-vody-belarusi-kak-istochnik-zhizneobespecheniya-i-tehnologicheskikh-problem.html>. – Дата доступа : 08.11.2012.
10. Вода питьевая. Отбор проб : СТБ ГОСТ Р 51593-2001 – Введ. 01.11.2002. – Минск : Гос. комитет по стандартизации Респ. Беларусь, 2001. – 12 с.
11. Вода питьевая. Общие требования к организации и методам контроля качества : СТБ 1188-99. – Введ. 01.07.2000. – Минск : Госстандарт : Гос. стандарт Респ. Беларусь, 2006. – 20 с.
12. Об утверждении Санитарных правил и норм 2.14.12-23-2006 «Санитарная охрана и гигиенические требования к качеству воды источников нецентрализованного питьевого водоснабжения населения» : Постановление № 141. – Введ. 26.12.2006. – Минск : М-во здравоохранения Респ. Беларусь, 2007. – 20 с.
13. Сборник гигиенических нормативов по разделу коммунальной гигиены: Питьевая вода и водоснабжение населенных пунктов : СанПиН 10-124 РБ 99. – Введ. 01.05.1999. – Минск : М-во здравоохранения Респ. Беларусь, 2004. – 20 с.
14. Плитман, С. Н. К вопросу корректировки гигиенических нормативов с учетом уровня жесткости питьевой воды / С. Н. Плитман // Гигиена и санитария. – 1998. – № 7. – С. 5–7.
15. Мосин, О. В. Очистка воды от железа / О. В. Мосин // Вода. ру [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : [o8ode.ru/article/answer/clean/o8ictka\\_vody\\_ot\\_geleza.htm](http://o8ode.ru/article/answer/clean/o8ictka_vody_ot_geleza.htm). – Дата доступа : 08.11.2012.

### Summary

The results of well water quality indexes definition in some Mozyr region populated areas are given in the article. All water quality chemical indexes, except for the contents of the iron, correspond to water quality sanitary-hygiene demands to noncentralized drinking water supply springs of population. The level of iron in drinking water taken in the village of Kamenka, was 1,2 times higher than it's demanded according to the norm.

*Поступила в редакцию 05.09.12.*

УДК 330.131.5:502.132

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ОЦЕНКЕ ЭКОСИСТЕМНЫХ УСЛУГ

**Е. Г. Бусько**

доктор биологических наук,

профессор кафедры менеджмента и экономики природопользования УО «БГТУ»

*Выполнен анализ основных методологических подходов к экономической оценке экосистемных услуг, установлены их преимущества и недостатки. Обоснована целесообразность проведения экономической оценки экосистемных услуг для формирования и принятия решений в экологическом менеджменте. Предложены направления совершенствования методологических подходов к экономической оценке экосистемных услуг. На основе проанализированных подходов приведены примеры реализации механизмов экономической оценки и компенсации экосистемных услуг.*

### Введение

В настоящее время в мире активно ведется разработка широкого круга вопросов, связанных с экосистемными услугами, включая их оценку, определение потенциальных продавцов и покупателей и механизмов компенсации, формирование рынков этих услуг. В международных отношениях, в экономике эти услуги все чаще связываются с такими новыми для всего мира терминами, как «платежи за экосистемные услуги», «экологический донор», «компенсационный механизм», «долги в обмен на природу». Проводятся фундаментальные международные исследования, посвященные экономике экосистемных услуг. Среди них Millennium Ecosystem Assessment [1], труд подготовлен под эгидой ЮНЕП коллективом, насчитывающим более чем 1000 ученых из различных стран; проект Европейского сообщества The Economics of Ecosystems and Biodiversity [2]; разработки Экологического департамента Всемирного Банка, Международного союза охраны природы, IUCN, в 2000-х гг. [3] и др.

Наряду с теоретическими разработками примеры экономической оценки и компенсации экосистемных услуг появились в мировой практике и в отдельных странах. Киотский протокол, в определенной степени, стал первой попыткой мирового сообщества в глобальном масштабе включить экосистемные услуги, платежи за них и компенсацию отдельным странам в международные и национальные экономические механизмы для борьбы с изменением климата. Расширяются попытки реализовать механизм платежей за экосистемные услуги внутри отдельных стран.

Отдельные природные экосистемы и биосфера в целом обеспечивают огромное разнообразие товаров и услуг. Само существование и благосостояние человечества полностью зависит от экосистемных услуг. Невозможно перечислить те ценные продукты, которые поступают из экосистем. Высоко ценятся эстетические или культурные аспекты природных экосистем – прекрасные виды, рекреационные возможности. В значительно меньшей степени принимается во внимание, насколько существование человечества и его экономика зависят от природных экосистем с точки зрения различных биологических и физико-химических процессов. В классической работе «Услуги природы: общественная зависимость от природных экосистем» (под редакцией известного американского экономиста-эколога G. Daily [4] в качестве примеров экосистемных услуг приводятся очистка воды и атмосферного воздуха, регулирование осадков и засухи, ассимиляция и детоксикация отходов, формирование и сохранение почвы, борьба с вредителями и болезнями, сохранение биоразнообразия в интересах сельского хозяйства, защита от ультрафиолетового излучения, стабилизация климата и многое другое.

Все перечисленные товары и услуги часто объединяют термином экосистемные услуги. Само определение экосистемных услуг остается в значительной степени дискуссионным. В документах международных организаций дается простое определение: «экосистемные услуги – это выгоды, которые люди получают от экосистем» [1]. Однако такое определение вызывает необходимость экономической (стоимостной) идентификации экоуслуг, что само по себе является сложной задачей.

Часто экосистемные услуги связываются с природным капиталом. Здесь можно выделить два подхода. В рамках первого «широкого» подхода все функции природного капитала являются экосистемными. Второй подход рассматривает экосистемные услуги как одну из функций природного капитала; это узкий подход.

С. Н. Бобылев и В. М. Захаров [3] выделяют четыре функции природного капитала:

- 1) ресурсная – обеспечение природными ресурсами производства товаров и услуг;
- 2) регулирующая: экосистемные/экологические услуги, связанные с обеспечением природой различного рода регулирующих функций: ассимиляция загрязнений и отходов, регулирование климата и водного режима, озоновый слой и т. д.;
- 3) услуги природы, связанные с эстетическими, этическими, моральными, культурными, историческими аспектами – это своего рода «духовные» экологические услуги;
- 4) обеспечение здоровья человека (эта функция новая для экономической науки, и в определенной степени она является производной от первых трех функций природного капитала, однако она может быть выделена и отдельно).

В последние годы рассмотрение экосистем как капитала получило свою практическую интерпретацию в разработках Экологического департамента Всемирного Банка. В частности, в работе S. Pagiola, K. Ritter, J. Bishop [5] предлагается рассматривать экосистемы в качестве одной из форм капитала. Например, леса – это богатство с точки зрения древесины и недревесных продуктов, а также услуг, которые они предоставляют. Подобно тому, как запас физического капитала определяет масштабы промышленного производства страны, запас природного капитала определяет количество экологических услуг, которые может получить страна. Экосистемы, рассматриваемые в качестве природного капитала, имеют преимущества перед физическим капиталом, так как при условии грамотного управления они способны восстанавливаться. Но как и физический капитал, природный капитал подвержен истощению, из-за чего сокращаются будущие производственные возможности. Так, говоря о лесных угодьях, темпы вырубki, превышающие темпы естественного роста, обеспечиваются за счёт сокращения запаса данного ресурса. Из-за этого пострадает будущее производство, а также любые иные услуги, производство которых зависит от лесов.

Согласно узкой трактовке экосистемных услуг, экосистемные услуги – это функции экосистем, обеспечивающие экономические выгоды для потребителей этих услуг, базирующихся на обеспечении природой различного рода регулирующих функций. То есть, в центре внимания находятся только регулирующие услуги. Потребители этих услуг могут быть как на локальном уровне (например, отдельные предприятия), так и на региональном и глобальном уровнях – целые регионы и страны. В последнем случае можно говорить о глобальных экосистемных услугах, таких, например, как поглощение CO<sub>2</sub> лесными сообществами.

Ключевым в этом определении является понятие экономических выгод для потребителей экосистемных услуг, которые обеспечивают экосистемы. Это, с одной стороны, существенно сужает спектр таких услуг, которые экономически можно идентифицировать, но, с другой стороны, это определение включает экосистемные услуги в экономический оборот и систему принятия экономических решений.

#### Результаты исследования и их обсуждение

Оценить эффективность использования обществом экоуслуг, предотвращая их деградацию, можно с помощью экономической оценки. В настоящее время процедура экономической оценки экосистемных услуг включает четыре основных этапа [3]:

- 1) идентификацию экосистемных услуг;
- 2) определение их экономической ценности;
- 3) определение получателем выгод от услуги;
- 4) формирование механизма платежей (компенсации) за экоуслуги.

Наиболее полной с точки зрения комплексного подхода к оценке экосистемных услуг является методика определения общей экономической ценности экоуслуг, предложенная D. W. Pearce [6], позволяющая рассчитать экономическую оценку стоимости биоразнообразия и заповедных территорий. Согласно методике, величина общей экономической ценности экоуслуг (ОЭЦ<sub>экоуслуг</sub>) является суммой двух комплексных показателей – стоимости их использования и неиспользования:

$$ОЭЦ_{экоуслуг} = C_{исп.} + C_{неисп.} = \overbrace{C_{прям.} + C_{косв.} + C_{отлнк.}}^{C_{исп.}} + \overbrace{C_{суш.} + C_{др.}}^{C_{неисп.}}$$

Анализ каждой составляющей формулы представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Характеристика видов стоимости экосистемных услуг [3]

Вид стоимости экослуг	Характеристика	Примеры
<i>Стоимость использования (<math>C_{исп.}</math>)</i>		
Стоимость прямого использования ( $C_{прям.}$ )	Блага и услуги экосистем, которые непосредственно используются людьми. Показатели этой стоимости являются рыночными, т. е. имеют свои цены, совокупность которых формирует данную стоимость.	Ценность потребления (цена продуктов питания, древесины, строительных материалов, лекарственных растений) и нематериальная ценность (стоимость эстетической оценки от рекреационных и культурных мероприятий).
Стоимость косвенного использования ( $C_{косв.}$ )	Выгода, извлекаемая из экослуг за пределами экосистемы. Этот показатель часто применяется в глобальном или в широком региональном масштабе.	Обеспечение лесными и водно-болотными угодьями фильтрации сточных вод и получение материальной выгоды людьми, живущими ниже по течению; способность растений связывать углекислый газ, что позволяет уменьшить парниковый эффект.
Стоимость отложенной альтернативы ( $C_{отлож.}$ )	Возникает в случае, когда использование блага или услуги экосистемы невозможно в результате либо собственного решения (ценность отложенной альтернативы) либо решения кого-то другого (ценность завещания) и откладывается на более поздний срок.	Оценка будущей ценности лесов с позиций регулирования климата.
<i>Стоимость неиспользования (<math>C_{неисп.}</math>)</i>		
Стоимость существования ( $C_{сущ.}$ )	Экономическая оценка эстетических показателей, которые люди получают от простого осознания существования того или иного ресурса, даже если они никогда не предполагают лично им воспользоваться. При оценке этой стоимости используются упрощенные экономические подходы, а также методы анкетирования.	Собственно ценность природы, ее эстетическая ценность для человека, осознание долга перед будущими поколениями по сохранению природы.
Другие виды стоимости ( $C_{др.}$ )	Стоимость наследования – отражает социальные аспекты значимости природы для общества.	Лес как рекреационное благо для будущих поколений.

Примером практического использования данного методологического подхода является исследование ценности лесов в странах Средиземноморья, проведенное в 2004 году [5]. В результате выполненной работы был рассчитан объем ежегодного потока выгод от услуг и функций леса, а также установлено, что древесина и древесное топливо составляют менее трети общей экономической ценности экослуг.

Анализируя рассмотренный методологический подход, можно сделать вывод, что определение стоимости прямого использования экослуги, предполагающее применение стоимостных показателей, является более простым по сравнению с расчётом ценности неиспользования.

Это связано с отсутствием рынков, оценивающих морально-этические аспекты экосистемных услуг. Тем не менее главным преимуществом данной методики является то, что с помощью денежных показателей можно проследить экономические изменения в услугах, т. е. выполнить анализ затрат и выгод, получаемых от экослуг на всех уровнях управления.

В то же время недостаток подхода заключается в совместном использовании как аналитических методов расчета стоимостных показателей, так и методов, основанных на социологических исследованиях, что снижает точность оценок.

В настоящее время существует две точки зрения относительно ценности экономических оценок экосистемных услуг. Первая подразумевает необходимость постоянно совершенствовать методологию экономических оценок, определять ценность экосистемных услуг, создавать механизмы включения этих оценок в экономическую политику государства. Такая концепция составляет основу работ D. W. Pearce, R. K. Turner. [7], а также группы экономистов Всемирного Банка [5]. Вторая точка зрения, которой придерживаются W. E. Rees [8], I. Ropke [9], M. Wackernagel [10] – отрицает ценность экономических оценок экослуж, объясняя это тем, что ценность экосистем бесконечна, и выполнять оценки отдельных их элементов нецелесообразно.

Анализируя представленные точки зрения, отметим, что на наш взгляд, экономическая оценка экослуж имеет важное значение для улучшения ситуации в сфере охраны окружающей среды, выступая основой для принятия обоснованных управленческих решений. Именно экономические оценки позволяют определить убытки от нерационального использования экослуж, обосновать экономическую эффективность инвестиций в природоохранный комплекс, сопоставить затраты и выгоды от предоставленных экослуж, а также рассчитать величину компенсационных платежей.

Таким образом, в рамках первой точки зрения, целесообразно рассмотреть основные методологические подходы экономической оценки экослуж, представленных в таблице 2, определяющие спрос на благо или услугу в денежном выражении, т.е. как готовность потребителей платить за конкретную выгоду, так и готовность людей принять компенсацию за отказ от этого блага.

Таблица 2 – Основные методологические подходы экономической оценки экологических услуг [11], [12]

Цель исследования	Алгоритм оценки	Преимущества	Недостатки
1	2	3	4
<b>Производственная функция</b> (определение изменений в сфере производства)			
Проследить влияние изменений в услугах, предоставленных экосистемой, на производственные блага.	Определяет ценность ресурсов и функций экосистем, не имеющих рынка, моделируя изменения экономических результатов в зависимости от вклада ресурсов и функций.	Позволяет определить максимально возможный объем выпуска продукции при различных сочетаниях и объемах экослуж.	Данные об изменениях качества экослуж, предоставляемых в сфере производства, часто отсутствуют, что приводит к уменьшению получаемой прибыли.
<b>Затратные методы</b>			
Выявить затраты на подготовку и использование блага, экослуж.	Подсчет затрат общества на поддержание и восстановление экослуж в достаточном объеме.	Легче измерить затраты на поддержание экослуж, чем затраты на сами блага.	Чем лучше по качеству экослужа, тем меньшую экономическую оценку она получит.
<b>Стоимость замещения блага (экослужа)</b>			
Определить стоимость замещения утраченного блага или экослужа.	Предполагает определение расходов в текущих ценах на создание нового блага, являющегося по своим функциональным характеристикам аналогом оцениваемого блага.	Предусматривает прямую замену блага и экослужа, не имеющих рыночной стоимости, на блага и экослужа, имеющих такую стоимость.	Возможна переоценка фактической стоимости блага или экослужа.

Продолжение таблицы 2

<b>Метод гедонистических цен</b>			
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Проследить изменения стоимости объектов недвижимости с учетом их связи с экоуслугами.	Получение оценки природного блага, экоуслуг исходя из разницы в ценах на объекты недвижимости.	Позволяет определить, насколько стоимость недвижимости зависит от различных экоуслуг, а также определяет, сколько люди готовы заплатить за лучшие экоуслуги.	Возможна информационная ошибка при анализе, эксперт может наблюдать не за равновесными ценами.
<b>Транспортно-путевые затраты (ТПЗ)</b>			
Сформировать кривую спроса на посещение рекреационной зоны на основании фактических ТПЗ.	Определение стоимостных или временных затрат, связанных с посещением рекреационной зоны. При этом ценность блага будет определяться уплаченной суммой.	Использование объективных данных о количестве посещений, стоимости проезда.	Подход сложно использовать, если поездки осуществляются в несколько точек.
<b>Субъективная оценка (СО)</b>			
Получить информацию с помощью опросов.	Непосредственный опрос респондентов об их готовности платить за определенную экоуслугу.	Используется при отсутствии потенциальных рынков оцениваемых экоуслуг.	Полученные результаты зависят от уровня информированности опрошенных респондентов.
<b>Перенос полученных выгод в одних условиях для проведения оценки в других условиях</b>			
Провести оценку экоуслуг.	Использование результатов оценки экоуслуг, полученных в одних условиях, для анализа других условий.	Не требует больших расходов и затрат времени.	Не все полученные результаты в одних условиях можно применить в других условиях.
<b>Метод контрольных районов</b>			
Провести экономическую оценку различных по качеству экоуслуг.	Сопоставить результаты качества экоуслуг в контрольном (условно чистом) и исследуемом районе.	Позволяет дать фактическую оценку экоуслугам исследуемого района.	Практически невозможно найти контрольный район, который бы полностью совпадал с исследуемым.
<b>Экосистемная природная рента</b>			
Получить дополнительный доход от использования благ (экоуслуги).	Определить разницу между предельными издержками на восстановление блага (услуги) для природопользователей, работающих с разными экосистемами.	Экосистемную ренту можно получить, используя даже худшие по качеству экоуслуги.	Недостаточно учитывается географическое расположение объектов (экоуслуг).

Представленные выше методологические подходы во многом пересекаются. Они дают стоимостное выражение как экологическим затратам, так и предоставляемым выгодам, что позволяет выполнить объективную экономическую оценку экоуслуг, а также установить их адекватную цену.

Традиционным подходом к оценке экосистемных услуг в природоохранной деятельности является оценка стоимости сохранения биоразнообразия на особо охраняемых природных территориях (ООПТ). Преимуществом этого подхода является не только способность охарактеризовать уникальность и биологическое разнообразие экоуслуг охраняемых территорий, дать им экономическую оценку, определить выгоды и возможные потери, но и разработать принципы сохранения предоставляемых экосистемами услуг. Главный недостаток подхода состоит в том, что эффективность ООПТ ограничивается изолированностью и небольшой площадью

территорий, таким образом нельзя оценить полный набор экосистемных услуг. В связи с этим, основное внимание уделяется сохранению биоразнообразия за пределами ООПТ.

Попытки реализации механизмов экономической оценки и компенсации экосистемных услуг на основе проанализированных подходов были предприняты не так давно в отдельных развитых странах. Например, образованный глобальный рынок квот на выбросы парниковых газов, экономические основы которого заложены Киотским протоколом, стал первой попыткой включить экосистемные услуги, платежи и компенсацию за них отдельным странам в международные и национальные экономические механизмы по регулированию климата.

Ранее в 1997 году R. Costanza дал первую суммарную годовую оценку всех экосистемных услуг планеты. В среднем она составила 33 трлн долл. США, что почти вдвое превышает созданный человечеством валовый национальный продукт (18 трлн долл. США в год) [13]. Расчёты проводились с учётом диапазона показателей ценности отдельных экосистем и введением поправки в сторону повышения оценок с учётом площади общей территории, занимаемой конкретной экосистемой в мире.

Исследование вызвало многочисленные дискуссии и даже критику со стороны некоторых традиционных экономистов. Тем не менее, оно показало гигантские выгоды и необходимость сохранения для экономики экологических систем. Важен оказался также и методологический подход к оценке экосистемных услуг.

Имеются и более частные оценки по отдельным компонентам экосистем. По оценкам ведущих мировых экономистов-экологов, на планете охраняемые территории могут производить выгоды от экосистемных услуг и товаров на сумму 4400–5200 млрд долл. США в год [14].

Сейчас в мире имеется много примеров прямых выгод от сохранения экосистем. Классическим примером экономической выгоды сохранения экосистем на региональном уровне стал город Нью-Йорк. Угроза качеству воды заставила городские власти фильтровать поступающую воду, чтобы она, по-прежнему, соответствовала стандартам качества. Согласно оценкам, стоимость необходимых фильтрационных установок с достаточной мощностью и резервными системами составила бы от 4 до 6 млрд долл. США, а ежегодные эксплуатационные издержки – ещё 250 млн долл. США. Таким образом, приведённая стоимость достигла бы 8–10 млрд долл. США.

Для того, чтобы не совершать таких огромных трат, власти города пошли другим путём. Вместо того, чтобы платить за устранение последствий загрязнения среды, в которой формировались водные ресурсы, было принято решение вложить средства в сохранение тех условий в сельской местности Кэтскиллс, которые обеспечивали «производство» качественной водой для коммунальных нужд. Был предпринят целый ряд мер, наиболее значимые из которых предусматривали скупку самых важных земельных участков и плату фермерам за то, чтобы те использовали наиболее «чистые» производственные технологии в сельском хозяйстве, защищающие водные ресурсы. В рамках этой программы, получившей название «Комплексное планирование ферм», из городского бюджета оплачиваются эксплуатационные издержки и капитальные затраты, связанные с реализацией мер по борьбе с загрязнением на каждой ферме. Конкретные проекты по сокращению загрязнения были выработаны для уровня отдельных ферм, причём эти проекты отбирались с учётом не только выгод для окружающей среды, но и того, насколько они вписывались в бизнес-планы фермеров. Тем самым достигались существенные дополнительные выгоды (нередко выражавшиеся в экономии времени и труда). В течение пяти лет действия этой программы участвовать в ней решили 93% фермеров в районе водосбора.

Программа «Комплексное планирование ферм» считается одной из наиболее успешных программ борьбы с территориальным загрязнением в США. Она сыграла важную роль в стабилизации и сокращении загрязнения района водосбора и позволила городским властям минимизировать затраты на очистку воды, поступающей в город. Программа по охране района водосбора Кэтскиллс обошлась городу примерно в 1,5 млрд долл. США (что существенно меньше, чем 8–10 млрд, которые стоила бы фильтрационная установка).

Данный пример показывает, как оценка (даже частичная) экосистемных услуг может помочь в определении иных способов решения задачи по сравнению с техногенными подходами.



Однако такие случаи целенаправленного учета преимуществ поддержания экосистемных услуг еще достаточно редки. Экосистемы в мире продолжают деградировать. Каковы экономические причины этой деградации? Почему экономика не учитывает во всей полноте и многообразии выгоды их сохранения и поддержки? Наряду с субъективными, здесь имеются и вполне объективные причины, которые кроются в несовершенстве самой экономики. Среди объективных причин можно выделить две общих:

- несовершенство традиционной рыночной модели;
- неэффективность государственной политики.

Современный глобальный экономический кризис подтвердил несовершенство традиционной рыночной модели. В теории выделяются так называемые «провалы рынка». Прежде всего, следует выделить тот факт, что значительная часть экосистемных услуг не имеет цены, для них не существует рынков. А раз так, то данные услуги могут потребляться без всяких ограничений, что ведет к их деградации. В концептуальном плане «провалы рынка» связаны также с практически невозможным адекватным учетом издержек общества от деградации окружающей среды, внешних эффектов (экстерналий), что приводит к сложностям в реализации принципа «загрязнитель платит», проблемой открытого доступа к природным благам, их заниженной ценой или вообще отсутствием цены и пр. Существенной проблемой для рынка являются неопределенность и недальновидность. Неопределенность во многом порождается недостатком знаний о законах функционирования экологических систем, что приводит к игнорированию сложно прогнозируемых и отдаленных последствий в рыночных решениях. Проблемой является и ориентация рынка на получение быстрых результатов, прибыли при недоучете долгосрочных ущербов и выгод.

#### **Выводы**

Природные экосистемы, благодаря своим услугам, предоставляют значительные выгоды как для социума, так и для экономики в целом. Поэтому бережный и рациональный подход к использованию экосистемных услуг позволит не только предотвратить ущерб окружающей среде, но и сэкономить средства на ликвидацию негативных последствий.

В настоящее время теория экономической оценки экосистемных услуг в тесной взаимосвязи с принципами устойчивого развития переживает этап становления. Экосистемные услуги имеют большое значение для предотвращения глобальных экологических проблем (сохранение биоразнообразия, изменение климата и др.). Экономическая оценка экоуслуг является результатом экономических расчетов, что в свою очередь позволяет создать качественно новую информационную базу для принятия управленческих решений в природопользовании. Проанализированные в настоящей работе методологические подходы способствуют формированию различных программ природопользования, позволяют выполнить экономическую оценку эффективности природоохранных проектов, а также направлены на разработку компенсационных механизмов территорий, где прослеживается интенсивное использование экосистемных услуг.

Проведенный анализ свидетельствует, что одним из перспективных направлений совершенствования методологической базы экономической оценки экоуслуг является разработка подходов к учёту фактора времени, который отражает взаимодействия между производством и природной средой. Непринятие данного фактора в расчетах может привести к просчётам в инвестиционной политике природопользования, вследствие недооценки качества экосистемных услуг и их изменения во времени, снижению эффективности управления природоохранным комплексом.

Следует отметить, что платежи за экосистемные услуги могут стать эффективным экономическим инструментом, обеспечивающим сохранение и рациональное использование всех функций природного капитала. Основу таких платежей должен составлять принцип «оплата за услугу», охватывающий как получателя экоуслуг, так и тех, кто их предоставляет. Следующий принцип – «загрязнитель платит» – предполагает штрафовать загрязнителя естественных природных экосистем и направлять эти средства субъектам, предоставляющим экоуслуги. Специфика платы за экосистемные услуги заключается в том, что субъект, выступив в качестве получателя платежей, может неоднократно выступать и в качестве плательщика на пути обеспечения сохранения и поддержки экосистемных услуг.

*Літэратура*

1. Millennium Ecosystem Assessment. Ecosystems and Human Well-being // Synthesis Report. – Washington DC : Island Press, 2005. – 160 p.
2. The Economics of Ecosystems and Biodiversity Report for Business / Executive Summary. – London, 2010. – 13 p.
3. Бобылев, С. Н. Экосистемные услуги и экономика / С. Н. Бобылев, В. М. Захаров. – М. : ООО «Типография ЛЕВКО», Ин-т устойчивого развития // Центр экологической политики России, 2009. – 72 с.
4. Daily, G. Nature's Services: Social Dependence on Natural Ecosystems / G. Daily. – Washington : Island Press, 1997. – 392 p.
5. Pagiola, S. How Much is an Ecosystem Worth? / S. Pagiola, K. Ritter, J. Bishop // Assessing the Economic Value of Conservation. – The World Bank, Washington D. C., 2004. – 58 p.
6. Pearce, D. W. World Without End: Economics, Environment, and Sustainable Development / D. W. Pearce, J. W. Warford. – Oxford : Oxford University Press, 1993. – P. 139–143.
7. Pearce, D. W. Economics of Natural Resources and the Environment / D. W. Pearce, R. K. Turner. – New York : Harvester Wheatsheaf, 1990. – 378 p.
8. Rees, W. E. Consuming the earth: biophysics of sustainability / W. E. Rees // Ecological Economics. – 1999. – № 1. – P. 23–28.
9. Ropke, I. Prices are not worth much / I. Ropke // Ecological Economics. – 1999. – № 1. – P. 45–47.
10. Wackernagel, M. Why sustainability analysis must include biophysical assessments / M. Wackernagel // Ecological Economics. – 1999. – № 1. – P. 13–17.
11. Михайленко, П. В. Экономический компенсационный механизм экосистемных услуг : дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05 / Петр Владимирович Михайленко. – М., 2008. – 204 с.
12. Моткин, Г. А. Экономическая оценка средообразующих функций экосистем / Г. А. Моткин // Экономика и математические методы. – 2010. – № 1 (том 46). – С. 3–11.
13. Costanza, R. The Value of the World's Ecosystem Services and Natural Capital / R. Costanza [et al.] // Nature. – 1997. – Vol. 386. – P. 253–260.
14. Economic reasons for conserving wild nature / A. Balmford [et al.] // Science. – 2002. – Vol. 297, № 5583. – P. 950–953.

*Summary*

The main methodological approaches of economic valuation of ecosystem services are realized. Advantages and disadvantages are investigated. The economic valuation of ecosystem services can be used in the formation and decision-making for environmental management. There are suggested ways of improving the methodological approaches to economic valuation of ecosystem services in the article. The examples of the implementation mechanisms of the economic evaluation and compensation for ecosystem services are considered.

*Поступила в редакцию 28.11.12.*

---

---

УДК 378.172(476.2)

## ОЦЕНКА ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ГОМЕЛЬСКОГО РЕГИОНА

**Е. И. Дегтярева**

кандидат биологических наук, доцент,  
доцент кафедры природопользования и охраны природы  
УО МГПУ им. И. П. Шамякина

**Ю. П. Дойняк**

ассистент кафедры теории и методики физического воспитания  
УО МГПУ им. И. П. Шамякина

*В статье представлены результаты исследований физиологического статуса учащейся молодежи Гомельского региона. Прделанная работа свидетельствует о том, что гемодинамические и антропометрические показатели у большинства обследованных студентов находятся в пределах физиологической нормы. Однако во всех возрастных группах встречаются учащиеся, у которых показатели физиологического и физического развития отклоняются от нормы.*

### Введение

Здоровье людей юношеского возраста составляет фундаментальную основу для формирования потенциала здоровья взрослых, является важным показателем благополучия страны и фактором национальной безопасности. Проблеме изучения физического развития студентов уделяется достаточно много внимания [1]. В настоящее время одной из важнейших задач является воспитание и развитие здорового молодого поколения. Ее решение невозможно без знания возрастных особенностей структуры, функций и регуляции деятельности каждого органа, его взаимосвязей с другими органами, то есть возрастных особенностей функционирования организма обучающихся [2].

Студенческие годы – один из важнейших этапов становления человека как активного члена общества. В этот период завершается развитие физиологических систем. Вот почему в эти годы должна быть создана прочная основа для укрепления здоровья и физического совершенствования человека. Формирование основных двигательных качеств и навыков в процессе образования может быть более успешным при условии обоснованного применения средств и методов физической культуры, однако при этом необходимо учитывать половые и индивидуальные особенности студентов, а также резервные возможности их организма на данном этапе функционального развития. В процессе обучения следует не только повышать двигательную активность, но и формировать психофизические качества, обеспечивающие готовность к труду и активной деятельности [3].

**Цель работы** – изучить физиологический статус студентов биологического факультета УО МГПУ им. И. П. Шамякина.

Поставленная цель, в свою очередь, требует решения ряда задач:

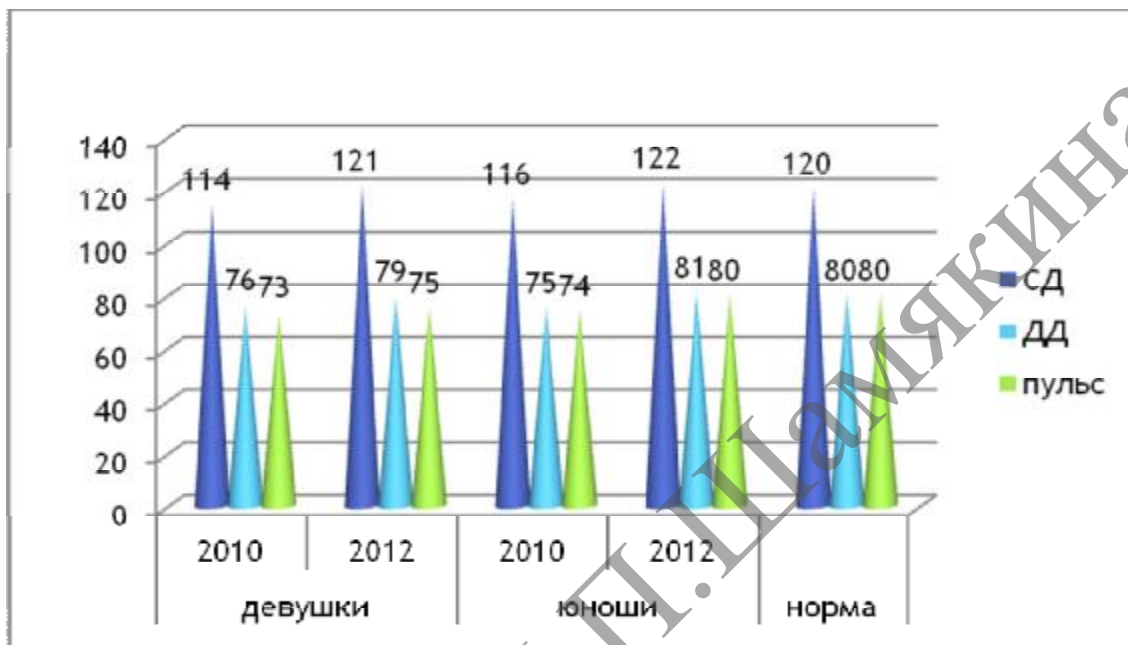
1. Изучить состояние сердечно-сосудистой системы студентов 2–5 курсов по таким показателям, как АД (артериальное давление), СОК (систолический объём крови), МОК (минутный объём крови), ЧСС (частота сердечных сокращений);
2. Изучить состояние дыхательной системы студентов 2–5 курсов по таким показателям, как ЖЕЛ (жизненная ёмкость лёгких), окружность грудной клетки;
3. Изучить физическое развитие студентов 2–5 курсов по таким показателям, как рост, масса тела.

Для проведения экспериментальных исследований были использованы общепринятые методики измерения АД по методу Короткова, пульса – пальпаторным методом; расчет СОК и МОК по формулам; определение ЖЕЛ – спирометрическим методом; измерение роста ростомером; определение массы тела с использованием весов.

### Результаты исследования и их обсуждение

#### Анализ состояния сердечно-сосудистой системы студентов биологического факультета

Результаты исследований сердечно-сосудистой системы студентов биологического факультета представлены на рисунках 1–4.



СД – систолическое давление, ДД – диастолическое давление

Рисунок 1 – Состояние сердечно-сосудистой системы студентов 2-го курса биологического факультета (показательные нормы усреднены для данной возрастной категории лиц)

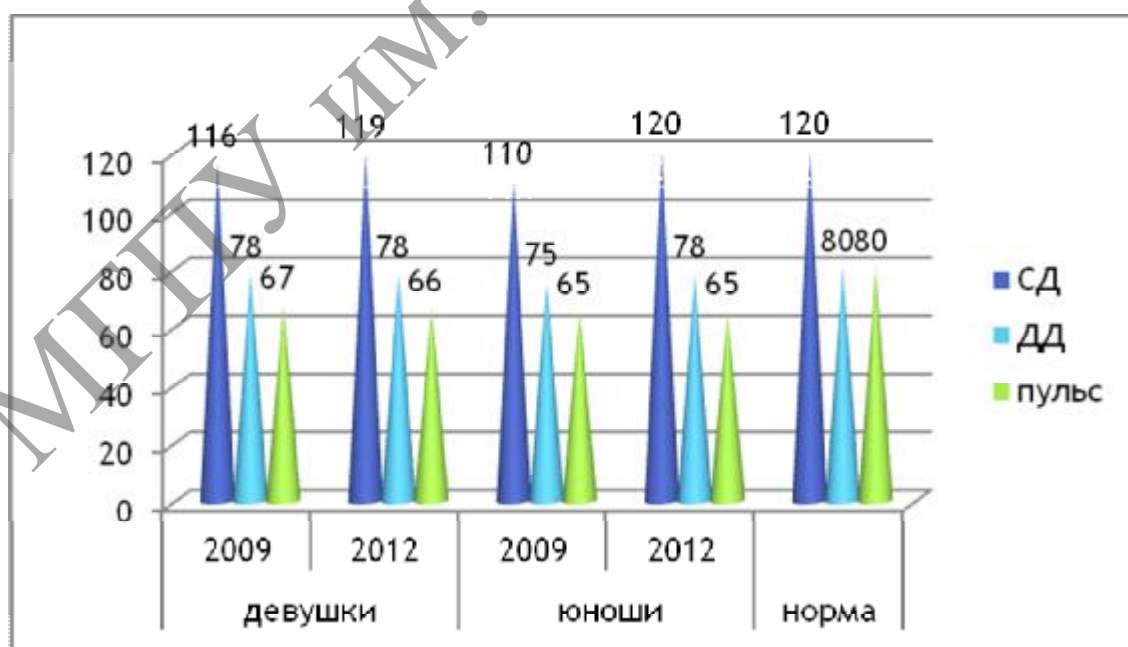


Рисунок 2 – Состояние сердечно-сосудистой системы студентов 3-го курса биологического факультета

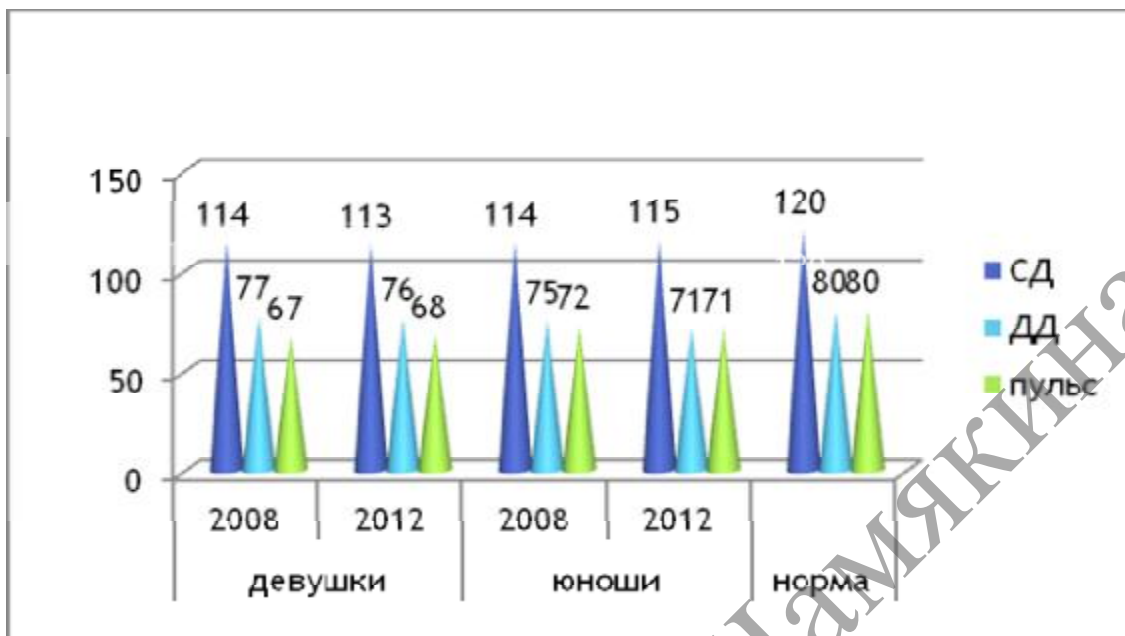


Рисунок 3 – Состояние сердечно-сосудистой системы студентов 4-го курса биологического факультета



Рисунок 4 – Состояние сердечно-сосудистой системы студентов 5-го курса биологического факультета

Из данных, представленных на рисунке 1, видно, что показатели артериального давления (как систолического, так и диастолического) у студентов 2-го курса в целом соответствуют физиологической норме. С возрастом наблюдается тенденция к незначительному увеличению АД, однако средние значения за пределы нормы не выходят.

СОК в 2010 году у юношей составлял 65,3 мл, в 2012 году – 60,5 мл. У девушек данный показатель был равен в 2010 году 63,2 мл, в 2012 г. – 62,2 мл.

МОК у юношей в 2010–2012 году составлял 4,8 л/мин, у девушек – 4,6 л/мин.

Таким образом, у студентов за исследуемый период участился пульс, что повлекло за собой уменьшение объема крови, выбрасываемого в одну систолу, однако это не повлияло на минутный объем крови, который остался прежним.

Нами были обследованы студенты 3-го курса биологического факультета. Статистически обработанные результаты представлены на рисунке 2.

У обследованных юношей и девушек с возрастом наблюдается увеличение АД, однако в среднем все значения вошли в пределы нормы.

СОК в 2009 году у юношей составлял 62,3 мл, в 2012 году – 62,2 мл. У девушек данный показатель равнялся в 2009 году 62 мл, в 2012 году – 61,7 мл.

МОК у юношей данного курса в 2009 и 2012 году составлял 4,0 л/мин. У девушек в 2009 г. – 4,2 л/мин, в 2012 г. – 4,1 л/мин.

Таким образом, СОК и МОК в период с 2009 по 2012 год у студентов 3-го курса не изменился в связи с тем, что не изменились ЧСС и пульсовое давление.

Нами были обследованы студенты 4-го курса биологического факультета. Полученные результаты приведены на рисунке 3.

Из данных, представленных на рисунке 3, видно, что все показатели соответствуют нормам.

СОК в 2008 году у юношей составлял 64,3 мл, в 2012 году – 66,8 мл. У девушек данный показатель в 2008 году составлял 62,1 мл, в 2012 году – 60,3 мл.

МОК у юношей данного курса в 2008 году был равен 4,6 л/мин, а в 2012 году – 4,7 л/мин. У девушек в 2008 году – 4,2 л/мин, в 2012 году – 4,1 л/мин.

Таким образом, у студентов 4-го курса увеличился СОК с уменьшением ЧСС, МОК увеличился, что свидетельствует об экономной работе сердца.

Результаты обследования ССС студентов 5-го курса отражены на рисунке 4.

Из данных, представленных на рисунке 4, видно, что у обследуемых студентов 5-го курса показатели АД в пределах нормы и с возрастом существенно не изменялись.

СОК в 2007 г. у юношей составил 59,8 мл, в 2012 году – 61,1 мл. У девушек данный показатель в 2007 г. – 58,3 мл, в 2012 г. – 64,6 мл.

МОК у юношей данного курса в 2007 году был равен 4,2 л/мин, а в 2012 году – 4,3 л/мин, у девушек в 2007 г. – 3,8 л/мин, в 2012 г. – 4,4 л/мин.

Таким образом, с возрастом у студентов 5-го курса наблюдается тенденция к увеличению СОК и МОК за счет увеличения ЧСС.

#### **Анализ состояния дыхательной системы студентов биологического факультета**

Эффективность внешнего дыхания может быть оценена по величине легочной вентиляции (она связана с ЖЕЛ). У студентов биологического факультета 2–5-го курсов были определены ЖЕЛ (жизненная емкость легких), окружность грудной клетки.

Значения показателей ЖЕЛ юношей и девушек 2-го курса биологического факультета в среднем составляли 3,7 л и 2,7 л, что соответствует пределам нижней границы нормы. Значения окружности грудной клетки на вдохе, выдохе, паузе как у юношей, так и у девушек, с возрастом незначительно увеличиваются.

Данные исследования показали, что у студентов 3-го курса значения ЖЕЛ находятся в пределах нижней границы нормы. Окружность грудной клетки с возрастом практически не увеличивается.

Несмотря на низкие показатели ЖЕЛ, у студентов 4-го курса они находятся в пределах нормы. Окружность грудной клетки с возрастом не увеличивается.

Окружность грудной клетки у студентов 5-го курса с возрастом не увеличивается. Значения ЖЕЛ у юношей находятся на уровне верхней границы нормы, а у девушек они незначительно ниже нормы.

Таким образом, в возрасте 17–18 лет у студентов биологического факультета наблюдается тенденция к увеличению окружности грудной клетки. У студентов 2–4-го курсов значения ЖЕЛ находятся в пределах нижней границы нормы, у юношей 5-го курса значения ЖЕЛ находятся на уровне верхней границы нормы, а у девушек они незначительно ниже нормы.

**Физическое развитие студентов биологического факультета**

Результаты исследования физического развития студентов биологического факультета представлены на рисунках 5–8.



Рисунок 5 – Физическое развитие студентов 2 курса биологического факультета



Рисунок 6 – Физическое развитие студентов 3 курса биологического факультета



Рисунок 7 – Физическое развитие студентов 4 курса биологического факультета



Рисунок 8 – Физическое развитие студентов 5 курса биологического факультета

Юноши 2-го курса имеют высокий рост, а девушки (37%) выше и (4%) ниже нормы. В исследуемый период (2010–2012 гг.) наблюдается незначительное увеличение роста обследованных студентов.



У юношей значения массы тела в 2010 г. находились в интервале от 57 кг до 77 кг (в среднем – 72 кг). При этом у 75% студентов масса тела была выше нормы, а у 25% – ниже (норма 70 кг). У их ровесниц значения массы тела колебались в пределах от 43 до 66 кг, в среднем – 56 кг. При этом у 11% обследованных девушек вес был ниже нормы.

У юношей в 2012 г. значения массы тела колебались в пределах от 65 до 79 кг, в среднем – 73 кг. При этом у 50% обследуемых наблюдалось превышение значения массы тела. У девушек значения массы тела находились в интервале от 47 до 80 кг, в среднем – 58 кг. При этом превышение значения нормы наблюдалось у 31%, а у 15% обследованных девушек масса тела была ниже нормы.

У юношей и девушек 3-го курса показатели роста ниже нормы. В исследуемый период (2009–2012 гг.) наблюдается незначительное увеличение роста обследованных студентов.

У юношей значения массы тела в 2009 г. находились в интервале от 52 кг до 88 кг и в среднем – 71 кг. При этом у 33% студентов наблюдались значения массы тела выше нормы, а у 17% – ниже нормы. У их ровесниц значения массы тела находились в пределах от 41 до 70 кг, в среднем – 58 кг. При этом 29% девушек имели массу тела ниже нормы, а 38% – лишний вес.

У юношей в 2012 г. значения массы тела колебались в пределах от 56 до 88 кг, в среднем – 71 кг. При этом у 50% обследованных наблюдались значения массы тела выше нормы, а у 17% – ниже нормы. У девушек значения массы тела находились в интервале от 43 до 71 кг, в среднем – 58 кг. При этом у 38% масса тела была выше нормы, а у 33% – ниже нормы.

У юношей 4-го курса в 2008 году показатель роста находился в интервале от 173 до 187 см, в среднем – 179 см, что соответствует норме (170–180 см). У 33% обследуемых студентов рост составлял 187 см, что выше нормы. У девушек того же возраста рост колебался от 159 до 181 см, среднее значение составляло 168 см (у 35% девушек имеют рост выше нормы, у 9% – ниже нормы).

Значения роста юношей в 2012 году находились в интервале от 174 до 188 см, в среднем – 180 см. У девушек в этом же году показатели роста колебались в пределах от 159 до 181 см, среднее значение – 168 см.

У юношей значения массы тела в 2008 году находились в интервале от 56 кг до 117 кг и в среднем составили 82 кг (83% – выше нормы, а 17% – ниже нормы). У их ровесниц значения массы тела находились в пределах от 43 до 88 кг, в среднем – 58 кг.

У юношей в 2012 году значения массы тела колебались в пределах от 59 кг до 116 кг, в среднем – 82 кг. У девушек значения массы находились в интервале от 45 кг до 85 кг, в среднем – 58 кг. При этом превышение значения нормы наблюдалось у 30% обследованных, снижение – у 9%.

У юношей 5-го курса в 2007 году показатели роста находились в интервале от 172 до 188 см, в среднем – 179 см. У всех студентов значения роста выше нормы (170–180 см). У девушек того же возраста значения роста колебались в пределах от 155 до 178 см, среднее значение – 167 см. Однако 37% обследуемых выше, а 21% – ниже нормы (160–170 см).

Значение роста юношей в 2012 году находилось в интервале от 173 до 188 см, в среднем – 180 см, что несколько выше нормы. У девушек в этом же году рост колебался от 155 до 177 см, среднее значение – 166 см. У юношей значения массы тела в 2007 году находились в интервале от 54 кг до 78 кг, в среднем – 69 кг. При этом у 57% студентов наблюдался лишний вес, а у 14% – его недостаток. У их ровесниц значения массы тела находилось в пределах от 39 кг до 75 кг, в среднем – 58 кг (у 11% – ниже нормы, а у 33% – выше нормы).

У юношей в 2012 году значения массы тела колебались в пределах от 60 до 82 кг, в среднем – 71 кг. При этом у 29% обследуемых наблюдалось превышение значения массы тела. У девушек значения массы находились в интервале от 44 до 75 кг, в среднем – 58 кг. При этом превышение значения нормы наблюдалось у 33%, снижение – у 11%.

До середины XX в. считалось, что размеры тела в решающей степени обусловлены генетически и малочувствительны к условиям жизни. Под влиянием новых сравнительных исследований в развитых и развивающихся странах эта парадигма была отвергнута. В настоящее время большинство биологов придерживается мнения, что не генетика, а условия среды влияют на физическое развитие организма [2].

Из результатов исследования следует, что средние значения массы тела и роста студентов биологического факультета соответствуют норме, однако в каждой возрастной группе есть студенты, которые имеют значения роста и веса, далеко выходящие за пределы как нижней, так и верхней границ нормы.

### **Выводы**

1. По результатам исследования сердечно-сосудистой системы студентов биологического факультета установлено, что:

– у студентов 2-го, 3-го курсов наблюдается тенденция к увеличению АД с возрастом, что обусловлено увеличением ЧСС;

– у студентов 4-го курса АД практически не изменяется, однако ЧСС уменьшается и увеличивается СОК и МОК. Это свидетельствует о более экономной работе сердца;

– у юношей 5-го курса отклонений от нормы АД и ЧСС нет, однако у девушек той же возрастной группы выявлено 11% гипертоников и 11% гипотоников. Значения пульса у девушек с возрастом увеличились, но входят в пределы нормы.

2. По результатам изучения дыхательной системы установлено, что:

– средние показатели окружности груди на вдохе, выдохе и паузе у девушек и юношей в возрасте 17–18 лет (1–2 курс) имеют тенденцию к увеличению, в возрасте 19–22 лет (3–5 курс) значения не увеличиваются;

– у студентов 2-го, 3-го, 4-го курсов значения ЖЕЛ находятся в пределах нижней границы нормы;

– у юношей 5-го курса значения ЖЕЛ находятся на уровне верхней границы нормы, а у девушек незначительно ниже нормы.

3. По результатам изучения физического развития студентов установлено что:

– гармоничное физическое развитие отмечалось у большинства учащихся, некоторые студенты имели дисгармоничное физическое развитие с избытком массы тела, реже встречалось дисгармоничное физическое развитие с дефицитом массы тела. С возрастом у студентов наблюдалось постепенное увеличение значений всех исследуемых параметров.

Проведенные экспериментальные исследования показали, что физическое развитие обследованных студентов в целом носит гармоничный характер, с возрастом наблюдаются отклонения в сторону незначительного увеличения АД, ЧСС и ЖЕЛ.

### **Литература**

1. Безруких, М. М. Возрастная физиология : учеб. пособие для вузов / М. М. Безруких, В. Д. Санькин, Д. А. Фарбер. – М. : Академия, 2003. – 416 с.

2. Бунак, В. В. Антропометрия. Практический курс / В. В. Бунак. – М. : Академия, 1991. – 324 с.

3. Малый практикум по физиологии человека и животных / А. С. Батуев [и др.]; под общ. ред. А. С. Батуева. – СПб. : Книга, 2001. – 348 с.

### **Summary**

The results of cardiovascular and respiratory systems research as well as weight and height parameters of students of Gomel region are introduced in the article. The work under consideration shows that hemodynamic and anthropometric parameters of the majority of students surveyed are found within the physiological rate. However, there are students in all age groups whose physiological and physical development parameters deviate from the rate.

*Поступила в редакцию 03.08.12.*

УДК 599.3:591.9(476.2)(253)

**ВИДОВОЕ РАЗНООБРАЗИЕ МЕЛКИХ МЛЕКОПИТАЮЩИХ  
ПОЙМЕННЫХ ЭКОСИСТЕМ БЕЛОРУССКОГО ПОЛЕСЬЯ****И. А. Кришук**

ассистент кафедры биологии УО МГПУ им. И. П. Шамякина

**Е. С. Гайдученко**

ассистент кафедры биологии УО МГПУ им. И. П. Шамякина

*На основании проведенных эколого-фаунистических исследований пойменных экосистем Белорусского Полесья представлен анализ численности и видового разнообразия мелких млекопитающих. За период исследований отработано 950 ловушко-суток и отловлено 256 особей мелких млекопитающих 10 видов. Фоновыми видами в пойменных экосистемах являются *Myodes glareolus*, *Sorex araneus*, *Apodemus agrarius*.*

**Введение**

На современном этапе развития териологии Беларуси наиболее полно изучены фаунистические аспекты мелких млекопитающих северного, центрального и юго-западного региона Беларуси. Практически отсутствуют, или имеются лишь фрагментарно, комплексные исследования юго-восточного региона Беларуси, Гомельской и Могилевской областей, о чем сообщал еще П. Г. Козло [1]. Современные исследования морфологической, морфофизиологической и репродуктивной структуры мелких млекопитающих для данного региона отсутствуют вовсе. Выявленные пробелы требуют заполнения в ближайшее время, т. к. существующие работы недостаточно широко освещают вопросы изменчивости и реакции мелких млекопитающих на современные усиливающиеся техногенные воздействия. Для ответа на эти вопросы требуется проведение комплексных эколого-морфофизиологических исследований, включающих в себя анализ численности, видового разнообразия, половозрастной структуры, репродуктивных, морфологических и морфофизиологических особенностей мелких млекопитающих юго-востока Белорусского Полесья – региона с повышенным антропогенным прессом с одной стороны, и загрязненного радионуклидами с другой.

*Материал и методы.* Исследования проводились в поймах реки Птичь (Петриковский район, д. Лучицы, Октябрьский район д. Рожанов), Березина (Светлогорский район, д. Судовица, Ракшин, Погонцы), Припять (Житковичский район д. Хвоенск, Борки, Скрипица, Октябрьский район д. Конковичи), Днепр (Брагинский район д. Красное, Иолча, Вялле, Березки). Места проведения исследований показаны на рисунке.

В каждом районе были выбраны пойменные экосистемы, непосредственно примыкающие к рекам, характеризующиеся повышенной степенью заболоченности. Травяной ярус в местах исследований ярко выражен и формируется осоковыми, злаково-осоковыми и злаково-крупноосоковыми сообществами.

Исследования видового разнообразия и численности мелких млекопитающих пойменных лесных экосистем Белорусского Полесья проводилось нами в летний период 2012 года (июль–август). За время исследований было отработано 950 ловушко-суток, отловлено 256 особей мелких млекопитающих, принадлежащих к отрядам Rodentia и Insectivora.

Учет видового разнообразия и численности групп мелких млекопитающих проводился с помощью общепринятого метода ловушко-линий [2], [3]. В качестве орудия лова использовались живоловки, представляющие собой прямоугольные трапиковые алюминиевые ловушки размером 60 \* 60 \* 180 мм. Приманкой служили овсяные и геркулесовые хлопья, выдержанные

в нерафинированном растительном масле. Ловушки выставлялись линиями по 25–30 штук в каждой на расстоянии 5 м друг от друга. Места выставления ловушек предварительно расчищались до почвенного покрова, над ловушкой вывешивали белые метки для удобства нахождения ловушек в темноте. В целях предупреждения гибели особой мелких млекопитающих выставленные ловушки проверялись 1 раз в 1,5–2 часа, сработавшая ловушка убиралась с линии для сохранения точности учета численности.

Пойманных мелких млекопитающих идентифицировали до вида согласно стандартным идентификационным ключам [4], [5]. Число мелких млекопитающих, отловленных на 100 ловушко-сутках, использовали как показатель относительного обилия животных [6].

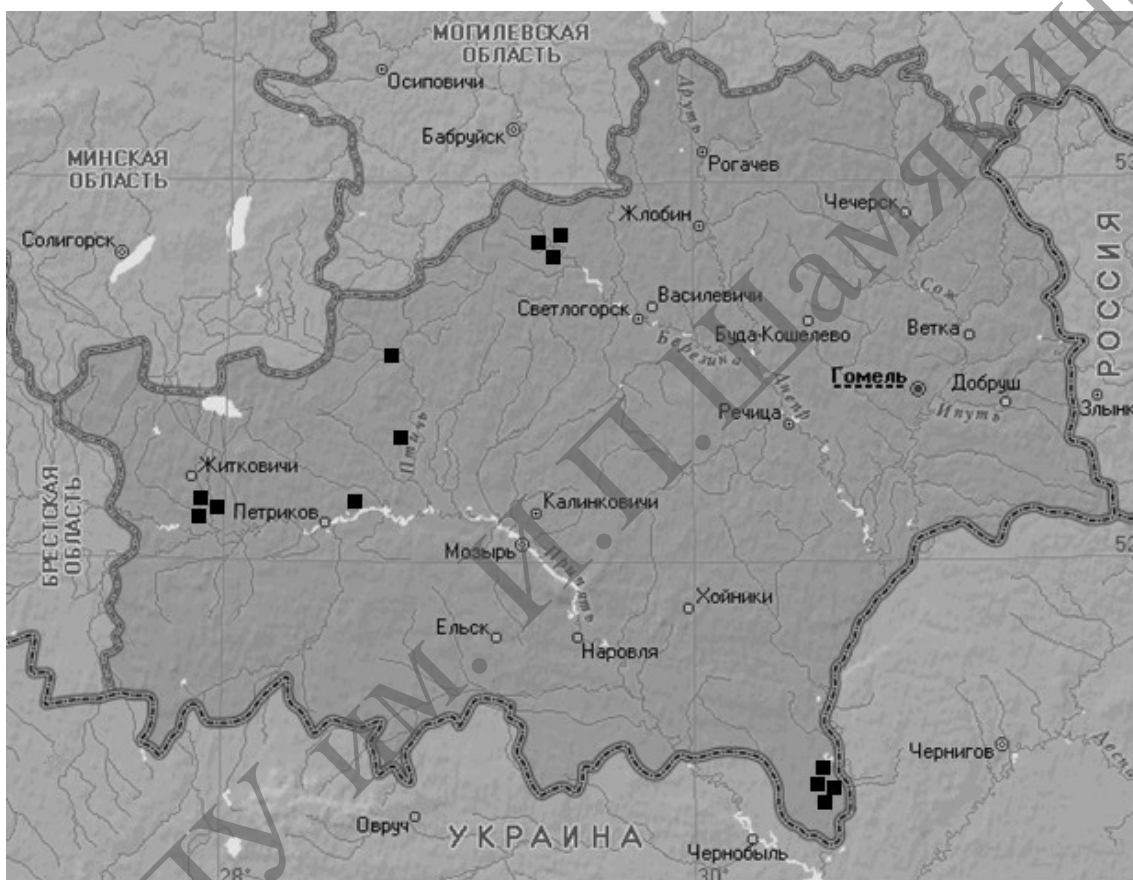


Рисунок – Места проведения исследований  
(отмечены черными квадратами)

#### Результаты исследования и их обсуждение

За период проведения исследований мелких млекопитающих в пойменных экосистемах рек Белорусского Полесья нами было выявлено обитание 10 видов: *Myodes glareolis* (рыжая полевка), *Apodemus agrarius* (полевая мышь), *Apodemus flavicollis* (желтогорлая мышь), *Apodemus silvaticus* (европейская мышь), *Microtus arvalis* (обыкновенная полевка), *Sorex araneus* (обыкновенная бурозубка), *Sorex minutus* (малая бурозубка), *Sorex caecutiens* (бурозубка средняя), *Microtus agrestis* (темная полевка) и *Microtus oeconomus* (полевка-экономка). Результаты исследований представлены в таблице.

Таблица – Видовое разнообразие микромаммалей пойменных экосистем Белорусского Полесья

Пойма реки	Район	Населенный пункт	Число л/с	M. gl	M. avr	M. agr.	M. oec.	S. ar	S. min	S. cae	A. f	A. sil	A. agr	Особей на 100 л/с
Птичь	Петриковский	Лучицы	100	4	1			7			8	1		21
	Октябрьский	Рожанов	100	2	1		1	7	1	2	1		4	19
Березина	Светлогорский	Судовица	50	5	1			5	1		2		3	34
		Ракшин	50	3				2					2	14
		Погонцы	50	1				2					2	10
Припять	Житковичский	Хвоенск	100	2	2	1		15	1	4	2		5	32
		Борки	50	1	2			4		1			1	18
		Скрипица	50	1	1			5	1				3	22
	Петриковский	Конковичи	100	3	1			9			4	1	3	21
Днепр	Брагинский	Красное	50	4				2	1		2		5	28
		Иолча	50	5	1		1	5		1	2		7	44
		Вялле	150	12	5	2	2	18	5	4	6	2	12	45,3
		Березки	50	1				3		1	1		4	20

**Рыжая полевка.** Наиболее изученный фоновый вид по всей республике. По данным Б. П. Савицкого [7], численность рыжей полевки в НП «Припятский» составляет до 80% от всех отлавливаемых грызунов, аналогичная картина наблюдается в Беловежской пуше [8]. На юго-востоке Белорусского Полесья рыжая полевка зачастую является абсолютным доминантом, и ее численность в зависимости от года исследования и типа лесной формации составляет более 50% [9].

При исследовании видового разнообразия мелких млекопитающих пойменных ландшафтов рыжая полевка встречалась повсеместно, ее относительная численность составляла от 2 до 10 особей на 100 ловушко-суток в зависимости от района исследования. Так, максимальной численность была в поймах рек Березина (Светлогорский район, д. Судовица) и Днепр (Брагинский район, д. Иолча) – 10 особей на 100 л/с. Несмотря на свою эвритопность, рыжая полевка все-таки тяготеет к лесным экосистемам, ввиду чего ее численность была максимальной в тех местах исследования, которые были наиболее приближены к лесным формациям.

Доля рыжей полевки в ассоциациях мелких млекопитающих пойменных экосистем характеризуется выраженным колебанием. Так, минимальная доля представлена отмечалась в пойме реки Припять (Житковичский район, д. Хвоенск) – 6,25% от всех отловленных микромаммалий. Максимальная доля рыжей полевки была отмечена в пойме реки Березина (Светлогорский район, д. Ракшин) – 42,8%. Однако, несмотря на такой разброс значений, присутствие рыжей полевки стабильно во всех исследованных районах пойменных экосистем – в каждом биотопе вид занимает 2–3 места по численности.

**Желтогорлая мышь.** Является широко распространенным в лесных биоценозах Беларуси видом мышевидных грызунов. По численности уступает только рыжей полевке, доля вида в общем числе микромаммалий в среднем по республике занимает 18,6% [10]–[12]. Предпочтение отдает смешанным и широколиственным лесам, с хорошо развитым подлеском и травяным ярусом. По характеру питания желтогорлая мышь является ярко выраженным семеноядом [12], [13].

Численность желтогорлой мыши подвержена значительным колебаниям в зависимости от абиотических и биотических факторов среды обитания. Так, в осенний период для широколиственных лесов юго-западной части Беларуси отмечено изменение численности вида в 22 раза (с 0,2 до 4,4 особей на 100 ловушко-суток) [14]. Плотность популяции и динамика численности желтогорлой мыши сильно зависит от климатических и кормовых условий обитания [14]–[16].

В экосистемах исследованных рек желтогорлая мышь встречалась повсеместно, за исключением пойменных экосистем Березины (Светлогорский район, д. Ракшин, Погонцы) и Припяти (Житковичский район, д. Борки, Скрипица). Относительная численность желтогорлой мыши составляла от 1 до 8 особей на 100 ловушко-суток. При этом, максимальная численность желтогорлой мыши характерна для пойменных экосистем реки Птичь (Петриковский район, д. Лучицы) – 8 особей на 100 ловушко-суток, что объясняется близким расположением в местах проведения исследований смешанных и широколиственных лесов, которые данный вид предпочитает в качестве местообитания.

Доля желтогорлой мыши в исследованных ассоциациях мелких млекопитающих от 5,3% до 38,1%. В формировании комплексов мелких млекопитающих исследованных пойменных экосистем желтогорлая мышь занимает 2–4 места. Однако ввиду явного тяготения вида к лесным экосистемам с хорошо развитым подлеском и травяным ярусом в пойменных экосистемах желтогорлая мышь не является доминантом.

**Европейская мышь.** В Беларуси широко распространена [7], [17], [18], но является редким видом [14], [19], [20]. Обитает в различных типах леса, предпочитает мелколиственные и спелые широколиственные леса и молодняки [14].

Европейская мышь в лесных экосистемах юго-востока Белорусского Полесья занимает 4 место по численности, уступая рыжей полевке, желтогорлой мыши и обыкновенной бурозубке [21] и встречается повсеместно. В исследованных нами пойменных экосистемах европейская мышь встретилась единичными экземплярами только в 3-х местах (таблица) – в поймах рек Птичь (Петриковский район, д. Лучицы), Припять (Петриковский район, д. Конковичи), Днепр (Брагинский район, д. Вялье). Малая численность данного вида в пойменных экосистемах объясняется явным тяготением европейской мыши к лесным формациям.

**Полевая мышь.** Является эврибионтным видом, заселяющим преимущественно поля сельскохозяйственных культур и открытые пространства. На сельскохозяйственных угодьях расселяется по окраинам полей, в зарослях бурьяна, а также вблизи оврагов.

По данным Е. Е. Марченко и Е. С. Блоцкой [22], в Белорусском Полесье полевая мышь активно заселяет кустарниковые заросли на лугах и сельскохозяйственных угодьях

(61,90% от всех микромаммалій), болота низинного типа (38,00%). Доля вида в некоторых типах дубрав достигает 27,80–31,50%. В загущенных лесах редка или вообще отсутствует.

В пойменных экосистемах исследованных рек встречалась повсеместно, за исключением поймы р. Птичь (Петриковский район, д. Лучицы). Относительная численность полевой мыши составляла от 2 до 8 особей на 100 ловушко-суток в зависимости от района исследования. Так, наименьшая относительная численность полевой мыши отмечена в пойме реки Припять (Житковичский район, д. Борки), максимальная – в пойме реки Днепр (Брагинский район, д. Вялле). Доля полевой мыши в ассоциациях мелких млекопитающих пойменных экосистем составляет от 11,1 до 40,0% в зависимости от места проведения исследований. Так, наименьшая доля полевой мыши отмечена в пойме р. Припять (Житковичский район, д. Борки), максимальная – в пойме реки Березина (Светлогорский район, д. Погонцы).

В целом, полевая мышь в пойменных экосистемах исследованных районов встречается повсеместно, является обычным многочисленным видом, занимая по численности 1–3 места в зависимости от места исследования.

**Обыкновенная полёвка.** Встречается на всей территории республики, везде многочисленна, в качестве местообитания предпочитает открытые луговые, безлесные пространства, особенно сельскохозяйственные угодья [7], [14]. Зимует в стогах, скирдах, зерновых хранилищах, жилых помещениях вблизи сельскохозяйственных угодий [7]. По многолетним данным Е. С. Блоцкой и В. Е. Гайдука [14], наибольшая численность в летний период характерна для посевов сельскохозяйственных культур, где составила 3,5 особей на 100 ловушко-суток. В лесных формациях юго-востока Белорусского Полесья обыкновенная полёвка встречается эпизодически, в количестве 1–3 особей. Наибольшее число встреч характерно для формации сосновых лесов [21].

Присутствие обыкновенной полевки было отмечено нами в большинстве исследованных пойменных экосистем (таблица). Относительная численность составила от 1 до 3 особей на 100 ловушко-суток.

Долевая представленность обыкновенной полевки в пойменных экосистемах незначительна и составляет от 4,5 до 11,1%. Наибольшая доля вида отмечена в пойменных экосистемах реки Припять (Житковичский район, д. Борки, Скрипица). В остальных местах встреч данный вид находится в приблизительно равной доле представленности по отношению к остальным ассоциациям мелких млекопитающих.

**Темная полевка.** Относительно широко распространена и многочисленна на территории Беларуси. По данным Е. С. Блоцкой [14], на долю этого вида в различных биотопах юго-запада Беларуси приходится 0,4–7,0% добываемых мелких млекопитающих. Д. Д. Ставровский указывает на стабильную численность темной полевки в Березинском заповеднике на уровне 1,5% [23].

Темная полевка является обитателем преимущественно влажных территорий – заболоченных лугов, пойменных лугов, кустарниковых зарослей, пойменных черноольшаников [7].

В наших исследованиях темная полевка была отмечена только в двух местах – поймах рек Припять (Житковичский район, д. Хвоенск, 1 особь) и Днепр (Брагинский район, д. Вялье, 2 особи).

**Полевка-экономка.** Является выраженным околотовым видом. Наибольшая численность сосредоточена у берегов мелиоративных каналов, где полевка-экономка является доминантом и составляет 32,2% пойманных мелких млекопитающих [24]. В юго-западной Беларуси вид немногочислен (по сборам ловушками «Геро») [25].

В наших исследованиях полевка-экономка являлась редким видом: была встречена только в трех местах – пойма реки Птичь (Октябрьский район, д. Рожанов) 1 особь, пойма реки Днепр (Брагинский район, д. Иолча) 1 особь и 2 особи в д. Вялье Брагинского района.

**Обыкновенная бурозубка.** Является эвритопным видом на территории Беларуси. Наиболее благоприятными для обитания являются леса с рыхлой и толстой мертвой подстилкой, развитым подлеском или высоким травостоем [7]. В юго-западной части Беларуси [14] наиболее высокая плотность зверьков отмечена в дубово-грабовых, широколиственно-сосновых лесах, ольшанике и на вырубках. На возвышенных участках леса встречаются реже или не отмечаются в отловах. Обыкновенная бурозубка широко распространена [18], в юго-западной части Беларуси многочисленный вид [14], [26]. В лесных формациях юго-востока Белорусского Полесья встречалась повсеместно, однако численность зверьков данного вида за периоды проведения исследований изменялась в 12 раз. Наиболее часто обыкновенная бурозубка встречается в формациях сосновых лесов, где её численность колеблется от 0,20 до 8,00 особей на 100 ловушко-суток [20], [21].

В пойменных экосистемах исследованных нами рек обыкновенная бурозубка является многочисленным фоновым видом-доминантом. Ее относительная численность составляет

от 4 до 15 особей на 100 ловушко-суток (таблица). Доля обыкновенной бурозубки в ассоциациях мелких млекопитающих пойменных экосистем является высокой, составляя от 14,3 до 46,8% в зависимости от района исследования.

**Малая бурозубка.** По данным И. Н. Сержанина, малая бурозубка в Беларуси является широко распространенным, но малочисленным видом [18]. Данные А. П. Каштальяна свидетельствуют, что численность малой бурозубки уступает лишь численности обыкновенной бурозубки [28]. В юго-западной Беларуси данный вид является многочисленным [19].

В качестве местообитания предпочитает хорошо освещенные участки смешанных и лиственных лесов с хорошо развитым подлеском и травяным ярусом, встречается в полосе культурных земель, местах обитания человека. Наибольшая численность вида в юго-западном регионе отмечена летом на вырубках и в ельниках-зеленомошниках – 1,2 особей на 100 ловушко-суток; зимой – в широколиственно-сосновых лесах – 2,5 особей на 100 ловушко-суток [14].

В лесных формациях юго-востока Белорусского Полесья малая бурозубка встречается единичными экземплярами [21].

В пойменных экосистемах исследованных нами рек малая бурозубка встречалась не везде, единичными особями (таблица). Однако в пойменных экосистемах реки Днепр (Брагинский район, д. Вялье) за время проведения исследований было отловлено 5 особей данного вида.

**Средняя бурозубка.** Является эвритопным видом. Предпочитает влажные участки с рыхлой почвой в лесах, встречается на берегах водоемов, безлесых мест избегает [7]. И. Н. Сержанин признает этот вид редким [17]. Однако Е. С. Блоцкая показывает, что в видоспецифичных биотопах данный вид составляет до 80% добытых мелких млекопитающих [27]. По мнению А. П. Каштальяна [28], по территории Белорусского Полесья проходит южная граница распространения вида, т. к. на севере Украины средняя бурозубка не отмечена. Однако по полученным нами данным, средняя бурозубка обитает на крайнем юге Белорусского Полесья. Так, на территории Брагинского района (пойма реки Днепр, д. Вялье) было добыто 4 особи данного вида, а также по одной особи – в д. Иолча и Березки Брагинского района. Также 4 особи средней бурозубки были нами отловлены в пойме реки Припять (Житковичский район, д. Хвоенск). В остальных местах исследований средняя бурозубка либо отсутствует, либо встречалась единичными особями.

### **Выводы**

В результате проведенных исследований видового разнообразия мелких млекопитающих пойменных экосистем Белорусского Полесья было установлено обитание 10 видов. Фоновыми видами для пойменных экосистем являются: рыжая полевка, обыкновенная бурозубка, полевая мышь. Ввиду повышенной влажности пойменных экосистем и специфичности произрастающей флоры, виды, тяготеющие к лесным экосистемам, встречаются единичными экземплярами либо отсутствуют вовсе. Требуется проведение дополнительных исследований по уточнению южной границы ареала обитания средней бурозубки.

### **Литература**

1. Козло, П. Г. Фаунистический анализ млекопитающих (Mammalia) и актуальные проблемы их изучения в Беларуси / П. Г. Козло // Вес. Нац. акад. навук Беларусі. Сер. біялаг. навук. – 2005. – № 1. – С. 92–97.
2. Новиков, Г. А. Полевые исследования экологии наземных позвоночных животных / Г. А. Новиков. – М.: Сов. наука, 1949. – 602 с.
3. Карасева, Е. В. Методы изучения грызунов в полевых условиях: Учет численности и мечение / Е. В. Карасева, А. Ю. Телицына. – М.: Наука, 1998. – 227 с.
4. Сержанин, И. Н. Определитель млекопитающих Белоруссии / И. Н. Сержанин, Ю. И. Сержанин, В. В. Слесаревич. – Минск: Наука и техника, 1955. – 312 с.
5. Бобринский, Н. А. Определитель млекопитающих / Н. А. Бобринский, Б. А. Кузнецов, А. П. Кузякин. – М.: Просвещение, 1965. – 382 с.
6. Гашев, С. Н. Млекопитающие в системе экологического мониторинга (на примере Тюменской области) / С. Н. Гашев. – Тюмень: Тюмен. гос. ун-т, 2000. – 220 с.
7. Савицкий, Б. П. Млекопитающие Беларуси / Б. П. Савицкий, С. В. Кучмель, Л. Д. Бурко; под ред. Б. П. Савицкого. – Минск: Белорус. гос. ун-т, 2005. – 317 с.
8. Гайдук, В. Е. Биоразнообразие мелких млекопитающих ГНП «Беловежская пуца» / В. Е. Гайдук // Экологические проблемы Полесья и сопредельных территорий: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Гомель, окт. 2000 г. / Гомел. гос. ун-т; редкол.: А. Н. Кусенков [и др.]. – Гомель, 2000. – С. 152–155.



9. Гайдученко, Е. С. Численность и репродуктивные особенности европейской рыжей полевки лесных формаций юго-востока Белорусского Полесья / Е. С. Гайдученко // Вісн. Донецьк. нац. ун-т. Сер. А : Природничі науки. – 2010. – Вип. 1. – С. 217–221.
10. Рождественская, А. С. Изменчивость населения мышевидных грызунов в лесах Белоруссии / А. С. Рождественская // Млекопитающие СССР : III съезд Всес. териол. общ-ва, Москва, 1–5 февр. 1982 г. : тез. докл. : в 5 т. / АН СССР, Всесоюз. териол. о-во, Ин-т эволюц. морфологии и экологии животных имени А. Н. Северцова ; редкол.: П. А. Пантелеев (отв. ред.) [и др.]. – Т. 1. – М., 1982. – С. 282–283.
11. Терехович, В. Ф. Закономерности распространения мышевидных грызунов в лесах Белоруссии / В. Ф. Терехович // Клещевой энцефалит. – Минск, 1965. – С. 284–290.
12. Терехович, В. Ф. Экология европейской рыжей полевки и желтогорлой мыши : автореф. дис. ... канд. биол. наук : 03.00.08 / В. Ф. Терехович ; БГУ. – Минск, 1966. – 22 с.
13. Терехович, В. Ф. Размножение лесной рыжей полевки и желтогорлой мыши в Белоруссии / В. Ф. Терехович // Экология позвоночных животных Белоруссии. – Минск, 1965. – С. 76–85.
14. Блоцкая, Е. С. Популяционная экология мелких млекопитающих юго-западной и центральной Беларуси / Е. С. Блоцкая, В. Е. Гайдук. – Брест : БрГУ, 2004. – 187 с.
15. Baumler, W. Uber einen Zusammenbruch der Gelbhalsmaus population in National park Bayerscher Wald / W. Baumler // Anz. Schadlingsk. Pflanz. – und Ummeltschuts. – 1973. – Bd. 46. – N 11. – S. 162–168.
16. Montgomery, W. J. Seasonal variation in numbers of Apodemus sylvaticus, A. flavicollis and Cletrionomys glareolus / W. J. Montgomery // J. Zool. – 1979. – Vol. 188. – N 2. – P. 283–286.
17. Сержанин, И. Н. Млекопитающие Белоруссии / И. Н. Сержанин. – 2-е изд. – Минск : АН БССР, 1961. – 318 с.
18. Сержанин, И. Н. Млекопитающие Белорусской ССР / И. Н. Сержанин. – Минск : АН БССР, 1955. – 312 с.
19. Гайдук, В. Е. Биоразнообразие мелких млекопитающих ГНП «Беловежская пуша» / В. Е. Гайдук // Экологические проблемы Полесья и сопредельных территорий : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Гомель, окт. 2000 г. / Гомель. гос. ун-т ; редкол.: А. Н. Кусенков [и др.]. – Гомель, 2000. – С. 152–155.
20. Гайдученко, Е. С. Видовой состав и видовое разнообразие мелких млекопитающих пригородных лесов Гомельской агломерации / Е. С. Гайдученко // Проблемы сохранения биологического разнообразия и использования биологических ресурсов : материалы X зоолог. конф., Минск, 18–20 нояб. 2009 г. : в 2 ч. / НАН РБ, НИЦ НАН по биоресурсам ; под общ. ред. М. Е. Никифорова. – Минск, 2009. – Ч. 1. – С. 61–63.
21. Гайдученко, О. С. Дрібні ссавці лісів Ченківського лісництва Гомельського лісгоспу / О. С. Гайдученко, О. М. Кусенков // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. природничі науки. – 2009. – Вип. 52. – С. 52–58.
22. Марченко, Е. Е. Мелкие млекопитающие в урбанизированных ландшафтах / Е. Е. Марченко, Е. С. Блоцкая // Экологической науке – творчество молодых : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., Гомель, апр. 2001 г. / Гомел. гос. ун-т ; редкол.: А. Н. Кусенков [и др.]. – Гомель, 2001. – С. 28–29.
23. Ставровский, Д. Д. Мышевидные грызуны и их паразиты / Д. Д. Ставровский, И. В. Чикилевская, Н. С. Балагина. – Минск : Наука и техника, 1990. – 118 с.
24. Кулназаров, Б. К. Эктопаразиты мелких млекопитающих берегов мелиоративных каналов Полесья и их роль в формировании эпизоотической ситуации : автореф. дис. ... канд. биол. наук : 03.00.08 / Б. К. Кулназаров ; АН КазССР, Ин-т зоологии. – Алма-Ата, 1989. – 21 с.
25. Блоцкая, Е. С. Видовое разнообразие мелких млекопитающих юго-западной части Беларуси / Е. С. Блоцкая // Фауна и флора Прибужья и сопредельных территорий на рубеже XXI столетия : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 20–21 дек. 2000 г. // Брест. гос. ун-т ; редкол.: В. Е. Гайдук [и др.]. – Брест, 2000. – С. 78–79.
26. Атанасов, Н. И. Эколого-морфофизиологическая характеристика популяций доминирующих видов мышевидных грызунов в районе резервата им. В. Коларова (Западные Родопы) – н. р. Болгария : автореф. дис. ... канд. биол. наук : 03.00.08 / Н. И. Атанасов ; АН БССР, Ин-т Зоологии. – Минск, 1985. – 21 с.
27. Блоцкая, Е. С. Экология средней бурозубки *Sorex saecutiens* в Беларуси / Е. С. Блоцкая // Экологические проблемы Полесья и сопредельных территорий : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Гомель, окт. 2003 г. / Гомел. гос. ун-т ; редкол.: А. Н. Кусенков [и др.]. – Гомель, 2003. – С. 23–24.
28. Каштальян, А. П. Современные данные о структуре ареалов землероек на территории Беларуси / А. П. Каштальян // Антропогенная динамика ландшафтов и проблемы сохранения и устойчивого использования биологического разнообразия : материалы II Респ. науч.-практ. конф., Минск, 1–2 дек. 2004 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: И. Э. Бученков (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2004. – С. 132–133.

### Summary

On the basis of Belarus Polesye floodplain ecosystem ecological fauna research carried out, the analysis of small mammals number and species variety is introduced. There have been worked 950 snare-24hours and caught 256 small mammals of 10 species during the research. Background species of floodplain ecosystems are: *Myodes glareolis*, *Sorex araneus*, *Apodemus agrarius*.

Поступила в редакцию 09.10.12.

УДК 631.332:630.443.2(476.2)

**ЗАБОЛЕВАЕМОСТЬ САЖЕНЦЕВ  
В ЛЕСОПИТОМНИКЕ ЮЗЕФИНСКОГО ЛЕСНИЧЕСТВА ДРОГИЧИНСКОГО РАЙОНА****С. М. Мижуй**кандидат сельскохозяйственных наук,  
доцент кафедры биологии УО МГПУ им. И. П. Шамякина**А. П. Пехота**кандидат сельскохозяйственных наук,  
доцент кафедры биологии УО МГПУ им. И. П. Шамякина**Ю. В. Максимович**магистрант кафедры биологии УО МГПУ им. И. П. Шамякина.  
Научный руководитель: С. М. Мижуй

*В статье исследовалась распространенность развития болезней древесных пород в лесопитомнике за 2011 г., выявлено, что наиболее распространены пятнистости (66,7%). Возбудители относятся к роду *Septoria* (порядок *Pyrenidiales*, класс *Deuteromycetes*) и роду *Rhizisma* (порядок *Leotiales*, класс *Ascomycetes*). Далее идут ржавчинные заболевания (43,3%) и деформации (41,7%).*

*Наибольшее значение интенсивности развития болезней зафиксировано у различных видов пятнистостей (33,3%); далее идут ржавчинные заболевания (21,7%) и деформации (20,8%). Анализ интенсивности развития болезней относительно отдельных видов растений показал, что наибольшее значение данный показатель имеет у дуба черешчатого (18,3%); далее идут рябина обыкновенная (13,8%) и каштан конский (12,1%).*

**Введение**

Бурное развитие промышленности, глобальные размеры строительства, резкое увеличение транспортных потоков и прочие признаки индустриализации негативно сказались на состоянии древесной растительности. Основными факторами ослабления древесных растений являются: загрязнение воздушной, почвенной и водной среды; периодически повторяющиеся неблагоприятные погодные условия (заморозки, оттепели, ураганные ветры); нарушение гидрологического режима; перестойный возраст насаждений; высокая рекреационная нагрузка в любое время года; механические повреждения деревьев; уплотнение почв, нарушение структуры подстилки и многие другие. Перечисленные непатогенные факторы создают благоприятные условия для размножения насекомых и развития болезней, которые, в свою очередь, приводят к дальнейшему ослаблению деревьев и ускорению деградации различных насаждений. Это все свидетельствует о возникновении заболеваемости растений и развитии болезней.

Полесский регион располагает значительным запасом хвойных лесов, среди которых подавляющая часть принадлежит сосновым лесам. В меньшей степени присутствуют еловые леса, и совсем незначительную часть занимают лиственные (березняки).

В процессе использования лесных ресурсов и воздействия на них человека площади естественных лесов сокращаются. Но, кроме воздействия человека, лесные массивы гибнут и по абсолютно естественным причинам. Одна из основных причин – болезни, источником которых являются фитопатогенные грибы, ощутимый ущерб они наносят на начальных этапах формирования молодняков [1], так как семена древесных пород обладают рядом физиологических и анатомических особенностей, которые у взрослых деревьев не встречаются. В частности, наибольшую опасность заболевания представляют для молодняков хвой.

Диагностировано 11 заболеваний хвой, возбудители которых принадлежат к трем различным группам: аскомицетам, ржавчинным грибам и дейтеромицетам. Мицелий этих грибов, развиваясь в тканях хвоинок, вызывает пожелтение и отмирание последних. При условиях, благоприятных для протекания заболевания, могут возникать эпифитотии [1].

Наибольшую опасность заболевания хвой представляют для сеянцев и молодых растений ввиду их физиологических и анатомических особенностей.

Воздействие инфекций на взрослые деревья проявляется в меньшей степени, однако они также ослабляются и становятся более восприимчивыми к повреждению иными стрессами.

В связи с этим цель нашего исследования – оценить степень заболеваемости саженцев деревьев и кустарников в лесопитомнике Юзефинского лесничества Дрогичинского района.

**Методы исследований.** Исследования проводились на протяжении 2011 года в Дрогичинском районе Брестской области на базе Юзефинского лесничества. Лесопитомник около усадьбы лесничества занимает площадь 3,02 га.

Для анализа погодных условий использовался гидротермический коэффициент Селянинова (ГТК).

Величина ГТК рассчитывается по формуле:

$$K = \frac{R \times 10}{\sum t},$$

где  $R$  – сумма осадков в миллиметрах за период с температурами выше  $10^{\circ}\text{C}$ ;

$\sum t$  – сумма температур в градусах за то же время.

Фитопатологические исследования осуществляли маршрутным методом, используя тотальный осмотр растений и систематические наблюдения с последующей идентификацией болезни [2], [3].

Для оценки степени пораженности использовались глазомерные условные шкалы с соответствующим числом баллов [4], [5].

Для оценки степени поражения стеблевой и бурой ржавчиной использовалась шкала по Петерсону, Кемпбелу и Ханнау [6].

Для оценки пораженности отдельных органов (стеблей, листьев, плодов и т. п.) была использована четырехбалльная шкала с соответствующими значениями:

0 – здоровые растения,

1 – поражено до 10% поверхности,

2 – поражено 11–25% поверхности,

3 – поражено 26–50% поверхности,

4 – поражено свыше 50% поверхности.

Для оценки устойчивости растений к заболеваниям использовались такие фитопатологические показатели, как распространённость и интенсивность развития болезни [4], [5], [7].

Распространённость, или частота встречаемости болезни, выраженная в процентах, вычислена по следующей формуле:

$$P = \frac{n \times x \times 100}{N},$$

где  $P$  – распространённость болезни (%);

$n$  – количество больных растений в пробах;

$N$  – общее число растений в пробах.

Уровень развития болезни (в процентах) рассчитывали по следующей формуле:

$$R = \frac{\sum (a \times b) 100}{N \times K},$$

где  $R$  – интенсивность развития болезни (%);

$\sum (a \times b)$  – сумма произведений числа больных растений ( $a$ ) на соответствующий им балл поражения ( $b$ ) (0 – здоровые деревья, 1 – поражено до 25%, 2 – 26–50%, 3 – более 80%);

$N$  – общее число учтенных растений (здоровых и больных);

$K$  – высший балл принятой шкалы.

Статистический анализ полученных данных проводили с использованием программ MS Office Excel 2007, Statistica 6.0.

#### Погодные условия района проведения исследований.

Анализируя средние многолетние данные по маю, можно сделать следующие выводы: среднесуточная температура воздуха в первой декаде была значительно ниже многолетних показателей, а температура во 2-й и 3-й декадах превышала среднемноголетние данные. В течение всего месяца температура возрастала, а количество осадков значительно сократилось. В итоге май характеризовался засушливой погодой (ГТК = 0,63).

Июнь был самым стабильным по сравнению со средними многолетними показателями. В этом месяце зафиксировано превышение температуры по двум первым декадам, несмотря на то, что 2-я и 3-я декады имеют практически одинаковые показатели температур, равные 17,6 и 17,2° С соответственно. Что касается количества выпавших осадков, то ситуация в данном месяце противоположная. Их количество к 3-й декаде увеличивается в 3,3 раза по сравнению с 1-й. В целом, погодные условия июня были близки к оптимальным, о чем свидетельствует ГТК, равный 0,96.

Июль характеризовался избыточным увлажнением на фоне дефицита тепла. В первой декаде зафиксировано наибольшее количество влаги – 73,3 мм при относительно низкой температуре 17,0° С. Наибольшая температура была зафиксирована во 2-й декаде этого месяца, причем значения этого показателя значительно превышали среднемноголетние данные.

Август 2011 года характеризовался теплым климатом и умеренным увлажнением. Температура воздуха и количество выпавших осадков к концу месяца плавно снизились. В первой декаде месяца при температуре 18,2° С выпало 19,7 мм осадков, а в третьей декаде количество осадков составило 14 мм при температуре 17,0° С. Сравнив показатели за август 2011 года со среднемноголетними значениями, нами замечены существенные изменения. Температура воздуха во второй и третьей декадах августа значительно выше. Количество выпавших осадков во всех трех декадах этого месяца больше среднемноголетних. В целом, погодные условия августа характеризовались теплой погодой на фоне небольшого недостатка влаги, ГТК в этом месяце составил 0,98.

Самым засушливым месяцем был сентябрь 2011 года. Показатель ГТК составил 0,50. По сравнению со средними многолетними показателями в первой декаде сентября были зафиксированы относительно низкие температуры, но количество выпавших осадков находилось на уровне средних многолетних данных.

Анализируя погодные условия Дрогичинского района за вегетационный период 2011 года, можно сделать следующие выводы. Наибольшие температуры зафиксированы в период со 2-й декады июля по 3-ю декаду августа. Июль и август отличались обильным выпадением осадков. Поэтому именно это время вегетационного периода было наиболее благоприятным для массового развития болезнетворных организмов и поражения ими древесных растений.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

Выращиванием посадочного материала занимается постоянный лесной питомник в Юзефинском лесничестве Дрогичинского района. В этом питомнике выращиваются, помимо основных лесообразующих пород, декоративные деревья и кустарники для озеленения.

Видовой состав древесной растительности питомника представлен в таблице 1. Перед закладкой лесопосадочного материала учитывался заявленный потребителями видовой состав посадочного материала.

Наибольшую площадь в лесопитомнике занимает липа мелколистная (51,0%), наименьшую – дуб черешчатый (3,3%). Площадь, занимаемая рябиной обыкновенной, кленом остролистным и каштаном конским, примерно одинакова и составляет 0,43; 0,41 и 0,35 га соответственно (таблица 1).

Для оценки условий произрастания растений нами была рассчитана густота стояния. Наибольшее значение данного показателя было отмечено у липы мелколистной (20 841,2 шт/га), наименьшее отмечено у дуба черешчатого (3 000,0 шт/га). Подобная разбежка в густоте стояния растений объясняется биологическими особенностями каждого вида.

Таблица 1 – Видовой состав древесной растительности в лесопитомнике

Вид растения	Площадь участка		Количество растений на участке, шт	Густота стояния растений, шт/га
	га	%		
Каштан конский (Castanea sativa)	0,35	11,6	1 877,0	15 103,2
Рябина обыкновенная (Sorbus aucuparia)	0,43	14,2	2 160,0	7 866,7
Ель европейская (Picea abies)	0,19	6,3	1 710,0	17 366,7
Дуб черешчатый (Quercus robur)	0,10	3,3	300,0	3 000,0
Липа мелколистная (Tilia cordata)	1,54	51,0	7 124,0	20 841,2
Клен остролистный (Acer platanoides)	0,41	13,6	1 156,0	10 753,8

В результате осмотра растений было установлено следующее.

Наиболее распространенными повреждениями растений в лесопитомнике были полученные в результате воздействия инфекционных болезней (76,3%), далее идут получившие антропогенное воздействие (21,3%), а также в результате неинфекционных болезней (2,4%).

Распространенность развития болезней древесных пород в лесопитомнике в среднем составляет 24,7%. Наиболее распространены пятнистости (66,7%). Возбудители относятся к роду *Septoria* (порядок *Uredinales*, класс *Deuteromycetes*) и роду *Rhizoma* (порядок *Leotiales*, класс *Ascomycetes*). Далее идут ржавчинные заболевания (43,3%) и деформации (41,7%). Причинами данных заболеваний являются грибы порядка *Uredinales* класса *Basidiomycetes* и нарушение поступления питательных веществ или оттока ассимилятов, а также неравномерный рост тканей вегетативных органов.

Минимальный процент распространенности занимают гнили (3,3%), возбудителями которых являются грибы класса *Deuteromycetes* (таблица 2).

Что касается отдельных видов растений, то рябина обыкновенная имела наименьшую устойчивость к возбудителям инфекции. Степень распространенности болезней у данного вида в среднем составила 55,0%. Пораженность отдельными заболеваниями (деформации, виды ржавчин и пятнистостей) достигала 90%. При этом отмечена устойчивость к вилту, черни, мозаике и др.

Частота встречаемости болезней у дуба черешчатого была несколько ниже, по сравнению с рябиной обыкновенной, и составила 48,9%. Видами пятнистостей, мучнистой и ложной мучнистой росой растения дуба черешчатого были поражены полностью. По остальным заболеваниям данный показатель варьировался от 10 до 40%.

Сильнее всего растения каштана конского в лесопитомнике были поражены видами ржавчин. Кроме того, отмечены деформации вегетативных органов. Из зафиксированных болезней наименьшее значение данного показателя было у стволового рака и некроза коры ветвей и стволов – 10%. В среднем распространенность болезней у каштана конского в условиях 2011 г. составила 41,4%.

Наименьшая распространенность болезней отмечена у клена остролистого. Она составила в среднем 27,8%.

Анализ взаимосвязи густоты стояния растений и распространенности болезней растений показал, что между данными показателями наблюдается прямая линейная корреляционная зависимость средней силы, о чем свидетельствует коэффициент корреляции  $r = 0,433$ .

Таблица 2 – Распространенность развития болезней древесных пород в лесопитомнике

Вид растений	Распространенность, %												
	рака	некроза коры ветвей и стволов	вилта	ржавчины	пятнистостей	черни	мозаики	мучнистой росы	деформации	гнилей	ложной мучнистой росы	шютте	Среднее
Каштан конский (Castanea sativa)	10	10	20	100	30	-	-	20	100	-	-	-	41,4
Рябина обыкновенная (Sorbus aucuparia)	10	20	-	90	90	-	-	30	90	-	-	-	55,0
Ель европейская (Picea abies)	10	20	10	60	-	-	-	-	-	10	-	60	28,3
Дуб черешчатый (Quercus robur)	20	10	10	100	30	40	100	30	30	-	100	-	48,9
Липа мелколистная (Tilia cordata)	10	10	20	10	100	100	20	30	-	-	-	-	37,5
Клен остролистный (Acer platanoides)	10	20	10	-	80	30	10	50	30	10	-	-	27,8
<b>Среднее</b>	<b>11,7</b>	<b>15,0</b>	<b>11,7</b>	<b>43,3</b>	<b>66,7</b>	<b>26,7</b>	<b>11,7</b>	<b>38,3</b>	<b>41,7</b>	<b>3,3</b>	<b>16,7</b>	<b>10,0</b>	

Таблица 3 – Интенсивность развития болезней древесных пород в лесопитомнике

Вид растений	Интенсивность, %												
	<i>рака</i>	<i>некроза коры ветвей и стволов</i>	<i>вилта</i>	<i>ржавчины</i>	<i>пятнистостей</i>	<i>Черни</i>	<i>мозаики</i>	<i>мучнистой росы</i>	<i>деформации</i>	<i>гнилей</i>	<i>ложной мучнистой росы</i>	<i>шютте</i>	<i>Среднее</i>
Каштан конский (Castanea sativa)	5	5	10	50	15	-	-	10	50	-	-	-	20,7
Рябина обыкновенная (Sorbus aucuparia)	5	10	-	45	45	-	-	15	45	-	-	-	27,5
Ель европейская (Picea abies)	5	10	5	30	-	-	-	-	-	5	-	30	14,2
Дуб черешчатый (Quercus robur)	10	5	5	-	50	15	20	50	15	-	50	-	24,4
Липа мелколистная (Tilia cordata)	5	5	10	5	50	50	10	15	-	-	-	-	18,8
Клен остролистый (Acer platanoides)	5	10	5	-	40	15	5	25	15	5	-	-	13,9
<b>Среднее</b>	<b>5,8</b>	<b>7,5</b>	<b>5,8</b>	<b>21,7</b>	<b>33,3</b>	<b>13,3</b>	<b>5,8</b>	<b>19,2</b>	<b>20,8</b>	<b>1,7</b>	<b>8,3</b>	<b>5,0</b>	

Анализ интенсивности развития болезней древесных пород в лесопитомнике практически полностью повторяет картину распространенности болезней (таблица 3). Наибольшее значение данного показателя, касающегося болезней, фиксируется у различных видов пятнистостей (33,3%); далее идут ржавчинные заболевания (21,7%) и деформации (20,8%). Анализ интенсивности развития болезней относительно отдельных видов растений показал, что наибольшее значение данный показатель имеет у дуба черешчатого (18,3%); далее идут рябина обыкновенная (13,8%) и каштан конский (12,1%).

### **Выводы**

1. Оптимальными условиями для развития инфекционных заболеваний растений являются: температура +15–25° С и высокая влажность. Подобные погодные условия сложились с 1-ой декады июля до конца 3-ей декады августа. Именно в это время зафиксировано наибольшее развитие инфекционных болезней.

2. В группе инфекционных заболеваний на территории лесопитомника наибольшей распространенностью и интенсивностью развития характеризовались болезни: пятнистости 66,7 и 33,3%), ржавчины (43,3 и 21,7%) и деформации (41,7 и 20,8%) соответственно.

3. Наибольшей устойчивостью к возбудителям характеризовались клен остролистный (*Acer platanoides*) и липа мелколистная (*Tilia cordata*). Наименьшей – рябина обыкновенная (*Sorbus aucuparia*) и дуб черешчатый (*Quercus robur*).

### **Литература**

1. Крутов, В. И. Грибные болезни хвойных пород / В. И. Крутов. – М.: Обзорн. Форм. ВНИИЦлесресурс, 1994. – 44 с.
2. Практикум по общей фитопатологии / П. Н. Головин [и др.]. – СПб.: Лань, 2002. – 288 с.
3. Журавлёв И. И. Определитель грибных болезней деревьев и кустарников: справочник / И. И. Журавлёв, Т. Н. Селиванова, Н. А. Черемисинов. – М.: Лесн. пром-ть, 1979. – 247 с.
4. Защита растений / В. В. Гриценко [и др.]; под ред. проф. С. Я. Попова. – М.: Мир, 2005. – 488 с.
5. Основные методы фитопатологических исследований / А. Е. Чумаков [и др.]. – М.: Колос, 1974. – 192 с.
6. Интегрированные системы защиты сельскохозяйственных культур от вредителей, болезней и сорняков: рекомендации: в 2 кн. / НИРУП «БелиЗР»; под ред. С. В. Сороки. – Минск: УП «ИВЦ Минфина», 2003. – Кн. 1. – 248 с.
7. Фунгициды и програвители для сада и парка: метод. рекомендации / В. И. Митрофанов [и др.] – Ялта: НБС-ННЦ, 2004. – 63 с.

### **Summary**

In a group of infectious diseases in the forest nursery the diseases of spot (66,7 and 33,3%), rust (43,3 and 21,7%) and strain (41,7 and 20,8%) are characterized by the highest prevalence and intensity of developing.

Maple holly (*Acer platanoides*) and small-leaved lime (*Tilia cordata*) are characterized by the greatest resistance to the agents. Mountain ash (*Sorbus aucuparia*) and English oak (*Quercus robur*).

*Поступила в редакцию 28.11.12.*



УДК 636.2:612.015.3

**ДИНАМИКА НЕКОТОРЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПРООКСИДАНТНОЙ  
И АНТИОКСИДАНТНОЙ СИСТЕМЫ КРОВИ  
У КОРОВ-ПЕРВОТЕЛОК В ТЕЧЕНИЕ ЛАКТАЦИОННОГО ПЕРИОДА**

**О. П. Позывайло**

кандидат ветеринарных наук, доцент,  
доцент кафедры биологии УО МГПУ им. И. П. Шамякина

**И. В. Котович**

кандидат биологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой биологии УО МГПУ им. И. П. Шамякина

**С. Ю. Зайцев**

доктор химических и доктор биологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой химии  
ФГБОУ ВПО «МГАВМБ им. К. И. Скрябина» РФ

*Исследованы показатели прооксидантного и антиоксидантного статуса у коров-первотелок черно-пестрой породы ЗАО «Ольговское» Витебской области в начальный и заключительный периоды лактации. Установлено, что на фоне дисбаланса между содержанием железа, меди и кобальта в крови коров отмечается низкая активность антиоксидантной системы организма первотелок.*

**Введение**

Одним из важных факторов нормального физиологического состояния животных является сбалансированность интенсивности процессов перекисидного (перекисного) окисления липидов (ПОЛ) и состояния антиоксидантной системы (АОС) организма. ПОЛ в норме протекает на крайне низком уровне и выполняет функцию обновления фосфолипидного состава клеточных мембран. Перекиси, образующиеся в результате неферментативного окисления, выступают в роли неспецифических регуляторов фаго- и липоцитоза, окислительной деструкции чужеродных веществ, регуляторов проницаемости мембран лизосом и разборке избыточных мембранных структур. Ферментативное перекисное окисление способствует синтезу прогестерона, простагландинов, лейкотриенов и ряда других биологически активных веществ.

Под действием экстремальных факторов наблюдается интенсификация свободнорадикальных процессов и избыточное накопление продуктов ПОЛ, что играет важную роль в развитии синдрома эндогенной интоксикации, снижении активности антиоксидантной защиты и является основой патогенеза многих заболеваний незаразной этиологии [1], [2]. Например, в период интенсивного раздоя у 80% высокопродуктивных коров наблюдается нарушение прооксидантно-антиоксидантного статуса и отклонение от нормы ряда биохимических показателей [3].

Инициаторами процессов ПОЛ могут выступать ионы  $Fe^{2+}$  и  $Cu^+$ . Вступая с пероксидом водорода в реакцию Фентона, они являются источником образования наиболее реакционной из активных форм кислорода (АФК) – радикала  $OH^\bullet$ , что приводит в свою очередь к серьезным нарушениям в функционировании различных структур клетки и к ее цитолизу [4], [5].

Поэтому опасны высокие дозы железа и меди на фоне стрессовых ситуаций и дефицита антиоксидантов.

Основную роль в связывании и транспорте меди в организме животных обеспечивает церулоплазмин, выполняющий также и антиоксидантные функции. Церулоплазмин – медьсодержащий белок и, по современным представлениям, рассматривается как один из основных

компонентов антиоксидантной системы плазмы крови. Он проявляет как специфическую (подобно супероксиддисмутазе), так и неспецифическую (купроксидазную и ферроксидазную) антиоксидантную активность [6]–[9].

Токоферол и аскорбиновая кислота также входят в состав АОС организма. Токоферол участвует в защите ненасыщенных жирных кислот фосфолипидов клеточных мембран от процессов липопероксидации, а аскорбиновая кислота способствует сохранению запасов витамина Е [10]–[12]. На кумуляцию аскорбиновой кислоты в организме животных и состояние АОС оказывает влияние кобальт [13].

В связи с тем, что одной из важных задач, стоящих на современном этапе развития молочного скотоводства Республики Беларусь, является получение большего количества продукции при сохранении здоровья животных, определенный интерес представляет изучение у коров-первотелок сбалансированности систем перекисного окисления липидов и антиоксидантной защиты организма. *Целью* нашей работы явилось исследование показателей прооксидантного и антиоксидантного статуса коров-первотелок в начальный и заключительный периоды лактации, когда организм животных характеризуется большим напряжением метаболических процессов в условиях адаптации к новым условиям кормления и содержания.

В работе были поставлены следующие *задачи*:

- изучить динамику содержания железа и меди в плазме, гемоглобина и кобальта – в цельной крови коров в течение лактационного периода;
- определить характер изменения уровня антиоксидантов плазмы крови – аскорбиновой кислоты, токоферола и церулоплазмينا.

**Материал и методы исследований.** Работа проводилась на базе ЗАО «Ольговское» Витебского района Республики Беларусь. Для решения поставленных задач в начальный период лактации были отобраны коровы-первотелки (10 голов) с учетом возраста (2,5 года), живой массы (450–470 кг) и уровня продуктивности (суточный удой – 23,5 кг молока). Животные в течение лактационного периода находились в одной секции в условиях беспривязного содержания. Среднесуточный удой в конце лактации составлял 12 кг молока.

Для проведения биохимических исследований в начале и в конце лактационного периода у животных из яремной вены брали кровь (утром до кормления) в стерильные пробирки с соблюдением правил асептики и антисептики). Стабилизацию крови осуществляли с помощью гепарина.

Экспериментальные исследования были проведены в ЦНИЛ научно-исследовательского института ветеринарной медицины и биотехнологии (аттестат аккредитации согласно СТБ / ИСО / МЭК 17025 № ВУ / 11202.1.0.087) и в лаборатории кафедры химии УО «ВГАВМ».

В плазме крови фотометрическим методом определяли содержание железа (по образованию комплекса ионов  $Fe^{2+}$  с хромогеном с применением наборов ООО «Ольвекс Диагностикум», Российская Федерация), меди (по реакции ионов  $Cu^{+}$  с батокупроином с использованием наборов фирмы «PLIVA-Lachema», Чешская республика), аскорбиновой кислоты и токоферола – по реакции с  $\alpha$ ,  $\alpha$ -дипиридиллом, активность церулоплазмينا – по реакции окисления парафенилендиамина [7].

Для более полной характеристики обмена железа и меди исследовали содержание гемоглобина и кобальта в цельной крови. Концентрацию гемоглобина определяли гемиглобинцианидным методом (с применением наборов НТК «Анализ-Х», Республика Беларусь), а кобальта – атомно-абсорбционным методом с использованием спектрофотометра МГА-915 (Российская Федерация).

Полученные данные были статистически обработаны с использованием программы «Microsoft Excel».

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

Железо, кобальт и медь входят в состав ряда ферментов, необходимых для обеспечения процессов жизнедеятельности организма (кроветворение, окислительное фосфорилирование и др.) [6], [13], [14]. В организме животных медь участвует в мобилизации железа из печени и клеток ретикулоэндотелиальной системы, катализирует включение железа в структуру гемоглобина.

Также она способствует поступлению железа в костный мозг, где совместно принимает участие в созревании эритроцитов. Медь является кофактором супероксиддисмутазы, необходимой для нейтрализации свободных радикалов кислорода, активно участвует в биохимических процессах как составная часть электронпереносящих белков, осуществляющих реакции окисления органических субстратов молекулярным кислородом [13].

В тоже время, ионы  $Fe^{2+}$  и  $Cu^+$  могут вовлекаться в процессы ПОЛ, что при их интенсификации может привести к различным патологиям. Проведенные нами исследования показали, что содержание железа в плазме крови коров-первотелок в начальный и заключительный периоды лактации имеет широкую вариабельность значений (таблица). При этом в начале лактации данный показатель был близок к нижней границе нормы, а у 40% животных оказался ниже ее.

Таблица – Динамика содержания гемоглобина\*, железа, кобальта\*, меди, аскорбиновой кислоты, токоферола и активность церулоплазмينا в крови коров-первотелок в различные периоды лактации

Исследованные показатели	Min – Max	M ± m	Норма
<i>Начало лактации</i>			
Гемоглобин, г/л	86,57–102,00	95,10 ± 1,46	99,00–129,0
Железо, мкмоль/л	12,91–28,95	19,48 ± 1,67	17,85–28,57
Кобальт, нмоль/л	380,00–1 000,00	582,00 ± 67,52	510,00–850,00
Медь, мкмоль/л	13,48–32,36	21,60 ± 2,20	12,50–18,75
Аскорбиновая кислота, мкмоль/л	13,78–27,55	21,30 ± 1,20	34,09–85,23
Токоферол, мкмоль/л	5,26–14,33	8,36 ± 0,80	14,00–34,00
Церулоплазмин, мкмоль/л-мин	66,50–328,22	162,71 ± 21,57	150,00–550,00
<i>Конец лактации</i>			
Гемоглобин, г/л	88,28–139,71	111,92 ± 4,93**	99,00–129,0
Железо, мкмоль/л	16,35–54,87	33,33 ± 4,20**	17,85–28,57
Кобальт, нмоль/л	150,00–1 060,00	550,00 ± 69,37	510,00–850,00
Медь, мкмоль/л	29,66–64,72	37,99 ± 3,58**	12,50–18,75
Аскорбиновая кислота, мкмоль/л	18,29–24,39	20,94 ± 0,61	34,09–85,23
Токоферол, мкмоль/л	1,12–9,24	2,98 ± 0,81***	14,00–34,00
Церулоплазмин, мкмоль/л-мин	72,94–148,02	117,45 ± 7,73	150,00–550,00

Примечание – содержание гемоглобина и кобальта приведено в цельной крови, остальных показателей – в плазме.

\*\*P < 0,01; \*\*\*P < 0,001 по отношению к показателям на начало лактации.

В конце лактационного периода отмечалось резкое увеличение содержания железа в плазме крови первотелок – на 71,10% (P < 0,01) по отношению к началу лактации. При этом уровень железа у 50% коров превышал норму.

Низкое содержание железа в начале лактации отразилось и на концентрации гемоглобина в крови первотелок. Данный белок проявляет как прооксидантные, так и антиоксидантные свойства [15]. Уровень гемоглобина в крови 70% первотелок в начальный период лактации не соответствовал норме. Это может привести к нарушению транспорта кислорода в организме коров и к разбалансированности системы ПОЛ-АОС.

В заключительный период лактации содержание гемоглобина в крови коров-первотелок повышается на 12,53% ( $P < 0,01$ ) и в целом соответствует необходимым нормативным критериям.

Одной из возможных причин низкого уровня железа и гемоглобина в крови коров-первотелок в начале лактации мы считаем несбалансированность рациона животных по кобальту.

Так, обеспеченность животных данным микроэлементом составляла в начальный период лактации лишь 58%. При этом концентрация кобальта в крови колебалась в широких пределах, а у 60% первотелок она оказалась ниже нормы. Низкое содержание кобальта в крови 50% первотелок отмечалось и в заключительный период лактации. При этом уровень обеспеченности коров данным микроэлементом в рационе составлял всего 38,8%.

Недостаток кобальта в рационе коров может привести к снижению интенсивности микробиальных процессов в рубце, нарушению процессов кроветворения, белкового и углеводного обмена. В конечном итоге может снизиться живая масса коров, их продуктивность, что приведет к ранней выбраковке животных из стада.

Содержание меди в плазме крови коров-первотелок имело широкий диапазон колебаний в начале и в конце лактации. При этом в начальный период лактации концентрация меди в плазме крови у 40% обследованных животных соответствовала норме, а у 60% оказалась выше необходимых нормативных значений [7]. К окончанию лактации уровень меди в плазме крови увеличился на 75,88% ( $P < 0,01$ ) и у всех первотелок значительно превышал норму. Это можно объяснить высоким содержанием меди в рационе коров. Так, при норме 100 мг, фактическое содержание меди в рационе первотелок составляло 173 мг.

Высокий уровень железа и меди в организме коров-первотелок на фоне выявленного в их рационе в заключительный период лактации избытка жира (456 г вместо 355 г по норме) может способствовать активизации процессов перекисного окисления липидов и привести к различным патологическим процессам, снижению продуктивности и нарушению репродуктивных функций.

На фоне дисбаланса между содержанием железа, кобальта и меди в начальный и заключительный периоды лактации нами был выявлен низкий уровень антиоксидантов в плазме крови коров-первотелок. Так в начале лактации активность церулоплазмينا была близка к нижней границе нормы. Однако у 30% коров она не соответствовала ей. К концу лактационного периода активность церулоплазмينا снизилась на 27,52%. Содержание аскорбиновой кислоты и токоферола было ниже нормы на 37,52% и 40,29% соответственно. В конце лактации концентрация аскорбиновой кислоты в плазме крови первотелок осталась практически на том же уровне, а содержание токоферола снизилось в 2,8 раза ( $P < 0,001$ ).

Низкий уровень аскорбиновой кислоты, токоферола и церулоплазмينا может приводить к ослаблению антиоксидантной защиты в начале и в конце лактационного периода, когда организм коров-первотелок отличается напряжением всех метаболических процессов и подвержен воздействию различных стрессовых факторов.

### **Выводы**

Проведенные исследования позволяют сделать следующие *выводы*:

1. В начальный период лактации отмечается низкий уровень гемоглобина и кобальта в цельной крови, а также железа в плазме крови коров-первотелок. К концу лактации содержание гемоглобина повышается до нормы, а концентрация железа и меди резко возрастает, превышая нормативные критерии, что создает предпосылки для активизации процессов перекисного окисления липидов.

2. На фоне дисбаланса между содержанием железа, кобальта и меди в начальный и заключительный периоды лактации отмечается низкий уровень антиоксидантов в плазме крови коров-первотелок.

3. Для устранения нарушения прооксидантно-антиоксидантного статуса коров-первотелок в начальный и заключительный периоды лактации следует скорректировать рацион животных по жиру, меди, кобальту и витаминам-антиоксидантам.

### *Літэратура*

1. Перекисное окисление липидов и эндогенная интоксикация у животных (значение в патогенезе внутренних болезней животных, пути коррекции): монография / С. С. Абрамов [и др.]. – Витебск: УО «ВГАВМ», 2007. – 208 с.

2. Тихазе, А. К. Влияние убихинона Q<sub>10</sub> и витаминов-антиоксидантов на свободнорадикальное окисление фосфолипидов мембран печени крыс / А. К. Тихазе, Г. Г. Коновалова, В. В. Ланкин // Бюл. экспер. биологии и медицины. – 2005. – № 8. – С. 30–32.

3. Воскобойник, В. Ф. Ветеринарное обеспечение высокой продуктивности коров / В. Ф. Воскобойник. – М.: Росагропромиздат, 1988. – 287 с.

4. Gutteridge, J. M. Inhibition of the Fenton reaction by the protein ceruloplasmin and other copper complexes. Assessment of ferroxidase and radical scavenging activities / J. M. Gutteridge // Chem. Biol. Interact. – 1985. – V. 56. – P. 113–120.

5. Орлов, Ю. П. Метаболизм железа в биологических системах (биохимические, патофизиологические и клинические аспекты) / Ю. П. Орлов, В. Т. Долгих // Биомедицинская химия. – 2007. – Т. 53, вып. 1. – С. 25–38.

6. Васин, А. В. Идентификация молекулярной формы церулоплазмينا, локализованной в митохондриях крысы: автореф. ... дис. канд. биол. наук: 03.00.04 / А. В. Васин; ГУ НИИ экспер. медицины РАМН. – СПб., 2005. – 24 с.

7. Методы ветеринарной клинической лабораторной диагностики: справочник / И. П. Кондрахин [и др.]; под ред. проф. И. П. Кондрахина. – М.: КолосС, 2004. – 520 с.

8. Мжельская, Т. И. Биологические функции церулоплазмينا и их дефицит при мутации генов, регулирующих обмен меди и железа / Т. И. Мжельская // Бюл. эксперимент. биологии и медицины. – 2000. – Т. 130, № 8. – С. 124–133.

9. Stoj, C. Cuprous oxidase activity of yeast Fet 3 p and human ceruloplasmin: implication for function / C. Stoj, D. J. Kosman // FEBS Lett. – 2003. – V. 554. – P. 422–426.

10. Евсигнеева, Р. П. Витамин Е как универсальный антиоксидант и стимулятор биологических мембран / Р. П. Евсигнеева, И. М. Волков, В. В. Чудинова // Биол. мембраны. – 1998. – Т. 15, № 2. – С. 119–136.

11. Кармолиев, Р. Х. Свободнорадикальная патология в этиопатогенезе болезней животных / Р. Х. Кармолиев // Ветеринария. – 2005. – № 4. – С. 42–45.

12. Морозкина, Т. С. Витамины / Т. С. Морозкина, А. Г. Мойсеенок. – Минск: ООО «Асар», 2002. – 112 с.

13. Кучинский, М. П. Биозлементы – фактор здоровья и продуктивности животных / М. П. Кучинский. – Минск: Бизнесофсет, 2007. – 372 с.

14. Olivares, M. Copper as an essential nutrient / M. Olivares, R. Uauy // Am. J. Clin. Nutr. – 1996. – V. 63, № 5. – P. 791 S–796 S.

15. Калиман, П. А. Метаболизм гема и оксидативный стресс / П. А. Калиман, Т. В. Баранник // Укр. биохим. журнал. – 2001. – Т. 73, № 1. – С. 5–15.

### *Summary*

The data of black-and-white first cow heifers prooxidant and antioxidant status during the initial and final period of lactation are examined. Against the imbalance between iron, copper and cobalt content in cows' blood low activity of first cow heifers organism's antioxidant system is determined.

*Поступила в редакцию 23.11.12.*

## ПЕДАГОГІЧНЫЯ НАВУКІ

УДК 378:37.022:53

## ВНЕШНИЕ И ВНУТРЕННИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Е. С. Астрейко**

кандидат педагогических наук, доцент,  
начальник отдела по воспитательной работе с молодежью  
УО МГПУ им. И. П. Шамякина

**Н. С. Астрейко**

студентка физико-математического факультета  
УО МГПУ им. И. П. Шамякина

**Я. А. Войнова**

студентка физико-математического факультета  
УО МГПУ им. И. П. Шамякина

*Кондициональная форма детерминации, или детерминация условиями, заключается в определении отдельной роли внешних и внутренних факторов при функционировании материальной системы. В процессе развития культуры личности в системе непрерывного физического образования к внешним факторам можно отнести: организацию целенаправленного процесса формирования личностной позиции обучающегося; влияние природной среды и др. К внутренним факторам относятся формирование базовой культуры личности; активность школьника в образовательном процессе; формирование у учащегося целостной научной картины мира и др.*

**Введение**

Методологические вопросы современной физики органически связаны с вопросами материалистической диалектики, развитие которой основано на диалектике необходимого и случайного, сохранения и изменения, единичного и общего. Учёные-физики пришли к выводу о фундаментальности вероятностных закономерностей.

Философское учение о закономерной универсальной взаимосвязи и взаимообусловленности явлений объективной действительности, называется *детерминизмом* [1]. Наличие подобных связей является доказательством материального единства мира и существования в нём общих закономерностей.

Для реализации цели нашего исследования обратимся к сущности понятия «развитие». Последователи диалектического материализма при изучении данного вопроса рассматривают развитие как неотъемлемое свойство природы, общества и мышления, как движение от низшего к высшему, как рождение нового и отмирание или преобразование старого. При таком подходе *развитие культуры личности учащихся* представляет собой биосоциальный процесс, в котором происходит не только количественные изменения, но и качественные преобразования. Во-первых, это связано с противоречивостью процесса развития. Во-вторых, именно противоречия между новым и старым, которые возникают и преодолеваются в процессе обучения и воспитания, выступают движущими силами развития культуры личности учащихся.

В педагогическом процессе проявляются противоречия, связанные с условиями развития общества, и противоречия, возникающие как следствие недостатков в процессе обучения и воспитания.

Проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования, выделим противоречия, которые возникают в процессе жизнедеятельности личности и являются движущими силами её развития:

- противоречия между новыми потребностями, порождаемыми деятельностью учащихся, и возможностями их удовлетворения;
- противоречия между возросшими физическими и духовными возможностями личности и старыми, ранее сложившимися формами взаимоотношений и видами деятельности;
- противоречия между растущими запросами со стороны общества и уровнем развития личности.

Данные противоречия специфичны в зависимости от возраста обучающихся, и при их разрешении происходит формирование более высоких уровней деятельности. В результате личность переходит на более высокую ступень развития. Потребность удовлетворяется, противоречие снимается. Но одна потребность рождает новую, более высокого порядка. Одно противоречие сменяется другим, и развитие продолжается.

### Результаты исследования и их обсуждение

*Развитие личности* – одна из основных категорий в психологии и педагогике. Психология объясняет законы развития психики, педагогика строит теории о том, как целенаправленно руководить развитием человека. В науке есть формула: *человеком рождаются, личностью становятся*. Следовательно, личностные качества приобретаются в процессе развития, под которым понимают процесс количественных и качественных изменений, происходящий под влиянием внешних и внутренних факторов. Развитие ведет к изменению качеств личности, к появлению новых свойств и новообразований.

Перед учёными-исследователями часто возникает вопрос о том, что движет развитием личности, под влиянием каких факторов оно протекает. С биологической точки зрения, развитие понимается как развертывание генетических программ организма, как наследственно запрограммированное созревание природных сил. С социологической точки зрения, в качестве определяющего источника развития человека рассматривается среда, т. е. всё, что составляет окружение человека. *Воспитание* выгодно отличается от окружающей среды тем, что это управляемый процесс, который регулирует, создает преднамеренно условия для развития и адаптации.

С середины XX века в гуманистической психологии (А. Маслоу и др.) утверждается, что становление личности зависит не только от среды и воспитания, но и в не меньшей мере зависит от активности самого человека. Под «активностью» понимается стремление каждого к самоактуализации, познанию себя и высших смыслов существования, к самореализации, часто вопреки окружающей среде, нивелирующей, подавляющей индивидуальность.

Данная позиция означает, что активность самого ученика, его воля, убеждения, деятельность по саморазвитию и самовоспитанию относятся к *внутренним факторам развития личности*. Правомерно ставится вопрос о важности самовоспитания и его связи с воспитанием: воспитание вызывает в свою очередь самовоспитание. Педагогический процесс следует рассматривать как основной фактор формирования культуры личности учащихся, что ведет к разработке относительно новой парадигмы в образовании, обновления всех компонентов педагогического процесса. За основу процесса формирования культуры личности К. А. Юрьев [2] предлагает принять процесс познания личностью окружающего мира. Поэтому в систему культуры личности включаются элементы чувственного отражения как способности, на основе которой формируется эмпирическое и теоретическое познание – сфера мировосприятия.

В сфере чувственного познания окружающей действительности задействованы ощущения, восприятия и представления как результат непосредственного взаимодействия субъекта и объекта [3, 528]. *Восприятие* – это творческий процесс познания, в котором задействованы и органы чувств, и весь комплекс психики: мышление, память, воображение, внимание. Качество воспринятой информации в значительной мере зависит от мотивационной сферы личности, имеющихся знаний и умений. Восприятие позволяет обеспечивать непосредственную чувственную ориентировку в окружающем мире.

В процессе формирования мировосприятия обучающихся важно обратить внимание на их активную деятельность по преобразованию и воспроизведению объекта в идеальном плане.

Только в этом случае, как отмечает В. В. Давыдов [4, 422], возможно целенаправленное руководство усвоением учащимися картины действительности, данной в идеально-теоретическом изложении.

Далее в структуре мировосприятия можно выделить способность к эстетическим суждениям (эстетической оценке). Это важный элемент культуры личности, который связан с развитием и удовлетворением потребности личности в гармонии, с формированием чувства прекрасного. Необходимо предоставить личности увидеть и оценить прекрасное в природе, в человеке и его творениях – продуктах культуры, в т. ч. и в процессе познания, в структуре физического знания.

Обобщением перечисленных выше элементов культуры личности в сфере мировосприятия является умение формировать целостные образы действительности любого масштаба и, как следствие, способность к глобальному восприятию. Особое внимание уделяется целостности создаваемых учащимися образов. *Целостность* – это такое свойство образа, которое обеспечивает его системность, т. е. свойства, которые не могут образовать элементы, взятые по отдельности. Основным элементом миропонимания учащегося является целостная научная картина мира. Её формирование предполагает усвоение системы предметных знаний и умений по физике, а также связанных с ними межпредметных знаний. Картина мира отличается от образа мира, прежде всего, наличием в своей структуре сформированных научных понятий. Построение образа мира – этап познания, определяющий место и роль научных понятий в процессе осознания личностью свойств окружающего мира; его основные функции – ориентирующая и мотивирующая.

Весьма существенным фактором формирования культуры личности является *культура мышления*. Выделяются два типа мышления: традиционный и диалектический. Традиционное мышление в обучении формируется с большей вероятностью, чем диалектическое, т. к. основано на эмпирическом, бытовом способе познания действительности. Как отмечает В. В. Давыдов, теоретическое мышление (которое с полным основанием можно считать фундаментом диалектического) «имеет свое особое содержание, отличное от содержания эмпирического мышления, это область объективно взаимосвязанных явлений, составляющих целостную систему. Без нее и вне её эти же явления могут быть лишь предметами эмпирического наблюдения» [4, 313]. В сфере миропонимания чувственные образы используются для выявления внутренних, существенных зависимостей объектов познания, сведения воедино различных, не идентичных вещей для определения связи всеобщего и единичного (целостного и отличного). Стиль мышления определяет операциональную сторону предметного знания (науки), в то время как картина мира выступает в качестве его содержательной стороны.

Таким образом, в структуре миропонимания должны найти место как культура мышления, так и предметные знания. Осознанное построение отношений с окружающим миром (на основе знаний и принципов познания) можно отнести к сфере субъективных универсалий. В этом отношении важно включение потребностно-мотивационной сферы учащихся в миропонимание посредством установления отношений между элементами научной картины мира, особенностями естественнонаучного способа мышления и индивидуальными характеристиками сознания личности. Этот процесс предполагает включение полученных знаний и умений в структуру личностной ориентировки, формирования у учащихся единого научного взгляда на окружающий Мир. Опираясь на природные качества ученика, используя его практический опыт, учителю необходимо учить его наблюдать, описывать, анализировать явления, устанавливать причинно-следственные связи и тем самым формировать навыки рационального мышления в обыденной жизни.

Проблема развития культуры личности учащихся в системе физического образования не случайна, так как понятие «культура» в переводе с латинского языка означает возделывание, обрабатывание [5, 380–381]. По мнению И. И. Цыркуна, «стихийный характер развития культуры становится неприемлемым. Он таит в себе опасность катастрофических последствий для судеб человечества. Деструктивное начало в культуре обозначают следующими мрачными афоризмами: “страшный и чужой мир”, “атеросклероз человечества”, “пустыня, навевающая ужас” и др. Всё больше людей осознаёт необходимость сделать этот процесс регулируемым» [6, 71].

Таким образом, рассматривая человека как создателя и творца материального и духовного, можно говорить о том, что культура является предпосылкой и результатом развития его как личности, и формирование научного мировоззрения учащихся является одной из ведущих целей школьного физического образования. Мировоззрение включает в себя систему обобщенных взглядов на объективный мир и место человека в нём. Оно определяет основные



жизненные позиции людей, их убеждения и идеалы, принципы познания, деятельности и ценностные ориентации.

Проблема формирования научного мировоззрения в учебном процессе по физике исследовалась Г. М. Голиным [7], В. Ф. Ефименко [8], Л. Я. Зориной [9], В. Н. Мощанским [10], В. В. Мултановским [11], В. Г. Разумовским [12] и др. Доказано, что систематизация материала курса физики на основе фундаментальных физических теорий и научной картины мира является одним из главных условий её решения.

В методике преподавания физики разработана целостная концепция формирования научного мировоззрения учащихся на основе применения методологических положений философской интерпретации выводов физических теорий, использования вопросов историзма в преподавании. В результате учащиеся осваивают знания необходимые для выработки диалектико-материалистических убеждений.

Ускорение научно-технического прогресса, социально-экономические преобразования, создание мирового образовательного пространства обуславливают необходимость повышения уровня требований к формированию научного мировоззрения учащихся общеобразовательных школ.

Таким образом, высшим звеном формирования культуры личности является этап формирования мировоззрения. Сформированность мировоззрения обучающихся предполагает обобщенность взгляда на окружающую действительность и развитую способность к её моделированию в целях активного взаимодействия с ней. Мировоззрение включает в себя миропонимание как понятийную основу, но не может им ограничиваться; оно характеризуется, прежде всего, глубоким единством эмоциональных, интеллектуальных, ценностных способов ориентировки личности в процессе изучения естественно-математических дисциплин, в частности, физики.

Физика как учебный предмет обладает большим развивающим потенциалом. Учёными рассматриваются различные аспекты проблемы развития личности учащихся при обучении физике: развитие познавательного интереса при обучении физике; развитие самостоятельности, активности, рефлексивности и других качеств личности при обучении физике; выявление возможностей физических задач, физического эксперимента для развития личности школьников; становление гуманистических ценностей учащихся при обучении физике.

Проанализировав программы и учебно-методические комплексы по физике для общеобразовательной школы, можно констатировать, что развитие культуры личности учащихся реализуется недостаточно. Поэтому перед учителем физики встает очень сложная и важная задача – организовать учебную деятельность таким образом, чтобы она стала личностно развивающей. По указанной проблеме в настоящее время ведутся педагогические исследования.

Например, С. И. Десненко [13] предлагает реализовывать личностно развивающую деятельность через *комплекс специальных учебных заданий* как специфический вид деятельности учащихся при обучении физике в школе. Комплекс специальных учебных заданий включает несколько типов заданий в соответствии с умениями, на формирование которых он направлен.

*Первый тип заданий* предполагает формирование у учащихся умения осознавать и формулировать личностно значимые цели выполняемой деятельности.

*Задания второго типа* направлены на формирование у школьников умения соотносить поставленную, личностно значимую цель и условия её достижения, умения делать осознанный выбор способов выполнения деятельности.

*Задания третьего типа* способствуют формированию у учащихся умения строить программу действий при выполнении деятельности, представленной в задании, в соответствии с собственными возможностями, и умения её реализовывать.

*Задания четвертого типа* направлены на формирование у школьников умения проводить самоконтроль полученных результатов при выполнении деятельности и самооценку выполненной деятельности, представленной в задании.

*Задания пятого типа* позволяют школьникам выявить ценностно-смысловое отношение к ценностно-ориентированному физическому материалу, предлагаемому в задании.

Таким образом, реализация задачи развития личности обучающихся возможна при соответствующей организации учебного процесса. Сегодня учебный процесс и по содержанию, и по формам организации следует строить как процесс развития, а обучение знаниям и умениям рассматривать в качестве составной части развития, как его основное средство. Применительно

к учебному процессу по физике в школе это означает, что развитие культуры личности школьников возможно при специально организованной учебной деятельности, в частности, деятельности, направленной на изучение школьниками моделей физических объектов и явлений.

В обучении, преследующем цель всестороннего развития личности школьников при более полном и всестороннем изучении явлений, представляют интерес все виды моделей, так как каждая их интерпретация дополняет к известным вариантам моделей новые характеристики и связи, последовательно приближая общую модель к соответствию с изучаемым явлением.

Рассмотрим изучение компьютерных моделей физических объектов и явлений как личностно развивающую деятельность. *Компьютерные модели* позволяют получать наглядные динамические иллюстрации физических экспериментов и явлений, воспроизводить их тонкие детали, недоступные при наблюдении реальных явлений и экспериментов. При использовании моделей компьютер предоставляет недостижимую в реальном физическом эксперименте возможность визуализации не реального явления природы, а его упрощенной модели. При этом необходимо поэтапно включать в рассмотрение дополнительные факторы, которые постепенно усложняют модель и приближают её к реальному физическому явлению.

Компьютерные модели позволяют в широких пределах изменять начальные условия физических экспериментов, что позволяет школьникам выполнять многочисленные виртуальные опыты. Такая интерактивность открывает перед учащимися огромные познавательные возможности, делая их не только наблюдателями, но и активными участниками проводимых экспериментов. Некоторые модели позволяют одновременно с ходом экспериментов наблюдать построение соответствующих графиков.

Компьютерную модель физического объекта или явления необходимо использовать лишь в том случае, когда невозможно провести эксперимент или когда объект или явление протекает очень быстро и за ним невозможно проследить детально. Компьютерная модель должна помогать разбираться в деталях изучаемого явления или служить иллюстрацией условия решаемой задачи.

Итак, при обучении физике школьникам необходимо создать условия, при которых происходит их развитие, вовлечь в учебную деятельность, которая для них должна быть личностно развивающей.

Реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека, называется средой. На развитие личности человека оказывает влияние природно-географическая среда, макросреда – общество, в совокупности всех его проявлений, микро – среда – ближайшее окружение человека. Человек достигает более высокого уровня развития, где близкое и далекое окружение предоставляет ему наиболее благоприятные условия.

Огромное влияние на развитие человека в детстве оказывает домашняя среда. Влияние наследственности и среды корректируется воспитанием. Эффективность воспитательного воздействия заключается в целенаправленности, систематичности и квалифицированном руководстве.

Необходимо постоянно помнить, что слабость воспитания в том, что оно осуществляется на сознании человека и требует усилий с его стороны, в то время как наследственность и среда действуют бессознательно и подсознательно. Признавая деятельность личности ведущим фактором её развития, мы ставим вопрос об её целенаправленной активности, саморазвитии, т. е. непрерывной работе над собой, над собственным духовным ростом. Личность из объекта воспитания должна перейти в статус субъекта.

*Субъект* – это личность, для деятельности которой характерны четыре качественные характеристики: самостоятельная; предметная; совместная; творческая.

Решая ту или иную педагогическую задачу, воспитатель побуждает воспитанников к определенной деятельности или предотвращает нежелательные действия. Для того чтобы воспитанники начали проявлять собственную активность, это влияние должно быть ими осознано, превратиться во внутренний побудитель, в мотив деятельности.

На определенной стадии развития личности, её интеллектуальных способностей и общественного самосознания человек начинает понимать не только внешние для него цели, но также цели своего собственного воспитания. Он начинает относиться к самому себе как к субъекту воспитания. С возникновением этого нового, весьма своеобразного в развитии личности фактора, человек сам становится воспитателем, занимается самовоспитанием.

*Самовоспитание* – систематическая и сознательная деятельность человека, направленная на саморазвитие и формирование базовой культуры личности.

Поэтому мировая педагогика все больше рассматривает воспитанника как от природы деятельное, внутренне активное существо, обеспеченное необходимыми задатками и стимулами для саморазвития, а воспитание – как объективно-субъективный процесс саморазвития и самовоспитания детской личности в системе организованных и стихийных взаимодействий и отношений. Речь идет о природной субъектной активности индивида, формирующегося под воздействием потребностей, инстинктов, влечений, желаний способностей, стремления к самопроявлению и самоутверждению.

Для методики физики имеет большое значение не то, что выделил или не выделил индивид себя сознательно из своего окружения, а выделен ли он окружением из социального целого и признан ли в качестве субъекта – индивидуальности, наделенной активностью и способностями, которые с первых мгновений жизни ребенка нужно сохранять, развивать, а в случае необходимости исправлять при его активном участии, посредством его деятельности.

### **Выводы**

В заключение отметим, что кондициональная форма детерминации, или детерминация условиями, заключается в определении отдельной роли факторов (внешних и внутренних) при функционировании той или иной материальной системы.

В частности, на основании вышеизложенного, к *внешним факторам* развития культуры личности учащихся в системе непрерывного физического образования можно отнести:

- организацию целенаправленного процесса формирования личностной позиции учащегося в учебной деятельности, специфическими видами которой являются обобщение физических и гносеологических знаний, выполнение физического эксперимента, решение физических задач, моделирование физических объектов и явлений;
- личностно-профессиональную позицию учителя физики;
- целенаправленное, систематическое и квалифицированное руководство;
- модульно-рейтинговую систему организации образовательного процесса и выстраивание индивидуальной образовательной траектории учеником;
- организацию диалогического общения для формирования личностной позиции школьника;
- подходы к изложению физических теорий;
- влияние природно-географической среды;
- использование комплекса учебных задач;
- применение личностно ориентированных технологий обучения и др.

В свою очередь среди *внутренних факторов* можно выделить:

- систематическую и сознательную деятельность обучающегося, направленную на саморазвитие и формирование базовой культуры личности;
- дифференцированный школьный опыт учащегося;
- активность школьника в образовательном процессе и в процессе саморазвития;
- развитие ребёнка в социальном отношении;
- проявление физической, биохимической и соматической индивидуальности;
- формирование у учащегося целостной научной картины мира;
- формирование научного мировоззрения и др.

### **Литература**

1. Новейший философский словарь [Электронный ресурс] / сост. А. А. Грицанов. – Минск : изд-во В. М. Скакун. – 1998. – Режим доступа : <http://www.term.ru/dictionary/175/word/razvitie>. – Дата доступа : 14.01.2012.
2. Юрьев, К. А. Модель экологической культуры личности в обучении предметам естественнонаучного цикла [Электронный ресурс] / К. А. Юрьев // Сибирский учитель. – 2001. – № 4(14). – Режим доступа : [http://www.sibuch.ru/4\\_8-01/jurev.htm](http://www.sibuch.ru/4_8-01/jurev.htm). – Дата доступа : 18.04.2012.

3. Берулава, Г. А. Развитие естественнонаучного мышления учащихся : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Г. А. Берулава. – М., 1992. – 312 с.
4. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
5. Словарь иностранных слов в русском языке / под ред.: И. В. Лехина, Ф. Ф. Петрова. – М. : ЮНВЕС, 1996. – 832 с.
6. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск : Тэхналогія, 2000. – 326 с.
7. Голин, Г. М. Образовательные и воспитательные функции методологии научного познания в школьном курсе физики : учеб. пособие / Г. М. Голин. – М. : МОПИ, 1986. – 95 с.
8. Ефименко, В. Ф. Физическая картина мира и мировоззрение / В. Ф. Ефименко. – Владивосток : Дальневост. ун-т, 1997. – 157 с.
9. Зорина, Л. Я. Дидактические аспекты естественнонаучного образования / Л. Я. Зорина. – М. : ИТПИМИО, 1993. – 163 с.
10. Мощанский, В. Н. Формирование мировоззрения учащихся при изучении физики : пособие для учителей / В. Н. Мощанский. – М. : Просвещение, 1976. – 158 с.
11. Мултановский, В. В. Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе : пособие для учителей / В. В. Мултановский. – М. : Просвещение, 1977. – 168 с.
12. Основы методики преподавания физики в средней школе / В. Г. Разумовский [и др.]; под ред. В. Г. Разумовского. – М. : Просвещение, 1984. – 398 с.
13. Десненко, С. И. Концепция профессионально-методической подготовки студентов педвузов к решению задачи развития личности учащихся при обучении физике в школе : монография / С. И. Десненко. – М. : Реалпроект, 2007. – 260 с.

#### *Summary*

Determination conditional form or condition determination is to determine separate role of external and internal factors while functioning of the material system. In the process of a cultural personality development in the system of continuing physical education external factors may include: organization focused process of personality position formation, of a student; the influence of the environment, etc. The internal factors include the formation of the basic culture of the individual, student activity in the educational process, the formation of the student holistic picture of the world, the formation of scientific outlook, etc.

*Поступила в редакцию 13.12.12.*

УДК 37.013(476)

**ИСТОЧНИКИ РАЗВИТИЯ  
ПРИНЦИПА ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ ВОСПИТАНИЯ  
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ПРОСВЕЩЕНИИ БЕЛАРУСИ В XVI–XVII вв.**

**Г. В. Болбас**

ассистент кафедры педагогики УО МГПУ им. И. П. Шамякина

*В статье выявлены идейно-теоретические источники генезиса принципа природосообразности воспитания, отражены степень и особенности их влияния на развитие рассматриваемого явления в педагогической мысли и просвещении Беларуси в XVI–XVII вв.*

**Введение**

Источники становления и развития любого педагогического явления выступают движущими силами качественных изменений его содержательно-сущностного и функционального наполнения. Выступая в роли наиболее глубокой причины, источники развития принципа природосообразности воспитания определили исходный импульс к самодвижению и саморазвитию данного феномена. На территории Беларуси в XVI–XVII вв. существовала система таких внешних и внутренних детерминант движения и развития рассматриваемого педагогического принципа. Они предопределяли динамику, особенности и основные тенденции его исторического развития.

**Результаты исследования и их обсуждение**

Специфика содержательно-сущностной характеристики принципа природосообразности воспитания в Беларуси XVI–XVII вв. во многом была обусловлена идейно-теоретическими источниками его генезиса и формирования, важнейшим из которых стала *традиционная педагогическая культура белорусского народа*. Присущие белорусам синкретически объединенные христианско-языческие верования определили представления о природе как об одушевленном объекте. Более того, преобладание в основании религии этического в сопоставлении с теологическим [1, 388] содействовало формированию ответственного и уважительного отношения к окружающему миру, что, в свою очередь, обусловило экологическую направленность идей природосообразности воспитания. Апеллирование к народной мудрости при обосновании природосообразных подходов в воспитании позволило просветителям Беларуси раскрыть преимущества естественного, свободного формирования личности и показать воспитательную эффективность процесса включения индивида в натуральную, практическую деятельность, осуществляемую в тесной связи с природой и жизнью. Исторически сложившаяся приоритетность сельскохозяйственной деятельности белорусов, направленная на активное использование и преобразование природной среды, требовала познания объективных законов окружающего природного мира, учета и согласования с ними различных сфер жизни человека. Данное явление в огромной степени определило необходимость проецирования законов природы на процесс формирования личности.

Значимым источником развития принципа природосообразности воспитания в Беларуси XVI–XVII вв. стало *образовательно-духовное наследие Киевской Руси*, у истоков формирования которого находился и белорусский народ. Зарождение во времена Киевской Руси традиций соборности и общего блага, а также эволюция представлений об ответственности и ограничении личной свободы индивида в пользу социальнозначимого во многом предопределило ценностное отношение человека к внешнему миру, в том числе природной среде. Как утверждают исследователи, благодаря связи русского православия с раннеземледельческой религией, в нем, по сравнению с католицизмом и протестантизмом, с особой силой проявляется идея благословения Богом всего живого [2, 190]. Принцип «святости твари», выступая важнейшим

элементом нравственности верующего человека, стал основополагающим принципом отношений «человек-природа», определил важность формирования природоохранного поведения личности.

Доминирующая моральная проблематика древнерусских произведений во многом предопределила склонность человека к размышлениям о самом себе, своей природе и окружающей действительности. Средневековая атмосфера углубленной религиозности способствовала развитию интереса к психической природе личности, ее сознанию и подсознанию, формированию таких качеств интеллекта человека, как самоанализ и самодисциплина. Получившие распространение в период Киевской Руси идеи «свободы воли», «самовластия души», «самостроительства» в XVI–XVII вв. нашли отражение в представлениях о внутренних ресурсах человека как естественном источнике формирующего воздействия.

Особенности становления рассматриваемого педагогического принципа во многом определило нахождение белорусских земель в составе Киевской Руси, а позже Великого княжества Литовского и Речи Посполитой. Связь и взаимовлияние представителей педагогической мысли белорусского и русского (Ф. Косой, А. Курбский, И. Федоров), украинского (К. Острожский, К. Сакович, К. Транквилион-Ставроецкий), польского (Я. Кохоновский, С. Ориховский, А. Моджевский, Н. Рей), литовского (И. Бреткунас, М. Мажвидас) народов способствовали взаимообогащению педагогических идей, среди которых особое место занимали идеи природосообразного воспитания.

В качестве важного источника развития рассматриваемого педагогического принципа выступал гуманизм европейского Возрождения. Небезосновательно многие исследователи относят Возрождение в Беларуси к Северному Возрождению [3], которому свойственны идеи нравственного совершенствования, исправления испорченной человеческой природы, обращение к духовному миру человека. В Беларуси данного периода так же, как и в северных странах, гуманизм был устремлен к воскрешению демократической религии ранних христиан с ее требованием социальной справедливости. Возрождение первоначального смысла христианства как религии социальных низов повлекло за собой распространение идей демократичности, равенства, братства (Якуб из Калиновки, Мартин Чеховиц, Петр из Ганендза и др.). По мнению современного исследователя В. А. Рыбина, в форме природосообразного воспитания человека находил воплощение демократический идеал, который отрицал сословный характер педагогики и организации общественной жизни. Ученый утверждает, что природа человека выступала «как великая уравнильница человеческих способностей и возможностей, на основе которой утверждались общественные начала в общественном сознании и равенство людей в их нравственных потенциях, нравственных возможностях, нравственном достоинстве» [4, 20].

Понятие индивидуализма и абсолютизация свободы, типичные для Западной Европы эпохи Возрождения и провозглашаемые в качестве первичных ценностей, на белорусских землях не нашли большого распространения. Для отечественного Возрождения была характерна идея личности гражданина, воспринятая из античности и в то же время продолжавшая древнерусскую традицию служения интересам общества и государства. Более того, сложные исторические условия предопределили необходимость национального единства и сплоченности, выступающей как «идентификационная поддержка личности, так и способ самосохранения этноса как общественного целого» [1, 385]. В результате развитие принципа природосообразности воспитания в контексте становления гражданского и национального самосознания повлекло интерес к природе человека как представителя конкретной нации и общества.

Эпоха Возрождения способствовала распространению античной культуры, в том числе идей и взглядов, заключенных в трудах Аристотеля, Платона, Цицерона. Большую роль в содержательно-сущностном наполнении рассматриваемого педагогического принципа сыграло аристотелевское учение о сущности и форме. Существование вещи, согласно философу, состоит в переходе от потенциальной возможности существования к оформленному бытию, в стремлении развить свою сущность в совершенной полноте [5, 62]. Природа человека понималась как цель и требовала своего осуществления путем развития, преобразования и завершения, поэтому восприятие вещи в единстве сущности и формы стало важнейшим

обоснованием мысли о природосообразности воспитания как условия гармоничного и целостного развития личности.

Особенности трактовки рассматриваемого педагогического принципа на геокультурном пространстве Беларуси XVI–XVII вв. во многом были обусловлены тем, что использование учений античных философов носило творческий характер и осуществлялось в контексте отечественного культурно-философского наследия. Так, особенностью славянского мировоззрения, как утверждают современные ученые, стало отсутствие одной из центральных идей античной философии о едином «космосе» и всеобщем законе его устройства [6, 10]. Для древних славян характерными являлись представления о множественности космосов, что сегодня объясняется распространенными в то время взглядами о цикличности, которая лежит в основе создания новых миров. Идея множественности космосов опиралась на представления о беспредельности пространства и исходила из философских и религиозных учений гилозоизма и пантеизма, важнейшими положениями которых выступают наделение материи сознанием и ее обожествление. Подобная специфика осмысления окружающей природы обогатила сущностную интерпретацию идей природосообразности воспитания, представляя данный феномен как обусловленность процесса формирования личности закономерностями и свойствами природы в динамике.

Большое влияние на развитие идей природосообразности воспитания в Беларуси оказал стоицизм, в частности труды Цицерона. Согласно учению стоиков, для всех живых существ первичное влечение природы есть стремление к самосохранению, сохранению творения в состоянии, соответствующем его природе, поэтому свою истинную природу человек обретает только с развитием задатков, данных ему его природой. Только при таком условии человек становится в действительности тем, чем при рождении он был только в возможности. Содержательное наполнение принципа природосообразности воспитания стоики обогатили идеями о том, что высшая цель человека заключается в стремлении к жизни, не только «сообразной» с природой, но и «согласованной» с нею, так как «сообразна» с природой низшая, животная сущность человека, а «согласована» с ней жизнь, в которой животное начало – только материя, а ее сущность и форма – разум [7, 473]. Стоицистическая концепция во многом определила общественную направленность идей природосообразности воспитания в Беларуси эпохи Возрождения, которая нашла выражение в стремлении индивида к самореализации посредством активной и деятельной общественной жизни на благо собственного народа и государства. Западноевропейская индивидуалистическая интенция здесь имела право на существование лишь в русле стремления к общему благу.

Особое значение для развития принципа природосообразности воспитания в Беларуси имело распространение во второй половине XVI в. эпикурейской философии, для которой были характерны, прежде всего, идеи отрицания загробного мира и бессмертия души. Важнейшим способом освобождения человечества от страха перед богами и перед смертью эпикурейцы считали знание законов природы, а условием – свободу. Наделяя каждого индивида свободой воли, источник формирования человека они видели в нем самом: не во внешней его природе, а во внутренней. Такие философские воззрения обусловили появление педагогических идей о саморазвитии личности, необходимости воспитания человека сообразно его индивидуальным особенностям. Утверждая ценность земной жизни индивида, эпикурейцы в качестве основополагающего выдвигали принцип гедонизма как требования удовлетворения естественных потребностей человека. Как отмечал русский философ А. Ф. Лосев, «основной признак эпикуреизма вполне противоположен стоицизму. Если там на первом плане был разум, сообразный с природой, то тут на первом плане ощущение, сообразное с природой» [8, 312].

Усиление материалистических тенденций в общественно-философской мысли Беларуси эпохи Возрождения способствовало появлению атеистических взглядов, апелляции к естественной природе человека (С. Лован, К. Бекеш, К. Лыщинский). Получает распространение натурфилософия, под которой мыслители XVI в. понимали не только философию природы как предмет своего исследования, но и естественные способы познания законов мироустройства, которые противостояли книжному знанию схоластики и теологическим построениям. Сомнению подвергалось все, что противоречило разуму и законам природы. Натурализм,

по мнению исследователей, в данный период выступал универсальным принципом истолкования человека и природно-социальной действительности [9, 7]. Он обусловил интерес не только к естественным наукам, но и к проецированию законов физической природы на воспитание. Появление натурфилософии, как утверждает современный ученый Г. К. Косиков, оказалось «естественной реакцией на отвлеченно-схоластическое знание, ибо в многовековой тяжбе “опыта” и “умозрения”, при отсутствии предпосылок для возникновения экспериментально-математического естествознания, натурфилософия была единственной альтернативой схоластике в рамках теистического миропонимания» [10, 15–16].

Формирование культуры Возрождения на территории Беларуси в XVI–XVII вв. опиралось не только на античное наследие, но и на *идеалы религиозного обновления*, что способствовало христианизации античной этики, устранению границ между античностью и христианством, «придавало культурно-философским ценностям общечеловеческий характер, ставило их в зависимость не от веры, религии, социального положения, а от естественной природы, общей у людей всех народов, вероисповеданий, классов» [11, 38]. Как отмечает белорусский исследователь В. М. Конон, христианское Средневековье не столько отрицало языческую античность, сколько удерживало и углубляло богатое культурное наследие путем диалектического «снятия» [12, 80]. В Беларуси рассматриваемого исторического периода такие тенденции были настолько сильны, что большинство ученых-медиевистов отмечают христианизованность гуманистических идей как одну из характерных особенностей, наложивших отпечаток на всю общественно-философскую и педагогическую мысль. Существуют также мнения, что только с христианством появилось место для «чувства природы», для любви к человеку и вытекающей отсюда науки о твари» [13, 286]. Немецкий философ XIX в. Э. Дюбуа-Реймон справедливо заметил, что «новейшее естествознание, каким бы парадоксом это ни звучало, обязано своим происхождением христианству» [14, 29].

*Реформация* как идейно-теоретический источник, представленный в Беларуси различными протестантскими религиозными течениями (кальвинизм, лютеранство, арианство, цвинглианство и др.), способствовала появлению идеи земного служения человека, идеи блага реальной, общественно-социальной, гражданской жизни. Отдавая в процессе воспитания личности безусловный приоритет развитию высокой духовности, реформаторы считали, что это не должно осуществляться в противоборстве с законами социальной и биологической природы человека, и в русле подобных взглядов они активно выступали за уничтожение института монашества. Протестантская идеология основывалась на не опосредованной церковью связи человека с абсолютным (Богом), на обновленных раннехристианских идеях, преследующих идеалы равенства и братства, что предопределило демократический характер природосообразного воспитания. Признавая необходимость учета национальных особенностей конкретного народа в деле просвещения и приобщения его к культурным ценностям, реформаторы отстаивали идею перевода богослужения и сакральных текстов Библии на национальные языки народов Европы. В середине XVI в. реформированная церковь занимала если не лидирующие, то определяющие позиции в духовной жизни народа Великого княжества Литовского, о чем свидетельствует приверженность многих просветителей, деятелей науки и искусства этому вероисповеданию (Н. Радивил Черный, А. Волович, А. Волан, С. Будный, А. Римша и др.).

Приход *Контрреформации* в конце XVI–XVII в. обусловил, главным образом, возрождение средневековых традиций, христианского мировосприятия и частично обновленной схоластики. Искусство барокко («стиль иезуитов») со свойственными ему внутренней сосредоточенностью, философствованием, психологизмом стало одной из форм выражения католической культуры. В рамках заданной культурной парадигмы развитие принципа природосообразности воспитания осуществлялось в сдерживающих для этого процесса условиях. Секуляризация всех сфер жизнедеятельности, характерная для XVI в., в данный период продолжила свое развитие либо в скрытой форме в рамках схоластики, либо в форме открытой борьбы со средневековыми традициями посредством атеистических идей.

Культура барокко во многом определила в данный период особенности функционирования рассматриваемого принципа воспитания. В основе поэтики барокко лежал принцип отражения, когда одно явление выражалось через описание другого. «Создавая сложную сеть противопоставлений, сравнений-отражений, – пишет Л. А. Софронова, –



художники барокко развивали всегда заложенное в искусстве игровое начало, постоянно приводя в движение две противоположности, наложенные одна на другую, скрывая одну из них, осуществляя таким путем важнейшую оппозицию искусства барокко: скрытое – явное» [15, 88]. Принцип отражения представлял собой механизм проецирования природных явлений на социальные, в том числе и на процесс воспитания личности.

### Выводы

Таким образом, в педагогической мысли и просвещении Беларуси в XVI–XVII вв. существовал целый комплекс идейно-теоретических источников, выступающих детерминантами развития и формирования принципа природосообразности воспитания. Потенциал традиционной педагогической культуры белорусского народа, духовного наследия Киевской Руси, античной культуры, идеалов религиозного обновления, гуманизма европейского Возрождения, Реформации и Контрреформации обусловил содержательно-смысловые и функциональные характеристики данного принципа в исторической ретроспективе.

### Литература

1. Руденко, Е. Н. Концепт «свобода» и этнокультурное самосознание белорусов / Е. Н. Руденко, Ю. В. Чернявская // *Język w kręgu wartości* / pod red. J. Bartminkiego. – Lublin, 2003. – С. 383–404.
2. Савка, А. В. Цивилизационно-типологические особенности хозяйства России / А. В. Савка // *Неумная Россия* : в 2 т. / под ред.: Ю. М. Осипова [и др.]. – М.–Волгоград, 2000. – Т. 1. – С. 180–193.
3. Бенеш, О. Искусство Северного Возрождения. Его связь с современными духовными и интеллектуальными движениями / О. Бенеш ; пер. с англ. Н. А. Белоусовой. – М. : Искусство, 1973. – 224 с.
4. Рыбин, В. А. Проблема нравственно-гуманистического воспитания в философско-педагогических учениях (XVII–XIX вв.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. А. Рыбин. – М., 2006. – 36 с.
5. Блонский, П. Ян Амос Коменский / П. Блонский. – М. : Книгоизд-во К. И. Тихомирова, 1915. – 121 с.
6. Голиченко, Т. С. Мировоззрение древних славян и античная культура: (сравнительно-типологический анализ) : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.03 / Т. С. Голиченко. – К., 1987. – 17 с.
7. Асмус, В. Ф. Античная философия / В. Ф. Асмус. – М. : Высш. шк., 1976. – 544 с.
8. Лосев, А. Ф. История античной эстетики : в 8 т. / А. Ф. Лосев. – М. : Искусство, 1979. – Т. 5 : Ранний эллинизм. – 815 с.
9. Падокшын, С. А. Этычная думка ў культуры Беларусі XVI–XVII стст. / С. А. Падокшын. – Мінск : Бел. навука, 2004. – 151 с.
10. Косиков, Г. К. Средние века и Ренессанс. Теоретические проблемы / Г. К. Косиков // *Зарубежная литература второго тысячелетия* : учеб. пособие / под ред. Л. Г. Андреева. – М., 2001. – С. 8–39.
11. Подокшин, С. А. Философско-этические опыты Беняша Будного / С. А. Подокшин // *Идеи гуманизма в общественно-политической и философской мысли Белоруссии: Доокт. период* / АН БССР, Ин-т философии и права ; редкол.: К. П. Буслов (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 1977. – С. 36–51.
12. Конан, У. М. Беларуская мастацкая культура эпохі Сярэднявекі і Рэнесансу / У. М. Конан. – Мінск : БДПУ, 2006. – 176 с.
13. Оленев, Г. Чувство природы в древности / Г. Оленев // *Мир*. – 1910. – № 4. – С. 286–288.
14. Дюбуа-Реймон, Э. Культурная история и естествознание / Э. Дюбуа-Реймон ; пер. с нем. ; под ред. С. И. Ершова. – М. : тип. Г. Лесснера и А. Гешеля, 1900. – 62 с.
15. Софронова, Л. А. Принцип отражения в поэтике барокко / Л. А. Софронова // *Барокко в славянских культурах* : сб. ст. / АН СССР, Ин-т славяноведения и балканистики ; редкол.: А. В. Липатов [и др.]. – М., 1982. – С. 78–101.

### Summary

The article reveals the ideological and theoretical sources of nature-congruity education principle genesis. The extent and characteristics of their influence on the development of the phenomenon in educational thought and enlightenment Belarus in XVI–XVII centuries.

*Поступила в редакцию 15.11.12.*

УДК 796.0-057.875

## ОБОСНОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОРМ И СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕКРЕАЦИИ СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ

**В. А. Горовой**

старший преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания  
УО МГПУ им. И. П. Шамякина

*В статье рассматривается проблема обоснования эффективности использования форм и средств физической рекреации студентами вузов. Представлены результаты корреляционного анализа между компонентами физической рекреации, показателями физической подготовленности и уровня физического здоровья студентов. Определена степень взаимосвязи между данными показателями.*

### Введение

Разностороннее физическое развитие подрастающего поколения, формирование здорового образа жизни всех слоев населения средствами физической культуры – важнейший приоритет социальной политики, проводимой в Республике Беларусь.

Важнейшей стороной физического воспитания учащейся молодежи является целенаправленное воздействие на комплекс естественных свойств организма, относящихся к двигательным возможностям, работоспособности и состоянию здоровья человека.

Главной составляющей поддержания оптимального уровня психофизического состояния организма человека является соблюдение им необходимого двигательного режима [1]–[4]. Однако, по данным мониторинга [5]–[8], наблюдается повсеместное снижение двигательной активности (ДА) у студентов, объем которой реализуется, как правило, в рамках учебного заведения и складывается из видов двигательной деятельности, совершаемой в режиме учебного дня. Закономерным следствием недостаточной ДА на фоне высоких интеллектуальных нагрузок является ухудшение физической подготовленности и здоровья студентов [9]–[12]. В связи с этим изучение путей и средств повышения ДА студентов является актуальной педагогической проблемой.

Решение данной проблемы, по нашему мнению, возможно при помощи использования форм и средств физической рекреации (ФР). ФР – наиболее доступная и приоритетная сфера досуга в структуре учебного и свободного времени студентов. Она удовлетворяет потребности молодых людей в нерегламентированной ДА, адекватной их субъективным требованиям и возможностям, содействуя при этом нормальному функционированию организма, формированию здорового образа жизни [13]–[16].

### Результаты исследования и их обсуждение

Нами была разработана и апробирована модель организации ФР студентов [17], которая позволила увеличить объем ДА студентов, повысить показатели физической подготовленности [18] и уровня физического здоровья (УФЗ) [19].

Целью данной работы, является обоснование эффективности использования форм и средств ФР студентами вузов.

Достижение поставленной цели предполагало решение следующих задач:

- 1) определить степень взаимосвязи между компонентами ФР и показателями физической подготовленности студентов;
- 2) определить степень взаимосвязи между компонентами ФР и показателями УФЗ студентов.

Для определения взаимосвязи рассматриваемых показателей применялся корреляционный анализ (коэффициент Бравэ-Пирсона) [20], [21].

Количественную степень связи принято различать по нескольким уровням: слабая связь – при коэффициенте корреляции  $r = 0,30$ , средняя связь –  $r = 0,3–0,7$ , сильная связь –  $r = 0,7–0,9$  [20].

При решении первой задачи нашего исследования было отмечено, что в процессе воспитания физических качеств между показателями силы, быстроты, выносливости, ловкости и гибкости в одних случаях наблюдается положительная взаимосвязь, а в других – ее отсутствие. Развитие какого-либо одного из перечисленных качеств влечет за собой улучшение других. Наряду с этим может наблюдаться отрицательная взаимосвязь, когда при развитии одного из качеств ухудшаются другие [21].

В результате корреляционного анализа между показателями физической подготовленности, ее интегральной оценкой, а также объемом ДА испытуемых на начальном этапе исследования выявлена средняя взаимосвязь: гибкости позвоночного столба с силой мышц брюшного пресса ( $r = 0,466$ ), быстротой ( $r = -0,576$ ), выносливостью ( $r = -0,460$ ); силы мышц брюшного пресса с быстротой ( $r = -0,508$ ) и выносливостью ( $r = -0,531$ ); быстроты с выносливостью ( $r = 0,608$ ).

Следует отметить, что с интегральной оценкой физической подготовленности большинство показателей имеют сильную взаимосвязь (с гибкостью  $r = 0,754$ ; с силой мышц брюшного пресса  $r = 0,720$ ; с быстротой  $r = -0,741$ ; с выносливостью  $r = -0,727$ ). Показатели быстроты и выносливости имеют сильную отрицательную связь. Это можно объяснить тем, что наименьшее время, затрачиваемое на преодоление дистанции, повышает оценку исследуемых показателей физической подготовленности.

В то же время с показателем скоростно-силовых качеств интегральная оценка физической подготовленности испытуемых имеет слабую взаимосвязь, однако она является достоверной ( $p < 0,05$ ), так как критическое значение выборочного коэффициента корреляции при  $n = 62$  равно 0,254 (по Л. Н. Большеву и Н. В. Смирнову, 1968; Е. Tiit, 1972).

Взаимосвязь интегральной оценки физической подготовленности с объемом ДА испытуемых и компонентами ФР представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Корреляция взаимосвязи показателей физической подготовленности, объема ДА испытуемых и компонентов ФР в начале эксперимента ( $n = 62$ )

Показатели	ОДА	ИФП	МЦК	ППК	ДК	РОК
ОДА	1					
ИФП	0,767*	1				
МЦК	0,701*	0,659*	1			
ППК	0,227	0,280*	0,362*	1		
ДК	0,716*	0,652*	0,611*	0,162	1	
РОК	0,456*	0,457*	0,566*	0,279*	0,435*	1

Примечание: \* – достоверность  $p < 0,05$ , МЦК – мотивационно-целевой компонент, ППК – познавательно-проектировочный компонент, ДК – деятельностный компонент, РОК – результативно-оценочный компонент, ОДА – объем двигательной активности, ИФП – интегральная оценка физической подготовленности.

В результате корреляционного анализа выявлена сильная взаимосвязь объема ДА с мотивационно-целевым компонентом ( $r = 0,701$ ), что можно объяснить повышением мотивации испытуемых [22], а также с деятельностным компонентом ( $r = 0,716$ ). Средняя взаимосвязь выявлена с результативно-оценочным компонентом ( $r = 0,456$ ). Взаимосвязь интегральной оценки физической подготовленности с мотивационно-целевым, деятельностным и результативно-оценочными компонентами является средней. Познавательно-проектировочный компонент имеет слабую корреляционную связь как с объемом ДА, так и с интегральной оценкой физической подготовленности. В то же время связь интегральной оценки физической подготовленности со всеми компонентами ФР является достоверной ( $p < 0,05$ ). Слабая корреляционная связь между уровнем знаний в области ФК и объемом ДА наблюдалась также в исследованиях Р. С. Козлова [23] и Л. П. Морозовой [24].

По нашему мнению, незначительная взаимосвязь уровня знаний в области физической культуры и тем более ФР с объемом ДА и интегральной оценкой физической подготовленности

испытуемых в начале эксперимента обусловлена способом, традиционной формой подачи знаний (лекции).

В работе мы учитывали данный вывод, и значительную часть процесса обучения испытуемых основам знаний в области физической культуры и ФР проводили в форме микролекций, совмещая этот процесс с ДА. Эффективность такой работы подтверждается Л. К. Федякиной [25]. В ее исследовании успешно сочетались средства ФК и задания интеллектуальной направленности для повышения уровня физической подготовленности и интеллектуальных способностей.

Так как в исследовании испытуемые были разделены на экспериментальные (ЭГ) и контрольную группу (КГ), для сравнения были рассмотрены результаты, полученные после эксперимента в каждой группе (таблицы 2 и 3).

Таблица 2 – Взаимосвязь показателей ИФП с компонентами ФР испытуемых после эксперимента

Показатели	ЭГ1 (n = 15)	ЭГ2 (n = 15)	ЭГ3 (n = 17)	КГ (n = 15)
ИФП	–	–	–	–
МЦК	0,784	0,846	0,895	0,546
ППК	0,909	0,854	0,906	0,544
ДК	0,879	0,808	0,831	0,613
РОК	0,909	0,820	0,854	0,640

Примечание: МЦК – мотивационно-целевой компонент, ППК – познавательно-проектировочный компонент, ДК – деятельностный компонент, РОК – результативно-оценочный компонент, ИФП – интегральная оценка физической подготовленности.

Таблица 3 – Взаимосвязь показателей ОДА с компонентами ФР испытуемых после эксперимента

Показатели	ЭГ1 (n = 15)	ЭГ2 (n = 15)	ЭГ3 (n = 17)	КГ (n = 15)
ОДА	–	–	–	–
МЦК	0,723	0,915	0,912	0,664
ППК	0,898	0,856	0,903	0,683
ДК	0,896	0,840	0,859	0,724
РОК	0,874	0,845	0,824	0,197

Примечание: МЦК – мотивационно-целевой компонент, ППК – познавательно-проектировочный компонент, ДК – деятельностный компонент, РОК – результативно-оценочный компонент, ОДА – объем двигательной активности.

Корреляционный анализ показателей испытуемых ЭГ и КГ после эксперимента позволил выявить существенные различия между данными группами. Сильная взаимосвязь обнаружена между всеми показателями испытуемых ЭГ. В КГ интегральная оценка физической подготовленности и объема ДА испытуемых имели среднюю связь со всеми компонентами ФР, кроме связи объема ДА с результативно-оценочным компонентом ФР у испытуемых КГ, где связь была слабой. Это объясняется тем, что с испытуемыми ЭГ проводилась целенаправленная работа по внедрению форм и средств ФР, использовались беседы по данной тематике, был увеличен объем ДА. В то же время следует отметить, что связь между рассматриваемыми показателями является достоверной во всех группах, кроме показателя связи объема ДА с результативно-оценочным компонентом испытуемых КГ.

Так как интегральная оценка УФЗ зависит от параметров функционирования отдельных систем организма, то для решения второй задачи нашего исследования необходимо определить плотность взаимосвязи показателей силового индекса (СИ), индекса Кетле (ИК), жизненного индекса (ЖИ), индекса Робинсона (ИР), пробы Мартинэ с интегральной оценкой УФЗ.

Анализ корреляционной матрицы между показателями УФЗ испытуемых и его интегральной оценкой в начале эксперимента (n = 62) позволяет утверждать, что: взаимосвязь между рассматриваемыми показателями существует; из всех индексов наиболее тесную связь с интегральной оценкой УФЗ имеет ЖИ (r = 0,716), среднюю связь – ИК (r = -0,579), ИР (r = -0,505), проба Мартинэ (r = -0,512); в первом и втором случаях связь является достоверной

( $p < 0,05$ ), слабкий вид связи наблюдается с СИ. Следовательно, в начале эксперимента функциональное состояние мышечного аппарата испытуемых имело незначительное влияние на интегральную оценку УФЗ. В свою очередь функциональные ресурсы дыхательной и сердечно-сосудистой систем испытуемых являлись значимыми для оценки интегрального показателя их УФЗ.

В дальнейшем была определена взаимосвязь компонентов ФР с интегральной оценкой УФЗ. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Плотность связи между компонентами ФР и интегральной оценкой УФЗ испытуемых в начале эксперимента,  $r$  ( $n = 62$ )

Показатель	МЦК	ППК	ДК	РОК
ИУФЗ	0,578	0,330	0,617	0,487

Примечание: ИУФЗ – интегральный УФЗ, МЦК – мотивационно-целевой компонент, ППК – познавательно-проектировочный компонент, ДК – деятельностный компонент, РОК – результативно-оценочный компонент.

На основании полученных данных можно утверждать, что при развитии компонентов ФР испытуемых будет наблюдаться положительная динамика УФЗ.

В процессе эксперимента одной из наших задач было определить степень влияния нагрузок физкультурно-рекреационного характера на организм студенток, оценить взаимосвязь параметров УФЗ.

Плотность взаимосвязи между интегральной оценкой УФЗ испытуемых и ее показателями после эксперимента представлена в таблице 5.

Таблица 5 – Плотность связи между индексами УФЗ испытуемых и его интегральной оценкой после эксперимента,  $r$  ( $n = 62$ )

Показатель	Силовой индекс	Индекс Кетле	Жизненный индекс	Индекс Робинсона	проба Мартинэ
ИУФЗ	0,187	-0,544	0,779	-0,690	-0,504

Примечание – ИУФЗ – интегральный УФЗ.

Сравнивая результаты корреляционного анализа исследуемых показателей до и после эксперимента, можно отметить, что существенных изменений не наблюдалось. Более всего укрепились связь интегральной оценки УФЗ с ИР. Крепче стала связь интегральной оценки УФЗ испытуемых с СИ и ЖИ.

Учитывая тот факт, что испытуемые ЭГ и КГ занимались по разным программам, мы проанализировали также взаимосвязь индексов УФЗ с его интегральной оценкой в каждой отдельной группе. Результаты данного анализа представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Плотность связи между индексами УФЗ и его интегральной оценкой у испытуемых ЭГ и КГ после эксперимента

Показатели	ЭГ1 (n = 15)	ЭГ2 (n = 15)	ЭГ3 (n = 17)	КГ (n = 15)
ИУФЗ	–	–	–	–
Силовой индекс	-0,131	-0,183	-0,017	0,386
Индекс Кетле	-0,256	-0,575	-0,153	-0,653
Жизненный индекс	0,510	0,520	0,504	0,651
Индекс Робинсона	-0,577	-0,539	-0,593	-0,480
проба Мартинэ	-0,685	-0,751	-0,853	-0,058

Анализ данных таблицы 6 дает основание утверждать, что взаимосвязь показателей УФЗ с его интегральной оценкой у испытуемых ЭГ и КГ несколько отличается. Так, наблюдается сильная корреляционная связь пробы Мартинэ с интегральной оценкой УФЗ испытуемых ЭГ2

и ЭГЗ и средняя – испытуемых ЭГ1. Плотность взаимосвязи ИР с интегральной оценкой УФЗ испытуемых во всех группах была средней, однако у испытуемых КГ связь не была статистически достоверной, так как критическое значение выборочного коэффициента корреляции для испытуемых КГ  $r = 0,544$ . Помимо того, во всех группах была выявлена статистически достоверная средняя связь интегральной оценки УФЗ испытуемых с ЖИ. У испытуемых ЭГ имела место слабая корреляционная связь с показателем СИ, а в ЭГ1 и ЭГЗ – с показателем ИК. У испытуемых КГ выявлена средняя связь интегральной оценки УФЗ с СИ и ИК.

Таким образом, можно сделать вывод, что существенное влияние на интегральный показатель УФЗ испытуемых ЭГ оказали показатели ИР и проба Мартинэ, у испытуемых КГ – показатель ИК. Показатель ЖИ оказывает сравнительно равное влияние на УФЗ испытуемых всех групп.

Поскольку здоровье рассматривается как способность организма адаптироваться к условиям внешней среды [26], [27], а адаптивные реакции оцениваются преимущественно по гемодинамическим показателям, то можно утверждать, что адаптация организма испытуемых ЭГ к физическим нагрузкам проходила более эффективно, чем у испытуемых КГ.

Чтобы определить влияние проводимых нами мероприятий на УФЗ испытуемых, а также для сравнения результатов в начале эксперимента проведен корреляционный анализ между компонентами ФР и интегральной оценкой УФЗ испытуемых после эксперимента. Результаты анализа представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Плотность связи между компонентами ФР и интегральной оценкой УФЗ испытуемых после эксперимента,  $r$  ( $n = 62$ )

Показатель	МЦК	ППК	ДК	РОК
ИУФЗ	0,695	0,785	0,805	0,811

Примечание: ИУФЗ – интегральный показатель УФЗ, МЦК – мотивационно-целевой компонент, ППК – познавательно-проектировочный компонент, ДК – деятельностный компонент, РОК – результативно-оценочный компонент.

В результате сравнения результатов корреляционного анализа между интегральной оценкой УФЗ испытуемых и компонентами ФР до и после эксперимента, была выявлена более тесная связь, особенно с познавательно-проектировочным и результативно-оценочным компонентами.

Так как для испытуемых КГ целенаправленных мероприятий физкультурно-рекреационного содержания не проводилось, целесообразно рассмотреть взаимосвязь интегральной оценки УФЗ испытуемых и компонентов ФР отдельно в каждой группе. Результаты анализа представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Плотность связи между компонентами ФР и интегральной оценкой УФЗ испытуемых ЭГ и КГ после эксперимента

Показатели	ЭГ1 ( $n = 15$ )	ЭГ2 ( $n = 15$ )	ЭГ3 ( $n = 17$ )	КГ ( $n = 15$ )
ИУФЗ	–	–	–	–
МЦК	0,792	0,928	0,818	0,512
ППК	0,930	0,830	0,750	0,639
ДК	0,762	0,822	0,792	0,579
РОК	0,827	0,861	0,692	0,474

Примечание: ИУФЗ – интегральный показатель УФЗ, МЦК – мотивационно-целевой компонент, ППК – познавательно-проектировочный компонент, ДК – деятельностный компонент, РОК – результативно-оценочный компонент.

Данные таблицы 8 свидетельствуют о том, что связь интегральной оценки УФЗ с компонентами ФР испытуемых ЭГ является сильной, кроме связи с результативно-оценочным компонентом испытуемых ЭГЗ. У испытуемых КГ по всем показателям наблюдается средняя корреляционная связь.

### Выводы

На основании результатов проведенного исследования можно утверждать о наличии корреляционной связи между компонентами ФР, показателями физической подготовленности и УФЗ, объемом ДА. Следовательно, при положительной динамике отношения испытуемых к компонентам ФР повышаются показатели физической подготовленности и УФЗ. Данный факт является обоснованием эффективности использования форм и средств ФР студентами вузов.

### Литература

1. Виленский, М. Я. Физическая культура в научной организации процесса обучения в высшей школе : учеб. пособие / М. Я. Виленский. – М. : МГПИ, 1982. – 156 с.
2. Кобяков, Ю. П. Двигательная активность студента: структура, нормы, содержание / Ю. П. Кобяков // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 5. – С. 43–47.
3. Марченко, В. З. Двигательные переключения в физическом воспитании молодежи / В. З. Марченко. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2005. – 206 с.
4. Перевозников, А. С. Оздоровительный потенциал двигательной активности студентов нефизкультурных вузов / А. С. Перевозников, М. В. Шапошникова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 1. – С. 59–61.
5. Железняк, Ю. Д. Физическая активность и здоровье студентов вузов нефизкультурного профиля / Ю. Д. Железняк, А. В. Лейфа // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 12. – С. 46–47.
6. Здоровье студенческой молодежи: достижения теории и практики физической культуры на современном этапе : материалы V Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21–22 дек. 2006 г. / БГПУ им. М. Танка ; редкол.: В. А. Соколов [и др.]. – Минск, 2006. – 175 с.
7. Купчинов, Р. И. Физическое образование – основа полноценного здоровья / Р. И. Купчинов // Актуальные проблемы физического воспитания, спорта и туризма : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Мозырь, 11–13 окт. 2012 г. / МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол.: С. М. Блоцкий [и др.]. – Мозырь, 2012. – С. 40–43.
8. Фурманов, А. Г. Физическая рекреация : учеб. пособие для студентов вузов / А. Г. Фурманов. – Минск : МЕТ, 2009. – 495 с.
9. Глазко, Т. А. Профилактика профессиональных заболеваний студентов педагогических специальностей / Т. А. Глазко, А. Б. Глазко // Проблемы физической культуры населения, проживающего в условиях неблагоприятных факторов окружающей среды : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Гомель, 8–9 окт. 2009 г. : в 2 ч. / ГГУ им. Ф. Скорины ; редкол.: О. М. Демиденко [и др.]. – Гомель, 2009. – Ч. 1. – С. 220–223.
10. Коледа, В. А. Теоретико-методические основы физического воспитания в системе профессионально-личностного развития студентов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. А. Коледа ; БГАФК. – Минск, 2002. – 42 с.
11. Силяева, Т. С. Состояние здоровья студенческой молодежи / Т. С. Силяева // Проблемы физической культуры населения, проживающего в условиях неблагоприятных факторов окружающей среды : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Гомель, 8–9 окт. 2009 г. : в 2 ч. / ГГУ им. Ф. Скорины ; редкол.: О. М. Демиденко [и др.]. – Гомель, 2009. – Ч. 1. – С. 267–269.
12. Фурманов, А. Г. Здоровье студентов Беларуси / А. Г. Фурманов // Молодь третьего тисячоліття: гуманітарні проблеми та шляхи їх розв'язання. Культура, мистецтво, валеологія, фізичне виховання, спорт : зб. наук. ст. : у 3 т. / Одес. держ. ун-т ; загальний уклад. і наук. ред. В. М. Соколов. – Одеса, 2000. – Т. 2. – С. 345–352.
13. Логоненко, А. В. Педагогическая система формирования у студенческой молодежи потребностей в физической культуре : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / А. В. Логоненко. – Воронеж, 1998. – 340 л.
14. Рубис, Л. Г. Физическая рекреация молодежи средствами самостоятельного туризма : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Г. Рубис ; РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб., 1995. – 22 с.
15. Смородинов, А. С. Физическая рекреация как средство сохранения и укрепления здоровья студентов / А. С. Смородинов, В. И. Смородинова // Культура физическая и здоровье. – 2004. – № 1. – С. 30–32.
16. Фурманов, А. Г. Физическая рекреация как фактор укрепления и сохранения здоровья в структуре учебного и свободного времени студентов / А. Г. Фурманов, В. А. Горовой // Мир спорта. – 2009. – № 2. – С. 64–67.
17. Горовой, В. А. Структурно-функциональная модель и методика организации физической рекреации студентов / В. А. Горовой // Мир спорта. – 2010. – № 4. – С. 68–75.
18. Горовой, В. А. Динамика физической подготовленности студентов в процессе использования средств и форм физической рекреации / В. А. Горовой // Научные труды НИИ физической культуры и спорта Республики Беларусь / БГУФК ; под ред. Н. Г. Кручинского. – Вып. 10. – Минск, 2011. – С. 49–53.

19. Горовой, В. А. Исследование уровня физического здоровья студентов под влиянием занятий физической рекреацией / В. А. Горовой // Спортивная медицина. Здоровье и физическая культура. Сочи 2011 : материалы II Всерос. (с международным участием) науч.-практ. конф., 16–18 июня 2011 г. / Советский спорт ; под общ. ред. С. Е. Павлова. – Сочи, 2011. – С. 160–163.

20. Начинская, С. В. Спортивная метрология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. В. Начинская. – М. : Академия, 2005. – 240 с.

21. Рукавицына, С. Л. Спортивная метрология : методика корреляционного анализа : пособие / С. Л. Рукавицына, Ю. О. Волков. – Минск : БГУФК, 2009. – 39 с.

22. Благий, А. Л. Взаимосвязь мотивационной структуры личности с уровнем двигательной активности студентов / А. Л. Благий и Е. А. Захарина // Олимпийский спорт и спорт для всех : материалы XIV Междунар. науч. конгр., Киев, 5–8 авг. 2010 г. / Нац. ин-т физ. культуры и спорта ; отв. В. А. Кашуба. – Киев, 2010. – С. 598.

23. Козлов, Р. С. Формирование физической культуры личности студентов вузов на занятиях в секции по общей физической подготовке : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. С. Козлов. – Майкоп, 2006. – 175 л.

24. Морозова, Л. П. Формирование физической культуры личности студенток в процессе занятий ритмической гимнастикой : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. П. Морозова. – М., 2002. – Л. 115–116.

25. Федякина, Л. К. Развитие координационных и интеллектуальных способностей школьников младших классов на основе возрастных закономерностей организации движения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. К. Федякина. – Сочи, 1998. – 136 л.

26. Баевский, Р. М. Оценка адаптационного потенциала системы кровообращения при массовых профилактических обследованиях населения: экспресс-информация / Р. М. Баевский, А. П. Береснева, Р. Н. Палеев. – М. : ВНИИМИ, 1987. – 170 с.

27. Казначеев, В. П. Донозологическая диагностика в практике массовых обследований населения / В. П. Казначеев, Р. М. Баевский, А. П. Береснева. – Л. : Медицина, Ленинград. отд-ние, 1980. – 208 с.

#### *Summary*

In the article the problem of grounding of forms and means of higher education institutions students' physical recreation efficiency use is under consideration. The results of the correlation analysis between components of students' physical recreation, physical readiness indicators and physical health level are introduced. The interrelation degree between these indicators is defined.

*Поступила в редакцию 05.11.12.*



УДК 78.087.6 + 378

**ОХРАНА И ГИГИЕНА ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА****Е. Г. Дедковская**старший преподаватель кафедры музыки и МПМ  
УО МГПУ им. И. П. Шамякина

*В статье проведён анализ типов певческого дыхания, голосовых расстройств, причин их возникновения, показаны приёмы, средства охраны и гигиены певческого голоса, педагога-музыканта, проведён эксперимент, доказывающий актуальность темы, представлены методические положения профилактических мер охраны и гигиены голоса.*

**Введение**

Большие голосовые нагрузки, которые испытывает педагог-музыкант в процессе профессионального использования голоса предъявляют и повышенные требования к голосовому аппарату, в связи с чем возникает необходимость в разработке профилактических мер для сохранения здорового голоса и поиске наиболее рациональных путей его восстановления в случае нарушений.

Данной проблемой занимались такие авторы, как Л. Б. Дмитриев, Г. П. Стулова, О. А. Апраксина, А. Н. Стрельникова и др. Базу исследования так же составили работы, освещающие теорию гигиены голоса (О. С. Орлова, А. Е. Егоров), теорию голосообразования и методику постановки речевого и вокального голоса (В. В. Емельянов, М. А. Печенюк, А. Б. Нижникова, В. Ф. Русецкий и др.)

По мнению Е. А. Земцовой, «для того чтобы оценить голос человека, необходимо знать основные характеристики нормального голоса и их отличие от типичных признаков нарушений». Нормальный голос, обеспечивающий эффективное речевое общение и вокальное пение, должен быть приятным на слух, обладать соответствующим балансом ротового и носового резонанса, быть достаточно громким. Основная частота речи и высота основного тона фонации должна соответствовать возрасту, размерам тела и полу; голос должен иметь модуляции в соответствующем диапазоне [1, 64].

Автор А. Е. Егоров указывает на тот факт, что «охрана голоса – уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающих соблюдение правил гигиены голоса, профилактику и коррекцию работы голоса с учётом конкретных целей и задач, специфики условий голосовой деятельности и индивидуальных данных» [2, 5].

Голосовая деятельность педагога-музыканта имеет собственное содержание. Прежде всего, она содержит черты лекционно-ораторской деятельности, выдвигающей целью не только изложение учебного материала, но и увлечение учащихся изучаемым предметом, актёрского эмоционального воздействия, что предусматривает работу голоса в певческом (речевом) режиме в сочетании с образно-эмоциональной актёрской выразительностью. Певческая деятельность педагога-музыканта содержит также черты концертного исполнения и имеет специфические особенности вокально-исполнительской деятельности, связанные с разножанровостью вокально-педагогического материала. Бесспорным является то, что педагог-музыкант, который преподаёт музыкальные дисциплины, занимается вокально-хоровой работой, должен сам хорошо владеть вокальным слухом и голосом, знать анатомию и физиологию голосового аппарата, учить учеников придерживаться правил общей и индивидуальной гигиены всего организма, режима труда; систематически проводить профилактику заболеваний голосового аппарата, делать правильный выбор вокально-хорового репертуара, не допускать форсирования голоса.

В научной литературе показаны причины голосовых расстройств и указывается на то, что при длительной голосовой нагрузке без отдыха в гортани возникают стойкие изменения [3, 296]. Профессиональными нарушениями голоса считают заболевания, в основе которых лежат систематическое перенапряжение голоса и грубые нарушения техники голосообразования. Нарушение голосовой функции можно рассматривать как проявление изменений анатомических

элементов гортани, нервно-мышечного аппарата и различных отделов центральной нервной системы, которая прямо или косвенно с помощью различных связей принимает участие в развитии заболевания.

По данным М. А. Печенюк, «многие педагоги после нескольких лет работы говорят сиплым голосом и жалуются на то, что сорвали голос, так как вынуждены ежедневно говорить и петь по несколько часов подряд» [3, 297]. И действительно, при постоянном пренебрежении основными требованиями гигиены голоса становится осиплым, теряет блеск, слабеет, изменяется его тембр, суживается диапазон, отмечается одышка.

Итак, состояние проблемы охраны и гигиены голоса педагога-музыканта имеет актуальную ценность, что явилось основанием для проведения исследования с целью приобретения более полного объёма профессионально-голосовых умений и навыков, соответствующих специфике и требованиям голосовой деятельности педагога-музыканта и обеспечивающих охрану голосового аппарата от нарушений.

**Цель исследования** состоит в научном обосновании, разработке методических положений процесса охраны и гигиены певческого голоса в вокально-практической деятельности его использования.

**В ходе исследования предстояло решить следующие задачи:**

1. Изучить и проанализировать состояние проблемы охраны и гигиены певческого голоса.
2. Определить наиболее рациональные пути, обеспечивающие охрану голоса в вокально-практической деятельности использования (источники, механизмы, сферы проявления и формирования).
3. Разработать и определить эффективность методики охраны и гигиены голоса при вокально-практической деятельности.

**Актуальность исследования.** Новейшие научные исследования в области музыкальной вокальной педагогики и опыт работы многих педагогов-вокалистов, а также исторический опыт говорят о том, что правильная эксплуатация голоса создаёт максимально благоприятные условия для работы голосового аппарата и всего организма в целом.

Учёные отмечают, что в новых условиях развития современной вокальной школы возникает необходимость дальнейшего изучения правил гигиены и охраны голоса педагога-музыканта. Во-первых, функциональные возможности голоса человека и состояние здоровья необходимо рассматривать как взаимосвязанную систему, во-вторых, правила общей и индивидуальной гигиены всего организма и режима работы голосообразующей системы зависят напрямую от здорового образа жизни личности, в третьих, правильная эксплуатация голоса создаёт максимально благоприятные условия для работы голосового аппарата человека в течение его жизни [1, 65].

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Под голосом вообще понимают все звуки, производимые голосовым аппаратом человека. Известно, что голос может быть речевым, певческим, шепотным, им можно выразить всю гамму чувств, сложность и точность мысли, передать настроение. Психологическое напряжение, накапливаемое в течение учебного дня, многие годы работы в сфере музыкальной деятельности влияют на работу голосового аппарата. Как преодолеть это напряжение и сохранить голос на многие годы педагогической деятельности?

Исследование проблемы проводилось на базе музыкального колледжа в три этапа: первый этап (накопительный) – теоретический анализ проблемы. На данном этапе изучался и обобщался передовой опыт учёных, связанный с профессиональными нагрузками и нарушениями работы голосового аппарата педагогов и учащихся колледжа. С целью выявления фактического положения дел и важнейших проблем профессиональной голосовой деятельности проводились: анкетирование, опросы и беседы, которые подтвердили актуальность исследуемой проблемы охраны и гигиены голоса и показали высокий уровень заинтересованности опрошенных в её решении. Данные опроса показали, что испытуемые оценивают актуальность предложенных вопросов следующим образом:

- актуальность вопросов охраны голоса педагога-музыканта составляет 86,4% (учащиеся), 100% (педагоги);
- необходимость введения предложенных экспериментальных рекомендаций охраны голоса в учебно-образовательный процесс – 90,1% (учащиеся), 67% (педагоги);

- придают важное значение общей и индивидуальной гигиене всего организма в режиме работы голосообразующей системы и отводят немаловажную роль здоровому образу жизни – 98%(учащиеся), 100% (педагоги);

- необходимость изучения теоретических вопросов, позволяющих бережно использовать голосовой аппарат в профессиональной деятельности, – 92% (учащиеся), 100% (педагоги).

По мнению Е. А. Земцовой, «причина голосовых расстройств кроется в том, что каждый педагог в восприятии собственного голоса не замечает различия между «природным голосом» и «учительским голосом». «Природный голос» направленно обнаруживает личность человека. «Учительский голос» чаще всего громкий, напряжённый, так как учитель всегда готов своим голосом перекрыть звуковые помехи класса, чтобы его слышали все ученики. «Природный голос» учителя блокируется и искажается физическим, психическим, интеллектуальным и душевным напряжением, сопровождающим его на протяжении всего учебного дня, а учителю музыкальных дисциплин ещё приходится не только говорить, но и петь. Кроме того, голос не может работать соответственно его реальным возможностям, если его энергетический базис не поддерживается дыханием. До тех пор, пока дыхание поверхностное, а не глубокое, голос будет зависеть от напряжения в горле и мышцах рта, компенсирующего эту слабость дыхания. Напряжение в горле и мышцах рта возникает тогда, когда напряжённые мышцы подключаются для выражения сильных чувств. Влияя на выразительность звучания, мышцы делают звук монотонным. Напрягаясь и сжимаясь, они воздействуют на голосовые складки с такой силой, что те трутся друг о друга, теряя свою эластичность, способность к вибрации. На них образуются маленькие узелки. Следствие этого – скрипучий, охрипший звук или вовсе потеря голоса [1, 65].

В певческом процессе участвует весь дыхательный аппарат, следовательно, нарушение нормальной функции любой его части в той или иной степени лишает голосовой аппарат полноценной голосовой (вокальной или речевой) функции, а голос – точности звучания, тембра, диапазона, силы. Поэтому, педагогу-музыканту необходимо обращать внимание на различные простудные и инфекционные заболевания, которые усложняют звукообразование. Эффективное функционирование голосового аппарата невозможно без общего укрепления организма. Поэтому укрепление голоса тесно связано с занятиями физкультурой, закаливанием, правильной организацией труда и отдыха.

Второй этап исследования (учебно-образовательный) – накопление знаний об охране и гигиене голоса, создание благоприятных условий вокальной работы, а также внедрение полученных знаний в учебно-образовательный процесс. Для успешного проведения занятий музыкально-исполнительского плана мы создали благоприятные условия вокальной работы: выработка профессиональных вокальных навыков, соблюдение голосового режима (отдых голосового аппарата), а также создание благоприятной обстановки при исполнении: устранение внешних раздражителей, налаживание звукоизоляции в учебной аудитории, соблюдение гигиенических норм в помещении.

Теоретические знания подкреплялись практической деятельностью в контрольной группе. В данном блоке учащиеся получали определённые знания о голосовом аппарате (органы дыхания, гортань с голосовыми складками, артикуляционный аппарат и резонаторы), звукообразовании, восстановлении голоса в случае его нарушений.

Наиболее уязвимым местом голосового аппарата является гортань – основной орган звукообразования. Слишком длительное пение или пение форсированным (излишне громким, напряжённым) звуком может вызывать не только переутомление голосового аппарата или спазм гортани, но и кровоизлияние в голосовые складки. Поэтому, чтобы избежать осложнений и сохранить голосовой аппарат от разного рода нарушений, желательно, в первую очередь, придерживаться правил общей и индивидуальной гигиены всего организма и режима работы голосообразующей системы.

С точки зрения *охраны голосовых складок* мы придерживались следующих правил:

- не перегружать работу голосовых складок громким пением и криком;
- не петь много в высокой тесситуре, так как это вызывает усиленную работу и утомление голосовых складок;
- не отравлять слизистую оболочку гортани и голосовые складки никотином и спиртными напитками;

- беречь свою гортань от резких перепадов температуры, особенно от очень холодных или горячих напитков. Все нарушения работы складок, их перегрузка ведут к заболеваниям и к потере голоса [4, 23].

Учёными установлено, что от мастерства педагога и от воли ученика зависит умение добиться максимально благоприятных положений охраны голоса путем:

*Установки такой деятельности дыхательного аппарата*, которая гарантировала бы защиту связок от перегрузки со стороны дыхания, необходимого для жизни человека процесса поступления в организм кислорода. Дыхание можно взять или в верхнюю, или в нижнюю часть лёгких, в соответствии с тем, какими мускулами мы будем расширять грудную клетку. Различные способы дыхания получили название «типов дыхания».

По мнению В. Самарина, «типы дыхания индивидуальны и делятся на две главные группы: грудное дыхание, свойственное главным образом женщинам, и дыхание нижнерёберное, или диафрагматическое, свойственное мужчинам» [5, 24].

Чтобы воспроизвести нижнерёберно-диафрагматическое дыхание, предлагаем следующие упражнения:

- встать прямо, почувствуйте опору в ногах;
- поставить руки на нижнюю часть рёбер;
- глубоко вдохнуть через нос так, чтобы руки почувствовали, как рёбра раздвигаются в сторону;
- переднюю стенку живота при этом выдвинуть вперёд;
- плечи оставить неподвижными;
- постепенно выдыхать воздух (рёбра и живот возвращаются в исходное положение).

Чтобы освоить диафрагматическое дыхание, рекомендуем следующие упражнения, предложенные А. М. Егоровым: нужно лечь на спину на подушки или на твёрдую поверхность. Осознав и проследив движение грудной клетки при данном лежачем положении, надо постараться применить его стоя. Для этого требуются длительные, систематические упражнения, чтобы освоить подобный способ дыхания и обратить его в привычный и естественный [2, 67]. Это важно, ибо диафрагматическое дыхание позволяет дышать глубоко, включать диафрагму, экономно распределять выдох. Кроме этого, для правильного дыхания большое значение имеет осанка, обеспечивающая свободное прохождение воздуха и значительно снижающая голосовую нагрузку.

Итак, развитие навыка правильного дыхания – обязательное звено в системе упражнений охраны голоса, т. к. помогает приобрести или заметно улучшить коммуникативные качества голоса; осуществляет *контроль над освобождением гортани от напряжённости окружающей мускулатуры*; приобретает *умение как можно лучше использовать резонаторы*.

Известно, что резонаторными полостями является глоточная полость, ротовая, носовая полости и придаточные полости носа (гайморова, лобная, решётчатая). Благодаря резонансу данных полостей меняется тембр звуков. Резонаторы делятся на *нижние* и *верхние*. *Нижними* являются трахея и бронхи. Они придают голосу грудное резонирование, полноту и объёмность. Резонирование в груди – это ощущение колебания особенно сильно на низких звуках. Этот резонатор больше соответствует низким голосам (бас, баритон, меццо-сопрано, контральто) и низким тонам.

К *верхним* резонаторам относят глотку, ротовую полость, нос и придаточные пазухи носа, то есть так называемая «надставная труба». Они усиливают голос, возникающий в гортани, сообщая звуку головное резонирование и значительно влияют на его тембр [5, 57].

В методических целях целесообразно рассмотреть содержание и составные элементы навыка артикуляции.

К органам *артикуляции*, по мнению В. Ф. Русецкого, относятся: нижняя челюсть, язык, нёбная занавеска, губы, гортань, задняя стенка глотки (зев), голосовые связки. Главное условие для хорошей работы органов артикуляции – ненапряженное, свободное положение гортани и всей окружающей её мускулатуры. Обычный недостаток в пении – вялость артикуляции. Контроль за работой органов речи удобнее осуществлять при помощи зеркала [6, 123].

Чтобы выработать хорошую артикуляцию, дикцию, необходимо, прежде всего, укрепить мышцы языка, губ и нижней челюсти. Для этого рекомендуем специальные упражнения:

- «*пяточок*» – вытянуть губы вперед и совершать ими вращательные движения;
- «*шага*» – при сомкнутых губах хорошо открыть рот, языком «колоть» щеки;
- для раскрепощения нижней челюсти использовать гласный «а» и слоги с ним;
- для активизации губ – упражнения с губными согласными «б», «п», «м», с гласными «о», «у», «и» (очень хорошо сочетание «и-у»);
- при вялости языка – слог «ля» (внимание на кончик языка), слоги с согласными «р», «н», «ч»;
- полезно выразительно читать текст произведения в заданном музыкальном материалом ритме;
- произведения с активным произношением предварительно пропевать на слоги «бра», «дри», «гри» и т. п.

Необходимо, кроме того, затронуть вопрос окраски голоса. Несколько ранее мы указывали на тот факт, что нормальный голос, обеспечивающий эффективное речевое общение и вокальное пение, должен быть приятным на слух, обладать соответствующим балансом ротового и носового резонанса, быть достаточно громким.

По мнению В. Ф. Русецкого, «тембр голоса строго индивидуален и практически не поддается изменению. В результате тренировок можно снять некоторые недостатки (хрипоту, гнусавость, пискливость), но в целом тембр голоса составляет ту самую неповторимость, благодаря которой мы различаем голоса людей. Тембр голоса, его индивидуальная окраска? Определяется мелодикой речи (высота тона, его вариативность в пределах диапазона), темпом, силой, богатством интонаций и индивидуальными особенностями артикуляции.

Важнейшими профессиональными качествами голоса являются:

\**благозвучность* – чистота и ясность голоса, отсутствие неприятных признаков (гнусавость, шепелявость, сопение и др.).

\**широта диапазона* – интервал между самым низким и самым высоким звуком, который человек может выговорить или спеть.

\**гибкость и подвижность* – способность голоса плавно, мягко и без проблем переходить с одной высоты звука на другую, с тихого звучания на громкое, переключать и смешивать регистры.

\**полётность* – хорошая слышимость голоса и правильный посыл звука, который обеспечивает хорошую слышимость.

\**помехоустойчивость* – способность голоса противостоять звуковым помехам, приспосабливаться к акустическим особенностям. Зависит от правильной дикции и звучности голоса.

\**экспрессивность и выразительность* – способность голоса и интонации эмоционально воздействовать на слушателей в зависимости от смысла сказанного. Особую выразительность голосу придает интонация, посредством которой передаются чувства человека [6, 117].

Результаты внедрения экспериментальной системы получения знаний в области охраны и гигиены голоса педагога-музыканта на втором этапе исследования показали повышение уровня профессионально-голосовой подготовки учащихся (будущих педагогов-музыкантов), вошедших в экспериментальную группу по всем оценочным критериям:

- теоретические знания 35,6% (контрольная группа – на 6,5% выше);
- методические знания и умения 27,6% (контрольная группа – на 10% выше);
- создание благоприятных условий вокальной работы 70% (контрольная группа – на 16% выше);
- создание благоприятной обстановки при исполнении 70,4% (контрольная группа – на 12% выше);
- процент нарушений работы голосового аппарата (в сессионный период) у учащихся экспериментальной группы существенно снизился на 72,2%, у учащихся контрольной группы повысился на 33,1%.

Приведённые данные позволяют сделать вывод: апробация в учебно-образовательном процессе разработанной модели методических положений по охране и гигиене голоса позволила существенно снизить процент нарушений в работе голосового аппарата, связанных с профессиональной вокально-речевой деятельностью, и повысить уровень голосовой подготовки учащихся экспериментальной группы на 35% по всем оценочным критериям.

В процессе моделирования экспериментального исследования охраны и гигиены певческого голоса нами были использованы традиционные методики: научно-теоретической подготовки, воздействие музыкально-эмоциональным материалом, методом вокально-исполнительской, вокально-педагогической подготовки.

Третий этап является заключительным. Он включал в себя анализ и формирование окончательных выводов экспериментального исследования, формирование методических положений гигиены и охраны голоса.

Автор М. А. Печенюк считает, что гигиена голоса – совокупность мер по сохранению высокой работоспособности голосового аппарата. В гигиене голоса выделяют три основных компонента: гигиена дыхания (здесь центральный момент – вдох через нос), гигиена питания (пища и напитки не должны травмировать слизистую оболочку глотки и гортани), психогигиена (предписывается избегать переутомления и чрезмерных эмоций). Доказано, что курение и потребление алкоголя отрицательно сказывается на звучании голоса [3, 298].

Голосовой аппарат быстрее изнашивается при монотонном звучании речи, а также при злоупотреблении крайними звуками диапазона при пении. Не меньший вред приносят форсирование громкости и противоположная манера – вялое, тусклое звучание (голос без «опоры»).

Таким образом, правила гигиены голоса базируются на общегигиенических требованиях, связанных с поддержанием здоровья организма в целом, и, кроме того, учитывают физиологическую зависимость состояния органа от характера его функционирования.

Итак, по нашему мнению, правила гигиены голоса могут быть следующими:

1. После долгой голосовой нагрузки необходимо избегать разговоров 2–3 часа.
2. После голосовой нагрузки 20–30 минут оставаться в помещении, особенно в холодное время года.
3. Нельзя быстро ходить при холодной погоде, так как при этом в дыхательные пути попадает больше холодного воздуха.
4. Голосовой аппарат чувствителен к очень холодной, очень горячей, острой, сильно солёной пище, а также к алкоголю и курению [4, 65].
5. Монотонная речь утомляет мышцы голосового аппарата, так как при такой речи функционирует только одна группа мышц. Чем выразительнее и эмоциональнее пение или речь, тем здоровее голосовые связки.
6. Во время голосовой нагрузки необходимо делать паузы, для того чтобы сглатывать слюну для орошения голосовых связок или делать несколько глотков воды [4, 65].
7. Необходима ежедневная дыхательно-голосовая гимнастика от 20 до 30 минут.

Упражнения дыхательно-голосовой гимнастики и по А. Н. Стрельниковой, необходимо выполнять лежа, без напряжения, в естественном ритме дыхания по 4–5 минут 2–3 раза в день:

1. Положить руку на живот, сделать вдох носом – ощутить подъём живота; выдох носом – ощутить втягивание живота внутрь;
2. Вдох – через нос; Выдох – через рот плавно, спокойно, вытянув губы вперёд.
3. Вдох – через нос; Выдох – через рот, открытый широко (бесшумно).
4. Вдох – через нос; Выдох – сквозь неплотно сомкнутые губы.
5. Вдох – через нос; Выдох – с произношением долгих звуков: С-----; Ш----; Х-----.
6. Вдох – через нос; Выдох – с произношением 2–3 звуков, например: С----Ш----Ф----Х----С----.
7. Вдох – через нос; Выдох через рот быстро, втянув живот.
8. Вдох – через нос; Выдох – через рот быстро с произношением звуков: Ч-П-Ц-Т-Д!

Звуки голоса, таким образом, обладают разнообразными возможностями как физиологического, так и психологического воздействия на слушателя, поэтому деятельность педагога-музыканта должна быть направлена на нахождение естественности и свободы звукообразования, охраны голоса, чтобы избежать голосовых расстройств.

### **Выводы**

Осуществлённый анализ причин голосовых расстройств показал, что специфические меры охраны певческого голоса педагога-музыканта включают знание теоретических основ постановки голоса, охраны голосовых складок как нормализацию функции певческого голосового аппарата. Это предусматривает установление естественной связи между отдельными органами, что позволяет всему голосовому аппарату работать при наименьшем напряжении голосовых

органов. Обеспечение норм гигиены певческого голоса касается и создания благоприятной обстановки для педагога, а также учащихся-вокалистов: устранения внешних раздражителей, налаживание звукоизоляции в учебных аудиториях, соблюдения гигиенических норм в помещении. Педагог-музыкант не должен пренебрегать основными требованиями гигиены голоса, при длительной голосовой нагрузке необходим отдых.

Проверка разработанной нами методики охраны и гигиены голоса учителя музыкальных дисциплин в условиях учебно-практической деятельности подтверждает её педагогическую целесообразность и практическую значимость и позволяет сформулировать следующие положения по охране и гигиене голоса:

- следить за уровнем нагрузки на голосовой аппарат;
- иметь знания теоретических основ постановки голоса, охраны голосовых складок для нормализации функции певческого голосового аппарата;
- не злоупотреблять высокими нотами, криком, неумеренной речевой нагрузкой и т. п.;
- не допускать больших речевых нагрузок, пения во время болезни;
- избегать резкой смены температуры, а также жары, холода, пыли и т. д.; с разгорячённым голосовым аппаратом нельзя выходить на улицу в холодное время года, необходимо несколько «остыть»;
- горло и мышцы рта не должны быть напряжены во время фонации, напряжение может рассматриваться лишь для выражения сильных чувств;
- соблюдать правила здорового образа жизни, общей и индивидуальной гигиены всего организма и режима работы;
- деятельность педагога-музыканта должна быть направлена на нахождение естественности и свободы звукообразования;
- в случае болезни органов голосового аппарата необходимо своевременно обратиться к врачу фониатру.

Реализация выше изложенных положений на практике в определенной степени может обеспечить успешное претворение в жизнь требований и задач, которые ложатся в основу профилактических мер для сохранения здорового голосового аппарата и нахождения наиболее рациональных путей его восстановления в случае нарушений.

Полученные в ходе исследования результаты подтвердили заинтересованность как учащихся, так и практикующих педагогов и эффективность разработанной методики.

#### *Литература*

1. Земцова, Е. А. Чтобы голос звучал как музыкальный инструмент / Е. А. Земцова // Народная асвета. – 2007. – № 7. – С. 64–65.
2. Егоров, А. Гигиена голоса и его физиологические основы / А. Егоров. – М. : Гос. Муз. Изд., 1982. – 171 с.
3. Захарина, Ю. Ю. Актуальные проблемы искусства: история, теория, методика : сб. докл. Междунар. практ. конф., 7–8 апр. 2011 г., Минск / БГПУ ; Ю. Ю. Захарина (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2011. – 341 с.
4. Дедковская, Е. Г. Некоторые вопросы постановки голоса : учеб.-метод. пособие / Е. Г. Дедковская. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2010. – 67 с.
5. Самарин, В. Хороведение : учеб. пособие / В. Самарин. – М. : Академия, 1988. – 288 с.
6. Русецкий, В. Ф. Культура речи учителя. Практикум : учеб. пособие / В. Ф. Русецкий. – Минск : Университетское, 1999. – 239 с.

#### *Summary*

Vocal function disorders may appear due to the quantitative and qualitative voice abuse. The observance of the hygiene and voice safety rules helps to preserve the operability of the vocal apparatus for long.

*Поступила в редакцию 09.11.12.*

УДК 378:37.034

## ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

*А. В. Дубровская*

старший преподаватель кафедры методики начального образования  
УО МГПУ им. И. П. Шамякина

*В статье изложены результаты исследования проблемы формирования нравственной культуры студентов. Проведена оценка эффективности педагогического проекта. А также обозначены цели и ценности преобразуемой деятельности с позиции культурологического и деятельностного подходов.*

### Введение

Проблема нравственного становления культуры человека является актуальной и значимой, так как она играет важную роль в жизни каждого человека и общества в целом. Особенно проблема актуальна для будущего педагога, так как субъектом воспитательно-образовательного процесса является учитель. В ходе педагогической деятельности с детьми он обеспечивает восхождение к культуре, воссоздает уровень культурной жизни и вместе с детьми проживает контекст этой жизни. Поэтому формирование нравственной культуры педагога – это приоритетная задача образования как подсистемы культуры.

Для оценки эффективности дисциплины «Формирование нравственной культуры личности» был проведен педагогический эксперимент, который включал в себя этапы: констатирующий и формирующий. Система оценочных критериев предназначенных для оценки эффективности педагогического проекта: новизна идеи, его актуальность, концептуальность, разработанность, системность, управляемость и эффективность.

### Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе был проведен констатирующий эксперимент, основной целью которого являлась оценка сформированности нравственности студентов педагогического вуза.

Достижение обозначенной цели включало в себя:

- 1) ранжирование нравственных качеств, которыми должен обладать современный учитель;
- 2) оценка студентами воспитательной направленности дисциплин, спецкурсов и семинаров, оказывающих влияние на формирование нравственных качеств педагога;
- 3) определение факторов, влияющих на нравственный выбор в поведении учителя;
- 4) выявление форм внеаудиторной воспитательной работы, способствующих формированию нравственной культуры учителя;
- 5) определение степени включенности студентов в общественно-полезную деятельность;
- 6) выявление досуговых предпочтений респондентов;
- 7) оценивание уровня речевой культуры современного педагога.

В констатирующем эксперименте принимало участие 24 человека, проходящие обучение в Учреждении образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина», не имеющих стажа практической работы (95,8%), в возрасте от 17 до 25 лет.

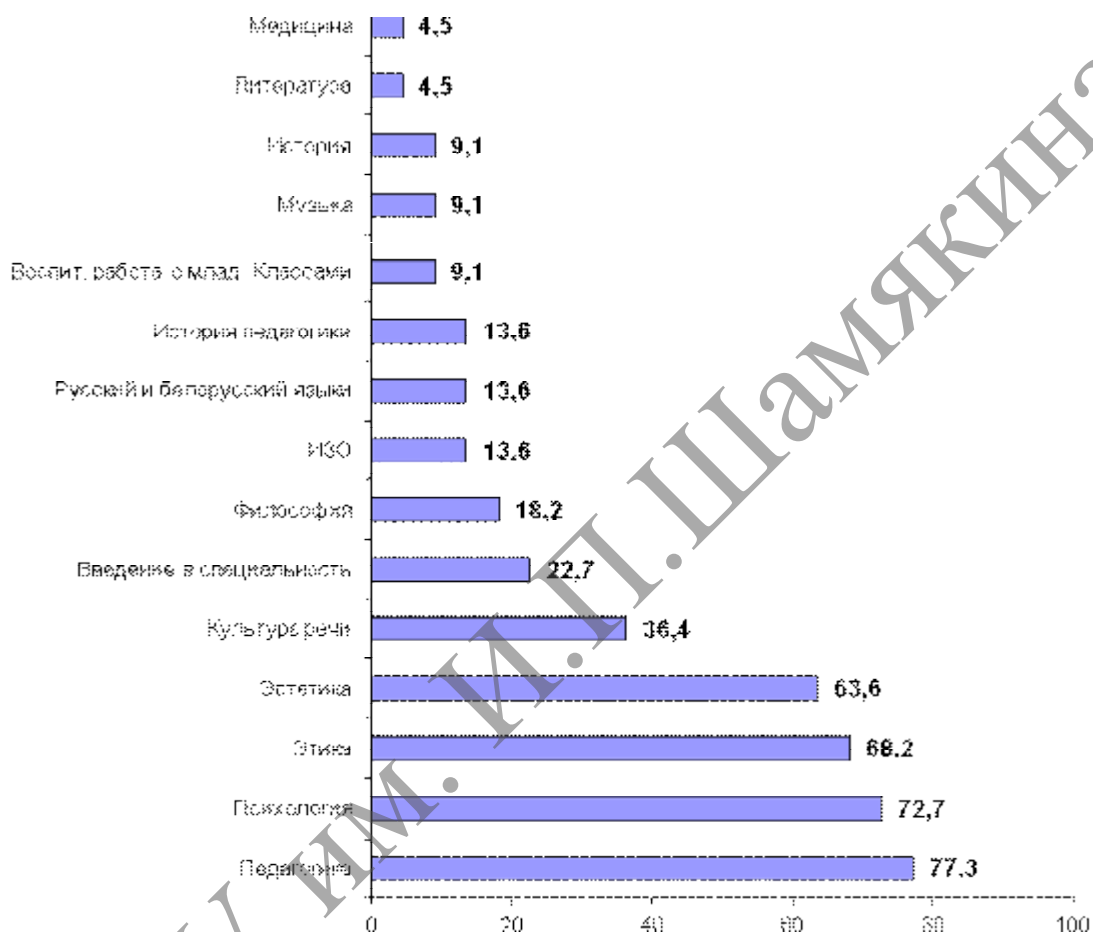
По результатам констатирующего этапа эксперимента, при обработке данных в ходе анкетирования, были выделены респондентами такие нравственные качества, которыми должен обладать современный учитель, как: доброта (33,4%), сострадание (33,4%), справедливость (33,4%), честность (30,0%), гуманизм (30,0%), отзывчивость (13,4%), ответственность (3,3%). В качестве наименее востребованных выступают: оптимизм, объективность, дисциплинированность, честность и воспитанность (таблица 1).



Таблиця 1 – Осведомленность испытуемых о нравственных принципах и качествах, % [1]

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

В ходе констатирующего этапа эксперимента выявлено влияние на формирование нравственных качеств педагога изучаемых дисциплин. Наибольшее влияние на формирование нравственных качеств педагога оказывает: педагогика, психология, этика, эстетика и культура речи (рисунок 1). Наименьшее – медицина, литература, история, музыка.



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

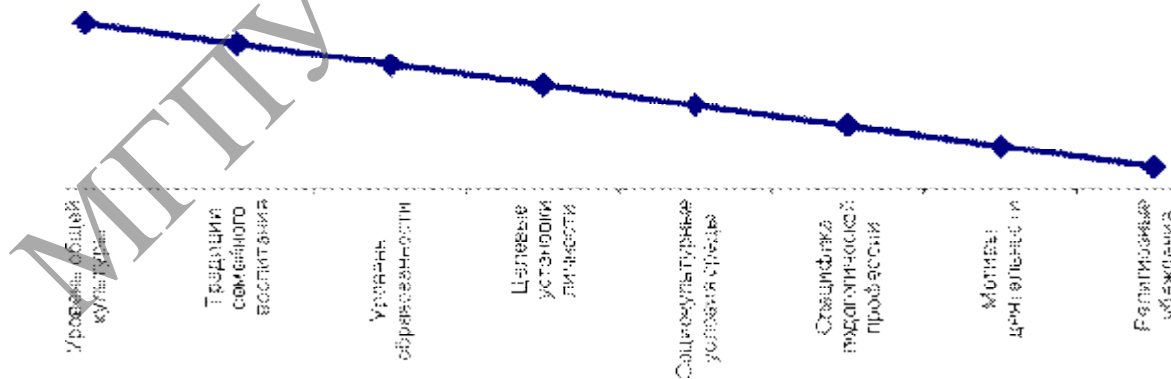
Как видим, проблему нравственной культуры учителя затрагивают только некоторые дисциплины: развитие речи учащихся, этика, эстетика и культура речи. Выставки, театры, встречи с интересными людьми, развлекательные формы в вузе в недостаточной степени способствуют формированию нравственной культуры учителя.

Результаты исследования свидетельствуют о недостаточном уровне воспитательных действий по формированию нравственной культуры учителя. Во время обучения в вузе студенты вовлекаются в различные формы общественно-полезной деятельности, прежде всего, участвуют в акциях милосердия, которые, по мнению респондентов, в немалой степени способствуют формированию нравственной культуры. Менее востребованы: изучение истории культуры, традиций родного края, помощь школьным и дошкольным учреждениям в проведении массовых мероприятий, участие в акциях охраны и защиты окружающей среды и др. (рисунок 2).



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

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



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

Существующая в педагогическом вузе система нравственного воспитания не дает возможности сформировать полноценную нравственную культуру будущего учителя,

что свидетельствует о необходимости разработки специального курса, посвященного проблеме. Разработанный автором курс «Формирование нравственной культуры личности» и предназначен для того, чтобы решать задачу «выращивания» индивидуальной нравственной позиции, системы ценностей каждого студента.

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

Цель формирующего этапа эксперимента: определение эффективности дисциплины «Формирование нравственной культуры личности».

Основная гипотеза, подлежащая верификации в процессе эксперимента: экспериментальная переменная (спецкурс) обладает существенной силой влияния, которое выражается в том, что в процессе освоения содержания спецкурса в деятельностном и культурологическом подходе формируется новый, более высокий уровень нравственной культуры студентов [2], [3].

В качестве генеральной совокупности исследования выступали студенты факультета дошкольного и начального образования УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина». Для достижения цели данного исследования целесообразно использовать стратифицированную выборку. Данный метод строится на основе предварительного выделения в генеральной совокупности однородных частей, типических групп, называемых стратами. В каждой страте производится случайный отбор единиц наблюдения, как правило, пропорционально их доле в генеральной совокупности. Для определения *объема выборки* использовали формулу:

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{N \cdot \Delta^2 + t^2 \cdot p \cdot q},$$

где  $n$  – объем выборочной совокупности;

$N$  – объем генеральной совокупности;

$\Delta$  – предельная ошибка выборки;

$t$  – коэффициент доверия;

$p, q$  – выборочные доли.

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

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

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

Для определения *средней ошибки* выборки используем формулу:

$$M = \sqrt{\frac{\delta^2}{n} \left(1 - \frac{n}{N}\right)},$$

где  $M$  – средняя ошибка выборки;

$\delta^2$  – генеральная средняя и дисперсия;

$n$  – объем выборочной совокупности;

$N$  – объем генеральной совокупности.

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

*Предельная ошибка* выборки рассчитывается по формуле:

$$\Delta = t M,$$

$t$  – коэффициент доверия;

$M$  – средняя ошибка выборки

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

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

В качестве основного метода исследования использовалось анкетирование, как способ получения первичной информации, основанный на обращении к совокупности людей с вопросами, содержание которых представляет проблему исследования на эмпирическом уровне. При составлении инструментария использовались разные типы вопросов: альтернативные, при ответе на которые предполагается только один вариант, и выборочные (несколько вариантов ответа); вопросы-диалоги, когда респонденту предлагается выбрать одно из противоположных высказываний; шкальные вопросы, когда опрашиваемые отмечают интенсивность какого-либо явления или мнения. Для проверки достоверности данных использовались контрольные вопросы.

Осуществив пилотажное исследование в двух студенческих группах на 1-ом и 4-ом курсах факультета дошкольного и начального образования педагогического университета, мы пришли к выводу, что разработанный инструментарий:

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

В формирующем этапе эксперимента эксперименте участвовала одна группа (30 человек), названная контрольной, и две экспериментальные группы (60 человек) 5 курса. В качестве зависимой переменной (экспериментальным фактором) выступал экспериментальный учебный курс «Формирование нравственной культуры личности». Кроме того, в описываемом процессе участвовали как мужчины, так и женщины, при численном преимуществе представителей женского пола. Таким образом, по значимым социально-демографическим характеристикам контрольная и экспериментальные группы являются однородными, что свидетельствует о правильности построения экспериментальной ситуации. Следовательно, мы можем утверждать, что именно зависимая переменная повлияла на изменение уровня нравственной культуры студентов.

В данном исследовании определялись следующие уровни сформированности компонентов нравственной культуры личности:

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

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

3) *деятельностный*, проявляющийся в реальном поведении респондентов. Речь идет, прежде всего, о том, каким нравственным принципом человек руководствуется в жизни и во взаимоотношениях с другими людьми; оценка необходимости быть добрым по отношению к другим людям. Помимо обозначенного, респондентам предлагалась прожективная ситуация отрицательного поступка со стороны другого человека и ответных действий на нее опрашиваемого [2].

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

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\left[ \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 \right] \left[ \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2 \right]}}$$

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

$n$  – объем выборки (сумма всех частот).

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

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

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

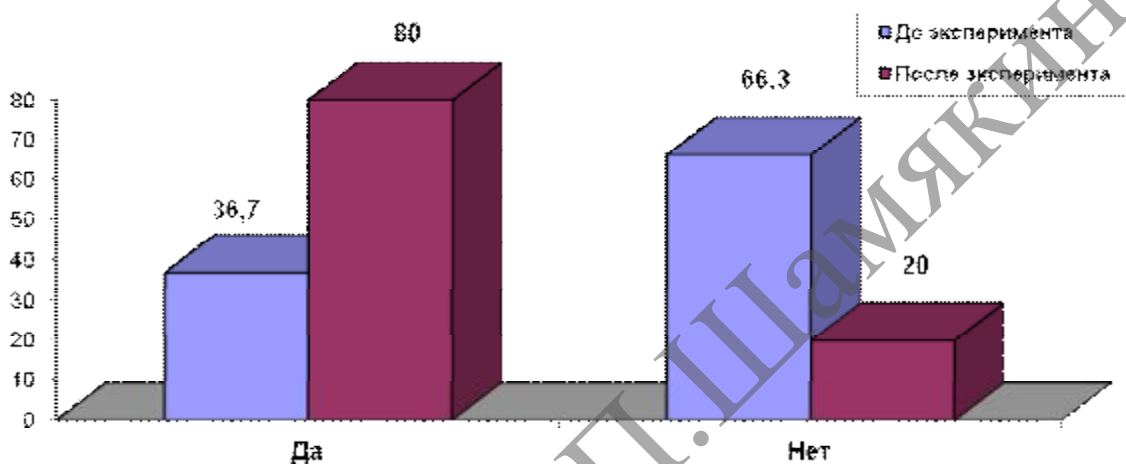


Рисунок 4 – Распределение ответов респондентов на вопрос «Слышали ли Вы о «золотом правиле» нравственности?», %

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

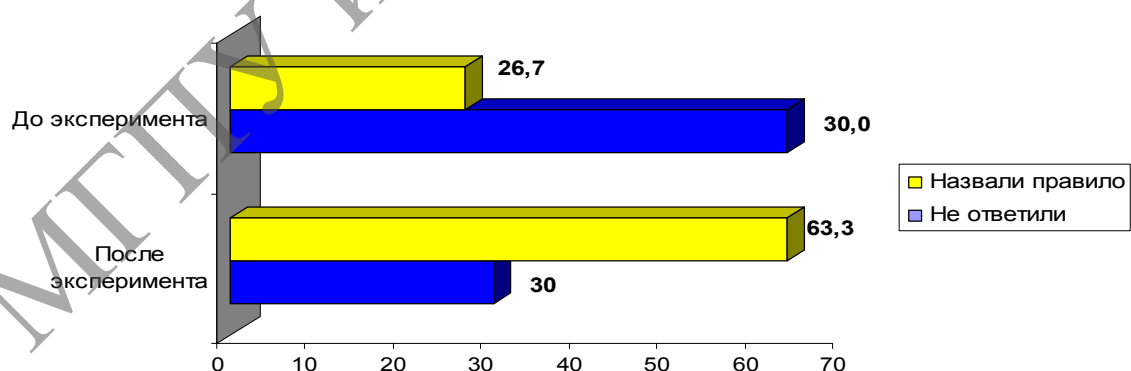


Рисунок 5 – Количество респондентов, сформулировавших «золотое правило» нравственности, %

В этом аспекте нас интересовала также оценка факторов, тем или иным образом оказывающих влияние на нравственную сторону поступков. Так, опрошенные среди значимых

выделяют такие факторы, как: свои собственные принципы, личный пример родителей и общественное мнение (что подумают обо мне другие люди). Однако после эксперимента значительно повысилась оценка таких факторов, как: система учебной (до эксперимента 46,7% респондентов считали его незначимым) и воспитательной (до эксперимента 53,3% отметили вариант «не влияет») работы в вузе, а также личный пример преподавателя (36,7% не прослушавших дисциплину считали этот фактор скорее незначимым). Испытуемые после эксперимента в значительно более высокой степени оценивают данные характеристики (рисунок 6).

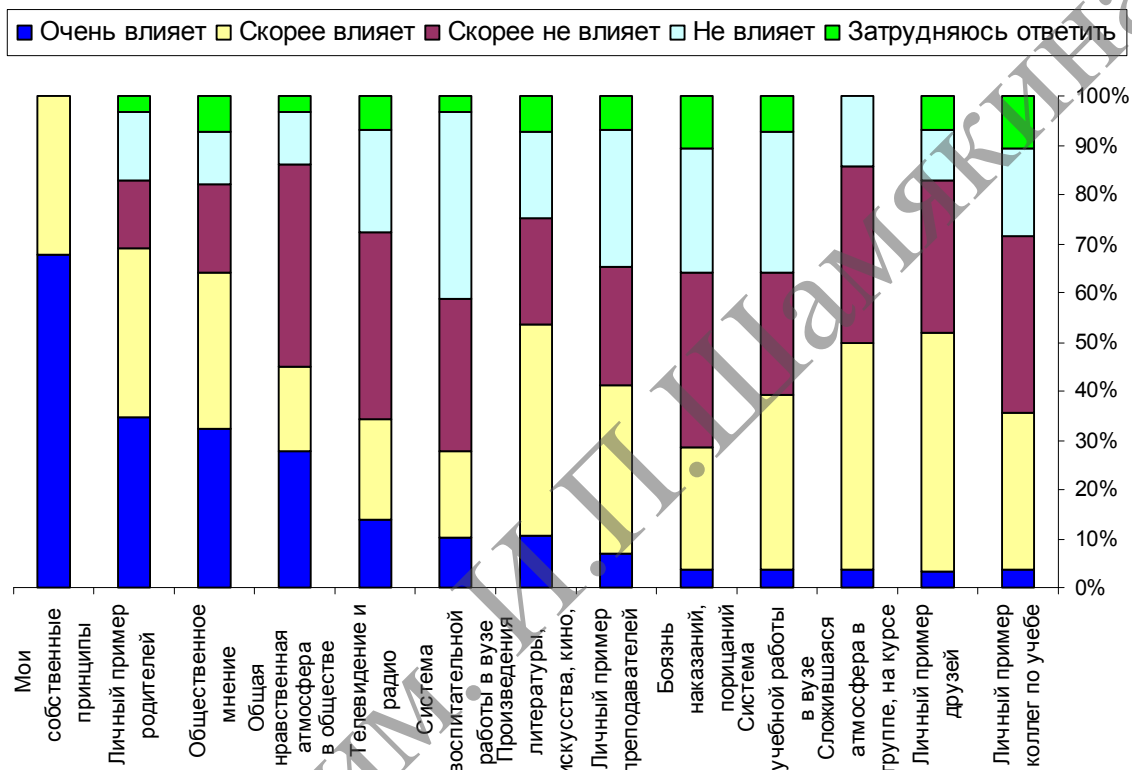


Рисунок 6 – Факторы, оказывающие влияние на нравственную сторону поступков (после эксперимента), %

Итак, по результатам проведенного исследования мы констатируем серьезные позитивные сдвиги в когнитивном компоненте нравственной культуры студентов, о чем свидетельствует более высокий после эксперимента уровень информированности и осведомленности о нравственных нормах, ценностях, а также факторах, оказывающих влияние на поступки людей.

С точки зрения эмоционально-чувственного компонента нас интересуют проблемы, которые волнуют испытуемых до и после эксперимента. До эксперимента испытуемых беспокоят в первую очередь такие проблемы, как (в порядке убывания): любви и семейного счастья, роста преступности и наркомании среди молодежи, культуры поведения, негуманного отношения к природе и человеческого достоинства. После эксперимента ситуация изменилась. В частности, значительно в большей степени студенты задумываются о смысле жизни, сущности добра и зла (рисунок 7). То есть обеспокоенность нравственными проблемами начинает носить более глубокий, отрефлексированный характер, что является предпосылкой формирования нравственной позиции субъекта.



**Рисунок 7 – Обеспокоенность проблемами нравственного характера, %**

Большое значение при формировании нравственной культуры, как уже отмечалось, имеет референтное окружение человека, поскольку именно значимые «другие» оказывают существенное влияние на поступки людей. По результатам исследования, для всех опрошенных наиболее важными являются мнения и оценки любимого человека, затем – родителей и друзей. Примером высоких моральных качеств для респондентов как до, так и после эксперимента являются родители. Иными словами, важную роль в формировании нравственной культуры личности играет именно семейное воспитание.

#### **Вывод**

1. Содержание дисциплины «Формирование нравственной культуры личности», осваиваемое в деятельностном и культурологическом подходах, способствует развитию ценностного отношения выпускников педвуза к нормам морали и нравственности, укрепляется установка студентов на осуществление и позитивное преобразование педагогической деятельности, а также на самоформирование.

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

3. Формируется сознание и мышление, а вместе с ним – способность к рефлексии и коммуникации. Самооценка участников эксперимента в процентном соотношении свидетельствует о достоверности данного высокого уровня.

#### **Литература**

1. Зосимовский, А. В. Критерии нравственной воспитанности / А. В. Зосимовский // Педагогика. – 1992. – № 11–12. – С. 22–26.

2. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Кульневич. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.

3. Лазарев, В. С. О деятельностном подходе к проектированию целей общего образования / В. С. Лазарев // Изв. Российской Академии Образования. – 2000. – № 2. – С. 15–24.

#### **Summary**

The problem of moral formation of a person's culture is relevant and meaningful, as it plays an important role in the lives of every individual and society as a whole. The article presents the results of study of the problem of formation of moral culture students. The effectiveness of the pedagogical project is assessed. The aims and values of the transformed activities from the position of cultural and cultural and activity approach are outlined.

*Поступила в редакцию 11.12.12.*



УДК 373.3 + 51.001.12

**ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ  
НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ****В. Б. Качалко**

кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры методики начального образования  
УО МГПУ им. И. П. Шамякина

*Проблема разработки информационных технологий актуальна для современной начальной школы. В исследованиях А. А. Столяра, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова и др. показано, что в начальной школе полностью не используются стремления и возможности детей осуществлять поисково-исследовательскую деятельность, проявляющуюся прежде всего в электронных играх. В основу большинства из них положен поиск и исследование занимательных их ситуаций, похожих на решение задач. Возникает проблема использования их для обучения математике. Реализовать такие возможности, на наш взгляд, может не методика, а технология обучения математике, которая в большей степени учитывает индивидуальные возможности каждого младшего школьника, позволяя осуществлять постоянный мониторинг обучения.*

**Введение**

В статье раскрывается технология начального обучения поиску и исследованию способов и результатов решения учебных текстовых задач. Использование традиционной методики в обучении решению задач не всегда приводит к успеху, так как она не учитывает подготовку ученика и не дифференцируется. Поэтому целесообразно вместо методики применять поисково-исследовательскую технологию обучения, более алгоритмичную и адаптированную к уровню развития и обучаемости каждого решающего [1]–[3].

Основой для реализации этой технологии является применение системы разноуровневых задач с использованием эвристических средств, тестового мониторинга и коррекции процесса решения задач с применением ЭВМ [4], [5].

Исследование проведено на обучении решению задач в прямой и косвенной форме и на движение, а также на нахождение периметров и площадей многоугольников. Исследовались способы общей организации поисково-исследовательской деятельности учащихся (ПДУ) по математике [5], [6].

**Результаты исследования и их обсуждение**

Начальным этапом осуществления ПДУ является постановка и поиск способов решения учебных задач. По традиции самостоятельная работа осуществляется учениками после объяснения или разбора учителем решения в основном практических, а не учебных задач. По такой методике в современной школе решается около 10 тысяч задач, однако большинство школьников так и не научается их решать. Для формирования полноценной поисково-исследовательской деятельности учащихся нужен их самостоятельный поиск и исследование решения систем разноуровневых задач, адаптированных к уровню развития и подготовки каждого решающего.

Работа по определению уровня подготовки к изучению нового материала проводилась нами по специально разработанным диагностическим тестам [5], [6].

Так, перед решением задач на вычисление периметра и площади прямоугольника необходимо предварительно выяснить знание учащимися таблиц мер длины и площади, при этом лучше всего в их сопоставлении:

<i>Предлагается повторить меры длины</i>	<i>меры площади</i>
1 км = 1000 м	1 кв. км = 1000 • 1000 кв. м
1 м = ... дм	1 кв. м = ... кв. дм
1 дм = ... см	1 кв. дм = ... кв. см
1 см = ... мм	1 кв. см = ... кв. мм

Затем применялись тесты на выявление других опорных знаний по нахождению площадей и периметров прямоугольников, на выявление умений преобразовывать именованные числа с помощью таблиц мер. Ответьте на вопрос, как изменится значение мер площади по сравнению с мерами длины.

**Тест 1.** Обведи кружком правильный ответ:

- 1) Увеличить единицы мер длины в 10 раз.
- 2) Увеличить единицы мер длины в 100 раз.
- 3) Увеличить единицы мер длины в 1000 раз.
- 4) Перемножить единицы мер длины сами с собой.

**Тест 2.** Выбери и обведи кружком правильную формулу вычисления

ПЕРИМЕТРА

ПЛОЩАДИ

прямоугольника

1)  $P = (a + b) \cdot 2$

1)  $S = a \cdot b$

2)  $P = a \cdot 2 + b$

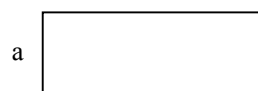
2)  $S = b : a$

3)  $P = a + b \cdot 2$

3)  $S = a : b$

4)  $P = a \cdot 2 + b \cdot 2$

4)  $S = b \cdot a$



Реши задачу, используя найденные формулы. Подставь по решению задачи в предложенной таблице соответствующие номера задач.

**Задача 1.** Ширина дна аквариума прямоугольной формы 30 см, что в 2 раза меньше, чем его длина. Найди периметр и площадь дна аквариума.

Составь и реши две задачи по образцу первой, но в прямой форме: сделай длину в задаче № 2 в 4 раза больше, а в задаче № 3 в 6 раз больше ширины. Реши задачи, проверь решения. Вставь пропущенные выражения.

**Задача 2.** Ширина дна аквариума прямоугольной формы 30 см, а длина ..., чем ширина. Найди периметр и площадь дна аквариума.

**Задача 3.** Ширина дна аквариума прямоугольной формы 30 см, а длина ... чем... Найди периметр и площадь дна аквариума.

Проверь полученные данные по таблице 1.

Задача	Ширина	Длина	Периметр	Площадь
	A	B	$P = (a + b) \cdot 2 = a \cdot 2 + b \cdot 2$	$S = b \cdot a = a \cdot b$
№	30 см	180 см	420 см – ... дм	54 кв. дм
№	30 см	60 см	180 см – ... дм	18 кв. дм
№	30 см	120 см	300 см – ... дм	36 кв. дм

- Во сколько раз увеличились длина и площадь прямоугольника:
- задачи 2 по сравнению с задачей 1?
- задачи 3 по сравнению с задачей 1? Сделай вывод.
- На сколько сантиметров увеличились длина и периметр прямоугольника:
- задачи 2 по сравнению с задачей 1?
- задачи 3 по сравнению с задачей 1. Сделай вывод.

Из обсуждения следуют выводы: *между длиной и площадью прямоугольника существует прямо пропорциональная зависимость. Нет пропорциональной зависимости между длиной и периметром этой фигуры*

Наш опыт показал, что этот материал лучше представить в карточки для самостоятельных работ, включающих в себя предписания, призывающие к использованию методов, приёмов и планов ПДУ; по исследованию решения и выбору рационального способа решения. Примеры даны в нашей статье [6].

**Применение указанных рекомендаций позволяет осуществлять эффективный поиск способа решения задач.**

Применяются также другие способы исследования решения задач.

1. Выбор из многих наиболее рационального способа решения задачи.
2. Объяснение выражений, составленных по тексту задачи.
3. Выбор модели, представляющей все данные, отношения и зависимости задачи, подчёркивая её структуру.
4. Изменение текста задачи, чтобы исследователь увидел, к каким результатам решения это приведёт.
  - 4.1. Изменение одного из данных и наблюдение за результатом...
  - 4.2. Изменение величин и зависимости между данными и искомым.
  - 4.3. Изменение задачи так, чтобы уменьшить количество действий.
5. Составление и решение задач, обратных данной.
6. Использование свойств арифметических действий для поиска решения.
7. Пояснение способов решения с применением граф-схем поиска решения задач:
  - а) от вопроса к данным; б) от данных к вопросу.

При обучении поиску и исследованию решения учебных задач учащиеся получают высококачественные знания, умения и навыки (ЗУНы). Для этого учитель должен уметь выделять по каждой теме исходные ЗУНы, прогнозировать и планировать итоговые ЗУНы, получаемые на основе поиска и исследования решения учебных задач с применением тестового мониторинга и эвристических средств оказания минимальной помощи решающим [6].

Рассмотрим это на примере решения задач на движение по выявлению способов *исходных и итоговых ЗУНов*, применения для мониторинга *диагностических, входных, формирующих и итоговых тестов*, планирования на основе их результатов в виде *технологических матриц*.

Приведём способы составления технологичных матриц для обучения поиску и исследованию разного вида задач на движение.

Для этого сначала определяются **ВХОДНЫЕ ЗНАНИЯ**.

Для плодотворного поиска решающий должен ЗНАТЬ:

- алгоритмы выполнения арифметических действий над отвлечёнными и над именованными числами;

- зависимости между *скоростью, временем и расстоянием*;
- отношения *одновременно, навстречу друг другу, в одном направлении, в противоположных направлениях*;

- *методы, приёмы и планы поисковой и исследовательской деятельности по решению задач.*

Поиск будет успешным при условии владения учащимися **ВХОДНЫМИ УМЕНИЯМИ**:

- решения простых задач на *нахождение одной из двух величин при постоянной третьей величине*:

- *скорости по расстоянию и времени,*

- *времени по расстоянию и скорости,*

- *расстояния по скорости и времени.*

- моделирования *отрезками пройденного расстояния, стрелочками скоростей и направлений движения, флажком места встречи.*

При установлении целей обучения самостоятельному поиску решения задач на движение учитель должен чётко спланировать, какими в результате обучения поиску решения задач на движение учащиеся должны овладеть **ИТОГОВЫМИ** знаниями и умениями. К ним относятся:

- знания на *выделение из текста задачи её сюжетного содержания, а также величин, отношений; условия и вопроса (требования) задачи*;

- *приёмы поиска и исследования решения задач на движение;*

- *способы решения всех видов задач на движение;*

- *моделирования отрезками и графами всех видов задач на движение;*

- *проверять решение всех видов задач на движение;*

- *выбирать рациональный способ решения из многих решений;*

- *переносить решение в знакомую ситуацию, преобразовывать решение задач из одного вида задач в другой;*

- *переносить способ решения в нестандартную ситуацию, например, на движение по течению и против течения реки.*

В результате обучения решению задач на движение обучаемые должны овладеть **ИТОГОВЫМИ ЗНАНИЯМИ И УМЕНИЯМИ**. К ним прежде всего относятся:

- *знание приёмов поиска и исследования, умение моделировать задачу;*

- *умение оформлять решение задачи по действиям и составление выражения или уравнения;*

- *умение проверять решение задачи путём решения обратной задачи; решения задачи другим способом, прикидкой ответа;*

- *умение выбирать рациональный способ решения;*

- *умение провести исследование, изменяя элементы задачи.*

Учащиеся должны уметь выполнять **УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ**:

- по распознаванию и разъяснению смысла каждого элемента задачи;

- по решению аналогичной задачи по заданному образцу;

- по решению задачи с изменённым сюжетом;

- по решению аналогичной задачи с усложнённым алгоритмом.

Для мониторинга процесса поиска и исследования задач на движение требуются разного вида тесты. Покажем это на примерах.

**Входные тесты** служат выявлению базовых, опорных, исходных знаний, без которых невозможен поиск решения.

1. Отметить стрелочкой правильные ответы на вопросы:

Пройденное *расстояние* в тексте задачи всегда обозначается наименованиями: а) километрами, б) метрами, в) сантиметрами; г) аршинами, д) локтями.

2. *Скорость* в тексте задачи обозначается наименованиями: 1) километрами в час; 2) километрами в минуту; 3) метрами в минуту; 4) милями в час.

**Диагностические тесты** служат для выявления трудностей в поиске решения задач на движение.

Соедини стрелочкой величины с формулами для их вычисления:

- |               |                      |
|---------------|----------------------|
| А) скорость   | Г) $S = v \cdot t$ , |
| Б) время      | Д) $v = S : t$ ,     |
| В) расстояние | Е) $t = S : v$ .     |

**Формирующие тесты** требуются для проверки текущих знаний и умений обучаемых.

1. Соедини словосочетания и слова стрелочками. При одновременном движении в обозначенном направлении их скорости:

- |                                    |                  |
|------------------------------------|------------------|
| а) навстречу друг другу;           | г) вычитаются;   |
| б) в одном направлении;            | д) складываются. |
| в) в противоположных направлениях; |                  |

**Итоговые тесты** служат для проверки итоговых знаний и умений обучаемых. Например, тест: При решении задач на движение лодки *по течению/против течения реки*: 1) складывается скорость реки и скорость транспорта; 2) вычитается из скорости транспорта по течению скорость реки; 3) сумма скоростей по течению реки и против его делится на 2; 4) берется разность скорости лодки по течению и скорости её против течения и делится на 2.

Тесты выбираются из сборников или составляются самим исследователем.

Учитывая всё рассмотренное, к примеру, для задач на движение, составляется **технологическая матрица** в виде таблицы с указанием уровней подготовки (обучаемых) к поиску и исследованию задач. Это хорошо показано в пособии [5], статье [6].

Исходя из предложенных соображений и примеров, можно говорить о создании инновационной технологии обучения, называемой академиком В. И. Загвязинским **поисково-исследовательской технологией обучения**, под которой понимается «разработка средств (предписаний, приёмов) для того, чтобы, **во-первых**, помочь учащимся в осознании проблемности предъявляемых задач (сделать проблемность наглядной); **во-вторых**, найти способы разрешения проблемных ситуаций (заклѳючѳнных в задачах), лично значимые для учащихся; и, **в-третьих**, научить их видеть и анализировать проблемные ситуации, вычленять проблемы и задачи» [1, 98].

Следуя этой методологической установке и результатам нашего полевого исследования, общая организация поисково-исследовательской технологии обучения включает такие этапы работы, как:

1. Выявление опорных знаний, умений и навыков (ЗУНов), приёмов и планов поисковой деятельности учащихся (ПДУ), уровней ближайшего развития обучаемых с помощью входных тестов [2], [4].

2. Составление и применение систем задач постепенно повышающейся трудности с эвристическими, методами, приѳемами и планами ПДУ [3], [4].

3. Составление и применение тестов для мониторинга процесса поиска и исследования решения систем каждого класса задач [4].

4. Выделение итоговых ЗУНов и составление плана технологической матрицы с прогнозом полученных ЗУНов и развития [3].

5. Организация ПДУ на уроках математики по поиску и исследованию способов решения учебных задач с применением тестового мониторинга [3]–[5].

6. Выявление итоговых ЗУНов и достигнутых уровней развития [4], [5].

7. Определение статистической достоверности полученных результатов, соответствия полученных результатов прогнозу [5].

Опытно-экспериментальная работа по новой технологии осуществлялась в Мозырской гимназии имени Я. Купалы и ОШ № 14 г. Мозыря [6]. Работа носила поисковый характер, и проводилась на малых выборках испытуемых с участием студентов, которые во время педпрактик собирали учебно-научный материал.

Для исследования на основе рандомизации выбирались два класса, а затем с каждого из них тестированием выделялись пары с одинаковыми баллами по исследуемому фактору, составлялись контрольная и экспериментальная группы.

Приводим итоги **сравнения результатов экспериментальной и контрольной групп по итоговому тесту**, где  $X$  и  $Y$  – баллы контрольной и экспериментальной групп;  $\bar{X}$  и  $\bar{Y}$  – средние арифметические баллов соответственно контрольной и экспериментальной групп;  $X_i - \bar{X}$  и  $(X_i - \bar{X})^2$  – отклонения от среднего арифметического и квадраты отклонений в контрольной группе;  $Y - \bar{Y}$  и  $(Y - \bar{Y})^2$  – отклонения от среднего арифметического и квадраты этих отклонений в экспериментальной группе. Баллы получены за решение арифметических задач, выбранных из тестов Айзенка.

Таблица 2 – Сравнение итоговых результатов контрольной и экспериментальной групп

$X_i$	$Y_i$	$X_i - \bar{X}$	$Y_i - \bar{Y}$	$(X_i - \bar{X})^2$	$(Y_i - \bar{Y})^2$
6	7	-0,4	-0,4	0,16	0,16
5	6	-1,4	-1,4	1,96	1,96
7	8	+0,6	+0,6	0,36	0,36
7	8	+0,6	+0,6	0,36	0,36
6	7	-0,4	-0,4	0,16	0,16
6	8	-0,4	+0,6	0,16	0,36
4	6	-1,4	-1,4	1,96	1,96
6	7	-0,4	-0,4	0,16	0,16
6	8	-0,4	+0,6	0,16	0,36
9	9	+2,6	+1,6	6,76	2,56
7	6	+1,4	-1,4	0,16	1,96
6	7	-0,4	-0,4	0,16	0,16
6	7	-0,4	-0,4	0,16	0,16
5	6	-1,4	-1,4	1,96	1,96
6	7	-0,4	-0,4	0,16	0,16
6	7	-0,4	+0,4	0,16	0,16
8	9	+1,6	+1,6	2,56	2,56
8	9	+1,6	-1,6	2,56	2,56
7	9	+0,6	+1,6	0,36	2,56
$121 : 19 =$ $= 6,4$	$141 : 19 =$ $= 7,4$			$20,44 : 18 =$ $= 1,13$	$20,64 : 18 =$ $= 1,15$

Среднее арифметическое баллов в контрольной  $\bar{X} = 6,4$  и экспериментальной групп  $\bar{Y} = 7,4$ .

Дисперсии: соответственно  $\sigma^2 = 1,13$ ;  $\sigma^2 = 1,15$ .

Степени свободы:  $20 + 20 - 2 = 38$ .

Критические значения с достоверностью для 95% – 2,04 и 99% – 2,75.

Коэффициент Стьюдента

$$t = \frac{\bar{Y} - \bar{X}}{\sqrt{\frac{\sigma_x^2}{n} + \frac{\sigma_y^2}{n}}} = \frac{7,4 - 6,4}{\sqrt{\frac{1,13}{19} + \frac{1,15}{19}}} \approx 10$$

больше табличного 2,75, что гарантирует различие в баллах между экспериментальной контрольной группой и с достоверностью большей, чем 99%. Итоги показывают существенное преимущество технологии обучения.

Из таблицы 2 видно, что экспериментальная проверка обучения решению задач на основе поиска и исследования и путём объяснения с его последующим закреплением на аналогичных задачах показала более высокую эффективность при использовании поисково-исследовательской технологии обучения.

Таблица 3 – Сравнение начального и конечного результатов в экспериментальной группе

$X$	$Y$	$Y - X = d$	$(Y - X)^2 = d^2$
7	8	+1	1
5	6	+1	1
6	7	+1	1
7	8	+1	1
7	7	0	0
6	8	+2	4
7	7	0	0
6	8	+2	4
4	5	+1	1
7	8	+1	1
5	6	+1	1
5	6	+1	1
5	6	+1	1
5	7	+2	4
6	7	+1	1
8	8	+0	0
6	7	+1	1
6	7	+1	1
7	8	+1	1
		19	25

Это распределения, близкие к нормальным со степенями свободы  $n - 1 = 19 - 1 = 18$ .

Критические значения для достоверности различия: 95% – 2,10; 99% – 2,88.

Коэффициент Стьюдента для зависимых выборок

$$t = \frac{\sum d}{\sqrt{\frac{n \sum d^2 - (\sum d)^2}{n-1}}} = \frac{19}{\sqrt{\frac{19 \cdot 25 - 19^2}{19-1}}} = 7,6$$

Так как полученное значение  $t = 7,6$  намного больше табличного 2,88 для достоверности различия между распределениями в 99%, то в экспериментальной группе результаты существенно улучшились с достоверностью 99% (баллы за самостоятельное решение арифметических задач).

Этот показатель вполне подходит для истинного эксперимента по теории и практике современного психолого-педагогического эксперимента.

Таблица 4 – Сравнение начального и конечного результатов в контрольной группе

X	Y	Y - X = d	(Y - X) <sup>2</sup> = d <sup>2</sup>
5	6	+1	1
4	5	+1	1
7	7	0	0
7	7	0	0
5	6	+1	1
5	6	+1	1
5	4	-1	1
6	6	0	0
5	6	+1	1
8	8	0	0
5	6	+1	1
6	6	0	0
6	6	0	0
6	7	+1	1
6	6	0	0
6	6	0	0
8	7	-1	1
7	8	+1	1
7	7	0	0
		6	10

Степеней свободы  $n - 1 = 19 - 1 = 18$ .  
Критические значения для достоверности различия 95% – 2,1;  
Коэффициент Стьюдента для зависимых выборок

$$t = \frac{\sum d}{\sqrt{\frac{n \sum d^2 - (\sum d)^2}{n-1}}} = \frac{6}{\sqrt{\frac{19 \cdot 10 - 6^2}{19-1}}} = 2,0.$$

Так как  $t = 2,0$  меньше табличного 2,1 для достоверности различия между распределениями в 95%, то в контрольной группе получено несущественное увеличение среднего балла (баллы за самостоятельное решение арифметических задач).

Список ФИО учеников не изменялся в процессе исследования.

По данным результатов трёх таблиц **выполнены три условия истинного эксперимента (по теории эксперимента Кембелла)**: получено существенное улучшение результатов в экспериментальной группе по сравнению:

- с контрольной группой и с начальным этапом эксперимента;
- в то же время существенных улучшений результатов в контрольной группе не получено.

Сравним итоговые результаты *экспериментальной и контрольной групп по анкете на тему «Любите ли вы решать задачи?»*.

Таблица 5 – Сравнение результатов анкетирования испытуемых экспериментальной группы до и после обучения по новой технологии

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
X	3	5	4	3	4	5	5	3	4	5	5	4	3	4	4	5	5	6	4
Y	4	4	3	5	6	5	6	5	6	6	6	3	4	5	6	6	6	6	5
Знак	+	-	-	+	0	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	0	+

X – количество положительных ответов до эксперимента в экспериментальной группе;

Y – количество положительных ответов после эксперимента в экспериментальной группе.

Расчет ведется по формуле:

$$Z = \frac{(x \pm 0,5) - \frac{n}{2}}{\sqrt{\frac{n}{2}}},$$

$$[(14 + 0,5) : 8,5] : 2,9 = 1,72,$$

где  $x$  – сумма «плюсов» (14) или сумма «минусов» (3),

$\frac{n}{2}$  – число сдвигов в ту или иную сторону при чистой случайности (один шанс из двух),

0,5 – поправочный коэффициент, который добавляют к  $x$ , если  $x < \frac{n}{2}$  или вычитают, если  $x > \frac{n}{2}$ .

Так как полученное значение 1,72 больше табличного 1,61, то различие в интересе к поиску и исследованию решения задач до и после эксперимента у испытуемых экспериментальной группы существенное с достоверностью не ниже 95%.

Предлагался также известный психологам тест в виде *заданий на тестирование логико-количественных отношений*.

Испытуемым предлагалось решить 20 задач указанного ниже вида, поставив, исходя из условия, знак отношения *больше* или *меньше* между А и В

А больше В в 6 раз	А меньше В в 10 раз
<u>Б меньше В в 7 раз</u>	<u>Б больше В в 6 раз</u>
В            А	А            В

Оценка результатов за каждую правильно решенную задачу испытуемый получает по 0,5 баллов. Выводы об уровне развития: 10 баллов – очень высокий; 8–9 баллов – высокий; 4–7 баллов – средний, 2–3 балла – низкий; 1 балл – очень низкий. Предложенный тест используется после прохождения материала по решению задач в прямой или косвенной форме.

Таблица 6 – Сравнение конечных результатов экспериментальной и контрольной групп по тесту РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

X <sub>i</sub>	Y <sub>i</sub>	X <sub>i</sub> - $\bar{X}$	Y <sub>i</sub> - $\bar{Y}$	(X <sub>i</sub> - $\bar{X}$ ) <sup>2</sup>	(Y <sub>i</sub> - $\bar{Y}$ ) <sup>2</sup>	
6	7	-0,4	-0,4	0,16	0,16	Среднее арифметическое баллов в начале X = 6,4 и в конце исследования Y = 7,4. Дисперсии: соответственно $\sigma^2 = 2,27$ и $\sigma^2 = 0,95$ . Степеней свободы: 20 + 20 - 2 + 2 = 38. Критические значения для достоверности различия 95% – 2,04 и 99% – 2,75. Коэффициент Стьюдента $t = \frac{\bar{y} - \bar{x}}{\sqrt{\frac{\sigma x^2}{m} + \frac{\sigma y^2}{m}}} = \frac{7,4 - 6,4}{\sqrt{\frac{2,27}{19} + \frac{0,95}{19}}} \approx 2,58.$ больше табличного 2,04, что гарантирует улучшение результата с достоверностью 95%.
5	6	-1,4	-1,4	1,96	1,96	
7	8	+0,6	+0,6	0,36	0,36	
7	8	+0,6	+0,6	0,36	0,36	
6	7	-0,4	-0,4	0,16	0,16	
6	8	-0,4	+0,6	0,16	0,36	
4	6	-1,4	-1,4	1,96	1,96	
6	7	-0,4	-0,4	0,16	0,16	
6	8	-0,4	+0,6	0,16	0,36	
9	9	+1,6	+1,6	8,41	2,56	
7	6	+1,4	-1,4	0,16	1,96	
6	7	-0,4	-0,4	0,16	0,16	
6	7	-0,4	-0,4	0,16	0,16	
5	6	-1,4	-1,4	1,96	1,96	
6	7	-0,4	-0,4	0,16	0,16	
6	7	-0,4	-0,4	0,16	0,16	
8	9	+1,6	+1,6	2,56	2,56	
8	9	+1,6	-1,6	2,56	2,56	
7	9	+0,6	+1,6	0,36	2,56	
121 : 19 = 6,4	141 : 19 = 7,4			25,89 : 18 = 2,27	17,08 : 18 = 0,95	

Различие в логическом развитии и учеников экспериментальной и контрольной групп существенное (*с достоверностью различия не ниже 95%*).

**Выводы**

Таким образом, полученные итоги поискового эксперимента позволяют утверждать, что использование поисково-исследовательской технологии для начального обучения математике не только возможно, но и целесообразно для младших школьников с разным уровнем математической подготовки и логического развития.

Для этого следует разработать системы постепенно усложняющихся задач по каждому классу школьной программы, банки эвристических средств оказания помощи в поиске и исследовании решения этих задач, тесты для коррекции и мониторинга решения учебных задач и всего процесса обучения в целом. Затем необходимо обучить учителей использованию этих средств в электронном виде. Следует также создать тесты для диагностики уровня усвоения учащимися опорных ЗУНов по каждому классу задач программы по математике для 1–4 классов [1]–[6].

*Літаратура*

1. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 198 с.
2. Калмыкова, З. И. Продуктивное обучение как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 237 с.
3. Качалко, В. Б. Методы активного обучения математике в начальных классах / В. Б. Качалко. – Минск : Минск. госпедин-т им. М. Горького, 1989. – 57 с.
4. Чельшкова, М. Б. Разработка педагогических тестов на основе современных математических моделей / М. Б. Чельшкова. – М. : Педагогика, 1995. – 348 с.
5. Качалко, В. Б. Поисково-исследовательская технология начального обучения математике / В. Б. Качалко – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2008. – 142 с.
6. Качалко, В. Б. Теория и практика начального обучения решению текстовых задач на основе поисково-исследовательской технологии / В. Б. Качалко, Н. А. Лисовская, Л. М. Щур // Содержательные, процессуальные и лингвистические проблемы теории и практики подготовки специалистов для начальной школы, дошкольных и специальных учреждений / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол.: Б. А. Крук (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь, 2011. – С. 61–69.

*Summary*

In this article we prove the possibility and usefulness of search and research technology in teaching mathematics at primary school through solving educational problems. We offer to teach primary school children to carry out small research tasks with the use of heuristic techniques, tips, plans search and test monitoring but not only by independent search tasks instead of material explanation and solving problems with exercise training. This becomes relevant and possible because of the forthcoming introduction of computer-tablets in primary school.

*Поступила в редакцию 12.11.12.*



УДК 796.015

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРА ПО ВОЛЬНОЙ БОРЬБЕ

*Г. П. Косяченко*

кандидат педагогических наук, ректор УО «БГУФК»

*В статье представлены модель и функции профессиональной деятельности тренера по вольной борьбе и моделирование учебного процесса в высшей школе. Среди видов работ, применяемых в практике подготовки специалиста в высшей школе и обеспечивающих развитие субъективной позиции студента, используют подготовку концептуальных сообщений, выполнение информационно-аналитических справок и др.*

### **Введение**

Рассматривая профессиональную деятельность тренера по борьбе [1], необходимо выделить следующие блоки: организаторский, учебный (образовательный), методический, пропагандистский, оздоровительный и общественно-политический.

К блоку организаторской деятельности тренера относится решение многих вопросов: от финансирования учебно-тренировочной деятельности вплоть до строительства залов, загородных баз, материально-технического обеспечения. Важны также создание системы спортивных школ, системы общего и специального образования (школа – колледж – вуз – магистратура – аспирантура – докторантура); организация соревнований (в том числе международных). Все это способствует созданию оптимальных условий для эффективного решения задач подготовки высококвалифицированных борцов.

Блок учебной деятельности тренера включает в себя подготовку спортсменов-разрядников, тренеров-общественников и судей по видам борьбы.

Блок методической работы тренера направлен на развитие моральной, интеллектуальной, эстетической, волевой, технической, стратегическо-тактической подготовки борцов.

Блок пропагандистской деятельности тренера связан с организацией и проведением соревнований, показательных выступлений, а также организацией и проведением пресс-конференций в СМИ.

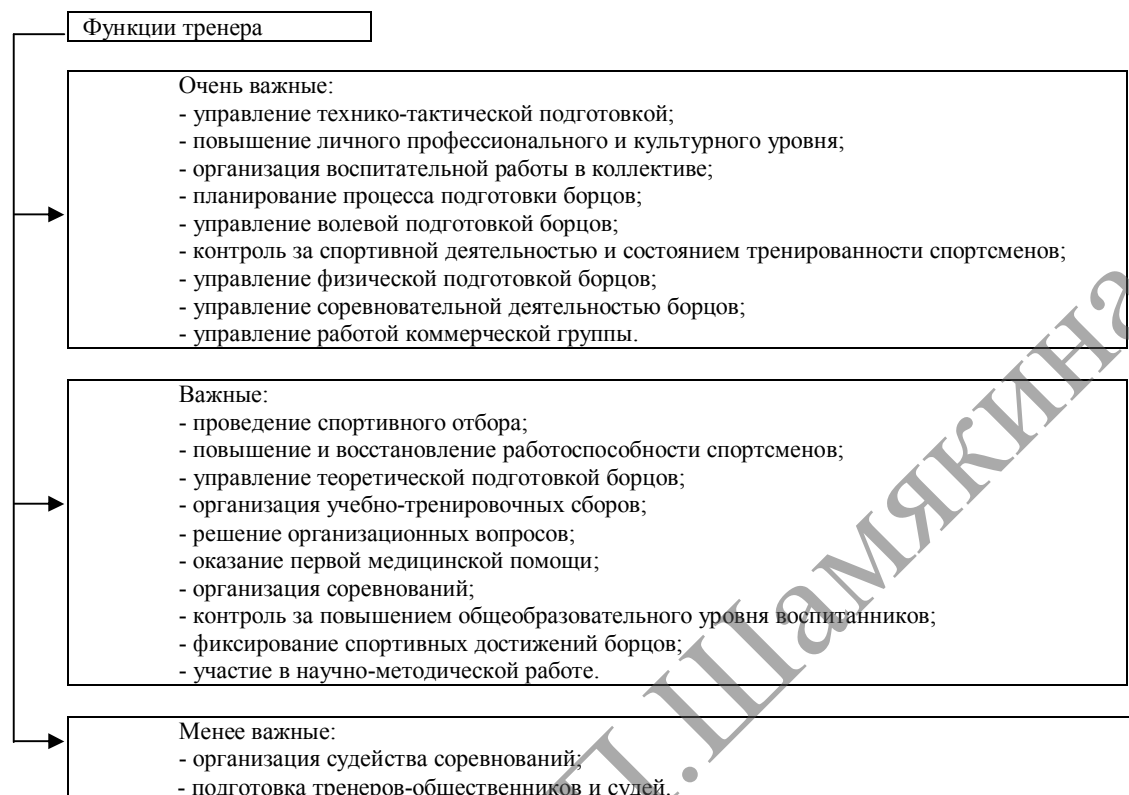
Блок оздоровительной деятельности тренера направлен на укрепление здоровья, формирование телосложения, совершенствование кондиционных качеств воспитанников (выносливости, гибкости, мощности и т. д.).

Блок общественно-политической деятельности тренера – это участие в работе региональных федераций и общественных организаций, выполнение отдельных поручений руководства федерации.

Все эти блоки, образуя модель профессиональной деятельности тренера, составляют основу содержания учебных дисциплин и учебных программ для подготовки и переподготовки тренерских кадров.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

При создании модели тренера была выделена 21 функция, составляющая его работу (рисунок 1).



**Рисунок 1 – Функции профессиональной деятельности тренера по спортивной борьбе (по Г. С. Тумаяну, 2006)**

1. *Управление технико-тактической подготовкой.* Техничко-тактическая подготовка спортсменов осуществляется на протяжении многолетних тренировок. В течение всего времени тренер последовательно составляет индивидуальные программы (или программы для групп обучающихся), используя единицы техники, стратегии и тактики, процесс разучивания и совершенствования мастерства ведения схватки [2], [3]. С этой целью применяются следующие методы:

- стенографирование, или знаковая запись, тренировочных и соревновательных поединков с последующим расчетом различных критериев, характеризующих конкретные стороны технико-тактического мастерства;

- контроль за качеством выполнения атакующих, контратакующих и защитных действий;
- измерение и оценка различных временных, пространственных, силовых и ритмических характеристик отдельных технико-тактических действий и их комбинаций.

2. *Повышение личного профессионального и культурного уровня.* Данная функция тренерской деятельности тесно связана с определением таких понятий, как «образованность», «культурный уровень», «самообразование», «самовоспитание», «развитие», «саморазвитие» и др.

Постоянно занимаясь самообразованием, накапливая знания, тренер постепенно начинает осознавать себя в новом качестве – не только как тренер-практик, но и как тренер-новатор, тренер-экспериментатор, что позволяет разнообразить тренировки, повысить интерес учеников к занятиям.

3. *Организация воспитательной работы в коллективе.* Она заключается в том, чтобы решать воспитательные задачи моральной, интеллектуальной и эстетической подготовки спортсменов. Эта функция тренерской деятельности считается одной из самых трудных, так как нацелена на формирование у воспитанников мировоззрения, любознательности, трудолюбия, патриотизма, интернационализма, чувства товарищества, гражданской ответственности.

4. *Планирование процесса подготовки борцов.* На основе прогноза планирование разрабатывают для четырехгодичного, годового, макро-, мезо- и микроциклов. Наиболее важен план тренировочного года. Его разработка связана с учетом календаря спортивно-массовых мероприятий, многих сопутствующих факторов и условий спортивной деятельности [4].

Основным моментом при составлении годового плана тренировки является точный расчет достижения наилучшей тренированности спортсмена (например, к главным соревнованиям года).

5. *Управление волевой подготовкой борцов.* Волевою подготовленностью борца можно определить как идеологическую надстройку его технико-тактической и физической подготовленности. Поэтому в процессе многолетней тренировки, вслед за ростом физических возможностей, уровня владения техникой, тактикой, существенно возрастает и уровень развития волевых качеств борца [5]. Важнейшим направлением в развитии волевой подготовки является воспитание у спортсмена уверенности в успехе, победе, доверия к тренеру, веры в тренировочные программы.

6. *Контроль за спортивной деятельностью и состоянием тренированности спортсменов.* Результаты контроля позволяют сопоставить запланированные и фактические нагрузки (их величину, направленность, динамику), а также состояние тренированности борцов. Исходя из полученных данных, тренер вносит коррективы в тренировочные программы и отдельные задания [1].

7. *Управление физической подготовкой борцов.* Данная функция деятельности тренера требует от него глубоких знаний в области медико-биологических основ борьбы. Так как тренеру приходится заниматься укреплением здоровья спортсменов, формируя их телосложение и совершенствуя кондиционные компоненты спортивного мастерства (скоростно-силовые качества, выносливость, гибкость и др.), то ему необходимо разбираться во многих вопросах, связанных со спортивной медициной, иметь представление о динамике различных заболеваний, возможных заболеваниях, причинах травм и многом другом [7].

8. *Управление соревновательной деятельностью борцов.* Оно заключается в том, чтобы оказывать помощь спортсменам в предсоревновательный период и в процессе проведения соревнований [5]. Главная забота тренера – осуществлять контроль за состоянием тренированности спортсмена, его весовым режимом, сном, питанием, разрабатывать вопросы стратегии и тактики спортсмена в процессе проведения соревнований, следить за восстановлением работоспособности спортсмена, заботиться об организации и проведении тренировочных занятий, оказывать помощь в разработке тактических планов на каждую схватку, помогать разминаться, настраивать на поединок, следить за его ходом, анализировать результаты, просматривать поединки соперников, анализировать особенности работы судей и др.

9. *Управление работой коммерческой группы.* С развитием новых условий рыночной экономики снизилось финансирование подготовки спортсменов, поэтому тренеры вынуждены создавать коммерческие структуры и привлекать спонсоров для проведения учебно-тренировочных сборов, осуществления поездок на соревнования, проведения самих соревнований, а также для оплаты работы тренеров.

10. *Проведение спортивного отбора.* При правильном проведении отбора повышается вероятность привлечения одаренных и воспитания выдающихся спортсменов. Данная функция тренерской деятельности делится на три взаимообусловленные, но тоже относительно самостоятельные части:

- 1) определение спортивной ориентации детей, или начальный отбор;
- 2) отбор кандидатов в сборные команды;
- 3) комплектование сборных команд.

Тренер, занимаясь отбором участников и комплектованием команд, учитывает задатки и способности отбираемых, мотивированность, или желание заниматься данным видом спортивной борьбы, и т. д.

11. *Повышение и восстановление работоспособности спортсменов.* При этом весьма полезны психорегулирующие, механические, температурные, электрические, медикаментозные и другие процедуры, восстанавливающие и повышающие работоспособность. Тренер обязан знать и уметь применять тонизирующие средства, которые способствуют более эффективному совершенствованию аэробных и анаэробных процессов энергетического обеспечения и в большей мере помогают восстанавливать работоспособность после тренировочных занятий с различной направленностью.

12. *Управление теоретической подготовкой борцов.* Теоретически грамотный спортсмен становится единомышленником тренера, что обуславливает достижение высоких целей тренировки. Тренер должен всячески поддерживать и развивать любознательность своих учеников, подбирать специальную литературу, вести беседы на практических занятиях и периодически проводить специальные теоретические занятия.

13. *Организация учебно-тренировочных сборов.* Периодически перед ответственными соревнованиями тренеру приходится организовывать и проводить учебно-тренировочные сборы. Участниками таких сборов обычно являются кандидаты в сборную команду, тренируемые по единой программе с учетом групповых и индивидуальных особенностей. К концу учебно-тренировочных сборов окончательно комплектуется состав сборной команды для участия в предстоящих соревнованиях.

14. *Решение организационных вопросов.* В перечень обязанностей тренера входят: решение вопросов целевого материально-технического снабжения; научного обеспечения; организация работы постоянно действующего семинара для тренеров и т. д. В процессе многолетней подготовки воспитанников возникает необходимость их трудоустройства, получения высшего образования и т. д.

15. *Оказание первой помощи.* Занятия спортивной борьбой приводят порой к отклонениям от нормы в состоянии здоровья: к шоковому состоянию при перегрузках, отключению сознания при удушающих приемах, судорогам отдельных мышечных групп, кровотечению, к получению различных травм (ушибов, вывихов, сотрясений и др.). Тренер должен уметь оказать первую помощь в непредвиденных ситуациях.

16. *Организация соревнований.* Соревнования являются мощным воспитательным мероприятием. Они подводят итоги учебно-тренировочного процесса, служат его продолжением. Тренеры предусматривают все нюансы, необходимые для проведения соревнований.

17. *Контроль за повышением общеобразовательного уровня воспитанников.* Одна из основных обязанностей тренера – осуществлять контроль за успеваемостью и посещаемостью занятий, который существенно влияет на воспитание спортсменов, повышает их общеобразовательный уровень, содействует улучшению всей спортивной деятельности.

18. *Фиксирование спортивных достижений борцов.* Учёт и оценка спортивных достижений дисциплинируют труд тренера и позволяют в любой момент принять правильное решение. Данные многолетних наблюдений за спортивными достижениями борца периодически заносятся в спортивный паспорт.

19. *Участие в научно-методической работе.* Тренер-профессионал принимает активное участие в научно-методической работе и периодически проходит курсы повышения квалификации, занимается исследовательской работой, пишет статьи, методические и учебные пособия и т. д.

20. *Организация судейства соревнований.* Многие тренеры совмещают тренерскую работу с работой судьи соревнований. Такое совмещение способствует повышению профессионального уровня тренера, позволяет быть причастным к изменениям в правилах соревнований.

21. *Подготовка тренеров-общественников и судей.* Эта работа проводится с общественниками в ходе учебных занятий, а также на специально организуемых семинарах. Данная функция в профессиональной деятельности тренера отнесена к менее важным, однако в связи с ориентацией физкультурного движения на массовость, особенно среди детей школьного возраста, она становится весьма значимой.

При рассмотрении вопроса профессиональной подготовки тренеров представляет интерес суждение Е. А. Башаркиной [8], которая предлагает в системе подготовки современного специалиста уделить значимое внимание *знание-деятельностному моделированию учебного процесса*, чтобы реализация универсальной модели образования была направлена не столько на передачу обучающимся знаний, умений и навыков, сколько на развитие у них способностей получения этих знаний, их поиска и осмысления, применения в изменяющихся условиях. Педагог должен стать помощником в самостоятельном, активном освоении обучающимся нового содержания образования, предложить ему разноплановые виды и формы работы, активизирующие его деятельностную позицию в учебном процессе. Среди видов работ, применяемых в практике подготовки специалиста в высшей школе и обеспечивающих развитие субъективной позиции студента, используют подготовку концептуальных сообщений, выполнение информационно-аналитических справок.

*Концептуальное сообщение* – вид самостоятельной работы, представляющий собой сообщение в устной или письменной форме, основанное на раскрытии значимой, вызывающей профессиональный интерес идеи или свода идей. Работа с материалом ведется в заданном направлении – раскрытие ключевой сути идеи, изложение, осмысление и анализ которой выступает основной исследовательской задачей будущего специалиста. Концептуальное сообщение позволяет осуществить комплексную проверку знаний, потому что знание в рамках одной темы не позволяет выполнить задание; только посредством аналитической работы по ряду смежных тем и разделов обеспечивается получение значимого результата, а также демонстрируется оптимальность индивидуального решения исследуемой проблемы в соответствии с ведущей проблематикой выбранной специальности.

Подготовка концептуального сообщения представляет собой творчески поисковую и одновременно преобразующую деятельность. Студент имеет возможность получения потенциально новых данных для исследуемой предметной области знания – новой информации, модели, обобщения, интерпретации, проекта, организационного плана и др.

*Информационно-аналитическая справка* – вид самостоятельной работы будущего специалиста по изучению и анализу учебного материала. Информационно-аналитическая справка состоит из двух частей. Первая, информационная, часть включает в себя научный материал, содержащиеся

в учебной литературе научные точки зрения на обозначенную проблему, констатацию нормативно-правовых, законодательных и других факторов, изложение теоретических идей, концепций, парадигм, моделей и т. д., описание практических примеров. В информационной части справки выделяются основные педагогические понятия и категории, сущностные характеристики которых раскрываются в тексте справки без перехода на какие-либо другие, не соответствующие теме термины. Терминология изучаемой проблемы имеет четкую трактовку, согласованную с основной учебной литературой, словарями, энциклопедиями. Излагаемый материал рассматривается с учетом современных трактовок, раскрываемых в нормативных актах, осмысления новых точек зрения, излагаемых в периодической педагогической печати.

Вторая, аналитическая, часть представляет собственную точку зрения студента на излагаемую проблему, анализ ее состояния, путей решения с учетом личного опыта, профессионального взгляда на проблему. При написании аналитической части он раскрывает суть проблемы, описывая видимые в ней противоречия, способы их решения, т. е. осмысливает, анализирует и профессионально оценивает учебную проблему.

### Выводы

1. *Модель специалиста* – это обобщенный образ человека, представляющий собой совокупность его должностных обязанностей, общественных, профессиональных, деловых качеств и социально-психологических особенностей. Модель специалиста может включать в себя набор таких качеств человека, как тип сенсорной организации, задатки, темперамент, интеллект, интересы, потребности, знания, убеждения, уровень культуры, мировоззрение и др. Такая характеристика специалиста требует кропотливого изучения мнений многочисленных экспертов. Процедура разработки модели не ограничивается определением подобного набора качеств.

2. При создании *модели тренера* необходимо получить, в частности:

- усредненные показатели нравственных и волевых качеств спортсмена;
- представление о профессиональных качествах, т. е. о спортивном мастерстве, педагогической зрелости;
- представление об особенностях взаимоотношений с воспитанниками, коллегами, администрацией, спортивными судьями и другими лицами, вовлеченными в сферу спортивной деятельности, и др.

3. Самостоятельный выбор и работа с профессионально значимой информацией определяет формирование умений воспринимать учебную информацию, понимать и применять ее, анализировать и синтезировать полученные знания, оценивать их, т. е. обеспечивает деятельностное участие будущего тренера в учебном процессе.

### Литература

1. Туманян, Г. С. Школа мастерства борцов, дзюдоистов и самбистов : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. С. Туманян. – М. : изд. центр «Академия», 2006. – С. 53–61.
2. Алиханов, И. И. Техника спортивной борьбы / И. И. Алиханов. – М. : Физкультура и спорт, 1977. – 216 с.
3. Ленц, А. Н. Тактика в спортивной борьбе / А. Н. Ленц. – М. : Физкультура и спорт, 1967. – 152 с.
4. Медведь, А. В. Совершенствование подготовки мастеров спортивной борьбы / А. В. Медведь, Е. И. Кочурко. – Минск : Польша, 1985. – 144 с.
5. Спортивная борьба : учеб. для ИФК / А. П. Купцов [и др.] ; под общ. ред. А. П. Купцова. – М. : Физкультура и спорт, 1978. – 424 с.
6. Спортивная борьба : учеб. для ИФК / Н. М. Галковский, А. З. Катулин ; под общ. ред. Н. М. Галковского. – М. : Физкультура и спорт, 1968. – 583 с.
7. Туманян, Г. С. Спортивная борьба. Кинезиология и психология : учеб. пособие / Г. С. Туманян. – М. : Советский спорт, 1998. – 279 с.
8. Башаркина, Е. А. Знание-деятельностное моделирование учебного процесса в высшей школе : материалы Междунар. науч.-практ. конф. государств-участников СНГ по проблемам физ. культуры и спорта, 27–28 мая 2010 г. : в 3 ч. / Е. А. Башаркина / БГУФК ; под ред. : М. Е. Кобринского [и др.]. – Минск, 2010. – Ч. 1. – С. 318–322.

### Summary

The article represents a model and functions of the professional activity of the coach in Free Style Wrestling and Modeling of educational process at a high school. Preparation of conceptional reports and fulfilling informational and analytical references etc. are used. Among kinds of work being used in specialists' training at a high school and providing development the student's position.

*Поступила в редакцию 19.10.12.*

УДК 797.12

## ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ГРЕБЦОВ НА БАЙДАРКАХ В ГОДИЧНОМ ЦИКЛЕ ПОДГОТОВКИ

**А. Г. Нарскин**

кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры спортивных дисциплин УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

**А. С. Блоцкий**

старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин  
УО МГПУ им. И. П. Шамякина

*В статье рассматриваются особенности динамики функциональной подготовленности высококвалифицированных гребцов на байдарках, членов Национальной команды Республики Беларусь, в годичном макроцикле. На основании данных эргоспирометрических исследований определены конкретные значения исследуемых показателей в четырех мезоциклах: общеподготовительном, специально-подготовительном, первом и втором соревновательном.*

### Введение

Многочисленные исследования свидетельствуют, что на сегодняшний день эффективное управление тренировочной и соревновательной деятельностью невозможно без использования современных средств и методов контроля за различными сторонами подготовленности спортсмена, ведь имеющиеся в распоряжении тренера педагогические методики контроля не всегда позволяют объективно и достаточно разносторонне оценить текущее состояние спортсмена, а также дать прогноз его работоспособности и наметить необходимые пути ее коррекции [1], [2].

Анализ итогов выступления белорусских спортсменов на последних Олимпийских играх свидетельствует, что результаты наших олимпийцев во многом определяются наличием или отсутствием систематического квалифицированного контроля за их физическим, функциональным, психическим состоянием и уровнем технико-тактического мастерства, отсутствием постоянного научно-методического сопровождения процесса подготовки. Все это является основной причиной тех ошибок, которые допускают тренеры в планировании и управлении тренировочной и соревновательной деятельностью спортсменов, опираясь лишь на свой практический опыт.

В связи с этим актуальным является проведение функциональных исследований в лабораторных условиях, что при наличии современной диагностической аппаратуры позволяет достаточно точно отследить динамику функциональных показателей и дать оперативный прогноз работоспособности спортсмена.

Так как адаптация организма к мышечной деятельности представляет собой интеграцию разнообразных функций, а сам эффект приспособления обеспечивается процессами, направленными на устойчивое сохранение физиологических констант, ни одна отдельно взятая физиологическая система не является определяющей. Это положение предопределяет комплексный принцип диагностики целостного организма, а важным условием контроля функциональной подготовленности является наличие современного диагностического оборудования и грамотная интерпретация результатов обследования.

При этом необходимо учитывать, что контроль за функциональной подготовленностью необходимо осуществлять с учетом факторов, определяющих спортивную работоспособность в конкретном виде спорта. Поэтому при выборе методов контроля в каждом частном случае должны быть проанализированы факторы, определяющие специфику проявления физических качеств, и подобраны методики, позволяющие дать объективную оценку с учетом специфики двигательной деятельности и выдвигаемых ею требований к различным сторонам подготовленности спортсмена [3].

### Результаты исследования и их обсуждение

В спорте высших достижений при исследовании функциональных возможностей спортсменов широко применяется стандартизированный метод ступенчатого увеличения дозированных физических нагрузок. Исследования проводятся, как правило, в лабораторных условиях с использованием в качестве нагрузочного устройства беговой дорожки (трекбана), велоэргометра, гребного тренажера или других эргометрических устройств. Для регистрации основных параметров внешнего дыхания и газообмена используются стационарные или портативные эргоспирометры – приборы, позволяющие в режиме реального времени регистрировать параметры газообмена за каждый дыхательный цикл и программно рассчитывать основные метаболические характеристики [4].

Стандартными показателями, регистрируемыми в процессе выполнения тестирующей нагрузки и используемыми специалистами [2], [4], [5] при оценке уровня функциональной подготовленности, являются следующие:

- максимальное потребление кислорода ( $\text{VO}_2 \text{ max}$ ) отражает скорость максимального потребления кислорода и в практике функциональной диагностики используется для оценки емкости и мощности аэробного процесса. При этом при проведении тестирования могут регистрироваться как абсолютные показатели максимального потребления кислорода ( $\text{VO}_2 \text{ max}$ , л/мин), которые находятся в прямой зависимости от массы тела спортсмена, так и относительные (отн.  $\text{VO}_2 \text{ max}$ , мл/мин/кг), находящиеся в обратной зависимости от веса спортсмена: чем выше уровень максимального потребления кислорода на килограмм веса, тем больше доля аэробного энергообеспечения при выполнении работы и ниже относительная мощность аэробного процесса, выраженная в процентах от максимального уровня. Согласно данным литературных источников, спортсмены высокого класса отличаются исключительно высокими величинами  $\text{VO}_2 \text{ max}$ : абсолютные значения у мужчин могут достигать 6–7 л/мин, относительные – 85–95 мл/мин/кг, а у женщин, соответственно, 4–4,5 л/мин и 65–72 мл/мин/кг;

- максимальная легочная вентиляция ( $V_e$ , л/мин) используется для оценки мощности системы внешнего дыхания. Максимальные показатели регистрируются в условиях произвольной вентиляции и обычно составляют у нетренированных мужчин 110–120 л/мин, у женщин – 90–100 л/мин. В то же время у спортсменов высокого класса выявляются исключительно высокие величины: до 190–200 л/мин и более у мужчин, и до 130–140 л/мин и более у женщин;

- порог анаэробного обмена (ПАНО) наступает, когда мощности аэробного процесса оказывается недостаточно для дальнейшего энергообеспечения мышечной работы; при этом происходит активное включение в энергообеспечение анаэробного гликолиза. Этот процесс сопровождается накоплением лактата, поэтому в спортивной практике ПАНО принято оценивать по частоте сердечных сокращений (ЧСС) при уровне лактата в крови около 4 ммоль/л, а также в процентах по отношению к уровню  $\text{VO}_2 \text{ max}$ . У нетренированных лиц порог анаэробного обмена находится примерно на уровне 50–55%  $\text{VO}_2 \text{ max}$ , а у спортсменов высокого класса этот показатель может достигать 75%  $\text{VO}_2 \text{ max}$ , у отдельных спортсменов регистрируются значения на уровне 85–90%  $\text{VO}_2 \text{ max}$ .

В дополнение к данным показателям нами фиксировались значения относительного максимального выделения углекислого газа (отн.  $V\text{CO}_2 \text{ max}$ , мл/мин/кг) и максимальное значение лактата после выполнения тестирующей нагрузки (ммоль/л).

Для исследования функциональной подготовленности гребцов на байдарках нами использовался тест со ступенчато возрастающей нагрузкой на гребном эргометре «Dansprint». Регистрация параметров газообмена и внешнего дыхания осуществлялась при помощи портативного эргоспирометра «Cortex MetaMax 3B».

Проведенные нами исследования позволили установить динамику исследуемых показателей для спортсменов, специализирующихся в гребле на байдарках (таблица).

Таблица – Динамика показателей функциональной подготовленности высококвалифицированных гребцов на байдарках в годичном цикле подготовки

Исследуемые показатели	МУЖЧИНЫ			
	<i>Периоды подготовки</i>			
	общеподготовительный	специально-подготовительный	первый соревновательный	второй соревновательный
1. ЧСС на уровне ПАНО, уд/мин	173,3	184,8	182,4	179,5
2. Относительное максимальное потребление кислорода (отн. $\dot{V}O_2 \max$ ), мл/мин/кг	57,2	68,7	65,2	63,4
3. Относительное максимальное выделение углекислого газа (отн. $\dot{V}CO_2 \max$ ), мл/мин/кг	52,3	57,7	64,9	68,5
4. Максимальное значение лактата после тестирующей нагрузки, ммоль/л	7,3	9,7	10,9	12,4
5. Максимальная минутная вентиляция легких ( $\dot{V}_e \max$ ), л	155,2	170,7	165,1	167,6
	ЖЕНЩИНЫ			
1. ЧСС на уровне ПАНО, уд/мин	165,7	176,4	174,2	173,8
2. Относительное максимальное потребление кислорода (отн. $\dot{V}O_2 \max$ ), мл/мин/кг	52,3	62,7	63,1	62,4
3. Относительное максимальное выделение углекислого газа (отн. $\dot{V}CO_2 \max$ ), мл/мин/кг	45,8	53,4	55,7	59,6
4. Максимальное значение лактата после тестирующей нагрузки, ммоль/л	7,8	8,1	10,6	11,5
5. Максимальная минутная вентиляция легких ( $\dot{V}_e \max$ ), л	121,4	125,7	131,4	127,2



Так, годовичная динамика значения ЧСС на уровне ПАНО для спортсменов-мужчин позволила установить наивысшее значение данного показателя в специально-подготовительном периоде подготовки (184,8 уд/мин). Наименьший показатель зафиксирован в общеподготовительном периоде (173,3 уд/мин). В то же время в первом и втором соревновательных периодах данный показатель имеет тенденцию к снижению с 182,4 уд/мин до 179,5 уд/мин соответственно.

Несколько иная тенденция отмечена в показателях максимального потребления кислорода ( $VO_2$ ) и выделения углекислого газа ( $VCO_2$ ), определяющих максимальный уровень аэробных и анаэробных возможностей спортсмена.

В то время, как уровень отн.  $VO_2$  max имеет динамику, схожую с динамикой ЧСС на уровне ПАНО (с 57,2 мл/мин/кг в общеподготовительном периоде увеличивается до 68,7 мл/мин/кг в специально-подготовительном периоде и затем снижается до 65,2 мл/мин/кг и 63,4 мл/мин/кг в первом и втором соревновательных периодах соответственно), средние значения отн.  $VCO_2$  max на протяжении всего периода подготовки демонстрируют тенденцию к повышению: начиная с 52,3 мл/мин/кг в общеподготовительном периоде, планомерно возрастают до 57,7 мл/мин/кг, 64,9 мл/мин/кг и 68,5 мл/мин/кг в специально-подготовительном, первом и втором соревновательных периодах, определяя достижение наивысшей спортивной формы к главным стартам сезона – Чемпионату мира (Олимпийским играм).

Схожая динамика отслеживается и в показателях максимального значения лактата после тестирующей работы: начиная с 7,3 мМоль/л в общеподготовительном периоде, данный показатель увеличивается до 9,7 мМоль/л в специально-подготовительном периоде, 10,9 мМоль/л – в первом соревновательном периоде и 12,4 мМоль/л – во втором соревновательном периоде.

Средние значения показателя максимальной минутной вентиляции легких у спортсменов носят нелинейный характер: начиная со 155,2 л/мин в общеподготовительном периоде, минутная вентиляция легких увеличивается до 170,7 л/мин в специально-подготовительном периоде, несколько снижается (до 165,1 л/мин) в первом соревновательном периоде и вновь повышается (до 167,6 л/мин) во втором соревновательном периоде.

Несколько иной была динамика исследуемых показателей у спортсменок-женщин, специализирующихся в гребле на байдарках.

Так, нами была установлена следующая динамика ЧСС на уровне ПАНО: с 165,7 уд/мин на общеподготовительном периоде данный показатель возрос до 176,4 уд/мин в специально-подготовительном периоде и затем, при некотором снижении, стабилизировался в первом и втором соревновательных периодах (174,2 уд/мин и 173,8 уд/мин соответственно).

Иной была и динамика показателей максимального потребления кислорода ( $VO_2$ ) и выделения углекислого газа ( $VCO_2$ ). Среднегрупповое значение отн.  $VO_2$  max возросло с 52,3 мл/мин/кг в общеподготовительном периоде до 62,7 мл/мин/кг в специально-подготовительном периоде, оставаясь затем относительно стабильным на первом и втором соревновательных периодах (63,1 мл/мин/кг и 62,4 мл/мин/кг соответственно).

Более линейной была динамика показателя отн.  $VCO_2$  max, определяющего уровень анаэробных возможностей спортсменок: с 45,8 мл/мин/кг в общеподготовительном периоде этот показатель увеличился до 53,4 мл/мин/кг в специально-подготовительном периоде, продолжив свое повышение в первом соревновательном (до 55,7 мл/мин/кг) и втором соревновательном (до 59,6 мл/мин/кг) периодах.

Данная динамика обусловила и изменение показателя максимального значения лактата: если в общеподготовительном периоде этот показатель был равен 7,8 мМоль/л, то в специально-подготовительном периоде его среднегрупповое значение составило 8,1 мМоль/л, в первом соревновательном периоде – 10,6 мМоль/л, во втором соревновательном – 11,5 мМоль/л.

Значения максимальной минутной вентиляции легких у спортсменок, специализирующихся в гребле на байдарках, постепенно возрастают к первому соревновательному периоду (121,4 л/мин, 125,7 л/мин и 131,4 л/мин в общеподготовительном, специально-подготовительном и первом соревновательном периодах соответственно), во втором соревновательном периоде несколько снизились (до 127,2 л/мин), что, по-видимому, объясняется более акцентированной спринтерской работой при подготовке к главным стартам сезона.

### **Выводы**

1. Проведенное исследование позволяет утверждать, что рационально построенный процесс спортивной подготовки способствует планомерному повышению уровня функциональной подготовленности высококвалифицированных гребцов на байдарках в годичном цикле подготовки, обеспечивая достижение высокого уровня подготовленности и демонстрацию высоких спортивных результатов во втором соревновательном мезоцикле – периоде наиболее ответственных стартов (Чемпионат мира, Олимпийские игры).

2. Проведение мониторинговых обследований в установленные сроки позволяет получать объективную информацию о динамике функционального состояния спортсменов по завершении каждого из этапов подготовки в соответствии с периодизацией годичного тренировочного цикла, осуществлять индивидуальную коррекцию тренировочного процесса с учетом полученных данных.

3. Рост эффективности научно-методического и информационного обеспечения в спорте высших достижений должен сопровождаться повышением уровня оснащённости этой деятельности современными приборами и диагностической аппаратурой. При реализации системы мониторинга функционального состояния спортсменов высокой квалификации основная часть всех операций и измерительных процедур должна производиться в условиях специальных научно-исследовательских комплексов, оснащённых унифицированными инструментальными методиками, в стандартных условиях обследования, что позволяет достичь высокой точности измерения и адекватной интерпретации полученных данных.

### **Литература**

1. Запорожанов, В. А. Основы управления в спортивной тренировке / В. А. Запорожанов // Современная система спортивной подготовки. – М. : СААМ, 1995. – 538 с.
2. Платонов, В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения / В. Н. Платонов. – К. : Олимпийская литература, 2004. – 808 с.
3. Корбукова, Н. А. Технология индивидуального подхода в подготовке спортсменов высшей квалификации в гребле на байдарках : дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. А. Корбукова. – М., 1999. – 141 л.
4. Мищенко, В. С. Оценка функциональной подготовленности квалифицированных спортсменов на основании учета структуры аэробной производительности / В. С. Мищенко, М. М. Булатова // Наука в олимпийском спорте. – 1994. – № 1. – С. 63–72.
5. Determination of Maximal Oxygen Consumption (VO<sub>2</sub>max) or Maximal Aerobic Power / R. Withers [et al] // Physiol. tests for Elite Athletes. Australian Sports Commission. – Human Kinetics, 2000. – P. 114–127.

### **Summary**

Features of the dynamics of the functional readiness of the highly skilled oarsmen on kayaks, members of the National team of the Republic of Belarus in an annual macrocycle are considered in the article. On the basis of these ergo-spirometry researches concrete values of the studied indicators in four mesocycles are defined: the general-preparatory, special preparatory, first and second competitive.

*Поступила в редакцию 09.10.12.*

УДК 378:51

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ  
К ОБЕСПЕЧЕНИЮ МОТИВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ  
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*Е. Л. Старовойтова*

кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры методики преподавания математики  
УО «МогГУ им. А. А. Кулешова»

*В статье рассмотрены вопросы совершенствования методической подготовки будущих учителей математики, связанные с решением задачи формирования мотивации учения учащихся. Представлены два блока вопросов по проблеме мотивации учения как основные в методической подготовке студентов: психолого-педагогический аспект проблемы мотивации учения и практическая подготовка студентов к формированию предметной мотивации (мотивации к изучению математики). Выделены основные направления, приемы и средства формирования мотивации учения на уроках математики.*

### **Введение**

Одной из составляющих профессиональной подготовки будущих учителей математики является подготовка их к обеспечению мотивационной направленности учебной деятельности учащихся. Основу такой подготовки закладывают дисциплины психолого-педагогического цикла, раскрывающие общие вопросы, касающиеся проблемы мотивации. Различные подходы к трактовке самого понятия мотивации, структура процесса мотивации, основные компоненты и механизмы данного процесса, а также многие вопросы мотивации учения представлены в научных трудах психологов и педагогов (Р. С. Немов, Л. М. Фридман, А. К. Маркова, Г. И. Саранцев, Е. П. Ильин и др.). Однако при изучении дисциплин психолого-педагогического цикла вопросы формирования учебной мотивации рассматриваются зачастую в отрыве от содержательных особенностей школьных курсов. Дисциплины методического цикла призваны конкретизировать и углубить эти общие положения с учетом специфики школьного предмета (в частности, математики), способствовать приобретению студентами первоначального опыта организации такого вида педагогической работы. Однако в имеющихся учебных пособиях по предметным методикам (в частности, по методике преподавания математики) мотивационная составляющая предлагаемого предметного содержания школьных курсов представлена не всегда очевидно и убедительно, что затрудняет ее реализацию учителями, не имеющими достаточного педагогического опыта. В связи с этим необходима целенаправленная подготовка будущих учителей к работе по формированию и развитию учебной мотивации учащихся и придание этой работе устойчивого характера.

Предлагаемое далее содержание отражает возможный вариант методической подготовки будущих учителей математики по формированию мотивационной направленности учебной деятельности учащихся.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Методическая подготовка студентов, являясь составной частью их профессиональной подготовки, включает рассмотрение отдельных общепедагогических вопросов, касающихся развития познавательного интереса к предмету, активизации познавательной деятельности учащихся, дифференциации обучения и т. д. Проблема формирования мотивации учения связана с этими вопросами, однако ее решение имеет свои особенности и специфику. Условно можно выделить *два блока* вопросов по проблеме мотивации учения, рассматриваемых нами как основные в методической подготовке студентов к обеспечению мотивационной направленности учебной деятельности учащихся. *Первый* блок отражает психолого-педагогический аспект указанной проблемы, во *втором* представлены вопросы формирования предметной мотивации (мотивации к изучению математики).

Формированию готовности студентов к обеспечению мотивации учения школьников предполагает целенаправленное создание в учебном процессе возможностей для актуализации потребностно-мотивационного потенциала учебной деятельности учащихся средствами предметного содержания. Нами рассматриваются вопросы, связанные с учебной мотивацией и, в частности, вопросы мотивации изучения математики.

Проблема исследования мотивации в целом и мотивации учебной деятельности, в частности, является многоаспектной проблемой, изучение которой расширяет и углубляет представление о природе мотивации, но в свою очередь и затрудняет выработку единой точки зрения на сущность мотивации и мотивов, на структуру мотивации, а также на условия, пути и средства ее формирования.

Эффективная организация работы по подготовке будущих учителей математики к формированию и развитию мотивационной направленности учебной деятельности учащихся возможна при условии ее *непрерывности и поэтапности*. На *первом*, подготовительном этапе, в процессе изучения предметных, психолого-педагогических и методических дисциплин, а также на основе личного опыта студентов приходит осознание ими необходимости целенаправленного формирования и развития мотивации учебной деятельности школьников. *Второй* этап включает теоретическую подготовку студентов. Здесь будущим учителям математики дается возможность овладеть психолого-педагогическими и методическими знаниями и приобрести первоначальные умения и навыки формирования и развития учебной мотивации. При этом основную содержательную базу этого этапа может составлять курс по выбору или же занятия учебно-исследовательского практикума по курсу методики преподавания математики. *Третий*, практический этап, предоставляет будущим учителям математики возможность формирования начального опыта реализации полученных знаний, умений и навыков в реальной практике обучения математике с последующим переосмыслением этого опыта, самоанализом и коррекцией своих действий. Данный этап связан с проявлением творческой активности студентов при выполнении ими исследовательских проектов по проблеме обеспечения мотивационной направленности учебной деятельности учащихся, при подготовке курсовых и дипломных работ.

Рассмотрим содержание теоретической и практической подготовки студентов при осуществлении их методической подготовки. Основу теоретической подготовки составляют вопросы состояния и разработанности проблемы мотивации учебной деятельности в психолого-педагогической литературе. В ней мотивация учения тесно связана с мотивами и мотивационной сферой человека [1]–[6].

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в учебную деятельность. Она определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, организацией образовательного процесса; в-третьих, субъектными особенностями обучающегося; в-четвертых, субъектными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к ученику, к делу; в-пятых, спецификой учебного предмета [3].

В *психологии* мотивация трактуется в широком контексте. Она рассматривается как процесс, начинающийся с актуализации мотива и заканчивающийся формированием побуждения к действию, и включающий в себя создание готовности к действию, выбор целей, средств, способов, места и времени действия, формирование уверенности в правильности и необходимости действия и т. д. [2]. Мотивация понимается также и как личностное образование, характеризующееся наличием сложной комбинации закрепленных в психике человека потребностей, мотивов, эмоциональных переживаний и интересов, побуждающих человека к совершению определенных действий [5]. В *узкоспециализированном* понимании мотивация – это один из первых этапов организации учебной деятельности учащихся по изучению того или иного факта (теоремы, правила, алгоритма), по формированию того или иного понятия и по работе с той или иной задачей. Суть этого этапа заключается в том, чтобы показать учащимся целесообразность изучения данного понятия или теоремы, подчеркнуть необходимость и важность открытия нового факта с целью побуждения школьников к целенаправленной и активной деятельности и возбуждения интереса к изучению данного материала. Это достигается с помощью ряда *методических приемов*: опоры на жизненный опыт учащихся, использования материала межпредметного характера, показа необходимости изучения данного факта для решения некоторых практических задач, целенаправленное создание проблемных ситуаций и т. д. [7], [8].

Рассмотрение и анализ различных трактовок понятия мотивации позволяет выделить в них общий существенный признак, определяющий специфику данного понятия: наличие системы побудителей как необходимого структурного компонента процесса мотивации. Этот вывод является одним из *исходных положений*, сформированных студентами в ходе теоретического осмысления ими проблемы мотивационной направленности учебной деятельности учащихся. В соответствии с этим выводом рассматриваются два вида мотивации. Если в основе процесса мотивации лежат внешние побудители (требования родителей, учителей, применение соревновательных форм работы, демонстрация и изготовление различных моделей и др.), то речь идет о внешней (ситуативной) мотивации. Если же в качестве побудителей выступают внутренние, личностные образования и состояния (потребности, интересы, желания, мотивы личности ребенка и др.), то такая мотивация называется внутренней (диспозиционной). Все указанные факторы тесно взаимосвязаны друг с другом и должны учитываться при организации процесса обучения.

Поскольку мы рассматриваем вопросы, связанные с мотивацией учения школьников, то нас, прежде всего, будут интересовать *мотивы* учения. Их рассмотрение расширяет теоретическую базу студентов по исследуемой проблеме. А. К. Маркова характеризует мотив учения как направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней [5]. В современной педагогической литературе в учебной деятельности различают две большие группы мотивов: 1) познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения; 2) социальные мотивы, связанные с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми. Те и другие занимают важное место в мотивационной сфере школьника [5], [9]. Различные типы отношения школьников к учению и соответствующие этим типам уровни сформированности мотивов связаны с характером их мотивации и состоянием учебной деятельности [5]. Такой подход к проблеме развития мотивов в процессе обучения позволяет учителю оценить возможности каждого ученика и наметить программу формирования положительной мотивации учения с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Этот вывод является основополагающим при организации практического этапа методической подготовки студентов по проблеме обеспечения мотивационной направленности учебной деятельности учащихся. При этом необходимо наличие специального *методического сопровождения* студентов, включающего как отбор содержания такого рода подготовки, так и методических средств его реализации. Они призваны обеспечить осознание студентами необходимости развития учебной мотивации учащихся в процессе обучения посредством наблюдения за реальным процессом обучения математике и освоение будущими учителями теоретической составляющей их подготовки к обеспечению мотивационной направленности этого процесса в ходе лекционных и семинарских занятий по психолого-педагогическим дисциплинам. Методические средства способствуют также овладению различными технологиями формирования и развития учебной мотивации школьников на занятиях спецкурса, при моделировании педагогических ситуаций на лабораторных занятиях по методике преподавания математики, при подготовке и проведении уроков во время педагогической практики. Изучение педагогического опыта формирования мотивации учебной деятельности, совершенствование собственной педагогической деятельности в направлении формирования мотивации учения осуществляется посредством подготовки индивидуальных творческих проектов, курсовых и дипломных работ, участием в работе научно-исследовательской группы студентов.

Таким образом, практический этап методической подготовки студентов по проблеме обеспечения мотивационной направленности учебной деятельности учащихся характеризует процесс формирования учебной мотивации, требующий от учителя применения самых разнообразных приемов и средств. Л. М. Фридман, рассматривая проблему формирования положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, выделяет возможные *пути* достижения данной цели [6]. Студенты знакомятся с ними в процессе выполнения ряда заданий. Приведем некоторые из них.

*Задание 1.* Одним из путей формирования положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности является отбор содержания учебного материала. Охарактеризуйте требования, которые предъявляются к предлагаемому для изучения учащимися материалу, и конкретизируйте их на материале школьного курса математики.

*Задание 2.* Организация учебной деятельности как путь формирования положительной мотивации к учебной деятельности предполагает изучение каждого самостоятельного раздела или темы на трех основных этапах: мотивационном, операционально-познавательном и рефлексивно-оценочном. Определите роль мотивационного этапа в становлении мотивации учебной деятельности.

*Задание 3.* Охарактеризуйте основные учебные действия, из которых состоит мотивационный этап: а) создание учебно-проблемной ситуации, вводящей учащихся в предмет изучения темы; б) формулировка основной учебной задачи; в) самоконтроль и самооценка возможностей предстоящей деятельности по изучению темы.

*Задание 4.* Укажите способы создания проблемной ситуации и сконструируйте фрагменты уроков математики с реализацией этих способов. Как учитываются возрастные возможности учащихся при разрешении созданных проблемных ситуаций?

*Задание 5.* Раскройте суть операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного этапа в становлении мотивации учебной деятельности учащихся. Охарактеризуйте роль математического моделирования как средства осознания учащимися содержания изучаемой темы (на примере некоторых тем школьного курса математики).

*Задание 6.* Охарактеризуйте возможности использования на уроках математики коллективных и групповых форм работы как возможного пути формирования мотивации учения.

На практическом этапе методической подготовки студентов к обеспечению мотивационной направленности учебной деятельности учащихся студенты знакомятся с некоторыми возможными

*направлениями* формирования мотивации учения. К ним относится: осознание учащимися значимости приобретаемых знаний, умений и навыков; обеспечение эффективной обратной связи в учебном процессе (оценивание учителем деятельности учащихся с целью формирования у них адекватной самооценки и путей ее самосовершенствования); создание ситуации успеха в обучении; активизация эмоциональной сферы личности. Эти направления раскрываются студентами при подготовке творческих проектов по соответствующей тематике. Некоторые *приемы*, способствующие формированию мотивации учения, могут быть представлены в содержании курсовых работ студентов (занимательность изложения, необычная форма предъявления учебного материала, анализ жизненных ситуаций, разъяснение прикладной и практической значимости получаемых предметных и межпредметных знаний и др.).

Общие вопросы проблемы формирования мотивации учения позволяют перейти непосредственно к проблеме формирования мотивационной направленности учебной деятельности на уроках математики.

При подготовке будущих учителей математики к формированию и развитию учебной мотивации школьников в процессе обучения необходимо отразить такой аспект методической подготовки, как *учет* содержательных особенностей учебного предмета. Необходимость учета специфики предметного содержания при организации обучения подчеркивалась многими известными методистами. В частности, А. А. Столяр указывает, что вызвать интерес к предмету нельзя без учета специфики предмета, и эта педагогическая проблема решается по-разному для различных учебных предметов [10]. В учебно-методической литературе также частично уделяется внимание рассмотрению вопросов, касающихся *мотивации* учебной математической деятельности учащихся и развития их познавательных интересов с учетом специфики изучаемого предмета. Так, в большинстве учебных пособий для студентов педвузов по теории и методике обучения математике особое внимание уделяется вопросам организации работы по изучению математических понятий, теорем, правил. Здесь в качестве одного из первых этапов работы выделяется этап мотивации их изучения, подробно разбирается ряд соответствующих методических приемов и средств мотивации (использование проблемно-поисковых методов, наглядных средств, исторического материала и др.). В других источниках обсуждаются вопросы организации мотивационного обеспечения при поиске путей доказательства теорем и решения задач, при формировании общих приемов учебной деятельности учащихся, а также предлагается ряд практических заданий для выработки соответствующих умений и навыков у студентов [7], [8 и др.]. И. А. Новик [11] выделяет в качестве одного из слагаемых педагогической культуры учителя математики владение широким кругом профессиональных знаний, умений и навыков, в том числе и в области мотивации учения, а также умелое использование в процессе обучения приемов, методов и средств мотивационного воздействия на учащихся.

Возможности обеспечения мотивационной направленности учебной деятельности учащихся в методической подготовке будущих учителей математики заложены в мотивационном потенциале содержания школьного математического образования: универсальной применимости, логической стройности, максимальной определенности и убедительности, творческой неисчерпаемости и эстетическом совершенстве самого предмета математики. В соответствии с этим *средствами* формирования предметной мотивации могут быть: эстетический потенциал самого учебного предмета математики [12], прикладные задачи, прикладная и практическая направленность обучения [13], [14], связь математических дисциплин с профессиональной направленностью обучения, межпредметные связи математики с другими школьными предметами [15] и пр. Оптимальное сочетание используемых средств формирования предметной мотивации способствует становлению положительной учебной мотивации и развитию учебно-познавательной активности учащихся в процессе обучения. Различные средства формирования учебной мотивации могут стать предметом исследования в дипломных проектах выпускников университета.

Эффективность методической подготовки будущих учителей математики к обеспечению мотивационной направленности учебной деятельности учащихся обеспечивается *адекватностью* характера взаимосвязи теоретической и практической составляющих такой подготовки этапам ее реализации. Начальный этап связан с практическим применением будущими учителями математики известных приемов, методов и средств формирования мотивации учебной деятельности учащихся, а заключительный позволяет конструировать мотивационно-насыщенные учебные ситуации и применять их в реальной практике обучения. На всех этапах процесса подготовки будущего учителя необходима постоянная мотивационная поддержка, начиная с формирования и развития учебной мотивации самих студентов на начальном этапе и заканчивая формированием у них потребности в самостоятельном поиске знаний по вопросам мотивации учебной деятельности учащихся, развитием мотивов к самообразованию и научно-исследовательской работе на заключительном этапе подготовки.

### Выводы

Решение вопросов, связанных с мотивацией учебной деятельности учащихся, является необходимым условием эффективной организации продуктивного учебного процесса. В методической подготовке будущих учителей математики вопросы формирования мотивации учебной деятельности рассматриваются в контексте других вопросов курса методики преподавания математики. Однако педагогически целесообразна специальная подготовка будущих учителей к обеспечению мотивационной направленности учебной деятельности учащихся. Она включает ознакомление студентов с существующими научными концепциями учебной мотивации, раскрытие основных путей, направлений, приемов и средств формирования учебной мотивации учащихся. Значимым является также обучение студентов умениям конструировать и актуализировать мотивационно насыщенные педагогические ситуации в ходе учебной деятельности учащихся с использованием мотивационного потенциала содержания школьного математического образования. Подготовка будущих учителей математики к обеспечению мотивационной направленности учебной деятельности учащихся, рассматриваемая нами как методическая проблема, обеспечивается включением их в различные виды исследовательской работы, подготовку курсовых и дипломных работ, разработку творческих проектов во время педагогической практики, выполнение заданий учебно-исследовательского практикума.

### Литература

1. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: проблема формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Международ. пед. академия, 1995. – 212 с.
2. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 688 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М. : изд. корпорация «Логос», 1999. – 384 с.
4. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 201 с.
5. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, П. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
6. Фридман, Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
7. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / сост.: Р. С. Черкасов, А. А. Столяр. – М. : Просвещение, 1985. – 336 с.
8. Новик, И. А. Практикум по методике обучения математике : учеб. пособие / И. А. Новик, Н. В. Бровка. – М. : Дрофа, 2008. – 236 с.
9. Гусев, В. А. Психолого-педагогические основы обучения математике / В. А. Гусев. – М. : ООО «Изд-во «Вербум-М», 2003. – 432 с.
10. Столяр, А. А. Педагогика математики / А. А. Столяр. – Минск : Высш. шк., 1986. – 414 с.
11. Новик, И. А. Формирование методической культуры учителя математики в педвузе : монография / И. А. Новик. – Минск : БГПУ, 2003. – 178 с.
12. Саранцев, Г. И. Эстетическая мотивация в обучении математике / Г. И. Саранцев. – Саранск : Морд. пед. ин-т, 2003. – 136 с.
13. Мышкис, А. Д. К методике прикладной направленности обучения математике / А. Д. Мышкис, М. М. Шамсутдинов // Математика в школе. – 1988. – № 2. – С. 12–14.
14. Терешин, Н. А. Прикладная направленность школьного курса математики : книга для учителя / Н. А. Терешин. – М. : Просвещение, 1990. – 96 с.
15. Далингер, В. А. Методика реализации внутрипредметных связей при обучении математике / В. А. Далингер. – М. : Просвещение, 1991. – 228 с.

### Summary

The article deals with the problems of perfection of teaching methods training of future mathematics teachers connected with the solution of the problem of forming students' motivation to study. The author presents two units of questions on the problem of study motivation as the basis of teaching methods training: psychological-pedagogical aspect of the problem of study motivation and practical training of the students for the formation of subject motivation (motivation of studying mathematics). The main courses, methods and means of the formation of teacher's motivation in the mathematics classes are revealed.

*Поступила в редакцию 19.12.12.*

УДК 378.18

## ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Т. П. Чикиндина**

магистр педагогических наук, аспирант кафедры педагогики высшей школы и современных воспитательных технологий УО «БГПУ им. М. Танка».

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики высшей школы и современных воспитательных технологий УО «БГПУ им. М. Танка» И. А. Царик

*В статье раскрывается содержание диагностического комплекса, который позволяет установить уровень сформированности у студентов педагогического вуза ценностного отношения к воспитательной деятельности. Представлены критерии и показатели сформированности у студентов компонентов ценностного отношения к воспитательной деятельности, описываются результаты диагностики.*

### **Введение**

В современном обществе по мере его развития усиливается роль воспитания, так как от его результатов зависит будущее целых поколений. В этой связи проблема совершенствования подготовки педагогов к воспитательной деятельности является актуальной для педагогической науки и практики. Качество этой подготовки напрямую зависит от степени сформированности ценностного отношения к воспитательной деятельности у студентов еще в период обучения в вузе.

С одной стороны, это объясняется тем, что в процессе обучения в вузе на студентов оказывает воздействие окружающая образовательная среда. Оно может быть активным и пассивным, постоянным и случайным. Будущие педагоги примеряют на себя роль воспитателя, усваивают его функциональные обязанности, выстраивают свою профессиональную позицию. Требования к своей будущей воспитательной деятельности могут восприниматься, оцениваться и переживаться студентами по-разному. И это зависит как от индивидуально-психологических особенностей личности, так и от сформированности отношения к воспитательной деятельности.

С другой стороны, для того чтобы достойно выполнять профессиональные обязанности студенту – будущему воспитателю, – кроме основательной теоретической базы, необходимо обладать определенными личностными и профессиональными качествами. Это подтверждается и результатами опросов учащихся. Описывая портрет современного учителя, школьники отмечают, что они хотят видеть его добрым, умным, понимающим, красивым, умеющим держать слово, творческим и др.

Отношение ученых к необходимости формирования у воспитателя определенных качеств неоднозначно. Так, по мнению Л. И. Маленковой, П. И. Пидкасистого, Н. Е. Щурковой и др., формирование определенного перечня личностных качеств – дело неперспективное и заведомо обреченное на неудачу. Они объясняют это тем, что «качества личности – это устойчивые реакции на явления мира, реактивный отклик личности на определенный объект или событие, связанное с этим объектом» [1, 45]. Как отмечает Н. Е. Щуркова, пресловутые «качества личности» есть не что иное, как показатели чего-то другого, более крупного и существенного для личности. Сами качества – выражения внутренней структурной личностной единицы, внешнее проявление того, что присуще личности и составляет ее суть. Такой сущностной составляющей являются отношения [1, 46].

Позиция этих ученых близка нам. Мы считаем, что содействие целенаправленному формированию у студентов отношения к воспитательной деятельности как ценности способствует тому, что качества, как показатели отношения, становятся для них ценностными, социально значимыми.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Ценностное отношение к воспитательной деятельности мы определяем как осознанную устойчивую внутреннюю позицию личности, которая служит ориентиром ее социальной и профессиональной активности, направленной на овладение воспитательными умениями и навыками и на осмысленное присвоение ценностей воспитания.



Оценивая степень сформированности ценностного отношения к воспитательной деятельности, мы определяем, что движет студентом в воспитательной деятельности, ради чего он этим занимается, чем руководствуется, каким педагогическим опытом обладает и что вкладывает в свой труд. Поэтому ценностное отношение включает в себя интерес, потребности, мотивы (мотивационный компонент); знания, убеждения (когнитивный компонент); действия, умения, навыки (операционно-деятельностный компонент).

Помимо этого, мы учитывали, что на каждой ступени личностно-профессионального становления будущего специалиста доминирует развитие одного из выделенных нами компонентов. Первый этап связан с вопросами положительного отношения к профессии и воспитательной деятельности, на втором этапе преобладает формирование специального комплекса знаний, необходимого для организации воспитательной деятельности. На третьем этапе акцентируется внимание на практическом применении и использовании полученных теоретических знаний, умений и навыков.

В соответствии с компонентами ценностного отношения к воспитательной деятельности, а также ступенями личностно-профессионального становления будущих специалистов мы разработали диагностический комплекс. Он представлен 3 блоками (таблица).

Таблица – Диагностический комплекс по выявлению ценностного отношения студентов к воспитательной деятельности

Компоненты ценностного отношения к воспитательной деятельности	Ступени личностно-профессионального становления	Диагностические блоки
Мотивационный	Первая ступень (I курс обучения) связана с вопросами профессиональной адаптации, мотивации и целеполагания, направлена на освоение студентами новых ролей, ценностей, норм.	Направлен на определение положительного отношения к воспитательной деятельности и на интерес к ней.
Когнитивный	Вторая ступень (II–III курсы обучения) – осуществляется расширение и углубление содержания профессиональных знаний, необходимых для организации воспитательной деятельности.	Способствует выявлению знаний и представлений о специфике, содержании, особенностях воспитательной деятельности, ее требований к личности.
Операционно-деятельностный	Третья (IV–V курсы обучения) – практическое применение и использование полученных теоретических знаний, умений и навыков.	Нацелен на определение степени владения способами и приемами воспитательной деятельности, умениями и навыками, необходимыми для ее организации.

Этот комплекс мы апробировали в ходе опытно-экспериментальной работы, которая проводилась на базе педагогического факультета УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова». В эксперименте принимали участие студенты 1 (29 человек), 3 (40 человек) и 5 (35 человек) курсов.

Диагностический блок, определяющий сформированность положительной мотивации к ценностям воспитательной деятельности, включает в себя:

а) методику «Мотивы выбора профессии» [2, 153–155], которая позволяет выявить преобладающий вид мотивации: внутренние индивидуально значимые мотивы; внутренние социально значимые мотивы; внешние положительные мотивы и внешние отрицательные мотивы;

б) методику незаконченных предложений:

«Я решил(-ла) посвятить себя профессии учителя, так как ...»;

«Главное, чем должен заниматься учитель начальных классов, на мой взгляд, это...»;

«Мне бы хотелось, чтобы во время обучения в вузе преподаватели уделяли внимание ...»;

т. к. ...»;

«Я бы хотел(-ла), чтобы вуз научил меня ...»;

в) сочинения-размышления: «Воспитатель! Счастлив ли он?», «Каким я вижу воспитание в XXI веке», «Педагог, оставивший след в моей жизни», «Главное назначение учителя – воспитание детей»;

г) беседы ценностного содержания;

д) методику «Оценка профессиональной направленности личности будущего учителя», модифицированная А. В. Торховой [3, 48–50]. Результаты методики помогают отнести студентов к определенному типу личности учителя: «самосозидатели», «предметники», «воспитатели», «организаторы», «исследователи», «смешанный тип» или же «неопределившиеся», что впоследствии позволит наметить каналы и средства педагогического влияния.

Для обработки полученных данных мы определили показатели сформированности мотивационного компонента ценностного отношения к воспитательной деятельности:

- включение в иерархию жизненных ценностей личности ценностей воспитательной деятельности;
- характер мотивов учебной деятельности;
- потребность в избранной профессии, убежденность в необходимости воспитания детей;
- восприятие воспитательной деятельности как интересного и значимого процесса;
- направленность и заинтересованность в овладении методикой и технологией воспитательной деятельности;
- интерес к процессу и результату подготовки к воспитательной деятельности.

Выделенные показатели, в свою очередь, позволяют определить разный характер отношений к воспитательной деятельности:

1) как «положительное» – студенты понимают значимость воспитательной деятельности, осознают, что кроме обучения, учителя призваны заниматься и воспитанием школьников. На выбор профессии влияют следующие причины: «нравится общаться с детьми», «люблю детей», «хочу защищать детей и помогать им», «стремился к этому с детства»;

2) как «нейтральное» – студенты руководствуются внутренними индивидуальными и внешними положительными мотивами при выборе профессии: «профессия близка любимому школьному предмету», «позволяет использовать умения вне работы», «хочу повысить свой уровень знаний», «требует изменения окружающей среды» и др. Будущие специалисты считают, что передача детям знаний, развитие их способностей – главная и основная функция учителя. Обучение в вузе рассматривается как возможность повысить свой профессиональный уровень по дополнительной специальности;

3) как «негативное» – на выбор профессии повлияли внешние отрицательные мотивы: «профессия выбрана родителями», «единственно возможная в данных обстоятельствах», «здесь учатся друзья» и т. д. Поступление на данный факультет студенты рассматривают в качестве базы для дальнейшего образования.

Результаты обработки полученных данных указывают на значительное число студентов, имеющих нейтральное и негативное отношение к воспитательной деятельности, что говорит о необходимости целенаправленной работы по коррекции ценностных установок первокурсников. В целом были выделены следующие результаты: положительное отношение к воспитательной деятельности – 27,6% респондентов, нейтральное отношение – 41,4%, негативное отношение – 31%.

Исследуя когнитивный компонент ценностного отношения к воспитательной деятельности, мы обращаем внимание:

- на понимание студентами специфики воспитательной деятельности;
- на наличие системы знаний о сущности воспитательной деятельности и о ее содержании;
- на полноту и глубину знаний об аспектах организации воспитательной деятельности;
- на оперирование педагогическими категориями и др.

Диагностический блок, способствующий выявлению знаний и представлений о специфике, содержании, особенностях воспитательной деятельности, включает в себя разработанный нами комплекс вопросов и заданий, качественная и количественная обработка которых позволяет условно разделить респондентов на 3 группы по степени теоретической и методической подготовки в области воспитательной деятельности.

Студенты, имеющие достаточный уровень теоретической и методической подготовки (12,5%), легко установили соответствие между педагогическими категориями и их характеристиками, верно классифицировали элементы воспитательного процесса, определили последовательность шагов планирования воспитательного мероприятия и этапов процедуры диагностики, назвали психологические особенности младших школьников. При этом они видят ценность получаемого образования в возможности приобретения знаний, в овладении технологией формирования у школьников отношений к ценностям.

Средний уровень теоретической подготовки (50% респондентов) характеризуют неглубокие знания об аспектах осуществления воспитательной деятельности. Студенты видят логику процесса диагностики и планирования, но не все этапы данных процедур располагают в верном порядке, имеет место также сложность в разграничении таких понятий, как метод, средство и форма воспитательного процесса. Но следует отметить, что будущие специалисты видят ценность получаемого педагогического образования и стремятся усвоить необходимые знания и умения для будущей профессиональной деятельности.

Анализ диагностического материала показывает, что студенты с низким уровнем теоретической и методической подготовки (37,5%) имеют небольшой запас знаний, накопленный за время обучения в вузе, не понимают значимость дополнительных спецкурсов и факультативов, которые помогают приобрести определенный опыт в области воспитательной деятельности, у них отсутствует ценностное отношение к получаемому образованию.

Результаты обработки данных эксперимента свидетельствуют о необходимости расширения познаний студентов в области воспитательной деятельности, чему и будет способствовать, на наш взгляд, дисциплина «Методика воспитательной работы». Чтобы взаимодействие на занятиях со студентами было плодотворным, нам важно было узнать, какие причины смогут этому препятствовать. Среди основных причин, указанных респондентами, выделим следующие: традиционная (вопрос–ответ) форма занятия – 77,5%; личность преподавателя (его незаинтересованность, строгость, возраст) – 50%; большое количество материала для усвоения – 42,5%; собственное нежелание – 25%. Поэтому все разработанные занятия по данному учебному предмету предполагают активную и творческую позицию студентов как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Итогом выполнения практических и лабораторных работ будут являться: созданные модели основных форм воспитательной работы, творческие проекты конкретных воспитательных мероприятий, варианты планирования деятельности учителя как воспитателя, презентация различных направлений воспитательной работы, диагностических методик, педагогических технологий и др.

Следующая диагностическая задача нашего исследования заключалась в выявлении сформированности умений самостоятельно осуществлять воспитательную деятельность, поскольку знания о воспитательной деятельности, ее эмоциональная оценка неизменно приводят к определенному типу действий и поступков. Нами определены следующие типы действий, которые характерны для студентов в процессе осуществления воспитательной деятельности: пассивный, ситуативный и творческий. Выделены признаки сформированности операционно-деятельностного компонента ценностного отношения к воспитательной деятельности:

- целенаправленность действий в овладении педагогическим материалом;
- степень активности на занятиях;
- уровень подготовки к педагогической практике;
- умение определять критерии и уровни воспитанности детей, выявлять их индивидуально-психологические особенности;
- способность определять пути и динамику развития каждого ученика, предвидеть возможные трудности;
- умение планировать содержание воспитательной деятельности;
- наличие устойчивой рефлексии и адекватной самооценки;
- способность целесообразно использовать педагогическую технику;
- творческий подход к организации воспитательной деятельности.

Содержание данного диагностического блока включает в себя:

1) методику «Паутинка», позволяющую студентам определить степень владения приемами и способами осуществления воспитательной деятельности по 9 выделенным параметрам от 0 (характеристика не присутствует) до 3 (присутствует в высокой степени);

2) интерпретацию диагностики Т. Д. Дубовицкой [4] по определению уровня направленности студентов на воспитательную деятельность. Уровень направленности является фактором, влияющим на настойчивость и успешность овладения воспитательной деятельностью, на познавательную активность студентов во время учебы и педагогической практики, на активность после окончания учебы и устройство на работу;

3) карту наблюдения учителем за деятельностью студента во время педагогической практики.

Наблюдение за деятельностью студентов на занятиях и во время педагогической практики, беседы с учителями и методистами, анализ результатов методик показали, что будущие воспитатели, чьи действия можно охарактеризовать как пассивные, не видят ничего хорошего в своей будущей воспитательной деятельности и при возможности хотели бы получить другую специальность. Вследствие чего они не стремятся установить контакт с детьми, учителями, родителями, во время подготовки к воспитательному мероприятию нуждаются в постоянной помощи учителя, методиста при выборе формы и отбора содержания, составлении конспекта, формально осуществляют анализ проведенной работы. Таких студентов, как показал наш эксперимент, 31,4%.

42,9% студентов 5 курса проявили нестабильный интерес к обязанностям воспитателя во время практики. В зависимости от обстоятельств (присутствие методиста; важность положительной отметки; мероприятие, которое нравится, и др.) использовали необходимые умения и навыки для осуществления воспитательной деятельности. Примечательно, что данная группа студентов, которые ситуативно применяли свои воспитательные способности, с большим удовольствием занимались преподаванием учебных предметов. Следует также отметить, что 17,1% опрошенных при возможности занимались бы только обучением и исключили бы из своих профессиональных обязанностей воспитание детей.

Высокие показатели по данному блоку диагностики свидетельствуют о том, что студенты стремятся к овладению воспитательной деятельностью, хотя в будущем работать и дальше совершенствоваться в данной области. Во время практики проявляли инициативу, творческий подход, заинтересованность при планировании, организации, осуществлении и анализе воспитательной работы, установили доброжелательные отношения с детьми, учителями, ответственно выполняли обязанности воспитателя. Творческий тип действий характерен для 25,7% будущих специалистов.

Важным шагом диагностического этапа явилось определение основных групп проблем, испытываемых студентами во время прохождения практики, для внесения необходимых корректив в работу педагогического коллектива факультета по подготовке студентов к педагогической практике. По мнению опрошенных, следует выделить такие группы трудностей: отсутствие опыта работы (сложность в постановке целей и задач, боязнь не успеть все объяснить за отведенный отрезок времени и т. д.); коммуникативные трудности (страх быть непонятым, неумение сконцентрировать внимание детей, тихий голос и др.); нехватка определенных знаний (невладение современными методиками и технологиями, низкий уровень знаний из психологии и др.); большая загруженность практикантов.

В целом, обобщение полученных данных в ходе нашего эксперимента позволило выделить три уровня проявления ценностного отношения к воспитательной деятельности: *высокий* (положительное отношение к воспитательной деятельности, достаточный уровень теоретической и методической подготовки, творческий тип действий), *средний* (нейтральное отношение к воспитательной деятельности, средний уровень теоретической и методической подготовки, ситуативный тип действий) и *низкий* (негативное отношение к воспитательной деятельности, низкий уровень теоретической и методической подготовки, пассивный тип действий).

Укажем процент сформированности компонентов ценностного отношения студентов к воспитательной деятельности на каждом из уровней личностно-профессионального становления (рисунок).

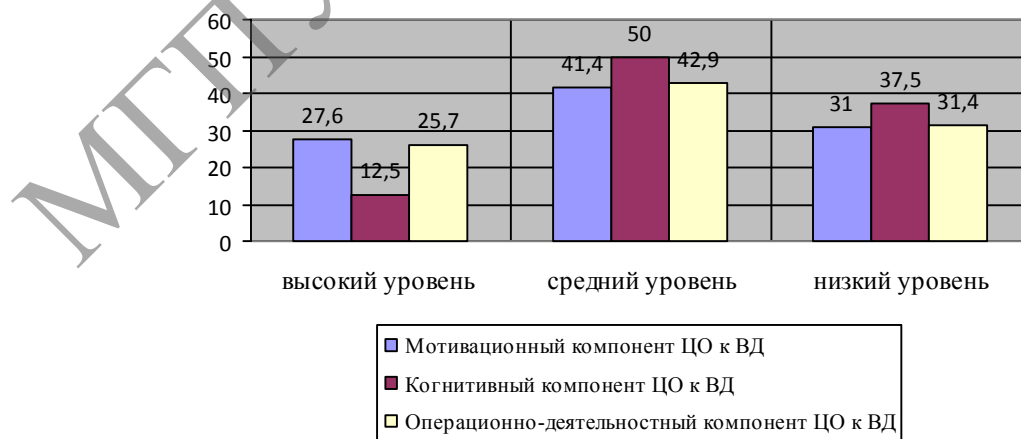


Рисунок – Характеристика уровней проявления ценностного отношения (ЦО) к воспитательной деятельности (ВД)

**Выводы**

Итак, мы считаем, что диагностический комплекс является важным звеном в процессе подготовки будущих учителей-воспитателей к воспитательной деятельности. Вместе с тем формирование ценностного отношения к воспитательной деятельности – процесс противоречивый, непрерывный и длительный. Он затрагивает весь период обучения студентов в вузе. Делать окончательные выводы об уровнях его сформированности можно только после усвоения студентами всей программы обучения.

Очень важным в процессе диагностики является возможность проследить за изменением отношения к воспитательной деятельности одной и той же группы респондентов на разных ступенях личностно-профессионального становления. На основании процентного соотношения проявления ценностного отношения к воспитательной деятельности на каждом из этапов делаются выводы о результативности проделанной работы.

Полученные в ходе нашего исследования результаты показывают, что значительное число респондентов имеют средний и низкий уровни сформированности компонентов ценностного отношения к воспитательной деятельности. Поэтому дальнейшая работа будет направлена на развитие и коррекцию потребностной сферы, мотивационных установок для усвоения базовых педагогических знаний, воспитательных умений и навыков, на создание условий для личностного принятия будущими специалистами ценностей педагогической, в частности воспитательной, деятельности.

**Литература**

1. Щуркова, Н. Е. Новое воспитание / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.
2. Кухарчук, А. М. Тесты в профориентации : для психологов, учителей-предметников, кл. рук. / А. М. Кухарчук, В. В. Лях. – Минск : Экоперспектива, 2009. – 364 с.
3. Торхова, А. В. Системно-стилевой диагностический комплекс: практическое руководство : учеб. пособие для студ. пед. специальностей вузов / А. В. Торхова. – Минск : Бестпринт, 2004. – 62 с.
4. Дубовицкая, Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 82–86.

**Summary**

The article examines a complex of diagnostic means which estimate how well students that undergo teacher training recognize the value of educational practices. The criteria and indicators of various aspects of this recognition are highlighted, along with the diagnostic results.

*Поступила в редакцию 17.10.12.*

УДК 378:371:316.6

**ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ  
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ****Л. М. Щур**

магистр педагогических наук,  
аспирант кафедры педагогики начального образования  
УО МГПУ им. И. П. Шамякина  
Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор  
Н. А. Масюкова

*Статья посвящена проблеме интерпретации личностно-ориентированного подхода в современной психолого-педагогической науке. Определяется взаимосвязь философского и психологического аспектов в представлении и оформлении личностно-ориентированного подхода в образовании. Фиксируется факт становления и развития гуманно-личностной педагогики.*

**Введение**

Социально-экономические, политические и социально-культурные преобразования в государстве, происходящие на фоне глобальных изменений в мире, ведут к реформам в системе отечественного образования. Эпоха перемен породила потребность в преобразованиях общественной практики, что выразилось в многообразии подходов к образовательной действительности.

Проанализировав современную образовательную ситуацию, можно говорить о формировании новой философии образования – гуманно-личностной педагогики, в которой личность рассматривается не как пассивный объект педагогических воздействий, а как субъект деятельностей, отношений и взаимодействий. Возникает проблема интерпретации личностно-ориентированного подхода в современной психолого-педагогической науке, необходимость в определении взаимосвязи философского и психологического аспектов в оформлении личностно-ориентированного подхода в образовании.

**Результаты исследования и их обсуждение**

Трудности ориентирования в разнообразии точек зрения на основы образования нашли отражение прежде всего в интерпретации самого термина «подход».

В словаре С. И. Ожегова подход определяется как «совокупность приемов, способов (в воздействии на кого, на что-нибудь, в изучении чего-нибудь, в ведении дела и т. п.)» [1, 482]. Философы склонны понимать под подходом ориентацию человека в познавательной или преобразовательной деятельности. Методологи ввели в определение термина указания на онтологические и прагматические аспекты оформления подхода как нормы педагогической деятельности. Так, по мнению О. С. Анисимова, подход – процедура, в которой при построении предварительно вводится «онтология», исходным основанием которой служит содержание понятия, соответствующее названию подхода [2, 125].

Все это отразилось на современной интерпретации термина «подход» в теории и практике образования. Сегодня подход в педагогике рассматривается как система принципов и правил (методов) изучения, проектирования и организации образовательного процесса, которая складывается на основе системы знаний о закономерностях и законах взаимодействия элементов образовательного процесса, сформированной по отношению к какому-либо качеству или какой-либо стороне бытия человека.

На рубеже реформирования отечественного образования были предприняты отдельные попытки осмысления и систематизации отдельных подходов к теории и практике педагогики. В частности, С. А. Крупник в качестве основных выделила целую группу подходов в педагогике: личностно-ориентированный, антропологический, культурологический, креативный, социологический, технологический, информационный, целостный (холизм). При описании личностно-ориентированного подхода автор отметил, что, несмотря на явную видимость ценности личности, при разработке технологий и методик обучения пока не происходит кардинальной смены форм и содержания образования, поскольку отсутствуют категориальные различия понятий «человек» и «личность», а также схема, определяющая место человека или личности по отношению к другим элементам педагогической системы – обществу, деятельности и т. д. [3]. Тем самым была актуализирована

мысль о главном условии оформления того или иного педагогического подхода – необходимости наличия философско-психологических оснований его разработки. Иными словами, система знаний, образующая теоретическую основу каждого из подходов, – это, прежде всего, знания о всеобщих закономерностях бытия человека, то есть философские знания.

С философской точки зрения, источником возникновения идеи личностно-ориентированного подхода к образованию выступает вопрос о соотношении интересов социума и личности.

Содержание образования в традиционной педагогике определяется как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает умственное и физическое развитие воспитанников, формирует их мировоззрение, мораль и поведение, готовит к общественной жизни и труду [4, 313]. При таком подходе в центре внимания находятся знания как результаты духовного богатства человечества, накопленного в процессе поисков и исторического опыта. Знание-ориентированное содержание образования способствует социализации личности, вхождению человека в социум. С этой точки зрения, содержание образования является жизнеобеспечивающей системой.

Однако при знание-ориентированном подходе к содержанию образования знания выступают абсолютной ценностью, что приводит к формализации научного ядра знаний, ориентации содержания образования на среднего ученика и другим негативным моментам.

Педагогические инновации последних лет направлены на усиление тех положений отечественной и зарубежной педагогики, которые ставят во главу угла уважение к личности воспитанника, формирование у него самостоятельности, установление гуманных, доверительных отношений между ним и воспитателем.

Таким образом, в соотношении социума и личности наблюдается смещение приоритетов в пользу отдельного человека. Вместе с тем, для разработки личностно-ориентированного подхода как норматива педагогической деятельности необходимы не только детерминанты (причины), но и конкретные предпосылки в виде философско-психологических положений, объясняющих как существо самой личности, так и место отдельного человека в социальном устройстве и развитии общества в целом.

Истоки философского понимания человека как самостоятельной ценности, способного проявить активность и инициативу, находятся в античной философии. Эти идеи оформляются в специальное учение о человеке с возникновением в XX веке философской антропологии Макса Шелера, по мнению которого, человек придает личностный смысл тем посылам, которые идут от мира и общества [5].

С точки зрения философии, личность – это не что иное, как социальная проекция человека. То есть это целостный человек, сочетающий в себе в органическом единстве неповторимые индивидуальные особенности и способности к выполнению необходимых социальных ролей. Анализ различных подходов к определению личности показал, что большинство психологов также рассматривают личность не как пассивный объект, а как субъект деятельностей, отношений, взаимодействий.

По мнению З. Фрейда, движущей силой развития личности являются инстинкты, в противовес влиянию среды, которое менее важно для динамики личностного роста.

В концепциях К. Хорни, Б. Ф. Скиннера, Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева личность представлена, прежде всего, как носитель социального, в отличие от индивида как носителя биологического. Эту идею не опровергают теории Д. А. Келли, А. Бандуры, К. Роджерса, но дополняют мыслью о том, что любое внешнее воздействие либо взаимодействие преломляется через призму мировосприятия индивида.

По мнению К. Роджерса, сущность природы человека в том, чтобы двигаться вперед к определенным целям, максимально выявляя при этом лучшие качества своей личности. Наше поведение регулируется так называемыми предвиденными последствиями. То есть мы можем предвидеть динамику нашей личности с помощью самоподкрепления и саморегулирования [6, 89].

Развитие личностных качеств предполагает проявление определенных собственных усилий человека, но в определенной мере зависит также и от воздействий социальной среды, то есть личность – это «человек со своими, прежде всего социально обусловленными, индивидуально выраженными качествами: интеллектуальными, эмоциональными, волевыми и т. д.» [5, 285]. Человек не рождается личностью, а становится ею в процессе социализации. При этом социализация есть прежде всего внутреннее самоуглубление, диалог человека с самим собой, формирующий самосознание.

В. Л. Абушенко свое определение личности как носителя индивидуального начала, самораскрывающегося в процессе социальных отношений, общения и предметной деятельности расширяет за счет рассмотрения человека как субъекта социокультурной жизни [7, 369–371].

Также под «личностью» понимают: 1) человеческого индивида как субъекта отношений и сознательной деятельности («лицо» – в широком смысле слова) или 2) устойчивую систему социально значимых черт, характеризующих индивида как члена того или иного общества или общности [8, 653].

В психологии личность – это совокупность выработанных привычек и предпочтений, психический настрой и тонус, социокультурный опыт и приобретённые знания, набор психофизических черт и особенностей человека, его архетип, определяющие повседневное поведение и связь с обществом и природой.

Личность проявляется через такие свойства, как характер и темперамент, сознание и разум, способность к труду, свобода и ответственность, направленность и неповторимость. Часть этих свойств, таких, например, как темперамент, человек получает с рождением, то есть определенную роль в формировании личности играет наследственность. Основное же приобретается в процессе воспитания, обучения и деятельности.

Согласившись с В. Н. Калмыковым, что понятие «личность» является конкретно-историческим, так как личность формируется под воздействием социальной среды и собственных усилий, добавим, что на человека как развивающуюся личность существенное влияние оказывает образование. В историческом разрезе о необходимости школы, которая не только наполняет ребенка знаниями, но и развивает его разум и душу, говорили Т. Кампанелла, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Дж. Дьюи и др.

Дж. Дьюи положил начало педоцентризму: педагогика все свои категории (цели, содержание, методы обучения) должна определять, исходя из интересов, потребностей ребенка. Центр учебного процесса – ребенок, а не учитель и школьный предмет. По мнению Джона Дьюи, школа должна стать как бы обществом в миниатюре – предоставить детям возможности для выработки навыков сотрудничества и взаимопомощи. Содержанием образования в такой школе выступает приобретенный опыт ребенка, который в условиях обучающей среды дополняется и обогащается [9].

Теория и практика, которую мы можем обозначить термином «личностно-ориентированная педагогика», имеет, помимо давней истории, и несколько других названий, за каждым из которых стоит определенный взгляд на обучение и воспитание: это гуманистическая педагогика, неопрагматизм, экзистенциализм, неопедоцентризм, свободное воспитание, педагогика сотрудничества. Все эти близкие во многом друг другу концепции можно объединить названием либеральная педагогика, в отличие от авторитарной и технократической [5, 114].

Следует сказать, что первые представления о личностно-ориентированном обучении в педагогике ярко представлены в концепциях развивающего обучения и концепции В. А. Сухомлинского, оказавшие значительное влияние на всю советскую педагогику 60–80-х гг. XX столетия.

Основы теории развивающего обучения были заложены Л. С. Выготским в 30-е годы при рассмотрении им вопроса о соотношении обучения и развития. Многие годы идея Л. С. Выготского оставалась только гипотезой, хотя его последователи (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин и др.) и стремились её развивать.

С конца 50-х гг. XX века гипотезу Л. С. Выготского разрабатывали два коллектива, созданные Л. В. Занковым и Д. Б. Элькониним совместно с В. В. Давыдовым. Система Л. В. Занкова направлена на психическое развитие ребенка, развивает мышление, эмоциональную сферу учащихся, учит понимать и выявлять общий смысл, основное содержание изучаемого [10, 118].

В основе развивающего обучения, по В. В. Давыдову – Б. Д. Эльконину, лежит теория формирования учебной деятельности и её субъекта в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения содержательного анализа, планирования, рефлексии. Осуществление детьми учебной деятельности определяет развитие всей их познавательной и личностной сферы. Развитие субъекта этой деятельности происходит в самом процессе её становления, когда ребёнок постепенно превращается в учащегося, изменяющего и совершенствующего самого себя [11, 202]. Таким образом, приходим к выводу, что активная самостоятельная учебная деятельность школьников возможна только при организации процесса обучения, направленного на развитие их личности.

Образование, ориентированное на личность, по мнению В. В. Серикова, можно понимать двояко: как образование, развивающее личность, ее социально значимые качества, и как образование, отвечающее запросам личности, помогающее ее самореализации. Автор считает,



что в современном обществе приоритетным является второе из названных направлений – поддержка самореализации личности [12].

По мнению Н. Л. Худяковой, прошедшие десятилетия позволили уточнить характеристики основных типов образования. Первый тип можно определить как образование, ориентированное на формирование человека, второй тип – как образование, ориентированное на развитие человека. Первый тип часто обозначают как традиционное (или авторитарное) образование. О втором типе образования пока можно говорить как о становящемся. Для первого типа образования в качестве основной функции педагогического процесса выступает функция передачи (со стороны педагога) и усвоения (со стороны учащегося, воспитанника) специально отобранного и педагогически оформленного общественного опыта, составляющего содержание образования. Общая процедура организации такого образования заключается в том, что сначала отбирается общественный опыт, усвоение которого рассматривается как необходимость для учащегося, затем происходит усвоение этого содержания образования. Такую модель образования в педагогике характеризуют как знаниевую. Функция развития человека в этой модели вторична.

Для второго типа функция развития человека как целостной личности выступает как ведущая. Это значит, что цели образования должны определяться на основе изучения развития человека как такового, выделения предметов развития в процессах обучения и воспитания человека и тех качеств этих предметов, которые закономерно возникают на общих для всех людей этапах их развития. Содержание образования в этом случае выполняет роль основного педагогического средства и отбирается в соответствии с целями каждой из сторон развития человека на каждом этапе этого процесса и может быть вариативным [13]. Личностно-ориентированный подход, безусловно, постулирует и реализует идеи второго типа образования.

Личностно-ориентированное образование А. В. Хуторской определяет как развитие и саморазвитие личности ученика исходя из его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности. Такое образование предусматривает индивидуальную образовательную траекторию – персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика [14].

Цель личностно-ориентированного образования – создание условий для полноценного развития таких функций индивидуума, как способность к осуществлению выбора, умение оценивать себя и свою жизнь, способность к принятию ответственных решений, формирование образа собственного «Я».

В личностно-ориентированном образовании ученик – главное действующее лицо. Функции педагога как источника знаний и контролера меняются на функции диагноста и помощника в развитии личности ученика.

Личностно-ориентированный подход предполагает учение как индивидуальную деятельность учащегося, когда вектор развития строится от ученика к определению педагогических воздействий, при котором обеспечивается личностный рост, развитие способностей к стратегической деятельности, креативности и позитивной Я-концепции. Личностно-ориентированная школа призвана создать равные стартовые возможности для каждого ребенка, при этом предоставить такие условия, в которых будет возможной не только внешняя, но и внутренняя дифференциация каждого ученика в соответствии с его индивидуальными проявлениями.

И. С. Якиманская поясняет термин «личностно-ориентированное образование» через выполнение таких требований, как признание основной ценностью образования становление самобытной личности, предоставление каждому ученику права выбора собственного пути развития в соответствии с его жизненными ценностями и личностными особенностями [15].

Отношения между педагогом и воспитанником в силу различий возраста, опыта, социальных ролей никогда не могут быть абсолютно равными. Равенство обязательно должно проявляться в выражении педагогом чувства искренности и открытости по отношению к воспитаннику. Такая субъектность отношений способствует развитию личности, влияет на развитие у учащихся рефлексии и саморегуляции, утверждение чувства собственного достоинства, ответственности, терпимости [16, 522–523]. Личностный подход в образовании может осуществить лишь педагог, осознающий себя личностью, умеющий видеть личностные качества в воспитаннике, понять его и строить с ним диалог в форме обмена интеллектуальными, моральными, эмоциональными и социальными ценностями.

### Выводы

Таким образом, можно выделить следующие детерминанты оформления личностно-ориентированного подхода в образовании:

1. Существуют трудности интерпретации и практической реализации личностно-ориентированного подхода в современной школе. Анализ современной психолого-педагогической науки позволяет определить личностно-ориентированный подход как систему принципов и правил проектирования и организации образовательного процесса, развивающего личность, ее социально-значимые качества и отвечающие запросам личности, способствующие ее самореализации.

2. С философской точки зрения идея личностно-ориентированного подхода лежит в плоскости соотношения интересов социума и личности. Помимо умственного и физического развития воспитанников, формирования их мировоззрения, морали и поведения, готовности к общественной жизни и труду, существует необходимость развития целостной личности, исходя из его индивидуальных особенностей как субъекта познания и субъектной деятельности.

3. Теоретически оформилась образовательная парадигма личностно-ориентированной педагогики, определяющая организацию процесса обучения, направленного на развитие личности учащегося в результате их активной самостоятельной деятельности.

### Литература

1. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. д-ра филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1981. – С. 482.
2. Анисимов, О. С. Методологический словарь для управленцев / О. С. Анисимов. – М., 2002. – С. 125.
3. Крупник, С. А. Методологические подходы к предмету педагогики [Электронный ресурс] / С. А. Крупник. – Режим доступа: <http://ebiblioteka.ru/browse/doc/18957>. – Дата доступа: 15.02.2012.
4. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – С. 313.
5. Калмыков, В. Н. Философия: учеб. пособие / В. Н. Калмыков. – Минск: Выш. шк., 2006. – 431 с.
6. Воронов, В. В. Педагогика школы в двух словах / В. В. Воронов. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 146 с.
7. Абушенко, В. Л. Личность / В. Л. Абушенко // Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск: изд. В. М. Скаун, 1998. – С. 369–371.
8. БЭС / под ред. А. М. Прохорова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Больш. Рос. энцикл., 1997. – С. 653.
9. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи; пер. с англ. – М.: Педагогика, 2000. – 384 с.
10. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. второе, доп. – М.: Унив. книга, 2007. – 384 с.
11. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. С. А. Смирнова. – М.: изд. центр «Академия», 1999. – 544 с.
12. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: изд. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
13. Худякова, Н. Л. Структура философии образования, ориентированная на развитие человека / Н. Л. Худякова // Философия образования. – 2009. – № 1. – С. 139–145.
14. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А. В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
15. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.
16. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Больш. Рос. энцикл., 1993. – Т. 2. – С. 522–523.

### Summary

The article illustrates the problem of interpretation of personal-oriented approach in the field of modern psychological and educational science. There is a question of balance between interests of society and individual considered. Interrelationship between philosophical and psychological aspects is presented by the personal-oriented approach in education. Author maintains the fact of establishment and development of humane-personal pedagogy which considered person not as a passive object, but the subject of activities, relations and interactions.

*Поступила в редакцию 20.12.12.*

## ФІЛАЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

УДК 81'367

СИТУАТИВНЫЙ АСПЕКТ ПРЕДЛОЖЕНИЙ СОЗИДАНИЯ И РАЗРУШЕНИЯ  
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**А. В. Жудро**преподаватель кафедры английского языка и МПИЯ  
УО МГПУ им. И. П. Шамякина

*Статья посвящена анализу ситуативного аспекта предложений, организованных глаголами созидания и разрушения. Приводятся модели ситуаций, между которыми устанавливаются сходства и различия. Прослеживается изменение ситуативной отнесенности предложений в зависимости от лексического заполнения их синтаксических ролей.*

**Введение**

В данной статье предложения, организованные глаголами созидания и разрушения, рассматриваются в рамках концепции композиционного синтаксиса, которая была сформулирована и разработана в Минском государственном лингвистическом университете, на кафедре истории и грамматики английского языка под руководством профессора Богушевича Дмитрия Георгиевича. В рамках данной концепции предложение рассматривается с учетом многоаспектного и сложного характера данного явления. Основное положение концепции заключается в выделении в каждом предложении, по меньшей мере, двух семантических аспектов: денотативного, связанного с ситуацией, и сигнификативного, связанного с пропозицией [1, 3]. Целью данной статьи является рассмотрение механизма соотношения данных аспектов предложений, организованных глаголами созидания и разрушения, на материале английского языка. Актуальность работы обусловлена учетом семантического компонента в исследовании синтаксиса предложений, организованных глаголами созидания и разрушения.

Все положения статьи иллюстрируются предложениями из оригинальных источников художественной английской прозы, полученных с помощью программы автоматической обработки текста «Мультипоиск» [2, 14].

**Результаты исследования и их обсуждение**

Для изучения предложений с глаголами созидания и разрушения в свете их ситуативного аспекта необходимо построить максимально обобщенные модели этих ситуаций. Моделирование ситуаций проводится на основе словарных дефиниций, которые представляют собой фразы, организованные по законам грамматики, содержание которых в идеале эквивалентно значениям описываемых единиц.

Созидательное действие всегда предполагает наличие деятеля, так как ситуация созидания является каузативной. Таким образом, деятель является причиной воздействия. В ситуации созидания Деятель (используя какое-либо Орудие) таким образом воздействует на Объект, что получает абсолютно новый объект (назовем его Результатом).

1) *A person can crochet stoles, berets, sweaters, and afghans with wool yarn and a needle of medium size*, где «person» является Деятелем, «stoles, berets, sweaters, and afghans» – Результатом, «wool yarn» – Объектом, а «needle of medium size» – Орудием.

Основные участники ситуации созидания – Деятель, Объект, Орудие, Результат.

Разрушение есть физическое воздействие, изменяющее структуру объекта, нарушающее ее целостность. В ситуации разрушения Деятель, используя какое-либо Орудие, воздействует на Объект таким образом, что получает новый, до этого не существовавший в данном качестве объект, т. е. «предмет прекращает свое существование в старом качестве и переходит в новое состояние, утрачивая возможность выполнять прежние функции» [3, 2].

2) *First he crushed the coffee-cup to powder under his feet ...*, где «*he*» выступает как Деятель, «*the coffee-cup*» – Объект, «*powder*» – Результат, и «*his feet*» – Орудие.

Участники ситуации разрушения – Деятель, Объект, Орудие и Результат.

На первый взгляд, обе ситуации кажутся различными, полярными. Но несомненным сходством является, во-первых, принадлежность обеих ситуаций к более общей ситуации физического воздействия и, во-вторых, наличие одних и тех же участников в обеих ситуациях. Однако человек в состоянии сразу безошибочно определить, отражает ли то или иное предложение ситуацию созидания или разрушения. Следовательно, принципиальная разница между двумя ситуациями существует. Она заключается в оценке таких участников, как Результат и Объект; причем такая оценка может быть субъективной.

Сравним два предложения:

3) *I cut the rope into sections.*

4) *A generous opening had been cut in the coiled barbed wire.*

Предложения организованы глаголом *to cut*, который обычно относят к глаголам физического действия. Как уже отмечалось, основную информацию о ситуациях, с которыми могут быть соотнесены глаголы, представляют словарные дефиниции. В толковом словаре глагол *to cut* определяется следующим образом: *To serve in dividing or gashing; to separate the parts of with a sharp instrument.* Однако дается и иное значение: *To form or shape by cutting; to make by incision.*

Фразы можно толковать через ядерные глаголы *to destroy* и *to create*: «*to cut the rope*» – «*to destroy the rope by cutting it*», «*to cut an opening*» – «*to create an opening by cutting something*».

Однако предложение 3) отражает ситуации разрушения, а предложение 4) – созидания, так как в первом предложении для автора Объект представляет большую ценность, а во втором предложении более высоко оценивается Результат действия.

Рассмотрим предложения, которые описывают одну и ту же ситуацию окружающей действительности, что видно из контекста.

5) *The guard pointed to the exact spot on the wall. ... «In about five minutes, they'll throw a ladder up there. The wire has already been cut on top. You'll find a heavy rope on the other side.»*

6) *Ray sprinted with his head low... The top of the wall was two feet wide. A generous opening had been cut in the coiled barbed wire... The rope was right where it was supposed to be...*

Автор сначала представил данную ситуацию как разрушение, а потом как созидание, что доказывает субъективность оценки Результата и Объекта и успешно иллюстрирует различие между ситуациями созидания и разрушения.

Далее можно определить вектор ситуаций созидания и разрушения, используя наше эмпирическое знание. Исходной точкой в ситуации разрушения будет Деятель, конечной – Объект, промежуточной – Орудие. Такой участник, как Результат не будет входить в вектор ситуации разрушения, так как он является побочным и не является значимым. Включение Результата в вектор пропозиции невозможно ни в качестве конечной, ни в качестве промежуточной точки. В первом случае это означало бы направленность действия на Результат, что не характерно для ситуации разрушения (где действие всегда направлено на Объект). Во втором случае нарушалась бы хронология событий, так как при ситуации разрушения появление Результата не может предшествовать разрушению Объекта.

Можно предположить, что ситуация созидания как бы продолжает ситуацию разрушения, однако промежуточные точки векторов обеих ситуаций обозначены одними и теми же участниками (тот же самый Деятель использует то же самое Орудие).

Это позволяет сделать заключение о том, что ситуации созидания и разрушения фактически являются одной и той же ситуацией физического воздействия и, если точнее, «подситуациями» ситуации физического воздействия, однако их векторы отличаются, во-первых, по длине, во-вторых, по участнику в конечной точке (соответственно для ситуации созидания – Результат, для ситуации разрушения – Объект).

В предложениях, описывающих ситуацию созидания, Деятель, как правило, выражен одушевленными существительными, зачастую антропонимами. В данных случаях Деятель выполняет функцию каузатора созидания.

7) *A child had built a hut.*

Деятелем также может выступать какое-либо природное явление, выраженное существительным – элементаривом.

8) *A storm had built up its static charge there.*

В таких случаях Деятель выполняет несколько ролей – роль каузатора созидания и роль инструмента, так как истинный инструмент в реальной действительности определить невозможно. Как отмечает С. Е. Кузьмина, «...природные, стихийные явления представляют собой нерасчлененные ситуации, в которых не могут быть выявлены отдельные элементы: предмет и его признак предстают как единое целое» [3, 11].

Иногда Деятель может выполнять роль каузатора созидания, инструмента и объекта (материала) созидания.

9) ... *a gloomy tunnel was made by two great trees that leant together...*

10) *The creepers had woven a great mat.*

Результатом созидания может быть практически все, что угодно, поэтому нет никаких ограничений на использование существительных того или иного класса. Таким образом, Результат может быть выражен одушевленным, неодушевленным существительным или существительным – элементаривом:

11) *But Chani had produced an Atreides son.*

12) *The man had fashioned a turban from a torn strip of cloth.*

13) *A little wind was created by his speed.*

Объект, как правило, выражен неодушевленным существительным.

14) *Orr was manufacturing the stove out of an inverted metal drum.*

Однако объект может быть представлен опосредованно, через Результат.

15) *I built a rope cradle round the box.*

16) *Children were building snowmen.*

Орудием в ситуации созидания может выступать как любой предмет, так и часть тела живого существа (псевдоинструмент).

17) *Lampas is woven on a Jacquard loom.*

18) *He made toys for us with his hands.*

В предложениях, описывающих ситуацию разрушения, Деятель также зачастую выражен одушевленным существительным.

19) ... *the dragon came on them and destroyed most of the warriors...*

Для представления Деятеля также могут использоваться существительные – элементаривы.

20) *The storms cut metal like butter.*

В таких случаях Деятель, как и в ситуации созидания, выполняет несколько ролей – роль каузатора созидания и роль инструмента.

Объект в ситуации разрушения может быть выражен любым существительным, хотя отдельные глаголы (*to kill, to slaughter, to murder*) требуют использования исключительно одушевленных существительных.

21) *First he crushed the coffee-cup to powder under his feet...*

22) *Of course Alfred Inglethorp murdered poor Emily – as I always told you he would.*

Орудием в ситуации разрушения, как и в ситуации созидания, может выступать как любой предмет, так и часть тела живого существа (псевдоинструмент).

23) *«Where you scratched your cheek with a handful of frozen snow,» I said.*

24) *He crushed the book in his fists.*

Результат в предложениях, описывающих ситуацию разрушения, представлен относительно редко и выражен неодушевленными существительными.

25) *He was breaking rocks to pieces...*

26) ... *the conch exploded into a thousand white fragments and ceased to exist.*

В предложениях, организованных глаголами *to slaughter, to kill, to destroy, to rot, to murder*, Результат, как правило, не представлен.

Таким образом, в ситуации созидания наблюдаются следующие схемы совмещения ролей: Деятель – Орудие; Деятель – Орудие – Объект. Для ситуации разрушения существует одна схема совмещения ролей: Деятель – Орудие.

Полученные результаты совмещения семантических ролей позволяют утверждать, что ситуация не отражается в предложении зеркально и существуют различные способы ее представления.

Дальнейший анализ семантики глаголов исследуемой группы позволил обнаружить некоторые закономерности в отношениях исходного значения и переносных лексико-семантических вариантов, дающие возможность их определенной классификации и, соответственно, ситуаций, именуемых ими.

Исходные значения этих глаголов были объединены в первую группу (I).

Во вторую группу вошли значения, связанные с действиями, которые не являются физическим созиданием и разрушением и которые могут называть ситуации «идеального» созидания и разрушения (II). Для точного разграничения физической и «идеальной» ситуации используется критерий воспринимаемости участников ситуации по перцептивным каналам человека. Модель ситуации идеального созидания и разрушения имеет тот же набор участников, что и модель ситуации физического созидания и разрушения:

27) Деятель: *Torbin climbed off his horse very quietly lest he destroy the minotaur's chain of thought.*

28) Объект: *How could I destroy your faith?*

29) Орудие: *I cannot break the enchantment with my own hand...*

30) Результат: *He was creating a disturbance out front, refusing to come inside.*

Ситуативную отнесенность предложения в основном определяет лексическое заполнение таких участников, как Результат (для ситуаций созидания) и Объект (для ситуаций разрушения), которые нарушают правила лексической сочетаемости глаголов.

31) Группа I: *He was building card houses.*

32) Группа II: *It was clear that the human had built an imagined image ...*

33) Группа I: *... dragons and goblins destroyed that city many ages ago.*

34) Группа II: *Red coils destroyed his thoughts, spiriting them away to the infinite.*

Действия, обладающие некоторыми физическими характеристиками, но не обозначающие созидания и разрушения, составляют третью группу (III). Значения, объединенные в эту группу, настолько разнообразны, что для детального изучения и описания ситуаций, обозначаемых ими, можно предпринять отдельное исследование, поскольку основные характеристики именуемых ситуаций относят их к различным областям:

35) ситуация перемещения: *He wove his way unsteadily around the other patrons...*

36) ситуация звучания: *...sound that seemed to crash into the room around them from every side.*

37) ситуация изменения количественного признака: *The cloud of dust broke the heat of the afternoon.*

38) ситуация начала действия, события: *The dawn broke over the mighty Mississippi below.*

39) ситуация прекращения, прерывания действия: *I was transfixed, unable to break that hypnotizing gaze.*

40) ситуация физического воздействия на поверхность объекта: *...Imkhian broke the surface of the bubbling ocean.*

Как показал анализ материала, идентификация значения, актуализированная в определенном употреблении лексической единицы, осуществляется в контексте и, следовательно, зависит от ее лексического окружения. Анализ языкового материала выявил, что при реализации значений III в роли Деятеля и/или Объекта, Результата появляется лексическое заполнение, отличающееся от исходного значения I и переносного значения II.

В роли Деятеля могут оказаться природные явления, выраженные абстрактными существительными (примеры 36, 37, 38). Роли Объекта и Результата также могут быть представлены существительными этой лексико-семантической группы (примеры 37, 40).

В примере 35 модификацию значения определяет семантика конкретных именных заполнителей, иногда создающих устойчивые сочетания с переносным значением (*to weave one's way*).

Значения четвертой группы максимально отдалены от исходных значений (IV). Они не связаны ни с созиданием или разрушением, ни с какими-либо физическими параметрами описываемых ситуаций. Как правило, подобные предложения описывают ситуации, которые можно назвать ситуациями эмоционального (физиологического) состояния или изменения эмоционального (физиологического) состояния.

41) *Fury was building in her at such an intrusion.*

42) *Nately exploded in frustration.*

43) *«My back is killing me».*

Переход от ситуаций «внешних» по отношению к Деятелю-человеку в ситуациях, относящихся к описанию его внутреннего состояния (эмоционального или физического), предполагает отличные от описанных выше параметров как самих ситуаций, так и ролей, выполняемых их участниками.

Изучение функционирования глаголов созидания и разрушения в переносных значениях и их лексического окружения позволили проследить процесс метафоризации значений данной группы глаголов и те факторы, которые способствуют развитию полисемии этих лексических единиц, что приводит, в свою очередь, к изменению ситуационной отнесенности глаголов.

### **Выводы**

Деятельность человека по преобразованию окружающей среды приводит как к положительным, так и к отрицательным результатам. Исходя из субъективной оценки результатов деятельности человека, одна и та же ситуация внеязыковой действительности может интерпретироваться как ситуация созидания или ситуация разрушения. И хотя в нашем сознании рассмотренные ситуации представляются полярно противоположными, построение моделей данных ситуаций позволило выявить ряд закономерностей, подтверждающих идентичность их природы. Также были обнаружены некоторые закономерности в отношении исходного значения и переносных лексико-семантических вариантов исследуемых глаголов, что послужило основанием для построения классификации изменения ситуативной отнесенности предложений с этими глаголами. Четвертую группу в приведенной классификации представляют глаголы, максимально отдаленные от исходных значений, получившие иные значения путем метафоризации. При создании подобных образов происходит перенос представлений человека о внешнем материальном мире, который в более легкой степени подлежит изучению и категоризации, на мир внутренний, познать который трудно ввиду его эфемерности и субъективности, в чем проявляется антропоцентричность языка как средства познания, как средства хранения информации.

Результаты, полученные в ходе исследования, могут быть использованы в ряде теоретических дисциплин: теоретической грамматике, лексикологии, стилистике германских языков.

### *Літаратура*

1. Outline of the Compositional Syntax / D. G. Bogushevich [et al.] // Proceedings of the 16<sup>th</sup> International Congress of Linguists, 20–25 July 1997. – Bergamon, Oxford. – 1997. – Paper № 0013.
2. Жудро, А. В. Возможности программы автоматической обработки текста «Мультипоиск» / А. В. Жудро // Современные иностранные языки: проблемы функционирования и преподавания : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., 7 окт. 2011 г., Мозырь / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол.: В. Н. Сергей (отв. ред.) [и др.] ; под общ. ред. В. В. Валетова. – Мозырь, 2011. – С. 14–16.
3. Кузьмина, С. Е. Семантика английских глаголов со значением уничтожения : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / С. Е. Кузьмина ; НГЛУ им. Н. А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2006. – 26 с.

### *Summary*

In this article an attempt is made to describe the sentences of creation and destruction by pointing out their likenesses and differences. The situations of physical creation and destruction have more in common than it is generally assumed; the same set of participants, their vectorial character, the fact, that they are often organized around the same set of verbs. Observing the lexical representation of the participants of these sentences gives a chance to trace the changes in the verbs meanings and the sentences situational references.

*Поступила в редакцию 16.11.12.*

УДК 811.112.2'367.628

**МЕЖДОМЕТІЕ В АСПЕКТЕ ОБЩЕЙ ТЕОРИИ СЛОВА****Д. В. Зыблева**

кандидат филологических наук,  
доцент кафедры белорусского и иностранных языков  
УО «ГТТУ им. П. О. Сухого»

**Л. В. Пузан**

кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой немецкого языка и МПИА  
УО МГПУ им. И. П. Шамякина

*В статье предлагается один из подходов к исследованию междометий с позиции коммуникативной лингвистики. Междометия рассматриваются как социально значимые слова, вычленимые в потоке речи и понимаемые коммуникантами. Не обладая предметно-логическим значением, междометия имеют коннотативные значения, связанные с характером проявления эмоционально-оценочных или эмоционально-побудительных реакций коммуникантов в конкретной речевой ситуации. В рамках ситуативно-психологического контекста междометия могут выступать в качестве номинанта нерасчленённых ситуативных номинаций, имеющих своим референтом микроситуацию.*

**Введение**

Ретроспективный взгляд позволяет обнаружить в изучении междометий различные позиции лингвистов относительно языковой природы этих единиц. В многообразии трактовок междометий в отечественном и зарубежном языкознании выделяется наиболее существенное спорное звено, касающееся признания за междометием статуса слова и, соответственно, включения в систему единиц языка. В зависимости от подхода к определению слова и разграничению биологического и социального междометия или представляются как социально обусловленный факт языка, или выносятся за пределы языковой системы в связи с их чрезвычайным своеобразием.

**Результаты исследования и их обсуждение**

Анализ имеющегося теоретического материала показывает в целом сложность лингвистического статуса этого класса слов, о чем свидетельствуют и встречающиеся в их описании весьма разнородные термины: «полуслова», «неполные слова», «эквиваленты предложений», «слова-предложения» и т. д. В конце же 19-го – начале 20-го веков существовала тенденция рассматривать междометия как внесистемные, внеязыковые явления, бессознательные выкрики человека в состоянии аффекта, не имеющие ничего общего со словами.

Трудности лингвистического описания междометий обусловлены, в первую очередь, различием критериев, предъявляемых к определению слова. Если понимать под словом значимую лингвистическую единицу, характеризующуюся единством значений и форм и выполняющую соответствующие функции в предложении, то междометия не могут быть признаны словами, поскольку их семантические свойства не фиксируются грамматическими показателями. Поэтому о междометиях говорят как о аграмматических единицах, не вступающих в синтаксическую связь со словами в предложении и в результате не являющихся членом предложения [1].

Думается, что подход к определению слова с позиции вышеназванного критерия односторонен, т. к. содержание человеческого сознания, выражаемого в языке, сводится к мышлению, оставляя в стороне эмоции, хотя они также получают языковую реализацию.

Согласно другой точке зрения, основанной на трактовке слова как единицы, интуитивно вычленимой в потоке речи [2], междометие подходит под статус слова, поскольку оно может выступать в качестве единственного состава фразы, например, в диалоге – вопросы, ответы, переспросы.

Роднит междометие со словами и способность к субстантивации и вербализации. Субстантивация в немецком языке представляет собой один из наиболее продуктивных способов



словообразования, и если субстантивируется междометие, то благодаря этому, лежащее в его основе значение чувственно-эмоционального восприятия получает логическое осмысление. По своему характеру субстантивированные междометия окказиональны, т. е. являются результатом индивидуального авторского творчества, однако они не выходят за рамки языковой нормы.

В отличие от нерасчлененных рефлексорных выкриков, представляющих собой явления первой сигнальной системы, реакции организма на воздействие окружающей среды, междометия как своеобразные формы эмоционального выражения получили общественную значимость и вошли в языковое употребление. Психологические исследования свидетельствуют о том, что процесс закрепления за звуковым комплексом статуса слова осуществляется в 2 этапа: на первом этапе звуковой комплекс выступает как имеющий некое значение, т. е. выражает уровень чувственного познания и служит как обозначение субъективного состояния, в то время как на втором этапе данный комплекс наполняется определенным интеллектуальным содержанием и становится носителем определенного значения.

Междометия представляют собой простейшие языковые элементы, передаваемые по традиции из поколения в поколение и предполагающие овладение навыком их употребления наряду со всем остальным лексическим составом языка.

Социальная значимость и принадлежность междометий системе данного языка находят свое выражение в их звуковом оформлении, соответствующем системе фонем этого языка.

Ср.: русское **тьфу!** - немецкое **pfui!** (отвращение)  
**ба!** - **pah!** (удивление)  
**ну-ну!** - **na-na!** (угроза, увещевание)  
**ой! ай!** - **au!** (боль, радость)

В связи с признанием за междометием статуса слова неизменно возникал и остается поныне открытым вопрос об отнесении междометия к значению и понятию. В лингвистической литературе утвердилось мнение об отсутствии у междометий номинативной функции и предметно-логического значения, что дало некоторым лингвистам основание отрицать наличие у слов этой категории лексического значения. [3].

Если исходить из точки зрения, что значение – это понимание и вне языка находится всё то, что не связано с последним [4, 90], можно возразить исследователям, лишаящим междометия определенного смысла.

Действительно, существует ряд междометий (первичных), которые возникли из рефлексорных звуков, получивших в процессе развития языка и общества социальную значимость. Некоторые из них не имеют раз и навсегда закрепленного конкретного значения и способны выражать широкую гамму чувств, что зафиксировано в словарях. Например, междометие «**Ach!**» употребляется для выражения: а) боли, жалобы; б) печали, тоски; в) сочувствия; г) удивления; д) смущения; е) внезапной мысли, внезапного понимания; ж) внезапного решения. Налицо единица, обладающая широкой семантикой, что обуславливает её большую зависимость от контекста. В определенном контексте междометие воспринимается в соответствии с ситуацией, поскольку имеет необходимое данному контексту и данной ситуации значение, отсутствие которого сделало бы нецелесообразным само применение этого слова. Варьирование значений большинства междометий в зависимости от контекста свидетельствует о непосредственной семантической связи этих единиц с последним, что уже само по себе подводит к необходимости и логичности рассмотрения роли междометий в создании и обеспечении структурно-семантической целостности таких образований, как сверхфразовое единство – СФЕ.

Таким образом, правомерно считать, что именно наличием значения, планом содержания междометий обуславливается их употребление в процессе коммуникации как общепонятных языковых средств. Междометие, несомненно, обладает значением, вопрос состоит только в том, какого рода это значение.

Исходя из знака, различают открытые и закрытые значения лингвистических знаков. Открытые значения присущи знакам, смысловое содержание которых неразрывно связано с контекстом и ситуацией, в то время как закрытым значением обладают знаки, смысловое содержание которых остается постоянным при изоляции от контекста. Если применить эту теорию к междометиям, то следует отметить, что не все они наделены семантической свободой: некоторые из них привязаны к определенной ситуации, обладают конкретным эмоциональным значением, что позволяет систематизировать эти единицы на имеющие определенное и неопределенное значение. Неопределенным значением наделены первичные междометия,

составляющие ядро категории междометий, и их неопределенность связана с положением в системе языка: они представляют собой реликтовые явления.

Определенным значением обладают в большинстве своем производные междометия, явившиеся результатом интеръективации знаменательных слов, словосочетаний и целых предложений. Первичные же междометия с определенным значением являются, как правило, побудительными (апеллятивными) словами, что исторически объясняется существованием в начале развития языка звуковых сигналов, имевших значения запрета, призыва и т. д. Наличие определенного значения сближает некоторые междометия со знаменательными словами и придает им высокую коммуникативную значимость, поскольку, в отличие от междометий с неопределенным значением, они сохраняют свое смысловое содержание с незначительными вариациями в любом контексте, например, междометия, служащие для выражения негативной оценки (отвращения, презрения и т. д.).

Значение слова в большинстве случаев связывается с понятийным содержанием, имеющим предметную соотнесенность. В отличие от языковых единиц с денотативным значением, отражающим наиболее характерные признаки предметов, явлений, процессов и т. д., междометия выражают субъективное отношение говорящего к явлениям окружающей действительности. Значения междометий – коннотативные, связанные с наличием в коммуникативном акте говорящего и слушающего, характером проявления эмоционально-оценочных или эмоционально-побудительных реакций коммуникантов в конкретной речевой ситуации. Междометия, обладающие определенным значением, дают непосредственное представление (понятие) о выражаемом чувстве. Междометия с неопределенным значением соотносятся с представлением об определенном чувстве в результате конкретизации значения в речи.

Что же касается их номинативной функции, то в рамках теории языковой номинации принято считать, что не всякая языковая единица, обладающая значением, может выполнять номинативную функцию. А сама номинативная функция заключается не только в прямом указании на предмет, но и в способности служить обозначением для понятия об этом предмете. Однако, помимо окружающих нас предметов, существуют еще и психические процессы, связанные с эмоциональными ощущениями. Эта несубстанциальная сфера жизнедеятельности человека также находит свое обозначение. К ядерному типу номинации, основывающемуся на соотношении «имя существительное – предмет», подкрепляются производные типы, в том числе и обозначения эмоциональных переживаний и оценок с помощью междометий [5, 234]. Можно полагать, что словесное обозначение чувства эквивалентно его междометному обозначению, если иметь в виду функциональную эквивалентность и признавать, что в основе названных обозначений лежат различные уровни отражения окружающей действительности.

Знаменательное слово обозначает не только предмет, но и чувство, отражающееся в сознании в виде понятия, в результате чего создается прямой тип номинации. Междометие представляет то же чувство как наглядно-чувственный образ, связанный с непосредственным переживанием говорящего.

Широкому пониманию языковой номинации должно соответствовать, и расширенное понимание номинативной функции как способности соотноситься с различными по своей природе экстралингвистическими элементами. Особо важен ситуативно-психологический контекст, соотношение с которым как внешнелингвистическим компонентом в речи, в частности, дает возможность междометию осуществлять номинативную функцию в ее широком понимании, выступать в качестве «номинанта нерасчлененных ситуативных номинаций, имеющих своим референтом микроситуацию» [5, 270]. Например, предложение «**Gott sei Dank!**» представляет собой расчлененную ситуативную номинацию, способную самостоятельно называть референт, в том случае, если оно употребляется как непосредственное обращение к богу при отправлении религиозных ритуалов. Но в длительном повседневном обращении произошла десемантизация предложения, в результате которой получилось производное междометие «**Gott sei Dank!**», служащее для выражения эмоционального состояния радости, облегчения и относящееся к одному из типов ситуативной номинации, нерасчлененность которой иногда подчеркивается на письме: «**Na, gottseidank**» [6, 190].

Нерасчлененное отражение действительности междометием предполагает эмоциональную оценку предмета мысли, план содержания которой может быть эксплицирован в коммуникативном одночленном или двучленном предложении:

**Pfui! - 1. Ekelhaft!**

**2. Es ekelt mich davor!**

Междометия в качестве простейших, сознательно используемых средств для выражения собственно чувств коммуниканта, его отношения к ситуации, волеизъявления, направленного

в коммуникативном акте на адресата, характерно для речи в состоянии эмоциональной напряженности, которой свойственны тенденции к примитивизации высказывания, ослаблению сознательного контроля и активизации спонтанных речевых проявлений. Замысел высказывания здесь актуализируется посредством употребления слов с четкой позитивной или негативной коннотацией. Междометия можно считать эмоционально-экспрессивными единицами, осуществляющими воздействие на адресата в двух направлениях: а) посредством эмоциональной оценки, ориентируясь на которую адресат предпринимает ответное действие (междометия эмоционально-оценочные), и б) посредством выражения волевых импульсов говорящего (междометия побудительные).

Передаваемые междометиями эмоционально-экспрессивные значения отражают субъективный момент речи, предполагающий использование языковых средств в соответствии с коммуникативным намерением говорящего, чем и определяется целесообразность исследования данных единиц в коммуникативно-прагматическом аспекте [7].

Рассмотрение междометий как эмоционально-экспрессивных элементов позволяет исключить из их состава звукоподражательных слов, служащих для образного представления действительности, формул вежливости и социального этикета, а также слов зова и отгона животных.

### Выводы

Подводя итог, правомерно кратко обобщить сказанное выше: междометия как закрепленные практикой человеческого общения языковые средства, служащие для выражения эмоций и волеизъявлений, представляют собой артикулируемые звукокомплексы, вычленимые в потоке речи и обладающие статусом слова. Весь корпус междометий подразделяется на имеющие определенное и неопределенное значение, при этом последнее конкретизируется посредством контекста и ситуации. Выражаемые междометием значения являются коннотативными. Общепонятность междометия, обеспечивающая его восприятие коммуникантом в речи, свидетельствует о том, что это слово обозначает представление (понятие) о выражаемом чувстве. Не обладая ядерной номинативной функцией, междометие выступает в качестве номинанта ситуативных нерасчленённых номинаций, являющихся вторичными по отношению к ядерной. Как средство выражения эмоциональных состояний коммуниканта в речевом общении, междометия служат для выделения наиболее существенных с позиции говорящего отрезков передаваемой информации. Ядро класса образуют первичные междометия, к которым в процессе развития языка присоединяются производные. В целом, это гетерогенная совокупность, объединяющая незначительные и значительные слова, десемантизированные сочетания слов и предложения, служащие для выражения чувств удовлетворения, неудовлетворения, а также волеизъявлений.

### Литература

1. Schneider, W. Stilistische deutsche Grammatik / W. Schneider. – Freiburg, Basel, Wien : Herder, 1963. – 521 S.
2. Виноградов, В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове) / В. В. Виноградов. – М.–Л. : Учпедгиз, 1947. – 784 с.
3. Девкин, В. Д. Особенности немецкой разговорной речи / В. Д. Девкин. – М. : Междунар. отнош., 1965. – 318 с.
4. Звегинцев, В. А. Предложение и его отношение к языку и речи / В. А. Звегинцев. – М. : Моск. ун-та, 1976. – 306 с.
5. Гак, В. Г. К типологии лингвистических номинаций / В. Г. Гак // Языковая номинация: Общие вопросы / В. Г. Гак. – М. : Наука, 1977. – С. 230–293.
6. Schroeder, M. Ich stehe meine Frau / M. Schroeder. – Frankfurt am Mein : Fischer Taschenbuchverlag, 1975. – 190 S.
7. Шаронов, И. А. Междометие в языке, в тексте и в коммуникации : автореф. ... дис. д-ра филол. наук : 10.02.01 / И. А. Шаронов ; Рос. гос. гуманит. ун-т. – М., 2009. – 36 с.

### Summary

The article proposes one of the approaches to the studying of interjections from the perspective of communicative linguistics. Interjections are considered as a socially important words isolated in a stream of speech and understood by the communicants. Having no subject and logical value, interjections have communicative meaning associated with the manifestation of emotional and evaluative or emotional and motivating reaction of the communicants in the particular speech situation. Within the situational and psychological context interjections can act as a nominee of the nonsegmented situational nominations having a microsituation as its referent.

Поступила в редакцию 26.11.12.

УДК 303.022:81'42

**ЦЕННОСТНЫЙ ВЫБОР В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПЕРЕЛОМНЫХ ЭПОХ****М. М. Иоскевич**

кандидат филологических наук,  
старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации  
УО «ГрГУ им. Я. Купалы»

*В статье с помощью сравнительного анализа раскрывается типологическое сходство и контраст в путях разрешения ценностного выбора в романтическом («Грозовой перевал» Э. Бронте) и реалистическом («Полесская хроника» И. Мележа) произведениях как результата авторской рефлексии переломных эпох.*

**Введение**

В современном литературоведении сохраняет свою актуальность сравнительно-исторический подход к изучению художественного произведения, ставящий целью определение генетических и типологических связей между художественными произведениями, принадлежащими разным авторам, эпохам, направлениям. Особый интерес представляет сравнительное исследование классического наследия национальных литератур, в частности белорусского и английского классического наследия.

Целью данной статьи является сравнительный анализ проблемы ценностного выбора в романе английской писательницы Эмили Бронте «Грозовой перевал» и трилогии белорусского классика Ивана Мележа «Полесская хроника». Подобное исследование позволит выявить типологическое сходство и контраст в путях разрешения ценностного выбора в романтическом (Э. Бронте) и реалистическом (И. Мележ) произведениях как результата авторской рефлексии переломных эпох. Данная проблема актуализируется авторами в системе персонажей этих произведений, а именно через образы главных героинь: Кэтрин Эрншо («Грозовой перевал») и Ганны Чернушки («Полесская хроника»).

Каждая культурно-историческая эпоха обладает собственной системой ценностей, которая находит логическое отражение в художественных произведениях, преломляясь сквозь призму авторской субъективности. Литературное направление обуславливает приемы и способы изображения системы ценностей в художественном произведении, особое внимание уделяя проблеме ценностного выбора. Именно анализ проблемы ценностного выбора, на наш взгляд, может выступать основой для сравнительного исследования художественных произведений различных литературных направлений.

В данном случае мы предлагаем следующий алгоритм проведения сравнительного анализа:

- сопоставление литературных направлений, к которым принадлежат исследуемые произведения;
- рассмотрение биографического фактора как обуславливающего создание произведения;
- определение степени влияния культурно-исторической эпохи на творчество автора;
- сравнительный анализ литературоведческой проблемы ценностного выбора.

**Результаты исследования и их обсуждение**

1. Роман Э. Бронте вышел в свет в 1847 г., на закате эпохи романтического мироощущения. Центром художественной системы романтизма является личность, а его главный конфликт – личность и общество. Трилогия И. Мележа, созданная в середине XX века, – произведение реалистическое. Реализм же в литературоведении предполагает правдивое, объективное, всестороннее отражение действительности специфическими средствами, присущими видам художественного творчества.

С реализмом, который тяготеет к объективному воспроизведению действительности, связь романтизма представляется затрудненной и фрагментарной. Реализм мог утвердиться только в критической форме; буржуазная революция завершалась все более полным развитием стихий буржуазного общества, и развитие это трагически разочаровывало в высоких идеалах. Романтиков отделяла от реализма настойчивость, с которой они старались сохранить в неприкосновенном виде свои положительные ценности.

Оба литературных направления, развиваясь в отдельных странах, имели свои национальные особенности, связанные с историческими, социальными и культурными аспектами. Так, *английский романтизм* сосредоточен на проблемах развития общества и человечества в целом. Английским романтикам присуще ощущение катастрофичности исторического процесса, а также политический пафос, сочувствие к угнетенным и обездоленным, защита свободы личности. Для английского романтизма характерны образы героев-мятежников, индивидуалистов с чувством трагической обреченности. *Белорусский реализм XX в.*, сохраняя характерные особенности критического реализма XIX в., развивался в русле реализма социалистического, который агрессивно насаждался политической властью в СССР и странах социалистического лагеря. Несмотря на то, что социалистический реализм постигал жизнь в ее революционном развитии к социализму и коммунизму, в его русле появились истинные шедевры объективного изображения действительности, в частности трилогия И. Мележа «Полесская хроника».

Таким образом, сравнительный анализ художественных произведений, принадлежащих к таким разнонаправленным литературным течениям, как романтизм и реализм, должен быть направлен не столько на поиск *контактных* отношений (конкретные соприкосновения, совпадения, преемственность), сколько на поиск отношений *контрастных*.

2. Роман Э. Бронте «Грозовой перевал» является одним из самых загадочных и уникальных произведений мировой литературы. Его уникальность заключается как в истории создания, так и в художественной ценности. Считается, что Э. Бронте (1818–1848) опередила свое время: многие исследователи обнаруживают в ее романе предвосхищение модернизма. Критикой создан «неукротимый, свободолюбивый» образ Эмили, «великого навигатора», обладающего мужскими качествами, страдающего в глуши Хоурта от одиночества и невозможности самореализации. Однако образ писательницы предстает, несомненно, более сложным и противоречивым. По-прежнему остается загадкой, как могла скромная дочь священника, получившая по существу только домашнее образование и редко покидавшая пределы родного городка, создать подобное произведение. Эмили скончалась на тридцать первом году жизни от туберкулеза, который был вызван простудой, полученной на похоронах брата. Она не пожелала облегчить свои страдания перед смертью и обратиться за помощью к врачам.

В рассмотрении биографического фактора как оказывающего непосредственное влияние на творчество писателя следует признать, что в случае с Э. Бронте он не играет решающего воздействия при анализе ее романа. Сохранилось очень мало документальных подтверждений о короткой жизни писательницы. Следовательно, определяющим воздействием на творчество писательницы следует считать особенности культурно-исторической эпохи.

Безусловным достоинством, облегчающим задачу интерпретации трилогии «Полесская хроника», является наличие достаточного фактического материала о «биографическом авторе» – И. Мележе (1921–1976). Трилогия во многом автобиографична, что неоднократно подчеркивалось самим писателем: «ёсьць элементы аўтабіяграфічнасці» [1, 212], «паказаны людзі, якія жывуць і цяпер, некаторых я нават вывеў пад сапраўднымі імёнамі» [1, 213].

И. Мележ в многочисленных статьях, письмах, встречах с читателями неоднократно обращался к вопросу творческого замысла трилогии и проблемам его воплощения. И. Мележ отмечал долгий путь, который предшествовал созданию трилогии: «Само жыццё доўгія гады як быццам рыхтавала мяне да гэтай кнігі» [1, 211]. Высокий уровень творческого потенциала писателя заключается в его неспособности утаивать, замалчивать правду, в желании высказать ее в собственных произведениях: «У цяжкія трыццатыя гады брала пачатак не толькі добрае, а і злое. У тым, што адбывалася тады, было нямала такога, што выклікала непатрэбную вастрыню адносін, нараджала несправядлівасці, крыўды, прыводзіла да неапраўданых ахвяр» [1, 213].

Биография И. Мележа была одним из факторов, безусловно повлиявших на его творчество. По признанию самого писателя, в трилогии изображены прототипы реальных людей. Причастность писателя к историческим событиям была одной из причин, побудивших автора обратиться к жанру, который он определит как «хроника».

3. Издание «Грозового перевала» совпало с первыми годами правления королевы Виктории (1837–1901), поэтому его можно отнести к числу «викторианских» романов. Политическая ситуация в Англии в первой половине XIX в. была ознаменована утверждением господства буржуазии. Нарастание противоречий между буржуазией и рабочим классом вылилось в движение луддитов и чартистов. К 1830-м гг. в стране свершилась промышленная революция и окончательно утвердилась фабричная система производства. В международных отношениях Англия придерживалась колонизаторской политики, однако в 1834 г. объявила об отмене рабства в принадлежащих ей колониях. По словам Р. Фокса, это было время быстрых перемен, политической неразберихи, поразительных противоречий [2].

В первой трети XIX в. в английской литературе господствует романтизм. В центре художественной системы романтизма исключительная личность, противостоящая «страшному миру» пошлой буржуазной повседневности; главный конфликт – разлад между идеалом и действительностью – определяет принцип романтического двоемирия как основу эстетики и поэтики романтизма. Английский романтизм за три десятилетия пережил эволюцию от идеализации природы и созерцательного отношения к миру до признания неосуществимости романтических идеалов и разочарования в них. В 1830–1850 гг. движение чартистов вызвало к жизни феномен чартистской литературы, отражавшей социальные противоречия эпохи, а произведения Ч. Диккенса и У. Теккерея ознаменовали рождение английского реализма.

Эти бурные события, знаменовавшие изменение мировоззренческой и, главное, ценностной парадигмы, по существу происходят в течение жизни одного поколения, к которому принадлежала Э. Бронте. О времени ценностного слома и своем мучительном прощании с идеалами романтизма Э. Бронте написала свой знаменитый роман «Грозовой перевал».

Романы «Полесской хроники» И. Мележа, посвященные историческому перелому в судьбе белорусской деревни, шире – всего народа на рубеже 1920–1930-х гг., создавались на протяжении почти двух десятилетий: роман «Люди на болоте» опубликован в 1962 г., «Дыхание грозы» – в 1966 г., «Метели, декабрь» – в 1978 г. Драматичные и противоречивые события коллективизации автор осмысливал уже из иного времени, что позволяло установить дистанцию по отношению к прошлому и дать ему объективную оценку.

Между тем два десятилетия, в течение которых писатель работал над «Полесской хроникой», были не менее драматичными и переломными в судьбе страны. Политическая «оттепель» второй половины 1950-х гг. дала И. Мележу возможность «сказаць усю праўду пра тое, што раней недагаворвалася або замоўчвалася зусім» [1, 211]. XX съезд КПСС, ознаменовавший начало «оттепели», принял решения, направленные на демократизацию жизни в стране; начался процесс реабилитации и освобождения узников ГУЛАГа.

Однако «оттепель» была непоследовательной и короткой, уже к началу 1970-х гг. общественно-политическая ситуация в стране изменилась. И. Мележ, как и другие писатели, был вынужден подчиняться требованиям и установкам своего времени, прислушиваться к голосу внутреннего цензора, и это не могло не сказаться на способах реализации замысла. Не случайно И. Мележ часто цитировал слова М. Рюмма: «Любы гістарычны твор ёсць расказ аб двух часах: часе, пра які вядзецца гаворка, і часе, калі напісаны твор» [3, 76].

Таким образом, оба исследуемых произведения посвящены *переходным эпохам в истории культуры* («Грозовой перевал» Э. Бронте) *и народа* («Полесская хроника» И. Мележа), *связанным с ситуацией ценностного перелома*. Время создания романа Э. Бронте «Грозовой перевал» является переломной эпохой в развитии литературных направлений. Роман создан в то время, когда на смену романтическим идеалам приходят буржуазная система ценностей. И. Мележ в своей трилогии обращается к переломной эпохе в судьбе белорусского народа. Драматичные и противоречивые события автор осмысливал уже из иного времени, что позволяло установить дистанцию по отношению к прошлому и дать ему объективную оценку.

4. Роман Э. Бронте «Грозовой перевал» – это история любви Кэтрин и Хитклифа, двух романтических героев. Предательство Кэтрин своего чувства к Хитклифу послужило причиной основополагающего конфликта в романе. В основе конфликта проблема свободы личности, свободы выбора между романтическим идеалом и буржуазной действительностью. Кэтрин решает пожертвовать своей любовью к Хитклифу ради состояния и положения в обществе. В образе Кэтрин, предавшей свою романтическую сущность ради социальной выгоды, отображено отношение Э. Бронте к буржуазному обществу и его ценностям. Для писательницы действительно прочными являются духовные узы людей.

Кэтрин символизирует несовместимость духовного и материального, романтического идеала и пошлых ценностей буржуазного общества. С течением времени Кэтрин оказывается не в состоянии совмещать жизнь обычных людей с романтической любовью. Она пытается «бежать» от действительности, ей хочется вернуться в детство, «снова стать девчонкой, полудикой, смелой и свободной» [4, 128]. Конфликт с реальностью заканчивается для Кэтрин безумием. Предав самое себя, свою духовную сущность, сделав неправильный выбор, героиня обречена на смерть, которая для нее видится преодолением земного притяжения, уз общества и времени. Буржуазные ценности убивают романтическую героиню: «Почему ты мной пренебрегла? Почему ты предала свое собственное сердце, Кэти? У меня нет слов утешения. Ты это заслужила. Ты сама убила себя» [4, 162].

Писательница намеренно подчеркивает, что выбор личности стоит во главе конфликта: «Когда бедствия, и унижение, и смерть – все, что могут послать бог и дьявол, – ничто не в силах было разлучить нас, ты сделала это сама по доброй воле» [4, 163]. Подобно всем романтикам, Э. Бронте интересуется порывами человеческой души, особое внимание уделяя личности в ее развитии.

В трилогии И. Мележа «Полесская хроника» ценностный выбор в рамках оппозиции «материальное – идеальное» стоит перед главной героиней Ганной Чернушкой. Выйти замуж за кулака Евхима Глушака означает предать «идеальное» – любовь к бедняку Василю. И все же Ганна делает этот неверный выбор, повинувшись вековым деревенским законам, воле родителей. Вспоминая собственное согласие на замужество с Евхимом, Ганна не в силах сдержать отчаяние: «як багата бяды выпадае чалавеку за іншы адзін крок. І як чалавек робіць гэты крок пакорліва, нібы сляпы – не бачачы ўсяго, што будзе яму з гэтым крокам. Ступае на купіну і не чакае, не гадае, што яна не ўтрымае, дрыгва разарвецца, і чалавека праглыне багна...» [5, 251].

Между тем замужество оказалось границей, которая разделила жизнь героини: «іншая будзе ў яе хата, іншы прытулак» [5, 387]. Ночью после свадебного застолья Ганна долго не могла заснуть, лежала, как в гробу, «ў душнай цемры, здавалася, забытая ўсімі, пакінутая, адна-адзінокая ў цэлым свеце» [5, 394]. Для нее как будто настал «конец свету» [5, 394].

Метафорическая «смерть» героини («конец света») совпадает с завершением земледельческого года, ведь крестьянская свадьба традиционно справляется осенью после уборки урожая. Замужество Ганны, ее подчинение деревенским законам, предпочитающим «материальное» (достаток) «идеальному» (любви), символизирует метафорическую «смерть» главной героини, предстоящую жизнь без радости и любви. Время для Ганны «застывает», а пространство отныне будет ограничено усадьбой Глушаков.

Толчком к возрождению Ганны явилась смерть дочери, погибшей из-за жадности Глушаков. Ганна возвращается к осознанию собственного человеческого достоинства через бунт, своеобразную войну с семейством Глушаков. Сотрясение вековых устоев жизни деревни соотносится с небывалым поступком Ганны, который поразил деревню, – ее уходом от мужа.

Отринув (хотя и не полностью) старые законы, Ганна вступает на новый путь, образом мыслей приближаясь к таким передовым женщинам села, как учительница Параска и делегатка съезда Анисья. Эволюция сознания Ганны демонстрирует позитивную сторону исторических изменений в жизни народа: пробуждение женщины, осознание себя человеком, личностью, имеющей право на собственный выбор.

### **Выводы**

Роман Э. Бронте «Грозовой перевал» общепризнан венцом, отражением эволюции и подведением итогов английского романтизма. В трагической судьбе романтической героини Кэтрин, предавшей свою романтическую сущность ради материальной выгоды, отразилось отношение Э. Бронте к буржуазному обществу и его ценностям. В реалистическом романе И. Мележа главная героиня Ганна, как и Кэтрин, отказывается от своей любви ради материального благополучия. Трагизм судьбы Ганны призван, по замыслу И. Мележа, осудить вековые законы, которые встают на пути новой жизни. Отказ как Кэтрин, так и Ганны от «идеального», неверный выбор этих героинь влечет за собой ломку их судеб. Однако Э. Бронте и И. Мележ обнаруживают противоположные пути выхода из кризисной ситуации, в которой оказались героини вследствие неверного выбора.

Судьба Кэтрин символизирует несовместимость духовного и материального, романтического идеала и пошлых ценностей буржуазного общества. Конфликт с реальностью заканчивается для Кэтрин безумием. Предав свою духовную сущность, романтическая героиня обречена на смерть, которая видится ей преодолением земного притяжения, уз общества и времени. Реалистическая героиня Ганна находит в себе силы отринуть старые законы, разорвать брак с нелюбимым человеком, начать новую жизнь. Эволюция сознания Ганны демонстрирует позитивную сторону исторических изменений в жизни народа: пробуждение женщины, осознание себя человеком, личностью. Таким образом, проблема ценностного выбора разрешается в «Грозовом перевале» Э. Бронте и «Полесской хронике» И. Мележа в соответствии с особенностями романтического и реалистического мироощущения.

### **Літэратура**

1. Мележ, І. Жыццёвыя клопаты: Артыкулы, эсе, інтэрв'ю / І. Мележ // Зб. тв. : у 10 т. – Мінск : Маст. літ., 1983. – Т. 8. – 686 с.
2. Фокс, Р. Роман и народ / Р. Фокс. – М. : Гослитиздат, 1960. – С. 120–124.
3. Гніламёдаў, У. В. Іван Мележ: Нарыс жыцця і творчасці / У. В. Гніламёдаў. – Мінск : Народная асвета, 1984. – 128 с.
4. Бронте, Э. Грозовой перевал. Агнесс Грей / Э. Бронте, Э. Бронте. – М. : Эксмо-Пресс, 2000. – 601 с.
5. Мележ, І. Людзі на балоце : Раман з «Палескай хронікі» / І. Мележ. – Мінск : Маст. літ., 1999. – 399 с.

### **Summary**

The aim of the article is to give a comparative analysis of the problem of a valuable choice in two literary works: E. Bronte's «Wuthering Heights» and I. Melezh's «The Poleskaya Chronicle». These novels, belonging to different literary movements, romanticism and realism, find their own ways in solving the problem of a valuable choice.

*Поступила в редакцию 31.10.12.*



УДК 811.161.3'37:008

**КАНЦЭПТ “СЯМ’Я” Ў МОЎНАЙ КАРЦІНЕ СВЕТУ БЕЛАРУСАЎ:  
РАЗВІЦЦЁ І ФУНКЦЫЯНАВАННЕ****А. А. Калеснікова**

магістр філалагічных навук,

аспірант кафедры беларускага мовазнаўства УА “ВДУ імя П. М. Машэрава”.

Навуковы кіраўнік: доктар філалагічных навук,

прафесар кафедры тэарэтычнага і славянскага мовазнаўства БДУ А. М. Рудэнка

*У артыкуле даследуюцца асаблівасці функцыянавання канцэпту “сям’я” ў моўнай карціне свету беларусаў. На матэрыяле розных тыпаў лексікаграфічных крыніц і публіцыстычных кантэкстаў, у якіх аб’ектывуецца канцэпт “сям’я”, прасочваецца эвалюцыя гэтага ключавога сацыяльнага паняцця па лініі “вялікая сям’я – трохпакаленняя сям’я – нуклеарная сям’я”, што адлюстроўвае адрозненні архаічнага і сучаснага светапогляду.*

**Уводзіны**

У моўных карцінах свету розных этнасаў існуе пэўны набор “ключавых” слоў, якія рэпрэзентуюць базавыя, агульначалавечыя, універсальныя канцэпты. Такімі канцэптамі для любой лінгвакультурнай супольнасці з’яўляюцца, напрыклад, “жыццё”, “свабода”, “радзіма”, “народ”, “дом”, “маці”, “сям’я”. Маючы статус універсальных, у кожнай мове яны набываюць сваю спецыфічную культурную афарбоўку і з’яўляюцца носьбітамі пэўнай нацыянальна-культурнай інфармацыі.

На сённяшні дзень існуюць шматлікія тэарэтычныя падыходы да вывучэння зместавай структуры канцэпту. Большасці даследчыкаў канцэпт уяўляецца ў выглядзе шматслойнага, шматкампанентнага ўтварэння, структуру якога складаюць цэнтр і перыферыя. Паводле В. А. Маславай, ядро – гэта слоўнікавыя значэнні той ці іншай лексемы. Менавіта матэрыялы слоўнікаў (тлумачальных, этымалагічных, энцыклапедычных) даюць даследчыку вялікія магчымасці ў плане раскрыцця зместу канцэпту, у выяўленні спецыфікі яго моўнага выражэння. Перыферыя – гэта суб’ектыўны вопыт, розныя прагматычныя складнікі ядзернай лексемы, канатацыі і асацыяцыі [1, 45].

Мэтай нашага даследавання з’яўляецца выяўленне асаблівасцей развіцця і функцыянавання канцэпту “сям’я” ў моўнай карціне свету беларусаў.

**Вынікі даследавання і іх абмеркаванне**

На думку Ю. С. Сцяпанавы, даследаванне сэнсавай структуры канцэпту немагчыма без уліку асаблівасцей этымалогіі ключавой лексемы [2, 45]. Паводле “Этымалагічнага слоўніка беларускай мовы”, лексема *сям’я* першапачаткова ўзыходзіць да старажытнага індаеўрапейскага кораня \**kei-* ‘ляжаць’ і ўтворана пры дапамозе суфікса *-m-*, магчыма, праз перанос значэння ‘стаянка, паселішча’ [3, 151]. *Сьмяя* – гэта і ‘сям’я ўвогуле’ (вялікая сям’я, якая ўключае ўсіх членаў роду, што жывуць разам), і ‘чэлядзь, дамачадцы, халопы’ (у складзе роду). Апошняе значэнне слова даследчыкі мовы прызнаюць другасным. *Сям’я* як сукупнае мноства сваякоў паступова пачынае ўключаць у сябе і “іншых” людзей, якія жывуць разам і займаюцца агульнай справай [4, 39].

На працягу доўгага часу славянскай супольнасці былі ўласцівы вялікія сем’і, якія складаліся з трох і больш пакаленняў. Вялікая сям’я магла быць бацькоўскай адналінейнай або шматлінейнай братэрскай, ускладненай, якая ўключала дзядзьку і пляменнікаў, шваграў і інш. Існавалі таксама буйныя сямейныя аб’яднанні з удзелам здольнікаў, якія маглі ўключаць у свой склад і чужакоў, не звязаных з сям’ёй кроўнай роднасцю. Для славян у цэлым была характэрнай тэрытарыяльная, сацыяльная, рэлігійная і этнічная эндагамія (зключэнне шлюбу паміж людзьмі, якія належаць адной пэўнай групе) [5, 20–21]. Дамінавала патрыярхальная сям’я, у якой галоўная роля, як правіла, належала найбольш вопытнаму і старэйшаму мужчыну. Асноўнай мадэллю паводле тыпу пасялення была патрыякальная сям’я, калі маладая пара пасялялася ў той дом, дзе раней жыў муж. Выпадкі ўксорыякальнасці (адзінкавыя праявы матрыякальнасці, г. зн., перасяленне пары ў тое месца, дзе да шлюбу жыла жонка), адзначваліся ў народзе негатыўна: *Прымак адным вядром восем гадоў ваду носіць* [6, 99]; *Прымачы хлеб – сабачы* [6, 99]; *Доля прымацкая – сабацкая* [6, 100]; *Хто ў прымах не бывае, той і гора не знае* [6, 100];

*Прымак – тэй жа парабак* [6, 100]; *Пусці ззяя, калі няма чорта ў хаце* [6, 100]. Галоўнай мэтай сям’і паўсюдна лічылася нараджэнне дзяцей, выхаваннем якіх займаліся не толькі бацькі, але і іншыя дарослыя яе члены [7, 613–616].

Паводле энцыклапедычнага слоўніка “Нацыі, народы, этнасы”, сучасная сям’я – гэта заснаваная на шлюбе або кроўнай роднасці малая група, члены якой звязаны агульнасцю побыту, узаемнай дапамогай, маральнай і прававой адказнасцю [8, 204].

Нагадаем, што ў сучаснай беларускай мове лексема *сям’я* мае наступныя значэнні:

1. Група людзей, якая складаецца з мужа, жонкі, дзяцей і іншых сваякоў, якія жывуць разам.
2. Група, арганізацыя людзей, аб’яднаных агульнымі інтарэсамі, дзейнасцю, дружбай.
3. Група жывёл, птушак, якая складаецца з самца, адной або некалькіх самок і дзіцянят, што жывуць разам. / Пра пчол. // Група раслін аднаго віду, якія растуць разам. // *перан.* Сукупнасць аднародных, падобных прадметаў, з’яў.
4. У лінгвістыцы – група роднасных моў [9, 450].

Апошнія слоўнікі фіксуюць і новыя значэнні. Так, напрыклад, выраз “шведская сям’я” мае значэнне ‘сумеснае пражыванне (у адным доме) трох і болей асоб рознага полу, якія знаходзяцца ў стане фактычнага шлюбу’ [10, 355].

Лексема *сям’я* ўваходзіць у першую тысячу самых частотных слоў беларускай мовы [11], а значыць, з’яўляецца часткай ядра моўнай свядомасці беларусаў.

Дэрывацыйнае поле канцэпту “сям’я” ўключае наступныя лексемы: *агульнасямейны, бессямейны, маласямейнасць, маласямейны, многасямейнасць, многасямейны, несямейны, падсямейства, пасямейна, па-сямейнаму, пасямейны, пчоласям’я, сем’янін, сем’янінка, сямейка, сямейна, сямейна-бытавы, сямейнасць, сямейнік, сямейны, сямейства* [12], [13]. Лексема *сямейнік* як ‘член сям’і’ з’яўляецца безэквівалентнай у рускамоўным дачыненні [14, 275].

Паводле “Слоўніка сінонімаў і блізказначных слоў” М. К. Клышкі, у сінанімічныя адносіны ўступаюць наступныя адзінкі: *сям’я, дом, фамілія; двор (перан.)* [15, 294].

Падчас аналізу парэміялагічных адзнак з лексемай *сям’я* (больш за 50) былі выяўлены наступныя кагнітыўныя прыметы адпаведнага канцэпту:

1. У сям’і павінны быць лад, згода, дружныя адносіны паміж жонкай і мужам, паміж бацькамі і дзецьмі, сваякамі: *На што клад, калі ў сям’і лад* [6, 40]; *Дружная сям’я і ад бога ўкрадзе* [6, 40]; *3 сямейкай ад бога ўкрадзеці* [6, 40]; *Уся сям’я ў месце, і душа на месце* [6, 41]; *Калі сям’я ціхая, то маеш чіскасць* [16, 123]; *У нашых Байлюках ціхія сем’і любяць* [16, 135]; *Добрае на людзі ідзе з добрай сям’і* [16, 118] (20,8% ад агульнай колькасці парэмій).

2. Кожны член сям’і выконвае свае абавязкі, павінен многа працаваць і клапаціцца пра агульны дабрабыт: *У таго сям’я, у каго ёсць каму араць, касіць і песню запяваць* [16, 136]; *У харошай сям’і хто каваль, хто стругаль і няма няўмекі* [16, 136]; *Сямейка малая – работы ўсім ханіе* [6, 41]; *Сяк-так рабіць, то як сям’ёю (з сям’ёю) на свеце жыць?* [16, 133]; *Сям’я гушчу любіць* [16, 133]; *Гушча сям’і не разганяе* [6, 41]; *Хоць душу загубі, а із сваёй сям’і не вынасі* [6, 43] (18,9%).

3. Галоўная роля ў сям’і належыць мужчыну: *Сям’я без галавы – не сям’я* [6, 59]; *Разумны тата робіць сям’і свята* [16, 131] (5,7%).

4. Сям’я павінна быць вялікай, мець многа дзяцей: *У добрай сям’і ніхто не лішні* [16, 135]; *У вялікай сям’і цяжкае гора лягчэйшае* [16, 134]; *Лішні чалавек у сям’і не згуба* [6, 41]; *І сын пяты ў сям’і (у людскай сям’і) не праляты* [16, 122]; *У добрых людзей і хата з дзвюх хат і сям’я з дзвюх сямей<sup>1</sup>* [16, 135] (13,2%).

5. Сям’я – гэта святое, бласлаўленае царквой і богам: *Сам бог рад, калі ў сям’і лад* [6, 40] (1,9%).

6. У сямейных стасунках могуць быць негатыўныя з’явы, канфлікты, здрада, сваркі, якіх варта пазбягаць: *У сям’і ўсяго бывае* [6, 45]; *Як дзяжа не месіцца, то сям’я бесіцца* [6, 45];

<sup>1</sup> Хата з дзвюх хат – вялікая, перагароджаная капітальнаю сцяною ці сценкамі. Сям’я з дзвюх сямей – такая, калі, напрыклад, разам жывуць сям’я бацькі і сям’я сына (дачка) ці сям’я сыноў (дачок) [12, 135]. У навуцы пашырана меркаванне, што беларусам характэрна імкненне да аддзялення маладой нуклеарнай сям’і ад бацькоў. У адрозненне ад рускага сялянства, які павялічваў хату пры жаніццёбе сына, беларус стараўся пабудаваць яму ўласны дом або набыць зямельны надзел. Таму традыцыйнай беларускай сям’і ўласціва наяўнасць не трох, а двух пакаленняў [17].

У якой сям'і сварацца, там страва нішчымная варыцца [16, 136]; Чужую галубіць – сваю сям'ю згубіць [16, 139]; Пчолка адзін вулей знае і толькі з адною сямейкаю дажывае [16, 130] (9,4%).

7. Прычынай канфліктаў і варажасці паміж членамі сям'і можа з'яўляцца адзін чалавек: *І ў добрай сям'і вырадак бывае* [6, 44]; *І ў харошай сям'і вырадак бывае* [16, 122]; *Сям'я не без вырадка* [16, 133]; *У балоце не без чорта, а ў сям'і не без вырадка* [6, 44] (13,2%). Сэнс гэтых парэміялагічных адзінак можа пашырацца, калі ў ролі сям'і выступае калектыў альбо пэўная група людзей, сярод якіх заўсёды знойдзецца чалавек, што адрозніваецца ад іншых якімі-небудзь блягімі якасцямі.

8. Сям'я – гэта працоўны калектыў, калгас, армія, партыя ці ўвогуле народ і краіна: *Багаты калгас – сям'я дружная* [6, 513]; *У Савецкую Армію пайшоў – родную сям'ю знайшоў* [6, 528]; *Камуністы – самая дружная сям'я* [6, 501] (5,7%).

9. Сям'я павінна быць у кожнага: *І ў вераб'я свая сям'я* [16, 122] (3,8%).

Асобнае месца ў сабраным матэрыяле займаюць парэміі з кампанентам-арнітонімам *верабеі*. У парэміі “*І ў вераб'я свая сям'я*” нязначнасць, мізэрнасць вераб'я падкрэсліваецца пры дапамозе ўзмацняльнай часціцы “і” ў значэнні ‘нават’ [18, 94]. Верабей як сімвал беднасці, нястачы, нестабільнасці асэнсоўваецца ў парэміі “*У вераб'я багатая сям'я: у кожнага верабейкі на тры капейкі*” [16, 134] і яе варыянтах. Гэта парэміялагічная адзінка ўжываецца не для характарыстыкі сям'і, а ў тых выпадках, калі нехта хваліцца сваім багаццем, раскошай і дабрабытам, якіх на самай справе няма.

Як вядома, у нацыянальных тлумачальных слоўніках раскрываецца толькі агульная частка значэння, у той час як яго індывідуальная частка выяўляецца ў канкрэтным маўленні асобнага носьбіта мовы або ў пісьмовым тэксце. “Маўленне і кантэкст служаць натуральнай лінгвістычнай лабараторыяй, дзе можна фіксаваць усе элементы плана зместу моўных адзінак” [19, 50]. Даволі інфарматыўнай крыніцай вывучэння дадатковых канатацый лексемы *сям'я* з'яўляюцца публіцыстычныя тэксты. Матэрыялам для нашага аналізу сталі беларускамоўныя газеты з уласнымі пошукавымі сістэмамі “Звязда” (zviazda.by), “Наша Ніва” (nn.by), “Народная Воля” (nv-online.info.by). Пошук матэрыялу ажыццяўляўся метадам суцэльнай выбаркі кантэкстаў ужывання лексемы *сям'я* як у загалюках, так і ў тэкстах артыкулаў. Падчас даследавання было прааналізавана 1097 ужыванняў слова *сям'я* ў больш як 1000 тэкставых фрагментаў.

У пераважнай большасці прааналізаваных кантэкстаў слова *сям'я* сустракаецца ў асноўным сваім значэнні ‘група людзей, якая складаецца з мужа, жонкі, дзяцей і іншых сваякоў, якія жывуць разам’. Толькі ў невялікай колькасці кантэкстаў лексема *сям'я* ўжываецца для наймення групы жывёл, птушак або раслін аднаго віду: *Самец і самка сокала-пустальгі маюць розны знешні выгляд. “Тата” сям'і ўпрыгожвае сваю вопратку выразнымі “вусікамі”, мае папялістага колеру галаву, шэры хвост і рыжа-карычневыя крылы* (Звязда. 06.05.2010) [20]; *Традыцыйная мадэль стасункаў з райскай птушкай прадугледжвала не толькі максімальнае спрыянне бусловай сям'і, але і забарону чапаць (бурыць) яго гняздо: “Дрэва, на якім бусел гняздо сваё сцэле, нельга сячы, бо гэта можа выклікаць нястачу ў гаспадарцы...”* (Звязда. 08.04.2010) [20]. Даволі рэдка ў прааналізаваным матэрыяле слова *сям'я* сустракаецца ў значэнні ‘група, арганізацыя людзей, аб'яднаныя агульнымі інтарэсамі, дзейнасцю, дружбаў’: *Ёсць у Расціслава Янкоўскага і яшчэ адна сям'я – тэатральная* (Звязда. 05.02.2010) [20]; *Як успамінае Уладзімір Васільевіч, яму даводзілася ўнікаць ва ўсе пытанні, што датычыліся як непасрэдна службы, так і ўсяго, што з ёй звязана. Цяжка было, але нічога – справіліся, служба аховы для яго стала другой сям'ёй* (Звязда. 29.04.2010) [20].

Канцэпт “сям'я” можа выкарыстоўвацца аўтарамі публіцыстычных тэкстаў для пабудовы канцэптуальнай метафары “дзяржава – гэта сям'я”. Такая канцэптуальная метафара мадэлюе адносіны паміж дзяржавай і грамадзянамі, лідэрам і народам, паміж рознымі суб'ектамі палітычнай дзейнасці. Метафара роднасці традыцыйна ўжывалася ў тэкстах палітычнай тэматыкі: “славяне – браты”, “радзіма – маці”, У. І. Ленін – “дзядуля Ленін”, І. В. Сталін – “бацька народаў” [21, 99]. Аналіз кантэкстаў паказаў, што разуменне сям'і можа станавіцца больш шырокім, калі ў яе ролі выступаюць народ, дзяржава, чалавецтва: *Аднак, жывучы далёка ад радзімы, Барыс Уладзіміравіч Кіт адчуваў сваю прыналежнасць да беларускай сям'і* (Звязда. 06.04.2010) [20]; *Гэта дзень нашай культурнай спадчыны, нашых архітэктурных помнікаў і прыродных запаведнікаў, нашых фальклорных і навуковых здабыткаў, гістарычнай памяці – усяго таго, што аб'ядноўвае нас як нацыю і робіць унікальнымі ў шматлюднай сям'і іншых народаў* (Звязда. 07.04.2010) [20].

У вялікай колькасці кантэкстаў падкрэсліваецца, што сям'я з'яўляецца адной з найвышэйшых сацыяльных каштоўнасцей: *Моцная сям'я – гэта жыццёва важны нацыянальны прыярытэт*

для любой дзяржавы, любога народа (Звязда. 21.04.2010) [20]. Пры гэтым сям'я і яе дабрабыт, выступаючы ў “калекцыі” з іншымі каштоўнасцямі, складаюць аксіялагічную сістэму беларусаў: *Молодзь сёння ставіць прыярытэтамі свайго жыцця, у першую чаргу, здароўе, сям'ю, патрыятызм, грамадзянскую пазіцыю, любоў да Радзімы* (Звязда. 18.12.2010) [20]; *Жыццёвыя каштоўнасці вызначае наступным чынам: Бог – Бацькаўчына – сям'я* (Наша Ніва. 27.05.2007) [22].

Канцэпт з'яўляецца ментальнай адзінкай, якая на працягу свайго існавання пастаянна развіваецца. На думку Ю. С. Сцяпанавы, структуру канцэпту складаюць слаі, якія адрозніваюцца і па часе ўтварэння, і па паходжанні, і па семантыцы. Таму эвалюцыя канцэпту ўяўляецца ў выглядзе пэўнай паслядоўнасці, або рада, звёнамі якіх з'яўляюцца стадыі канцэпту, або, інакш кажучы, дадзены канцэпт у розныя эпохі. Паміж звёнамі устанаўліваюцца асаблівыя адносіны пераемнасці формы і зместу, дзякуючы якім нешта са старой стадыі канцэпту становіцца знакам у яго новай стадыі [2, 56]. Аналіз сучасных публіцыстычных тэкстаў дазволіў выявіць пэўныя змены ў структуры канцэпту “сям'я”. Так, напрыклад, у прааналізаваных тэкставых фрагментах знаходзіць сваё ўвасабленне новае разуменне сям'і як сацыяльнай з'явы. *Зніжэнне жадання браць шлюб адбываецца на фоне росту колькасці разводаў. Замест традыцыйнага шлюбу ўсё большае колькасць немцаў аддаюць перавагу новым формам сумеснага жыцця – грамадзянскаму шлюбу і нават гошцеваму шлюбу, у якім члены сям'і не жывуць разам* (Звязда. 06.04.2010) [20]. Пры гэтым парушаецца дэфініцыйная прымета ‘людзі, якія жывуць разам’.

Словазлучэнне “вялікая сям'я” ў прааналізаваных тэкставых фрагментах даволі часта ўспрымаецца як сінонім да выразу “шматдзетная сям'я”: *Сям'я была вялікая, шасцёра дзяцей – дзве дачкі, чатыры сыны* (Звязда. 29.04.2010) [20].

Назіраецца выразнае размежаванне бацькоўскай сям'і як асноўнага інстытута сацыялізацыі асобы і маладой пары “муж і жонка”, рэпрадуктыўнай, нуклеарнай сям'і: *Між іншым, магістранты – гэта людзі з вышэйшай адукацыяй, якія нярэдка ўжо маюць свае сем'і* (Звязда. 17.04.2010) [20]; *Галоўныя якасці чалавека закладваюцца ў бацькоўскай сям'і* (Звязда. 05.02.2010) [20]. Выяўляецца пэўная градацыя ступеней роднасці, што адлюстроўваецца ў вылучэнні на першы план інтарэсаў маладой сям'і, іх цесных і блізкіх адносін, а ўсе астатнія сваяцкія стасункі маюць другаснае значэнне.

У савецкім грамадстве развіццё сямейных адносін адбывалася ў кантэксце трохпакаленнай сям'і. Асноўная маса маладых пар жыла з бацькоўскай сям'ёй, што было абумоўлена адсутнасцю эканамічных магчымасцей для набыцця ўласнага жылля. Гэта стварала спецыфічную псіхалагічную атмасферу, пры якой функцыянальныя ролі былі пераблытаны [5, 52–53]. Сучасная беларуская сям'я часцей характарызуецца як двухпакаленная неалакальная сям'я, калі маладая рэпрадуктыўная пара імкнецца пражываць асобна ад бацькоўскіх сямей.

Традыцыйна галоўную ролю ў сям'і працягвае выконваць мужчына: *Менавіта за такім мужам і бацькам сям'я будзе адчуваць сябе як за каменнай сцяной* (Звязда. 30.04.2010) [20]; *За прэмій, якія галава сям'і атрымлівае штогод на “Дажынках”, набыты прыстойны аўтамабіль* (Звязда. 19.09.2009) [20]. У калектыўнай свядомасці дзейнічае стэрэатыпнае ўяўленне пра жанчыну як захавальніцу сямейнага ачага, добрую гаспадыню і маці: *Са сваёй практыкі скажу, жанчына, якая не мае пачуцця свайёй годнасці, якая ставіць на першае месца матэрыяльны дабрабыт і кар'ерны рост, а на другое ці якое-небудзь дзясятае месца – сям'ю, асуджана на няшчасце* (Звязда. 01.07.2010) [20].

### Вывады

Канцэпт “сям'я” займае важнае месца ў беларускай моўнай карціне свету, мае вялікае значэнне ў сістэме каштоўнасцей арыенціраў чалавека, валодае высокім патэнцыялам для разумення характару і асаблівасцей культуры беларускага народа ў цэлым і сучаснага беларуса ў прыватнасці.

Семантычныя змены ў мове служаць адлюстраваннем змен, якія адбываюцца ў рэчаіснасці. Падчас функцыянавання канцэпту “сям'я” ключавая лексема развівалася ў двух кірунках: звужэнне і пашырэнне семантычнай структуры. Звужэнне адбывалася шляхам страты аднаго з першасных значэнняў ‘чэлядзь, дамачадцы, халопы’. Вынікам пашырэння семантычнай структуры слова стала з'яўленне вытворных значэнняў ‘сукупнасць аднародных прадметаў’ і метафарычныя ўжыванні “сям'я – гэта дзяржава”, “сям'я – гэта народ”.

Сям'я як найстаражытнейшы інстытут грамадства прайшла складаны шлях развіцця. Першапачаткова асновай сям'і былі кроўныя адносіны, фізічная роднасць, што мела вынікам існавання вялікіх сямей, якія ўключалі значную колькасць членаў, пакаленняў і галін сваякоў,

што жылі ў цесным кантакце і вялі агульную гаспадарку. З узнікненнем пэўнай сацыяльна-эканамічнай самастойнасці ў складзе сям'і налічваецца толькі тры пакаленні. Праведзены аналіз дае падставы характарызаваць сучасную беларускую сям'ю як двухпакаленную неалакальную сям'ю.

Сям'я доўгі час была і застаецца адной з найвышэйшых сацыяльных каштоўнасцей. Эвалюцыя па лініі “вялікая сям'я – трохпакаленная сям'я – нуклеарная сям'я” адлюстроўвае адrozenні архаічнага і сучаснага светапогляду.

Матэрыялы даследавання могуць прымяняцца ў практыцы складання і ўдакладнення розных тыпаў слоўнікаў, выкарыстоўваюцца падчас далейшай распрацоўкі ідэй кагнітыўнай семантыкі, пры супастаўляльным вывучэнні канцэптасфер розных моў.

### Літаратура

1. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика : учеб. пособие / В. А. Маслова. – Минск : ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
2. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
3. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы / уклад: М. Я. Абрагімовіч [і інш.] ; гал. рэд. Г. А. Цыхун ; НАН Беларусі, Ін-т мовы і літ. імя Я. Коласа і Я. Купалы. – Минск : Беларус. навука, 2010. – Т. 13 : С–Т. – 351 с.
4. Колесов, В. В. Мир человека в слове Древней Руси / В. В. Колесов. – Л. : ЛГУ, 1986. – 312 с.
5. Колесникова, Г. И. Социология и психология семьи / Г. И. Колесникова, И. А. Кабарухина, В. Н. Мирошниченко. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 508 с.
6. Прыказкі і прымаўкі : у 2 кн. / рэд. А. С. Фядосік. – Минск : Навука і тэхніка, 1976. – Кн. 2. – 616 с.
7. Славянские древности : Этнолингвистический словарь : в 5 т. / под общ. ред. Н. И. Толстого. – Т. 4 : П (Переправа через воду) – С (Сито). – М. : Международные отношения, 2009. – 656 с.
8. Нации, народы, этносы : энцикл. словарь / сост.: О. А. Михневич, А. А. Челядинский. – Минск : Беларус. энцикл. імя П. Броўкі, 2011. – 264 с.
9. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / пад агул. рэд. К. К. Атраховіча (К. Крапівы) ; рэдкал. : А. Я. Баханькоў [і інш.] ; АН БССР, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа. – Минск : БелСЭ, 1977–1984. – Т. 5, кн. 1 : С–У / рэд. тома М. Р. Суднік. – 1982. – 663 с.
10. Уласевіч, В. І. Слоўнік новых слоў беларускай мовы / В. І. Уласевіч, Н. М. Даўгулевіч. – Минск : ТетраСистемс, 2009. – 448 с.
11. Мажэйка, Н. С. Частотны слоўнік беларускай мовы / Н. С. Мажэйка. – Минск : Зоркі гор, 2006. – 658 с.
12. Бардовіч, А. М. Словаўтваральны слоўнік беларускай мовы / А. М. Бардовіч, М. М. Круталевіч, А. А. Лукашанец. – Минск : Беларус. навука, 2000. – 413 с.
13. Слоўнік беларускай мовы / Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т мовы і літ. імя Я. Коласа і Я. Купалы ; уклад: Н. П. Еўсіевіч [і інш.] ; навук. рэд.: А. А. Лукашанец, В. П. Русак. – Минск : Беларус. навука, 2012. – 916 с.
14. Шкраба, І. Р. Слоўнік беларускай безэквівалентнай лексікі / І. Р. Шкраба. – Минск : Беларус. энцикл. імя П. Броўкі, 2008. – 320 с.
15. Клышка, М. К. Слоўнік сінонімаў і блізказначных слоў / М. К. Клышка ; пад рэд. Л. А. Антанюк. – 2-е выд., выпр. і дап. – Минск : Выш. шк., 1993. – 445 с.
16. Беларускія прыказкі, прымаўкі, фразеалагізмы / склад. Ф. Янкоўскі. – 3-е выд., дапрац., дап. – Минск : Навука і тэхніка, 1992. – 491 с.
17. Чернявская, Ю. В. Белорусы. От “тутэйшых” – к нации / Ю. В. Чернявская ; под общ. ред. А. Е. Тараса. – Минск : ФУАинформ, 2010. – 512 с.
18. Салоўская, А. Л. Фразеалагізмы з кампанентам-арнітонімам у беларускай мове: этналінгвістычны аспект / А. Л. Салоўская. – Минск : БДУ, 2011. – 271 с.
19. Плотников, Б. А. Основы семасиологии : учеб. пособие для филол. фак. вузов / Б. А. Плотников ; под ред. А. Е. Супруна. – Минск : Выш. шк., 1984. – 223 с.
20. Звезда [Электрон. рэсурс]. – Рэжым доступу : <http://zviazda.by>. – Дата доступу : 05.01.2011.
21. Лингвострановедение: методы анализа, техника обучения : второй межвуз. семинар по лингвострановедению, 10–11 июня 2004 г. : сб. ст. : в 2 ч. / Моск. гос. ин-т междунар. отношений (Ун-т) МИД России. – М., 2005. – Ч. 2 : Концепт «семья» в аспекте лингвострановедения / отв. ред. : Л. Г. Веденина. – 202 с.
22. Наша Ніва [Электрон. рэсурс]. – Рэжым доступу : <http://nn.by>. – Дата доступу : 12.12.2010.

### Summary

This article investigates the peculiarities of the concept of «family» in the linguistic world of the Belarusians. On the basis of the material of different types of lexicographical sources and journalistic contexts in which the concept of the «family» is objectified, the author traces the evolution of this key social concept through the «big family – three-generation family – nuclear family», which reflects the difference between the archaic and the modern worldviews.

Паступіў у рэдакцыю 09.10.12.

УДК 81'42'22:316.77:159.942

## ЭМОТИВНЫЕ СЮЖЕТНЫЕ ЕДИНИЦЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ АКТИВНЫХ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ В ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И КИНОТЕКСТАХ

*Г. С. Корбут*

аспирант кафедры теоретического и славянского языкознания БГУ.

Научный руководитель – доктор филологических наук, профессор,  
профессор кафедры теоретического и славянского языкознания БГУ

Б. Ю. Норман

*Выявлена роль эмотивных сюжетных единиц (ЭСЕ) при изображении речевого поведения героя-субъекта активных отрицательных эмоций в литературных произведениях (пьесы, сценарии) и соответствующих им кинотекстах. Описаны типы и функции ЭСЕ в зависимости от ранга героев. Установлена ключевая роль ЭСЕ со значением отрицательных эмоций в нарративе. Отмечено преобладание в речевом поведении при эмоциях данной группы не эмотивных речевых актов, а высказываний с более выраженной интенциональной направленностью на собеседника. Охарактеризованы основные типы преобразований ЭСЕ в текстах гомогенной и гетерогенной семиотической природы, отмечена особая роль синтаксиса киноязыка в изображении ЭСЕ в кинотекстах.*

### Введение

В современной лингвистике все ещё наблюдается «недостаток информации о когнитивных и эмоциональных структурах, участвующих в планировании сложных речевых действий» [1, 42]. Определяющим при интерпретации эмотивного коммуникативного поведения языковой личности является семиотический подход: поведенческий компонент общения может считаться знаковым, так как он «представляет собой повседневную реализацию социальных кодов <...>, адресуется участникам ситуации и воспринимается ими («прочитывается», понимается, интерпретируется)» [2, 26–27]. Проявления же эмоций «закодированы» в поведении вербальными и невербальными знаками.

Представление о коммуникативном поведении *homo sentiens* («человека чувствующего» – название дано лингвистом В. В. Шаховским [3, 26]) в русской языковой культуре дают, например, литературные тексты и кинотексты (лингвистический подход к кинофильму как к особому типу текста разработан в [4]). Обычно при экранизации первые являются исходным материалом для вторых. Но если в основе сценария, пьесы – язык как естественная знаковая система, то кинотекст – это «взаимопроникновение двух принципиально отличных семиотических систем» [5], основанное на «синтезе словесных и изобразительных знаков» [там же]. Вопросам передачи одного и того же содержания средствами различных коммуникативных систем посвящены работы А. А. Реформатского [6], Ю. Н. Тынянова [7], Ю. М. Лотмана, Ю. Г. Цивьяна [5], [8] и др.

*Цель и методы исследования.* Материалом послужили 9 произведений: три киносценария [9]–[11] (далее сокращаются как ЛЖ, СР и ОМ), генетически связанные с ними пьесы [12], [13], [14] и кинотексты: «Летят журавли» (1957 г., режиссер – М. К. Калатозов), «Служебный роман» (1977 г., режиссер – Э. А. Рязанов), «Осенний марафон» (1979 г., режиссер – Г. Н. Данелия). Цель исследования – выявление специфики представления коммуникативного поведения персонажей, испытывающих активные отрицательные эмоции «недовольство», «возмущение», «гнев» в литературных произведениях (пьесах, сценариях) и кинотекстах и особенностей преобразования этой информации при переходах между указанными типами текстов.

Методологической основой исследования стала адаптированная нами методика нарративного анализа В. Леннерт [15], согласно которой сюжет произведения можно представить в виде «свёртки» схематизированных, типизированных ментальных структур – «сюжетных единиц» (plot units). Но если в [15] в минимальной сюжетной единице объединены причинно-

следственной связью два аффективных состояния, то мы определяем *эмотивную сюжетную единицу* (ЭСЕ) как совокупность указания на причину эмоции и обусловленного ею эмоционального реагирования героя в рамках одной коммуникативной ситуации микротекста. По В. Леннерт, одной из очень распространенных сюжетных единиц является ситуация с исходной отрицательной эмоцией, побуждающей к «решению проблемы посредством интенций» [15, 295]. Герой-*субъект эмоций* распределяет роли в такой ЭСЕ: сам он является «пострадавшим», персонаж, вызвавший своим поведением отрицательные эмоции, становится *каузатором* (от англ. «cause» – причина), а не имеющий отношения к нанесению ущерба – *нейтральным лицом*. Собеседником могут быть оба типа героев.

Выборка по трем сценариям для эмоций недовольства, возмущения и гнева составила 172 ЭСЕ общим объемом 2383 слова субъектов эмоции. Также были подготовлены выборки сценарных ЭСЕ из пьес и кинотекстов (с записью речи и раскадровкой).

**Результаты исследования и их обсуждение**

Во всех исследуемых типах текстов активные отрицательные эмоции изображаются за счет автономных ЭСЕ либо тесно связанных друг с другом цепочек ЭСЕ, сменяющих друг друга. В цепочках ЭСЕ отмечается «нарастающая» эмоциональная динамика: от слабой эмоции – к более сильной по шкале «недовольство – возмущение – злость – гнев». Возможна также цепочка ЭСЕ с однотипной эмоцией: от побочного каузатора – к основному, например, «гнев<sub>1</sub> (каузатор 1)» – «гнев<sub>2</sub> (каузатор 2)».

По функции в нарративе ЭСЕ можно разделить на событийные, где эмоциональная динамика мотивирует развитие сюжета, и характеризующие – те, назначение которых – создать психологически достоверный образ языковой личности. Оба типа ЭСЕ имеются у всех рангов персонажей: главных, второплановых, эпизодических. Соотношение функций ЭСЕ по видам отрицательных эмоций, их частотность, динамика и число словоупотреблений персонажей сценариев отражены в таблице 1. Установлено, что цепная динамика сценарных ЭСЕ связана с их событийной направленностью и более характерна для главных героев. Характеризующие ЭСЕ превышают событийные в два раза (114 и 58) и, как правило, являются автономными.

Таблица 1 – Эмотивные сюжетные единицы группы активных отрицательных эмоций в сценариях

		Ранг героя		Главные		Второплановые		Эпизодические		ЭСЕ (в цепи /автономно)
		Расположение ЭСЕ		В цепи	Авто- номно	В цепи	Авто- номно	В цепи	Авто- номно	
Функция ЭСЕ	Событийная	Недовольство		11 (185)	3 (57)	0	5 (126)	1 (10)	0	20 (12/8)
		Возмущение		10 (254)	5 (46)	1 (15)	1 (17)	0	1 (4)	18 (11/7)
		Гнев		15 (507)*	2 (8)*	0	2 (21)*	1 (29)	0	20 (16/4)
	Характери- зующая	Недовольство		3 (10)	35 (369)	0	28 (357)	0	8 (54)*	74 (3/71)
		Возмущение		2 (25)	12 (101)	0	7 (69)	0	2 (34)	23 (2/21)
		Гнев		2 (38)	9 (9)***	0	2 (9)	1 (8)	3 (21)*	17 (3/14)
ЭСЕ (слов) по рангам героев	Недовольство		52 (621)		33 (483)		9 (64)		94 (1168)	
	Возмущение		29 (426)		9 (101)		3 (38)		41 (565)	
	Гнев		28 (562)		4 (30)		5 (58)		37 (650)	
<b>Итого ЭСЕ (слов)</b>		<b>109 (1609)</b>		<b>46 (614)</b>		<b>17 (160)</b>		<b>172 (2383)</b>		

Примечание – Число знаков «звездочка» (\*) показывает количество ЭСЕ, представляющих сугубо невербальное выражение активных отрицательных эмоций из всех перечисленных в ячейке.

Соотношение общего числа ЭСЕ по рангам героев распределяется так: 109 (главные) – 46 (второплановые) – 17 (эпизодические), то есть для каждого более значимого ранга персонажа количество ЭСЕ возрастает примерно вдвое. То же двукратное соотношение повторяется и для характеризующих ЭСЕ (63 – 37 – 14). А вот разрыв между числом событийных ЭСЕ по рангам героев еще более велик: так, у неглавных героев ЭСЕ «гнев» не превышает  $\frac{1}{4}$  от всех ЭСЕ «гнев». Данные факты говорят о ключевой роли динамики активных отрицательных эмоций в развитии сюжета и функциональной зависимости количества ЭСЕ от ранга персонажей (приоритет принадлежит главным героям). Числовые данные показывают, что недовольство – наиболее частотная и многословная из всех активных отрицательных эмоций в сценариях.

**Выражение активных отрицательных эмоций в речи: лингвопрагматический аспект.**

В ЭСЕ со значением активных отрицательных эмоций отмечена тенденция к минимальному количеству таких речевых актов (далее – РА), которые в лингвистической прагматике называются эмотивными. Эмотивные РА восходят к классу экспрессивов Дж. Серля, выражающих «психологическое состояние, задаваемое условием искренности относительно положения вещей, определённого рамками пропозиционального содержания» [16, 183].

В русском языке Л. А. Пиотровская [17] выделяет эмотивные РА двух видов: а) собственно эмотивные РА (нечленные и междометные высказывания, инвективы и др.) и б) эмотивно-оценочные РА, в которых непосредственное переживание субъекта речи выражается в оценке параметров эмоциогенной ситуации. Критерием отнесения РА к эмотивным становится невозможность добавления к нему компонента «Я считаю, (что)» (выражение мнения, суждения). Так, фраза *Какая ты прекрасная хозяйка!* – это эмотивно-оценочный РА, но *Ты прекрасная хозяйка* – нет (пример из [17, 18]). По Л. А. Пиотровской, оба подкласса эмотивных РА схожи с междометиями, так как соотносятся с моментом эмоционального освоения, «первовидения» реальности.

Из всех 172 сценарных ЭСЕ преимущественное большинство (156 ед.) вообще не содержит класса эмотивных РА. В оставшихся ЭСЕ выявлено по 15 эмотивных и эмотивно-оценочных РА, которые могут сосуществовать в рамках одной ЭСЕ. Аналогичная ситуация повторяется и в ЭСЕ пьес и кинотекстов. Ниже отметим особенности функционирования класса эмотивных РА по типам активных отрицательных эмоций.

Для возмущения отмечены только эмотивно-оценочные РА. Поскольку возмущение – это реакция на нарушение каузатором некоторой нормы, принятой в данной социокультурной реальности (ср. выдержку из лексикографического толкования возмущения: «А <т. е., субъект> считает, что В <т. е., событие> противоречит основным принципам личной и общественной жизни» [18, 20]), оно обнаруживает устойчивую связь с отрицательной оценкой. Это объясняет наличие в материале исключительно эмотивно-оценочных РА при его вербализации. В ЭСЕ «недовольство» и «гнев» используются оба подкласса эмотивных РА, но сугубо эмотивные РА наблюдаются в развернутых событийных ЭСЕ независимо от ранга героя и присутствия каузатора.

Итак, у коммуниканта в состоянии гнева, возмущения, недовольства основная нагрузка приходится не на класс эмотивных РА, а на высказывания с иными интенциями и перлокуцией, поскольку собеседник воспринимается им как лицо, на которое субъект эмоции желает воздействовать не только для эмоциональной «разрядки», но и для устранения травмирующего фактора.

Для гнева наиболее частотны интенции 1) приказа: – *Отойди, девушка!* (ОМ); 2) упрека: *Куда вас несет? Куда?* (ЛЖ); 3) обвинения, 4) оскорбления, 5) угрозы: *Только ваше присутствие, Людмила Прокофьевна... – гневно процедил Самохвалов. – Но я этого так не оставлю!* (СР). Они могут получать в сценарии паралингвистический комментарий, указывающий на силу и внезапность голоса при гнев: понятийный (*резкий голос, кричать*) или экспрессивный: (*рычать, завопить*).

Для возмущения характерен упрек в нескольких разновидностях: вопрос-упрек: *Что же вы опоздали, Вероника?!* (ЛЖ), переспрос-упрек, комбинирующий «первовидение» ситуации и последующее намерение: *У тебя «Разбитая луна» <перевод рукописи – К. Г.>*



в каком состоянии? – В каком? В разбитом. – Как это в разбитом? Вот у меня записано: «Бузыкин, десятое». А сегодня какое? Четвертое. Через неделю перевод чтобы был на столе (ОМ), вопрос-упрек с неодобрительной оценкой умственных способностей каузатора: Ты что, очумел? (ОМ); упрек безоценочный, но понижающий каузатора в статусе: Как ты смеешь? (СР), упрек «по существу» – в форме утверждения: Слушай, уже полпервого. А мы десяти страниц еще не сделали (ОМ). В общении с каузатором используются и побуждения, распоряжения, приказы: Через неделю перевод чтоб был на столе (ОМ), возражения каузатору (даже в его отсутствие): – Но я же просила ее никому не рассказывать! – возмущенно воскликнула Верочка (СР).

При недовольстве интенции максимально разнообразны (упрек, просьба, побуждение, иронический совет; запрет, рациональная негативная оценка и др.), что связано с сохранением самоконтроля при слабой интенсивности эмоции. Недовольство хорошо поддается «смягчению» при равном статусе субъекта и каузатора. Так, нотацию могут «смягчать» маркеры 1) приватности: паралингвистическая характеристика речи *доверительно понизить голос* (СР) и 2) фатики (подчеркнуты): *Я вам сочувствую, как женщина – женщине* (СР); *Я вам по-дружески советую, как добрый товарищ* (СР).

Невербальные кинетические маркеры отрицательных эмоций в сценариях и пьесах (жесты, позы, мимика) бедны. Преобладают паралингвистические или понятийные комментарии. Исключение составляет эмоция гнева, для которой имеются невербальные реакции, функционирующие в качестве самостоятельного коммуникативного хода (при контакте с каузатором – удар, пощечина, жест «грозить кулаком», вытеснение агрессии на предмет, молчаливые неагрессивные действия по немедленному разрыву контакта: например, внезапное прерывание беседы и этикетное действие «подать гостю пальто, куртку» – аналог приказа каузатору-гостю уйти).

**Типы преобразований эмотивных сюжетных единиц: от пьесы к сценарию, от сценария к кинотексту.** Сопоставляя романы и соответствующие им кинотексты, исследователь К. Ю. Игнатов описывает качественные преобразования текстов «в терминах теории перевода: сохранения, опущения, перестановки, замены и добавления» [19]. Данная методика была адаптирована и дополнена нами для сопоставления ЭСЕ в триаде «пьеса–киносценарий–кинотекст». В результате были установлены следующие типы трансформаций ЭСЕ со значением активных отрицательных эмоций при переходе от пьесы к сценарию, и затем к кинотексту.

1. Сохранение ЭСЕ (наиболее частотно) наблюдаем, когда в сопоставляемом типе текста у данной ЭСЕ имеется аналог. Причина и тип отрицательной эмоции остаются неизменными. Наличие аналогичной ЭСЕ не означает полной идентичности коммуникативного поведения героя: оно может подвергаться драматизации и дедраматизации. Первая проявляется в добавлении и (или) повторе эмотивно значимых интенций, а также средств экспрессивизации речи, в увеличении числа речевых ходов, вторая – в сокращении речевых ходов, опущении и замене интенций, снижении экспрессивности.

2. Выкидка (опущение) ЭСЕ или добавление ЭСЕ. При выкидке из одного сопоставляемого типа текста в другой не переходит либо герой-субъект эмоции, либо событие-причина эмоции, соответственно ЭСЕ отсутствует. При добавлении в сопоставляемом типе текста появляются новые ЭСЕ с участием прежних либо новых героев. Ср. фрагмент текста из пьесы, который в сценарии получает продолжение (выделено жирным шрифтом), вместе с ним образуя новую ЭСЕ: <Жена> стукнула его <Бузыкина> по физиономии – сильно, так, что у него мотнулась голова. И снова подняла руку. Машина остановилась. Она села. Бузыкин остался один. Пошел к городу (ОМ: пьеса); **На дороге валялась картонная коробка. Наподдал ее. Но тут же запрыгал на одной ноге. Вернулся, хромя, развернул коробку – в ней лежал кирпич** (ОМ: сценарий).

3. Объединение (либо, наоборот, разбиение) ЭСЕ разных неглавных героев. Например, в кинотексте следующие реплики произносит уже один и тот же герой эпизода:

*Пятым раненый. Раскудахтался!*

*Шестой раненый. Да замолчи ты! (ЛЖ: сценарий).*

4. Утрата микротекстом статуса ЭСЕ (нейтрализация эмотивности) или приобретение им статуса ЭСЕ (эмотивизация). В первом случае даже при сохранении в новом тексте события-причины эмоции коммуникативное поведение языковой личности изменяется, утрачивает признаки эмоционального реагирования, ср. пример исходного вербального выражения недовольства в сценарии (подчеркнуто):

*Дочь. А может быть, это не я ее <мать> довела?*

*Бузыкин. Что ты имеешь в виду?*

*Дочь. Да мне к вам приходится неохота! У вас там нежилая атмосфера! Отрицательные биотоки носятся! (ОМ: сценарий),*

и замены ответа в кинотексте на неэмотивный (выделен жирным шрифтом): – *Может, это не я ее <мать> довела? – А кто? – Ты <отцу>* (ОМ: кинотекст).

5. Замена отрицательной эмоции в рамках ЭСЕ: а) интенсифицирующая; б) ослабляющая. Эмотивное коммуникативное поведение персонажа изменяется, указывая на другую, более сильную (слабую) отрицательную эмоцию, как активную, так и пассивную. Например, в сценарии «Служебный роман» реакцией второплановой героини Шуры на гнев главного героя является испуг (подчеркнуто): – *Идите-ка вы... – в бешенстве заорал Новосельцев, ... в бухгалтерию! Очередь, вся, как один человек, обернулась на крикуна. Шура в испуге отпрянула и исчезла* (СР: сценарий). В кинотексте же Шура непосредственно переживает эмоцию (подчеркнуто), а затем проявляет ответную речевую агрессию (выделено жирным шрифтом): – *Идите вы... – Ах! – ... В бухгалтерию! – Сумасшедший! – Или ещё подальше! – А я еще бесплатные путевки для его детей доставала!* (СР: кинотекст). Благодаря интенсифицирующей замене образ «симпатичной, но активной» женщины становится более достоверным.

Эмотивное коммуникативное поведение героя в кинотекстовых ЭСЕ не является простой суммой визуальной и вербальной составляющих. Изображение речи, жестов, мимики здесь подчиняется особому синтаксису киноязыка, реализуемому в оппозициях: «видимый» – «невидимый» и «слышимый» – «неслышимый», их монтажном согласовании и рассогласовании. Эти пары многофункциональны, касаются героев всех рангов и не имеют различий по разновидностям и группам эмоций, создавая единый разворачивающийся во времени линейный кинотекст с моментами усиления–ослабления (ограниченный объем статьи не позволяет привести соответствующие примеры).

### Выводы

Таким образом, в коммуникативном поведении героев, обусловленном активными отрицательными эмоциями, преобладают не эмотивные РА, а высказывания другой интенциональной направленности, ориентированные на восстановление эмоционального комфорта за счет собеседника. Передача информации об эмоциях между текстами как одной (пьеса – сценарий, так и разной семиотической природы (сценарий – кинотекст) достигается за счет особых текстовых единств – эмотивных сюжетных единиц (ЭСЕ). Ключевую роль ЭСЕ со значением активных отрицательных эмоций в развитии сюжета подтверждает их численная зависимость от ранга персонажей, а также приоритетная принадлежность событийных ЭСЕ цепного типа (наиболее развернутых и детализированных) главным героям. Преобразования ЭСЕ со значением активных отрицательных эмоций в триаде «пьеса – киносценарий – кинотекст» едины для текстов гомогенной и гетерогенной семиотической природы и состоят в сохранении (опущении), объединении (разбиении), нейтрализации (эмотивизации) ЭСЕ, интенсифицирующей (или ослабляющей) замене типа эмоции. В кинотекстовых ЭСЕ изображение эмотивного коммуникативного поведения, кроме того, подчиняется законам киноязыка.

### Перечень принятых обозначений и сокращений

РА – речевой акт;

ЭСЕ – эмотивная сюжетная единица.

*Литература*

1. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – Изд. 5-е. – М. : ЛКИ, 2008. – 284 с.
2. Мечковская, Н. Б. История языка и история коммуникации: от клинописи до Интернета : курс лекций по общему языкознанию / Н. Б. Мечковская. – М. : Флинта: Наука, 2009. – 584 с.
3. Шаховский, В. И. Лингвистическая теория эмоций / В. И. Шаховский. – М. : Гнозис, 2009. – 414 с.
4. Слышкин, Г. Г. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа) / Г. Г. Слышкин, М. А. Ефремова. – М. : Водoley Publishers, 2004. – 153 с.
5. Лотман, Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю. М. Лотман. – Таллинн, 1973. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://lib.ru/CINEMA/kinolit/LOTMAN/kinoestetika.txt>. – Дата доступа : 19.09.2012.
6. Реформатский, А. А. О перекодировании и трансформации коммуникативных систем / А. А. Реформатский // Исследования по структурной типологии. – М., 1963. – С. 208–215.
7. Тынянов, Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино / Ю. Н. Тынянов. – М. : Наука, 1977. – 576 с.
8. Лотман, Ю. М. Диалог с экраном / Ю. М. Лотман, Ю. Г. Цивьян. – Таллинн : Александра, 1994. – 108 с.
9. Розов, В. С. Летят журавли : киносценарий / В. С. Розов. – М. : Искусство, 1959. – 86 с.
10. Брагинский, Э. В. Служебный роман / Э. В. Брагинский, Э. А. Рязанов // Вокзал для двоих : киноповести / Э. В. Брагинский, Э. А. Рязанов. – М. : ИД «Дрофа», 1993. – 413 с.
11. Володин, А. М. Осенний марафон: (Печальная история) : киносценарий / А. М. Володин. – М. : Искусство, 1980. – 66 с.
12. Розов, В. С. Вечно живые / В. С. Розов // Собр. соч. : в 3 т. – М. : Олма-пресс, 2001. – Т. 1 : Пьесы (1943–1969). – 508 с.
13. Брагинский, Э. В. Сослуживцы / Э. В. Брагинский, Э. А. Рязанов // Ирония судьбы, или С легким паром : комедии для театра / Э. В. Брагинский, Э. А. Рязанов. – М. : Сов. писатель, 1983. – 367 с.
14. Володин, А. М. Осенний марафон / А. М. Володин // Осенний марафон : пьесы / А. М. Володин. – Л. : Советский писатель, 1985. – 357 с.
15. Lehnert, W. G. Plot units and narrative summarization / W. G. Lehnert // Cognitive Science 4. – 1981. – P. 293–331.
16. Серль, Дж. Классификация иллокутивных актов / Дж. Серль ; пер. с англ. В. З. Демьянкова // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1986. – С. 170–194.
17. Пиотровская, Л. А. Эмотивные высказывания как объект лингвистического исследования : на материале рус. и чеш. яз. / Л. А. Пиотровская. – СПб. : СПбГУ, 1994. – 146 с.
18. Иорданская, Л. Н. Попытка лексикографического толкования группы русских слов со значением чувства / Л. Н. Иорданская // Машинный перевод и прикладная лингвистика. – Вып. 13. – 1970. – С. 3–26.
19. Игнатов, К. Ю. От текста романа к кинотексту: языковые трансформации и авторский стиль : на англоязычном материале : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / К. Ю. Игнатов ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 2007. – 24 с.

*Summary*

The role of the emotive story units (ESU) in the representation of the verbal behavior of the hero-subject of the active negative emotions in literary works (play, scripts) and the cinematic corresponding to them is revealed in the article. Specific emotive plot units (EPU) are pointed out, their types and functional role in the narrative depending on the range of heroes are characterized. Minimum of emotive speech acts while feeling negative emotions is shown whereas the priority of listener-oriented intentions is proved. Basic types of transferring of emotional information from one type of the narrative to another are pointed out.

*Поступила в редакцию 10.10.12.*

УДК 821.161.3

**ПРАСТОРАВА-ЧАСАВАЯ КАНСТРУКЦЫЯ ВОБРАЗА РАДЗІМЫ  
Ў ЛІТАРАТУРЫ БЕЛАРУСІ ПЕРШАЙ ПАЛОВЫ XIX ст.****П. Р. Кошман**кандыдат філалагічных навук, дацэнт,  
дацэнт кафедры літаратуры УА МДПУ імя І. П. Шамякіна

*У кантэксце праблемы выражэння ментальнага адзінства аўтараў літаратуры Беларусі XIX ст. разглядаюцца прасторава-часавыя характарыстыкі вобраза Радзімы, прасочваецца іх залежнасць ад патрыятычных настрояў тагачаснага грамадства і сацыяльнага статусу героя.*

**Уводзіны**

Значным дасягненнем айчыннага літаратуразнаўства апошніх дзесяцігоддзяў з'явілася ўсталяванне ў ім падыходу да асэнсавання шматмоўнай літаратурнай спадчыны Беларусі XIX ст. як арганічнай часткі нацыянальнага мастацтва слова. Даследаванні А. Мальдзіса [1], У. Мархеля [2], І. Штэйнера [3] і іншых беларускіх вучоных, засяроджваючы ўвагу на вобразным змесце тагачасных твораў, грунтоўна раскрылі за іх іншамоўнай абалонкай беларускую ментальную сутнасць. Разам з тым у дачыненні да мастацтва слова перыяду XIX ст. па-ранейшаму пераканаўча гучыць выказванне, што «літаратура на адным нацыянальным менталітэце, выражае разныя менталітэты (в т. ч. касмополітычныя), абладает большай арганічнай цэласцю, чым літаратура «аднаго менталітэта» на розных мовах» [4, 94]. У сувязі з гэтым пошук у комплексе шматмоўных твораў той факталагічнай базы, якая б даказна сцвярджала ментальнае адзінства іх аўтараў, працягвае заставацца актуальнай праблемай беларускага літаратуразнаўства.

**Вынікі даследавання і іх абмеркаванне**

Станаўленне беларускага этнічнага кампаненту ў якасці светапогляднай асновы шматмоўнай літаратуры Беларусі XIX ст. адбывалася па меры росту цікавасці яе аўтараў да жыцця тутэйшага краю і яго людзей. Назапашаны некалькімі пакаленнямі мясцовых пісьменнікаў досвед асэнсавання мясцовай рэчаіснасці ўвабраў найбольш значныя характарыстыкі этнічнай карціны свету беларусаў, у тым ліку і яе прасторава-часавыя каардынаты. Апошнія катэгорыі, акрэсліваючы мастацкі хранатоп твораў XIX ст., прадстаўляюць цікавасць не толькі ў якасці крыніцы ведаў аб тагачасных умовах жыцця народа. У рамках дадзенага даследавання асаблівае значэнне мае тое, што кожны такі прасторава-часавы адбітак акаляючага свету прайшоў праз творчую свядомасць пісьменніка, а таму з'яўляецца важным матэрыялам да разумення праблемы ментальнага адзінства беларускага мастацтва слова.

Гісторыя Беларусі XIX ст. змяшчае шмат фактаў, якія сведчаць аб разрозненасці беларускага народа. Класавы антаганізм паміж шляхтай і сялянамі, шматварыянтнасць этнічнай ідэнтычнасці – гэта тыя праблемы, у вырашэнні якіх аказаліся запатрабаванымі фундаментальныя структуры этнічнага светапогляду беларусаў. Мастацкая літаратура актуалізавала больш глыбінны ў параўнанні з сацыяльным статусам і нават з праблемай саманазвы этнасу ўзровень яго светапогляду. Так, у творах літаратуры Беларусі незалежна ад іх моўнай формы і сацыяльнага становішча пісьменнікаў супольнымі з'яўляюцца падыходы да лакалізацыі свайго месца ў прасторы і часе, тыя светапоглядныя канстанты, якія сцвярджалі ў якасці асновы філасофіі жыцця мясцовага чалавека яго моцную залежнасць ад акаляючай прасторы і ад памяці продкаў. Паказальна, што характэрнай рысай літаратурных персанажаў, якія адлюстроўваюць *alter ego* аўтараў – ураджэнцаў Беларусі XIX ст., паўстае злітнасць з родным краем і схільнасць даваць ацэнку сённяшняму дню, супастаўляючы яго з падзеямі мінулага. Гэтакія адносіны героя

да прасторы і часу выходзілі за сюжэтныя межы асобнага твора і ў кантэксце паступовай актуалізацыі нацыянальнага пытання перарасталі ў канструкцыю, звязаную з вызначэннем супольных геаграфічна-гістарычных каардынатаў жыцця народа.

Пасля падзелаў Рэчы Паспалітай у насельніцтва яе былых усходніх “крэсаў” паступова адбываецца пераацэнка самаідэнтычнасці, у тым ліку і тых яе апорных пунктаў, якія адказваюць за пачуццё сваёй прыналежнасці да пэўнай тэрыторыі і пачуццё сваёй прысутнасці ў пэўных гістарычных падзеях. Літаратура гэтага часу характарызуецца непаслядоўнасцю і невыразнасцю праяўлення светапогляднага механізму “свой – чужы” пры вызначэнні межаў этнічнага свету. Многія пісьменнікі, якія паходзілі родам з этнічных беларускіх земляў, выказвалі шчырыя сімпатыі роднаму краю і ў той жа час традыцыйна цесна звязвалі сваю сутнасць з заходнімі суседзямі, а таму ў іх творчасці паўставалі вобразы як беларускага, так і польскага паходжання. Па гэтай прычыне ў мастацкай карціне свету айчынай літаратуры XIX ст. этнічны элемент выглядае дастаткова размытым, а задачу яго вызначэння ўскладняе тое, што вобразы і мясцовага фальклору, напоўненага шматлікімі вандроўнымі (міжнароднымі) сюжэтамі, і мясцовай прыроды, якая ў Беларусі і Польшчы прадстаўляе па сутнасці аднолькавы тып пейзажу, нельга шаблонна атаясамліваць з беларускасцю. Насамрэч, змест і суадносіны беларускіх і польскіх этнічных элементаў у творах тагачасных аўтараў (А. Міцкевіча, Я. Чачота, А. Рыпінскага, Я. Баршчэўскага і інш.) адлюстраваны вельмі індывідуальна. Так, С. Станкевіч у кнізе “Беларускія элементы ў польскай рамантычнай паэзіі”, раскрываючы вобразы і матывы вуснай народнай паэзіі беларусаў у творчасці паэтаў-філаматаў, адзначае шматлікія прыклады ўплываў і з боку польскага фальклору [5].

Ментальная сутнасць пісьменніка праяўляецца не ў саміх фальклорных вобразах і не ў адзнаках рэчаіснасці, якія сапраўды могуць быць вельмі падобныя ў розных краінах, а ў тым, якім чынам глядзіць на іх аўтар, якімі эмоцыямі напоўнена яго трактоўка акаляючага свету. Выпеставанае, а часам і выпакутаванае ў душы, пачуццё любові да роднага краю пісьменнік у творы прадстаўляе на ўсеагульнае абмеркаванне. Гэты глыбока асабісты і творчы рух, знаходзячы, дзякуючы сіле таленту, водгук сярод людзей, становіцца часткай народнага светапогляду, пераўтвараецца ў вобраз-міф роднага краю. Менавіта гэтую ўласцівасць мастацтва слова меў на ўвазе У. Каваленка, калі пісаў: “Літаратурная міфалагізацыя – гэта сродак засваення рэчаіснасці. Характар міфалагізацыі, які адбывае глыбіню духоўнай сувязі з пэўным краем, павінен улічвацца як галоўная прыкмета вызначэння прыналежнасці літаратуры таму ці іншаму народу. Бо тут – галоўнае, тут – сутнаснае, г. зн. тыповае, літаратурнае” [6, 24–25].

Станаўленне новай беларускай літаратуры было цесна спалучана з пераасэнсаваннем у шляхецкім асяроддзі папярэдніх уяўленняў аб змесце вобраза Радзімы. На фоне разбуранай Рэчы Паспалітай паступова праступалі новыя абрысы вобраза Бацькаўшчыны, у якім аўтары пераважна абыходзілі далікатным маўчаннем перыяд дзяржаўных падзелаў і заглыбляліся ў часы Вялікага княства Літоўскага. Тэмай гістарычнага мінулага літаратура імкнулася псіхалагічна кампенсавать грамадству тыя страты, якія былі панесеныя ім пры нядаўніх падзелах Рэчы Паспалітай, і разам з тым міжволі праводзіла першыя лініі размежавання паміж спадчынай гэтых дзяржаў. Актуалізацыя старонак самастойнай гісторыі перыяду Вялікага княства Літоўскага стала першым крокам на шляху дыстанцыявання айчынай літаратурнай традыцыі ад польскай спадчыны.

Для айчыннага мастацтва слова пошук гісторыі свайго народа, згубіўшага дастаткова даўно палітычную самастойнасць, пачынаўся ў XIX ст. з асэнсавання таго ўзору гістарыяграфіі, якога прытрымліваліся суседзі з захаду і ўсходу. Так, польская і расійская версіі гістарычнага мінулага характарызуваліся паслядоўнасцю, паколькі грунтваліся на храналогіі развіцця ўласнай дзяржавы (ад княства Пястаў да Рэчы Паспалітай, ад Маскоўскага княства да Расійскай імперыі). Такі погляд на гісторыю прадугледжваў у якасці абавязковага элемента аповеды пра перажытыя цяжкія часы, пра слаўныя перамогі, пра выбітных дзяржаўных дзеячаў. Гэтая сюжэтная канва, дзе лёс народа вызначала наяўнасць дзяржавы і ўладара, адлюстроўвала разуменне гісторыі вышэйшым саслоўем, у тым ліку і той шляхтай, з асяроддзя якой выходзілі аўтары-пачынальнікі беларускай літаратуры. Своеасаблівасць іх поглядаў на мінулае, выявілася ў тым, што, звяртаючы ўвагу на блізкі па часе і надзвычай надзённы вобраз Рэчы Паспалітай, яны ўсё ж цэнтральнае месца ў мастацкім уяўленні гісторыі адводзілі Вялікаму княству Літоўскаму. Геаграфічна вобраз гэтай дзяржавы супадаў з роднымі мясцінамі пісьменнікаў, а храналогія яе існавання хоць

і была больш аддалена ад XIX ст., але ў цэлым адносілася да каларытнай і надзвычай цікавай для рамантыкаў эпохі Сярэднявечча.

Багатае на падзеі і гераічныя постаці мінулае Вялікага княства Літоўскага ўяўляла ўдзячны матэрыял для выяўлення патрыятычных настрояў. Вобраз Літвы паўставаў як гістарычная рэканструкцыя, заснаваная на паэтычным узаўленні вайсковых подзвігаў Міндоўга, Гедыміна, Конрада Валенрода, Канстанціна Астрожскага, Давыда Гарадзецкага і многіх іншых рэальных і легендарных асоб. Гэтыя постаці павінны былі сцвярджаць магутнасць традыцый, натхняць сучаснікаў на справы, годныя славы продкаў. Відавочна, што падобнае ідэйнае напаўненне прадугледжвала і пэўную ідэалізацыю гісторыі літвінаў. Так, В. Дунін-Марцінкевіч пераконваў свайго чытача:

Ой, шчасліва вялося ў былыя часіны –

На Літве жыў народ, ды такі дабрачынны!

Край быў вольны, заможны – жылі не ўздыхалі... [7, 261]

Падзеі канца XVIII ст., звязаныя з заняпадам Рэчы Паспалітай, вылучылі на першы план у паэтызацыі вобраза Бацькаўшчыны гістарычна-часавы вектар, зрабілі яго важным фактарам прасторавай арганізацыі мастацкіх твораў. Надзённасць прыкладаў гераізму продкаў, іх вайсковых подзвігаў вызначала неабходнасць сувязі мінулага з сучасным і патрабавала ад аўтараў выяўлення прасторавых аб'ектаў, рухомах у акрэсленым часавым дыяпазоне ад сённяшняга да мінулага. Так, пашыраным прыёмам пабудовы сюжэту ў творах пачатку XIX ст. стала рэтраспектыва – паэтычны зварот да мінулага, штуршком для якога часта ў сюжэце твора служыла сузіранне лірычным героем мясцін, адметных менавіта сваёй прыналежнасцю да гісторыі роднага краю. Помнікі слаўнага мінулага патрыятычна настроеным пісьменнікам бачыліся паўсюдна: у вобліку лясоў, азёраў, курганоў, але найбольш канцэптуальна тагачасны погляд на гісторыю краіны, яе асаблівае адбіўся ў мастацкім вобразе замка. Гэты яркі атрыбут сярэднявечковай дзяржавы, спалучаючы ў адно цэлае жыллё і крэпасць, вельмі дакладна адпавядаў разуменню вобраза радзімы шляхтай, увасабляў тыя часы, калі вышэйшае саслоўе адчувала сябе ўтульна ва ўласным доме і было здольным яго абараніць. Рэчаіснасць XIX ст. такіх каштоўнасцей ужо была пазбаўлена, а таму ў гэтых часавых рамках вобраз замка маляваўся пісьменнікамі ўжо ў зусім іншым стане. Занядбаным, разбураным паўстае ён у вершы “Роздум каля руінаў Гедымінавага замка” А. Петрашкевіча, баладзе “Наваградскі замак” Я. Чачота, паэмах “Пан Тадэвуш” А. Міцкевіча і “Ваколіцы Віцебска” Т. Лады-Заблоцкага, апавесці “Шляхціц Завальня” Я. Баршчэўскага. Руіны замка – гэта прасторавая дамінанта карціны свету аўтараў першай паловы XIX ст., адлюстраванне таго бязладдзя, краху ідэалаў, якое перажывала ў той час перадавая частка грамадства. Разам з тым гэты вобраз захоўваў памяць аб былой велічы продкаў, а таму заставаўся для нашчадкаў яркім увасабленнем высакароднасці і патрыятызму:

Так час сагрэ мо й замак гэты,

Схавае ўсё ў зямное лона.

Ды толькі сцерці немагчыма

Любові да цябе, Радзіма [8, 43].

Імкнучыся абудзіць гістарычную памяць чытача, пісьменнікі звярталіся да тых помнікаў даўніны, якія сведчылі аб духоўнай і фізічнай сіле продкаў, аб той іх стваральнай працы, якую яны перадалі і сваім нашчадкам. Не прыродны, а культурны ландшафт, пазначаны дзейнасцю народа, стаў першай важнай пазнавальнай адзнакай беларускай этнічнай прасторы ў літаратуры XIX ст. Вобразы замкаў і гарадоў, таксама сімвалаў гістарычнай магутнасці дзяржавы (“Свіцязь” А. Міцкевіча, “Радзівіл, альбо Заснаванне Вільні” Я. Чачота, “Ваколіцы Віцебска” Т. Лады-Заблоцкага), увасобілі на тутэйшай прасторы тыя сакральныя мясціны, у якіх выражалася вельмі важная для станаўлення нацыянальнай самасвядомасці ідэя сувязі пакаленняў. Паказальны ў гэтых адносінах прыклад А. Міцкевіча, які ў баладзе “Свіцязь”, змяніўшы народны сюжэт, прадставіў месца гібелі горада ў якасці помніка гераічнага подзвігу продкаў у змаганні са знешнімі ворагамі, што, безумоўна, было больш актуальным для літаратуры, чым звычайнае фальклорнае сведчанне грэшнасці чалавечай душы.

Аднак вобразы замкаў і гарадоў, акрэсленыя рамантычнай паэзіяй першай паловы XIX ст. на літаратурнай карце Беларусі, не маглі стаць асновай нацыянальнага вобраза свету, паколькі



па сваёй сутнасці яны былі сацыяльна чужымі сялянам – большай частцы беларускага этнасу. Пачынаючы з сярэдзіны XIX ст., у літаратуры ў сілу яе гістарычна заканамернага імкнення наблізіцца да селяніна, зразумець яго псіхалогію, адбываецца перагляд структурных элементаў мастацкага хранатопа Бацькаўшчыны. Маштабы прасторы і часу звужаюцца, іх гістарычная вартасць адыходзіць на другі план перад асэнсаваннем праблемы сацыяльнай нясправядлівасці і паўсядзённага жыцця. Так, вобраз замка губляе патрыятычнае гучанне, дзяржаўную атрыбутыку і перамяшчаецца ў сферу сацыяльнага, дзе становіцца сімвалам багацця, раскошы, а таксама жорсткасці, прыгнёту (“Ілюмінацыя” У. Сыракомлі), а горад, у сваю чаргу, паўстае ў ролі антыпода вёскі (“Што думае Янка, везучы дровы ў горад” Я. Лучыны, “Немец” Ф. Багушэвіча).

У адзначаны перыяд асноўная маса беларускага этнасу, прадстаўленая сялянамі, і яго творчая частка, маючая пераважна шляхецкага паходжання, існавалі ў розных сацыяльных умовах і таму прымянялі ў дачыненні да акаляючага свету, у тым ліку і катэгорый прасторы і часу, розную шкалу каштоўнасцей. Для шляхецкага асяроддзя, у якім дэкламаваўся культ славы і гонару, асэнсаванне прасторава-часавых рэалій звязвалася з вызначэннем іх дачынення да паняццяў славытасці, велічы. А. Міцкевіч пафасна прамаўляў: “Жалеза і лясы, Літва, – твая ахова!” [9, 110]. У сваю чаргу ў сялянскім бачанні навакольнага свету пераважала меркантильнасць, яркі ўзор якога прадстаўлены ў народных легендах, дзе наяўнасць малакарыснага з пункту гледжання сельскай гаспадаркі балотнага і ўзгоркавага ландшафту тлумачыцца праз парушэнне нячысцікам рацыянальна ўпарадкаванай Богам зямной прасторы.

Маштабнасць і лакалізаванасць, прыгажосць і ўтылітарнасць, непаўторнасць і паўсядзённасць – гэтыя даволі адрозныя, шляхецкія і сялянскія характарыстыкі беларускай рэчаіснасці – складваюцца ў мастацтва слова ў адзіны нацыянальны вобраз свету, калі за імі адчуваецца знітанасць асобы аўтара і адлюстраваных малюнкаў. Канцэптуальна дакладна гэтая непарыўная сувязь асабістага і роднага перададзена А. Міцкевічам у славуных радках “Літва! Бацькоўскі край, ты як здароўе тое: // Не цэнім, маючы, а страцім залатое...” [9, 9]. Звяртаючыся да вобразаў іншых краін, пісьменнікі, з твораў якіх пачыналася новая беларуская літаратура, такіх сімпатый не выяўлялі, а імкнуліся, наадварот, правесці мяжу паміж сваім героем і чужой рэчаіснасцю. Так, у крымскіх санетах А. Міцкевіч узнаўляе характэрнае мясцовых краявідаў, напаяваючы паэтычныя радкі шматлікімі экзатычнымі дэталямі, але ўсё ж не пачуццямі ад іх сузірання. На фоне прыгожай, незвычайнай прыроды лірычны герой санетаў захоўвае стрыманасць, бо знаходзіцца там, у гэтым асяроддзі, толькі фізічна, хоць і ўспрымае яго непаўторнасць вачамі, але душой застаецца знітаным з Радзімай.

Адмаўленне ідэі пошуку ў чужым свеце каштоўнасцей і ідэалаў адлюстроўвае погляд, уласцівы ўсёй беларускай ментальнай традыцыі. Захапляючыся апаведы Графа, героя паэмы “Пан Тадэвуш”, аб прыгодах на Сіцыліі, зачараванасць Караля Лятальскага Францыяй у п’есе “Ідылія” паказаны аўтарамі камічна, бо ідуць у разрэз з адным з асноўных прынцыпаў беларускага этнічнага светапогляду: чалавек можа быць шчаслівым толькі ў сваёй старонцы. Матэрыялу аб радной старонцы, абвостраны ў XIX ст. эмігранцкім ці ссыльным лёсам многіх яго прадстаўнікоў, стаў скразным у тагачаснай літаратурнай традыцыі і, абумоўлены агульнай ментальнай прыродай, праяўляўся незалежна ад сацыяльнага статусу героя. Шчырае пачуццё прывязанасці дзяцей да сваёй маці-краіны, выяўленае на пачатку XIX ст. у шляхецкай настальгіі аб яе страчанай велічы, сімвалічным увасабленнем якой сталі разбураныя замкі, дапоўніцца ў яго другой палове смуткам сяляніна-вяскоўца аб роднай зямлі, знойдзе адлюстраванне ў творах В. Каратынскага, Ф. Багушэвіча, М. Косіч і іншых аўтараў.

### Вывады

Такім чынам, мастацкая трактоўка вобразаў прасторы і часу ў шматмоўнай літаратуры Беларусі першай паловы XIX ст. адлюстроўвае працэс пошукаў яе аўтарамі асновы нацыянальнай свядомасці. Ва ўмовах крызісу дзяржаўнай рэчпаспалітаўскай мадэлі свету пісьменнікі арыентуецца на мінулы час, на эпоху Вялікага княства Літоўскага. Выяўляючы патрыятычны пафас у гістарычна значымых вобразах замка і горада, тагачасная літаратура адначасова адлюстроўвае і іх непрымальнасць у вачах сялян. Такая супрацьлеглая трактоўка раскрывае два крайнія пункты тагачаснай беларускай карціны свету, паступовы рух якіх насустрач адзін аднаму азначаў перамогу этнічнай ментальнасці над саслоўнай разрозненасцю.

*Літаратура*

1. Мальдзіс, А. Творчае пабрацімства: Беларуска-польскія ўзаемасувязі ў XIX стагоддзі / А. Мальдзіс. – Мінск : Навука і тэхніка, 1966. – 158 с.
2. Мархель, У. Прадвесце: Беларуска-польскае ўзаемадзеянне ў першай палавіне XIX ст. / У. Мархель. – Мінск : Навука і тэхніка, 1991. – 112 с.
3. Штэйнер, І. Шматмоўная літаратура Беларусі XIX стагоддзя / І. Штэйнер. – Мінск : Беларуская навука, 2002. – 171 с.
4. Андреев, А. Н. Целостный анализ литературного произведения [Электронный ресурс] : учеб. пособие для студентов вузов / А. Н. Андреев. – Электрон. текст. дан. (2,4 Мб). – Минск : Научно-методический центр «Электронная книга БГУ», 2003. – Электрон. версия печ. публикации, 1995. – С. 94.
5. Станкевіч, С. Беларускія элементы ў польскай рамантычнай паэзіі / С. Станкевіч. – Вільня : Ін-т беларусістыкі, 2010. – 211 с.
6. Каваленка, В. А. Міфа-паэтычныя матывы ў беларускай літаратуры / В. А. Каваленка. – Мінск : Навука і тэхніка, 1981. – 320 с.
7. Дунін-Марцінкевіч, В. Збор твораў / В. Дунін-Марцінкевіч. – Мінск : Дзярж. выд-ва БССР, 1958. – 432 с.
8. Петрашкевіч, А. Роздум каля руінаў Гедымінавага замка / А. Петрашкевіч // Літаратура Беларусі: Першая палова XIX стагоддзя : хрэстаматыя. – Мінск : Беларус. навука, 2000. – С. 41–43.
9. Міцкевіч, А. Пан Тадэвуш, або Апошні наезд у Літве: Шляхецкая гісторыя 1811–1812 гадоў у дванаццаці кнігах вершам / А. Міцкевіч; пер. з пол. і камент. Я. Семяжона; прадрмова Кастуся Цвіркі. – Мінск : Маст. літ., 2007. – 415 с.

*Summary*

The spatial temporal characteristics of the motherland image are considered in the context of the problem of mental unity of authors of literature of Belarus of the 19<sup>th</sup> century of XIX century Belarus. Their independence from the patriotic spirits of the society of that time and social status of the hero are traced.

*Паступіў у рэдакцыю 20.12.12.*



УДК 811.161

**ПРЕДПРИНИМАТЬ, ВДАВАТИСЯ (ДО), РАСПАЧЫНАЦЬ:  
ФУНКЦИОНАЛЬНО-ДЕРИВАЦИОННЫЕ СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ****В. С. Сидорен**кандидат филологических наук, доцент,  
доцент кафедры русского языка УО МГПУ им. И. П. Шамякина

*Исследуются семантическая структура, функционально-деривационное своеобразие десемантизированных восточнославянских глаголов (деривантов) **предпринимать, вдаваться (до), распачынаць** и их заместителей в тексте.*

**Введение**

Сопоставительные исследования как языков неродственных, так и языков родственных, в том числе языков, характеризующихся близким родством, получают дальнейшее весьма активное развитие. При этом, как уже отмечалось, «эффективность сопоставительного метода зависит от корректного его использования, т. е. от того, что сопоставляется и каким образом» [1, 79]. В виду имеется односторонний и двусторонний (многосторонний) сопоставительный анализ [2, 132].

В этом отношении представляют интерес русекий, украинский и белорусский десемантизированные глаголы (в нашей терминологии *дериванты*) **предпринимать, вдаваться (до), распачынаць**, возглавляющие соответствующие типовые деривационные группы вербоидов.

**Результаты исследования и их обсуждение**

Русский десемантизированный глагол *предпринимать* образует многочисленные вербоиды *предпринимать атаку (бомбежку, действие, демарши, инициативу, исследование, меры, операции, попытку, поход, путешествие, усилие, шаг* и др.). В словарях он представлен следующими дефинициями: «начать делать что-нибудь, приступать к чему-нибудь» [3, 571]; «приступать к осуществлению чего-либо, делать, осуществлять, совершать» [4, 370]; «приступать к осуществлению чего-либо, начинать делать что-либо» [5, 159].

В приведенных дефинициях выделяется сема начинательности и сема предполагаемого результата процессуального признака, через призму которой в большей или меньшей степени пропускается категориальный потенциал дериванта *предпринимать*. Если внимание акцентируется на начальном характере процессуального признака, деривант *предпринимать* поднимается до уровня фазисного глагола *начинать*: *предпринимать атаку* – *начинать атаку*, *предпринимать исследование* – *начинать исследование*, *предпринимать операцию* – *начинать операцию*, *предпринимать поход* – *начинать поход*, *предпринимать путешествие* – *начинать путешествие*. Если превалирует предполагаемый процессуальный результат, деривант *предпринимать* сближается с деривантами *делать, осуществлять, совершать* и некоторыми другими: *предпринимать бомбежку* – *подвергать бомбежке*; *предпринимать действие* – *производить действие*; *предпринимать демарши* – *осуществлять (делать) демарши*; *предпринимать инициативу* – *проявлять инициативу*; *предпринимать меры* – *применять (принимать, проводить) меры*; *предпринимать попытку* – *делать попытку*; *предпринимать усилия* – *проявлять (прилагать) усилия*; *предпринимать шаги* – *делать (совершать) шаги*.

Своеобразие семантики русского дериванта *предпринимать* обусловлено во многом тем, что он является книжной калькой с немецкого *unternehmen*, о чем свидетельствует толкование, которое дает М. Фасмер существительному *предприятие*, семантически и словообразовательно соотносенному с немецким *Unternehmung* [6, 357].

«Нагляднее» регулирование семантических компонентов дериванта *предпринимать* проявляется в тексте: «*В выступлении, переданном по телевидению, аятолла Хомейни фактически призвал народ к священной войне против США, если последние **предпримут** (начнут. – В. С.) военное **вмешательство** в Иране*» [Изв., 25.11.79, с. 4]; «*Поэтому автор (Александр Чаковский. – В. С.) **предпринимает** (начинает. – В. С.) своеобразную **экспедицию**, цель которой воссоздать образ, его точные черты, приближающие нас к пониманию сути Трумэна*» [Изв., 07.10.81, с. 6]; «*Когда он перевязывал раненую ногу, фашисты **предприняли** (начали. – В. С.)*

**контратаку**» [Изв., 15.03.87, с. 4]; «*Год спустя, исчерпав все мирные средства, Индия предприняла (начала. – В. С.) операцию по освобождению Гоа*» [Изв., 13.02.82, с. 5]; «*Государственный секретарь США А. Хейг предпринял (осуществил, совершил. – В. С.) вторую за последние две недели поездку на Ближний Восток*» [Правда, 30.01.82, с. 5]; «*Тогда компания “Бритиш рейл” предприняла (сделала. – В. С.) шаг, который в левых кругах расценивают как вызов всему профсоюзному движению*» [Изв., 16.07.82, с. 4]; «*По требованию богатого землевладельца Сальокко полиция предприняла (сделала. – В. С.) попытку освободить три многоэтажных дома, занятых два года назад семьями, оставшимися в результате землетрясения без крова*» [Изв., 12.05.83, с. 1]; «*Утром полиция предприняла (пошла на. – В. С.) настоящий штурм этого дома в попытке выселить самоселов*» [Радио, 23.09.2005].

Как уже отмечалось, деривант *предпринимать* варьирует по требованию контекста два акцента: акцент начинательности и акцент предполагаемого результата процессуального признака. Однако даже при максимальном акценте на начинательности предполагаемый результат признака не исчезает, а в определенной степени редуцируется, т. е. в такой контекстной ситуации *предпринимать* – это не совсем *начинать*.

В украинском языке существует типовая деривационная группа, представляемая деривантом *вдаватися (до)*, которая в ряде случаев весьма близка по реализации начинательности и предполагаемого результата предикатного признака. Этому способствует редуцированная сема глагола *дати*, лежащего в основе весьма фразеологизированной деривационной структуры дериванта *вдаватися (до)*: «*Дати... надавати в чеськ. користування (предоставлять в чё-л. пользование)*» [7, 202]. Например: «*У Туреччині вдаються до радикальних заходів у боротьбі з птициним грипом*» [Укр. радио, 25.10.05] – «*В Турції предпринимують радикальні заходи в боротьбі з птициним грипом*»; «*І ось тут кияни вдалися кінцем кінцем до тривалого штурму*» [Рад. Україна, 11.06.80, с. 3] – «*І вот киевляне предприняли в конце концов продолжительный штурм*»; «*Європейці вдалися до альтернативних варіантів постачання газу*» [Укр. радио, 21.01.06] – «*Европейцы предприняли альтернативные варианты поставок газа*»; «*Якщо не буде створена коаліція, чи вдасться президент до розпуску парламенту*» [Укр. радио, 06.06.06] – «*Если не будет создана коалиция, предпримет ли президент роспуск парламента*»; «*Російські власті вдалися до енергетичних і інших санкцій, маючи на меті змінити курс української політики*» [Укр. радио, 17.08.06] – «*Российские власти предприняли энергетические и другие санкции, руководствуясь целью изменить курс украинской политики*»; «*Отже лісникам доводиться вдаватися до непопулярних заходів*» [Укр. радио 30.05.06] – «*Поэтому лесничим приходится предпринимать непопулярные меры*»; «*Властям Криму довелося вдатися до нестандартних методів у боротьбі з самозахопленням землі*» [Укр. радио 08.12.06] – «*Властям Крыма пришлось предпринять нестандартные методы в борьбе с самозахватом земли*»; «*Представники української православної церкви московського патріархату вдалися до тривалих пікетувань Чернігівської обласної ради з приводу передачі споруди українській православній церкві київського патріархату*» [Укр. радио 13.06.07] – «*Представители украинской православной церкви московского патриархата предприняли продолжительное пикетирование Черниговской областной рады по поводу передачи сооружения украинской православной церкви киевского патриархата*»; «*Ми пропонуємо не вдаватися до збільшення дефіциту бюджету*» [Укр. радио 14.03.07] – «*Мы предлагаем не предпринимать увеличения дефицита бюджета*»; «*Україна знову може вдатися до запровадження квоти зерна*» [Укр. радио 07.06.07] – «*Украина снова может предпринять введение квоты зерна*»; «*Як відзначив В. Ющенко, багато країн вдалися до рекапіталізації банків у зв'язку зі світовою кризою*» [Укр. радио, 16.04.09] – «*Как отметил В. Ющенко, многие страны предприняли рекапитализацию банков в связи с мировым кризисом*».

Український деривант *вдаватися (до)* може реалізувати передбачуваний результат навіть там, де російський деривант *предпринимать*, як свідчать матеріали словарей і наші матеріали, не зафіксований, хоча практично можливо: «*Звичайно, Росія може вдатися на певний час до енергетичного тиску, але зараз інша міжнародна ситуація*» [Укр. радио, 30.07.06] – «*Конечно, Россия может “предпринять” на определённое время энергетическое давление (нажим), но сейчас другая международная ситуация*». Нормативно здесь естественен деривант *оказати (давление, нажим)*, існуючий українськими відповідниками *справляти, вчиняти (тиск)*, однак ні російський, ні українські дериванти не передають елементів передбачуваного результату процесуального признака. Не передають його і білоруські дериванти *аказаць, учыніць*: «*Звычайна, Расія можа аказаць (учыніць) на пэўны час энергетычны ціск, але зараз іншая міжнародная сітуацыя*».

Кроме дериванта *предпринимать*, часть семантико-деривационных функций дериванта *вдаватися (до)* покрывается деривантами *испытывать*, *прибегать*, *ударяться* и т. д. Например: «Оскільки встановити функціонально-семантичну еквівалентність важко, а можливо, її взагалі немає, то, вважає Г. Нікель, найкраще, що можна зробити, – це **вдатися до поняття квазіеквівалентності**, як це роблять у теорії перекладу» [1, 96] – «Поскольку определить функционально-семантическую эквивалентность трудно, а возможно, она вообще отсутствует, то, считает Г. Никель, лучше всего, что можно сделать, – это **использовать понятие (прибегнуть к понятию) квазиэквивалентности**, как это делают в теории перевода»; «...у переважній більшості літературних (та й фольклорних) казок герої у боротьбі зі злом часто-густо **вдаються до допомоги “чарівних знарядь”** (чарівні палички, капелюхи-невидимки тощо)» [Літературна Україна, 12.08.80, с. 2] – «...в подавляющем большинстве литературных (а также фольклорных) сказок герои в борьбе со злом достаточно часто **используют помощь (прибегают к помощи)** волшебных средств (волшебные палочки, шапки-невидимки и т. д.)»; «До надзвичайних заходів безпеки влада була змушена **вдатися** через погрози терористів» [Укр. радио, 11.06.05] – «К чрезвычайным мерам безопасности власть была вынуждена **прибегнуть** из-за угроз террористов»; «Вони (селяни у Дніпропетровській області. – В. С.) ... **вдаються до пияцтва, бійки та наркоманії**» [Укр. радио, 19.04.04] – «Они (крестьяне в Днепропетовской области. – В. С.) ... **вдаряются в пьянство, драку и наркоманию**»; «До цього прийому **вдається** багато поетів» [Укр. радио, 25.01.07] – «К этому **приёму обращаются** многие поэты»; «Держбюджетні підприємства Чернігівщини мають значні запозичення за спожитий газ. За такої ситуації Чернігівгаз мусить **вдаватися до відключення** постачання газу цим підприємствам» [Укр. радио, 13.07.09] – «Госбюджетные предприятия Черниговщины имеют значительные задолженности за использованный газ. Поэтому Черниговгаз должен **прибегать к отключению** газоснабжения этим предприятиям»; «Відключення газопостачання паперовій фабриці Чернігова завдало збитків державі звиш 2,5 мільйонів гривень. Свавілья газових посередників, підтриманих недовною постановою уряду Ю. Тимошенко, змусило керівництво і колектив фабрики **вдатися до відповідної протидії**» [Укр. радио, 15.07.09] – «Отключение газоснабжения бумажной фабрике Чернигова нанесло ущерб государству свыше 2,5 миллиона гривен. Своеволие (произвол) газовых посредников, поддержанных недавним постановлением правительства Ю. Тимошенко, заставило руководство и коллектив фабрики **прибегнуть к соответствующему противодействию (предпринять соответствующее противодействие)**».

В отдельных семантических точках к дериванту *предпринимать* может быть весьма близок деривант *заходитися (заходжуватися)*: *предпринимать ремонт* – *заходитися (заходжуватися) ремонтом*. Пример в тексте: *Він так заходився ремонтом (з ремонтом) квартири, що відклав на невизначений час заплановану поїзду до моря – Он **предпринял** такой ремонт квартиры, что отложил на неопределенное время запланированную поездку к морю*. В большинстве же случаев этот украинский деривант, как свидетельствуют данные «Словника української мови» [8, 386–389], основательно отличается от русского.

В различных изданиях русско-белорусского словаря к дериванту *предпринимать* приводятся соответствия *пачынаць*, *распачынаць*, *брацца*, *арганізоўваць*, *рабіць* [9, 177]. В речевой практике могут подключаться дериванты *здзяйсняць*, *учыняць* и некоторые другие, не отражённые в словарных толкованиях. Белорусские соответствия в принципе «достойно» представляют русский деривант в белорусском тексте, однако каждый из них в отдельности не может передать сему, обозначающую предполагаемый результат процессуального признака, поскольку он неразделимо связан с семой начинательности и представляет с этой семой не сумму элементарных значений, а их фокус, который реализуется деривантом *предпринимать*.

Пожалуй, приближается к нему по реализации отмеченной семы фазисный глагол *распачынаць*, обозначающий в первом значении «інтэнсіўна, актыўна прыступаць да ажыццяўлення чаго-небудзь» [10, 662], в отличие, скажем, от фазисного глагола *пачынаць*, в семантике которого – «прыступаць да якога-небудзь дзеяння» [10, 141] – элемент интенсификации отсутствует. Сам же глагол *распачынаць* в функции дериванта переводится русскими соответствиями *начинать*, *предпринимать*, *приниматься* (за что), *приступать* (к чему), *затеяять* [11, 803].

Белорусские дериванты и фазисные глаголы с отмеченной оговоркой вводят в текст все семантические варианты русского дериванта (*предпринимать экспедицию* – *арганізоўваць, пачынаць, распачынаць экспедыцыю*; *предпринять контракту* – *распачаць контракту*; *предпринять операцию* – *здзейсніць, распачаць, узяцца за аперацыю*; *предпринять поездку* –

здзейсніць, зрабіць паездку; *предпринимать меры-шаги* – ужываць захады; *предпринять шаг* – зрабіць крок; *предпринять попытку* – зрабіць спробу; *предпринять штурм* – учыніць штурм), за ісклученнем семантычнага варыянта ў вербоіде *предпринять вмешательство*, псколькі формальна магчымае беларускае супрацьстаяне *распачаць умяшанне* прадстаўляецца іскуственым іза-за некаторага стылістычнага і смясловага расхожджэння іменных кампанентаў, а такжэ “налёта” семантычнага неестэственнага, несогласаваннага між кампанентамі беларускага вербоіда. Інымі словамі, прыведзенае намі беларускае супрацьстаяне не воспрываецца камунікатывна значымым і закрэплёным ў практыцы рэчы.

В руско-украінскіх слоўварях к дэрыванту *предпринимать* прыводзіцца большае колькасць супрацьстаянь, чым ў разлічных ізданнях руско-беларускага слоўваря: *починати, розпочинати; братися; заходитися, заходжуватися; організувати; робити; здійснювати, ужывати* [12, 671], [13, 665]. В гэтых слоўварях не адзначена ў якасці супрацьстаяня дэрывант *вдаватися (до)*.

В украінскім мове ў некалькі меншага ступені, чым ў беларускам, фазісны глгокл *розпочинати* адрываецца ад *починати* налічыем інтэнсіфіцыраванага семантычнага элементу ў сваёй семантыцы: *предпринимать экскурсію* – *розпочинати, починати экскурсію; предпринимать контракту* – *розпочинати контракту*. В слоўварным талкаванні гэты элемент завуаліраван: “*Розпочинати...* 1. Прыступаты да выканання, здійснення чого-н.” [14, 777]. Аднако кампанент *здійснення* указывае на прадполагаемы інтэнсіфіцыраваны рэзультак ў семантыцы гэтага фазіснага глгокла, што адсуткуе ў талкаванні фазіснага глгокла *починати*: “*Починати...* 1. Прыступаты да якоі-небудзь діі” [15, 470].

Блізкія к семантычным складалым *делать, осуществлять, совершать* дэрыванта *предпринимать* украінскія супрацьстаяня *робити, здійснювати; предпринимать (делать, осуществлять, совершать) шаги* – *робити, здійснювати (кроки)*. Асноватэльную рэалізацыю ў украінскім мове палучаюць семантычныя складалыя гэтага дэрыванта *організувати, употребляти; предпринимать (організувати) экскурсію* – *організувати экскурсію, предпринимать (організувати) путешествие* – *організувати подорож, предпринимать (употребляти) меры* – *вживати заходів (заходи)*.

К украінскаму дэрыванту *вдаватися (до)* могуць быць беларускія супрацьстаяня *распачынаць, скарыстоўвацца, выкарыстоўваць, учыняць, ужываць, зьяртацца* і др.: «*Якщо не буде створена коаліція, чи вдасться президент до розпуску парламенту*» [Укр. радіо, 06.06.06] – «*Калі не будзе створана кааліцыя, ці распачне прэзідэнт роспуск парламента*»; «*Оскільки встановити функціонально-семантичну еквівалентність важко, а можливо, її взагалі немає, то, вважає Г. Нікель, найкраще, що можна зробити, – це вдатися до поняття квазіеквівалентності, як це роблять у теорії перекладу*» [1, 96] – «*Паколькі вызначыць функцыянальна-семантычную эквівалентнасць цяжка, а мажліва, яе наогул няма, то, як лічыць Г. Нікель, найлепшае, што можна зрабіць, – гэта скарыстацца паняццем квазіэквівалентнасці, як гэта робяць у тэорыі перакладу*»; «*...у пераважній большасці літэратурных (та й фольклорных) казак героі ў боротбы зі злом часта-густо вдаюцца до дапамоги «чарівных знарядд» (чарівні палічки, капелюхи-невідымкі тощо)*» [Літэратурна Украіна, 12.08.80, с. 2] – «*...у пераважнай большасці літэратурных (а таксама фальклорных) казак героі ў барацьбе са злом даволі часта выкарыстоўваюць дапамогу чарадзейных сродкаў (чарадзейнай палачкі, шапкі-невідзімкі і інш.)*»; «*До надзвычайных заходів безпеки влада була змушена вдатися через погрози терористів*» [Укр. радіо, 11.06.05] – «*Надзвычайныя захады бяспекі ўлада была змушена ўжыць праз пагрозы тэрарыстаў*»; «*Вони (селяни у Дніпропетровській області. – В. С.)... вдаюцца до пияцтва, бійки та наркоманії*» [Укр. радіо, 19.04.04] – «*Яны (сяляне ў Днепрапетроўскай вобласці. – В. С.)... учыняюць п'янства, бойкі і падьяргаюцца (зазнаюць) наркаманії*»; «*До цього прийому вдасться багато поетів*» [Укр. радіо, 25.01.07] – «*Да гэтага прыёму зьяртаюцца многія паэты*».

Беларускае дэрывант *распачынаць* можа мець украінскія супрацьстаяня *вдаватися (до), розпочинати, починати, робити, вживати, організувати, використовувати, вчиняти* і др.

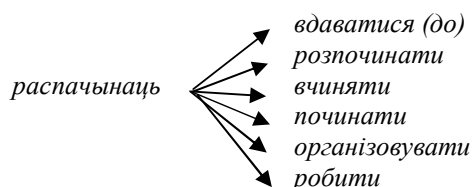
Следует отметить, что в русском и белорусском языках представлены компоненты *вдаваться (в)* и *удавацца (ў)*, которые фигурируют в основном в сочетаниях, подвергшихся определённой фразеологизации: *вдаваться в детали, вдаваться в крайности, вдаваться в объяснение, вдаваться в подробности, вдаваться в тонкости* [16, 21]; *удавацца ў крайнасць, удавацца ў надьягнасці* [17, 85]. Правда, если судить по материалам 4-томного «Словаря русского языка» и 5-томного «Тлумачальнага слоўніка беларускай мовы», имеют место случаи употребления копанентаў *вдавацца (в), удавацца (ў)* в функции дэрывантов вербоідов: «*Вдацца... 2. Перен. Предаться чему-л., отдаться какому-л. чувству, состоянию и т. п. [Ольга]*

не *вдалась в мечтательность*, не *покорилась внезапному трепету листьев, ночным видениям*, И. Гончаров, *Обломов* // Углубиться во что-л. *Вдаваться в подробности*. □ *Я, кажется, уж слишком вдался в отвлечённости*, – *отложу продолжение моих рассуждений до другого письма*, Тургенев, *Переписка*. ◇ *вдаться в крайности* – *зайти в чём-л. (в суждении, в деятельности и т. д.) чрезвычайно далеко, доводя до противоречий или кратких положений*. **Вдаться в обман** – *поддаться обману, обмануться* [18, 142]; «Удацца... 6. *Перан.*; у што. Унікнуць, паглыбіцца ў што-н., аддацца якой-н. дзейнасці; захапіцца чым-н. *Удацца ў сутнасць справы*. □ *Вера ўдалася ў пісанне, [Марыя Паўлаўна] з прагавітай увагай разглядала яе схілены над паперай твар*. Зарэчкі // *Аддацца якому-н. пачуццю, увайсці ў які-н. стан. Удацца ў тугу; Удацца ў фантазію*» [19, 618]. Однако, если приведённые выше русские и белорусские дериванты в определённой мере коррелируют с деривантами *предпринимать*, *вдаваться (до)*, то компоненты *вдаваться (в)*, *удавацца (ў)* таких корреляций практически с ними не имеют.

**Выводы**

Мы обратили внимание лишь на самые общие линии соответствий в сфере восточнославянских деривантов *предпринимать*, *вдаваться (до)*, *распачынаць*, которые не всегда фиксируются в словарях с точки зрения одностороннего и многостороннего сопоставительного анализа. Тем не менее те, которые отмечены нами, могут быть представлены в следующих схемах:





Дальнейшее одностороннее и многостороннее сопоставительное исследование деривантов *предпринимать*, *вдаватися (до)*, *распачынаць* и их синонимических контекстпартнёров (термин М. В. Всеволодовой) позволит установить возможные семантико-деривационные соответствия, существующие в современных восточнославянских языках.

#### Литература

1. Кочерган, М. П. Основы зівставного мовознавства / М. П. Кочерган. – Київ : Вид. центр «Академія», 2006. – 424 с.
2. Сидорец, В. С. Компоненты семантической структуры украинского глагола *звдавати* и их русские и белорусские соответствия в функционально-сопоставительном аспекте / В. С. Сидорец // Весн. МДПУ імя І. П. Шамякіна. – 2012. – № 1(34). – С. 132–136.
3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1963. – 900 с.
4. Словарь русского языка : в 4 т. / редкол.: А. П. Евгеньева (гл. ред.) [и др.]. – М. : Рус. язык, 1981. – Т. 3. – 696 с.
5. Словарь современного русского литературного языка : в 17 т. / редкол.: Ф. П. Филин (предс.) [и др.]. – М.–Л. : Наука, 1961. – Т. 11.
6. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер. – М. : Прогресс, 1987. – Т. 3. – 831 с.
7. Словник української мови : в 11 т. / редкол.: І. К. Белодед (предс.) [и др.]. – Київ : Наукова думка, 1971. – Т. 2. – 550 с.
8. Словник української мови : в 11 т. / редкол.: І. К. Белодед (предс.) [и др.]. – Київ : Наукова думка, 1972. – Т. 3. – 744 с.
9. Русско-белорусский словарь : в 2 т. / редкол.: К. К. Атрахович (ред.) [и др.]. – Минск : Бел. СЭ, 1982. – Т. 2. – 636 с.
10. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / рэдкол.: К. К. Атраховіч (гал. рэд.) [і інш.]. – Минск : Бел. СЭ, 1980. – Т. 4. – 767 с.
11. Белорусско-русский словарь / редкол.: К. К. Атрахович (ред.) [и др.]. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1962. – 1048 с.
12. Русско-украинский словарь : в 3 т. / редкол.: И. К. Белодед (предс.) [и др.]. – Київ : Наукова думка, 1968. – Т. 2. – 756 с.
13. Русско-украинский словарь / сост.: Д. И. Ганич, И. С. Олейник. – Київ : Головна ред. Української радянської енциклопедії, 1980. – 1012 с.
14. Словник української мови : в 11 т. / редкол.: І. К. Белодед (предс.) [и др.]. – Київ : Наук. думка, 1977. – Т. 8. – 927 с.
15. Словник української мови : в 11 т. / редкол.: І. К. Белодед (предс.) [и др.]. – Київ : Наук. думка, 1976. – Т. 7. – 723 с.
16. Дерibas, В. М. Устойчивые глагольно-именные словосочетания русского языка / В. М. Дерibas. – М. : Русский язык, 1983. – 256 с.
17. Русско-белорусский словарь : в 2 т. / редкол.: К. К. Атрахович (ред.) [и др.]. – Минск : Белорус. сов. энцикл., 1982. – Т. 1.
18. Словарь русского языка : в 4 т. / редкол.: А. П. Евгеньева (гл. ред.) [и др.]. – М. : Русский язык, 1981–1984. – Т. 1. – 698 с.
19. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / рэдкол.: К. К. Атраховіч (гал. рэд.) [і інш.]. – Минск : Бел. СЭ, 1983. – Т. 5, кн. 1. – 663 с.

#### Summary

The semantic structure, functional-derivational specific of desemanticed east-slavonic verbs *предпринимать*, *вдаватися (до)*, *распачынаць* and its replacers in the text are investigated.

*Поступила в редакцію 30.11.12.*

УДК (811.111 + 811.161.3)'42(045)

**РЕЧЕВЫЕ КЛИШЕ В ЖАНРЕ РАДИОДИСКУССИИ*****А. К. Шевцова***

аспирант кафедры теории и практики английского языка УО «МГЛУ».

Научный руководитель – доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой теории и практики английского языка УО «МГЛУ»

Т. П. Карпилович

*В статье рассматриваются наиболее частотные речевые стереотипы в дискуссиях белорусского и британского радио. Исследуемые клише подразделяются на рамочные, характерные для большинства радиопередач, и ситуативные. Особое внимание уделяется сопоставлению клише в аналогичных ситуациях в английском и белорусском языках, выявлению общих черт, описанию различий, а также анализу синонимичных клишированных фраз в двух языках. Предпринимается попытка продемонстрировать состоятельность радиодискуссии как отдельного жанра в системе жанров медийного дискурса посредством анализа типичных клише, используемых участниками дискуссий на радио.*

**Введение**

Радиокommunikация входит в сферу медийного дискурса, что обуславливает её сходство с другими коммуникативными процессами в области массовой информации, главным образом, с дискурсом телевидения и периодической печати. Кроме того, их объединяет основная общая функция отражения и формирования общественного мнения, которую каждая из систем передачи информации решает по-своему. Специфика радиокommunikации обусловлена особыми экстралингвистическими факторами реализации данного вида дискурса – опосредованностью, дистантностью, всеохватностью, отсутствием визуализации, массовостью аудитории, одномоментностью, линейностью и непрерывностью [1].

Отечественные и зарубежные исследователи в области массовой коммуникации традиционно выделяют три основных жанровых типа медийного дискурса: информационный (сообщение фактов), аналитический (интерпретацию фактов и событий) и художественно-публицистический (образно-публицистическое раскрытие фактов и событий) [2]–[4]. Проведенные исследования подтверждают существование взаимодействия, взаимопроникновения жанров, что указывает на их системность. Из системы вычлняются новые жанры, дополняющие уже существующие и вносящие новые аспекты в массовую коммуникацию. Так и радиодискуссия, родившись в бытовом общении и появившись в радиозфере не так давно, до сих пор пересекается с близкими ей жанрами. Самостоятельность данного жанра признаётся не всеми исследователями. Однако в последнее время в работах по радиожурналистике и лингвистике данный жанр занимает отдельное место в системе жанров медийного дискурса.

Радиодискуссия пересекается с такими жанрами, как радиобеседа и аналитическое интервью. Однако основным отличием дискуссии на радио от беседы является степень активности ведущего. В беседе он направляет разговор в нужное русло, может высказывать своё мнение, давать оценку, в чём-то не соглашаться с собеседником. Однако здесь не он является «хозяином» материала, его роль остаётся в тени. Аналитическое интервью от дискуссии отличает более спокойная, умеренная тональность беседы и подготовленность журналиста, более четкий и стабильный ход разговора. Участники дискуссии зачастую звучат эмоционально. Их голос несёт индивидуальную окраску, передаёт внутренние переживания. На это указывает выбор тех стилистических, грамматических и лексических средств, которые используются в речи оппонентов. Например: *It's my greatest regret, but ... one's mother is one's mother!* В данном примере эмоциональную окраску речи придаёт использование превосходной степени прилагательного, а также оформление высказывания в виде восклицания.

### Результаты исследования и их обсуждение

Материалом настоящего исследования послужили дискуссии белорусского радио «Беларусь» и британского радио BBC. Проведенное исследование показало, что чаще всего участие в дискуссии принимают два человека (ведущий и гость), между которыми в процессе обсуждения нет острой полемики. Однако такие особенности не отменяют статуса радиодискуссии как самостоятельного жанра. Подтверждением этому служат речевые клише, которые и являются объектом нашего исследования.

Любой жанр подразумевает наличие типичных для него речевых стереотипов, необходимых языковой личности для осуществления речевого поведения в данной сфере общения. Жанровый стереотип (фрейм), с точки зрения когнитологии, является формой существования жанров речи и их норм в сознании. Он определяет процесс формирования дискурса: осуществление, оформление и порядок речевых событий [5], [6]. Жанровым фреймам соответствуют «списки» слов, языковое воплощение фрейма в сознании, которые представляют собой упорядоченный лексический материал в языковой памяти, в котором можно выделить «центр» (наиболее употребительные слова и выражения) и «периферию» (слова и выражения, редко встречающиеся в текстах данного жанра) [7, 96–97]. Итак, с когнитологической позиции речевое клише можно определить как доминирующие в сознании коммуниканта в момент речемыслительной деятельности, активизирующие весь потенциальный файл фрейма ситуации.

Общепринятым является определение клише по словарю лингвистических терминов Д. Э. Розенталя, в котором клише называется готовый оборот, речевой стереотип, используемый в качестве легко воспроизводимого в определённых условиях и контекстах [8, 168]. Как и Д. Э. Розенталь, многие лингвисты относят клише к области фразеологии на основании их лексической устойчивости, воспроизводимости в речи в готовом виде, а также раздельнооформленности (Г. Л. Пермяков, Ю. В. Рождественский, М. Д. Городникова, Д. О. Добровольский). В частности, В. Н. Телия в своей монографии «Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты» включила клише в корпус фразеологии, отнеся их к классу Фразеология-3 [9, 75]. Однако некоторые исследователи в данной области ставят под сомнение статус клише как фразеологической единицы. По мнению В. В. Гвоздева, клише – это «фразеологизмы плюс ещё нечто», и только определив это «нечто», мы выявим специфику клише [10, 16]. В современной лингвистической литературе отмечается ярко выраженный признак ситуативной устойчивости клише, их дейктичный, а также междометный характер – «эмотивное значение» [11]. По мнению А. В. Кунина, А. Г. Назаряна, В. М. Бурунского, в отличие от фразеологизмов, для клише необязательна метафоричность значения, семантическое преобразование их компонентов. Некоторыми лингвистами отмечается возможность некоторой «творческой» трансформации клише, то есть отклонение от «застывшей» формы. Такой подход подразумевает замену одного слова или части клишированной фразы синонимом [12]. Таким образом, клише могут рассматриваться как промежуточные образования между свободными словосочетаниями и фразеологизмами, имеющие прагматический характер, устойчивые, краткие по форме, грамматически неоднородные, воспроизводимые в типичных речевых контекстах [там же].

РадIODИСКУССИЯ не представляет собой строго стандартизированный жанр, так как она строится на разговорной, подчас спонтанной речи, в которой превалирует индивидуальное самовыражение коммуниканта. Однако как белорусские, так и британские радиодискуссии имеют собственную структуру, свой регламент, поэтому в определённой степени они нормированы и обладают определёнными речевыми стереотипами.

Нами были проанализированы 30 британских и 30 белорусских радиодискуссий. Исследование проводилось с привлечением различных радиопрограмм для того, чтобы исключить возможность влияния индивидуальных стереотипных фраз журналистов-ведущих на результат анализа. Это такие радиодискуссии, как *Hard Talk*, *One to One*, *All Things Green*, *Steve Wright Show*, *Dailybacon Show*, *Зялёны сусвет*, *Беларусы ў свеце*, *3 парламенцкай залы*, *3 першых вуснаў*, *Дзень краіны*.

Для составления списка клише, характерных для радиодискуссий, нами был использован критерий частоты употребления. Так, типичным для вышеназванных радиодискуссий считается клише, зафиксированное более чем в 50% радиопередач. Однако к релевантным будем относить стереотипные слова и выражения, имеющие высокую частотность употребления – более 30% [13].



Значительная часть зафиксированных клише относится к речевым стереотипам, общим для большинства передач в радиоэфире. Это, в основном, *рамочные клише*, которые маркируют структурные части радиопередач: начало, конец передачи, а также заставку с написанием названия передачи и радиостанции. В белорусских радиодискуссиях к таким клише относятся: обращения *шаноўныя / паважаныя слухачы* (в 67% дискуссий), формула выражения благодарности *дзякуй за ўвагу* (50%), фразы и клише-предложения *прапаную вашай увазе* (37%); *у эфіры праграма* (47%); *заставайцеся на хвалях (радыё)* (30%); *прагучала перадача* (37%), *на гэтым я з вамі развітваюся* (43%); *час праграмы скончыўся* (50%); *у студыі для вас працавалі* (60%); *праграму падрыхтавалі* (67%).

В британских дискуссиях было зафиксировано значительно меньше клише, общих для радиоэфира. Так как прослушивание радио BBC происходило через сеть Интернет, то клише, типичным для таких on-line и podcast передач, можно считать фразу *Thank you for downloading to (название передачи)* (в 70% радиодискуссий). Белорусскоязычной фразе *Вы на хвалях радыёстанцыі ...* соответствует клишированная фраза *Again you are with ...*, предложению *У эфіры перадача «...» і я, яе вядучы ... – This is «...» with...*, а *Праграма падрыхтавана мной, (імя) – That was presented by me (name)*. В основном рамочные клише в британских дискуссиях выражены этикетными формулами *welcome to* (73%); *enjoy it* (40%); *it's very good to see you* (37%); *it's my pleasure (to be on)* (30%); *thank you* (90%); *good buy / buy* (87%); *have a good week* (30%). В конце радиопередачи также принято сообщать контактную информацию – сайт радиостанции, а также электронную почту её участников. В связи с этим клише будут считаться фразы *click the site, for more details go to our web-site*.

В белорусских радиодискуссиях в качестве рамочных также используются этикетные формулы *вітаю / прывітанне, да сустрэчы / да пабачэння*, пожелание *усяго самага добрага*.

Особый интерес для нас представляют *ситуативные клише*, используемые в основной части при обсуждении проблемы, которые были отобраны по критерию частотности из англо- и белорусскоязычных радиодискуссий. Так как в основе любой дискуссии лежит обсуждение проблемы и высказывание различных точек зрения, то отобранные речевые стереотипы были разделены на несколько классов, маркирующих смысловые блоки, а также коммуникативные роли (партии) участников радиодискуссий: клише согласия, возражения, уточнения, обобщения, апелляции к мнению других людей, а также клише, способствующие выражению мнений участников передачи. Как показал проведенный анализ, наиболее частотными клише согласия являются: *I (completely) agree* (73%), *I see* (50%), *that's right* (40%), *I think so* (47%), *I hope so* (30%); *сапраўды так* (67%), *згодны з Вамі* (53%). К клише со значением возражения или неполного согласия в исследуемых дискуссиях относятся: *I'm not sure (about it)* (37%), *correct me if I'm wrong* (30%), *it's no use* (33%); *і усё ж такі* (40%), *не зусім так* (43%). Достаточно часто в анализируемых радиопрограммах используются клише, способствующие обобщению и уточнению информации, например: *in general* (37%), *as a rule* (33%), *on the whole* (30%), *увогуле* (47%), *карацей кажучы* (30%); *I mean that* (80%), *that is to say* (30%), *what interests me is* (43%); *самае цікавае, што* (37%), *так сказаць / скажам / скажам так* (67%), *на самой справе* (30%). Апелляция к мнению или знанию других может рассматриваться как разновидность аргумента и быть выражена такими клише, как *як кажучы / казаў / адзначаў* (57%), *маўляў* (30%), *вы ведаеце / разумееце* (87%); *they say* (33%), *you know* (90%). Исследуемый нами жанр предполагает, что участники дискуссии должны высказывать свою точку зрения по поводу того или иного вопроса. Для этого они используют определённые речевые стереотипы: *to my mind* (51%), *as far as I'm concerned* (47%), *in my opinion* (30%), *as far as I know* (41%), *if you ask me* (35%); *я так разумею, што* (70%), *наколькі я ведаю* (47%), *на мой погляд / з майго пункту гледжання / на маю думку* (43%).

Большинство вышеперечисленных клише имеют непосредственное отношение к определённой речевой ситуации, являясь при этом метакоммуникативными клише. На основании этого некоторые исследователи (О. Д. Афанасьева, В. В. Стрибижев) полагают, что такие клише реализуют ситуативный дейксис, предполагающий пространственную, временную и личностную ориентацию относительно говорящего в ситуации акта речи. Указывая на ситуацию каждое клише обладает микротемой, то есть подразумевает определённую тему общения, реализуя при этом тематический дейксис.

### Выводы

Таким образом, как показало проведённое исследование, в радиодискуссиях используется достаточно большое количество речевых клише. При сопоставлении дискуссий на белорусском и английском языках были выявлены как общие, так и специфические черты. В британских дискуссиях реже, чем в белорусских, используются клише, характерные для радиокommunikации как разновидности медийного дискурса, которые в основном выполняют функцию структурирования, «обрамления» радиодискуссии. Наибольшее сходство было зафиксировано при сравнении клише, способствующих выражению мнения коммуникантов, а также апеллирующих к знанию или мнению других людей. **Наравне с клише, выражающими субъективное мнение гостей студии (напр., *to my mind*, *з майго пункту гледжання*), примерно с равной частотой в британских и в белорусских радиодискуссиях используются клише *as far as I know* (41%), *наколькі я ведаю* (47%).** Такие стереотипные фразы звучат более объективно и убедительно для слушателей, так как, произнося их, говорящий, как правило, опирается на конкретные факты, события, рассказ о которых следует за данными клишированными фразами. В категории клише, апеллирующих к мнению или знанию других, как в белорусских, так и в британских радиодискуссиях первое место по частоте употребления занимают *you know* (90%) и *вы ведаеце* (87%). Следует отметить, что данные речевые клише несколько десемантизированы и представляют собой скорее «заполнение паузы» (time-filling) в обоих языках.

При сопоставлении британских и белорусских дискуссий наибольшее количество отличий было отмечено в категориях клише, выражающих согласие и возражение. Самым частотным клише согласия в английском языке является *I agree* (73%). **Синонимичное ему клише *згодны з вамі* не так часто используется в речи участников белорусских дискуссий – 53%. Чаще в аналогичном контексте белорусы говорят *сапраўды так* (67%). Менее категорично звучат клише *I think so* и *I see*, которые также достаточно часто используются гостями и ведущими британских радиодискуссий – в 47% и 50% дискуссий соответственно.** Как в белорусских, так и в британских радиодискуссиях участники предпочитают не вступать в острую полемику, что отмечалось выше. Возможно, это связано с ментальностью этносов. Это объясняет некатегоричный характер их возражений, более похожий на сомнение в словах собеседника. Однако в этом случае участники дискуссий белорусского и британского радио отдают предпочтение разным клише. В передачах радио BBC самым частотным является *I'm not sure* (37%), а в белорусских радиодискуссиях – *не зусім так* (43%), *і ўсё ж такі* (40%).

Итак, резюмируя вышесказанное, можно заключить, что, несмотря на наличие сходных и специфических речевых стереотипов в белорусских и британских радиодискуссиях, нами было выявлено достаточно большое количество рамочных и ситуативных клише, способных структурировать и маркировать смысловые блоки радиодискуссий. Можно с уверенностью сказать, что использование таких клише облегчает восприятие радиопередач слушателями и является вполне оправданным, учитывая специфические черты радиокommunikации.

### Литература

1. Нестерова, Н. Г. Коммуникативно-прагматическая специфика спонтанного радиодискурса / Н. Г. Нестерова // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2009. – № 318. – С. 37–41.
2. Смирнов, В. В. Жанры радиожурналистики : учеб. пособие для вузов / В. В. Смирнов. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 288 с.
3. Майданова, Л. М. Практическая стилистика жанров СМИ : учеб. пособие / Л. М. Майданова, С. О. Калганова. – Екатеринбург : Гуманит. ун-т, 2006. – 336 с.
4. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – М. : Флинта, Наука, 2006. – 696 с.
5. Седов, К. Ф. О жанровой природе дискурсивного мышления языковой личности / К. Ф. Седов // Жанры речи : сб. науч. ст. / Ин-т рус. яз. и лит. при филол. фак-те Саратов. ун-та им. Н. Г. Чернышевского ; отв. ред. В. Е. Гольдин. – Саратов : Гос. учеб.-науч. центр «Колледж», 1999. – С. 13–26.
6. Хорошая речь / под ред. : М. А. Кормилициной, О. Б. Сиротининой. – М. : ЛКИ, 2007. – 317 с.
7. Ведякова, Н. А. Функционирование клише в научном тексте (на материале авторефератов кандидатских диссертаций по филологии и педагогике) / Н. А. Ведякова // Вестн. Челябин. ун-та. – Сер. 2, Филол. – 2003. – № 1. – С. 96–107.

8. Розенталь, Д. Э. Справочник по русскому языку : словарь лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : Оникс : Мир и Образование, 2008. – 624 с.
9. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
10. Гвоздев, В. В. Контекст и некоторые проблемы парадигматики клише / В. В. Гвоздев // Роль контекста в реализации семантических особенностей языковых единиц : межвуз. сб. науч. тр. / Курск. пед. ин-т ; гл. ред. В. В. Гвоздев. – Курск, 1987. – С. 14–22.
11. Стрибижев, В. В. Речевые клише в современном английском языке: метакоммуникативная функция : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / В. В. Стрибижев ; Белгор. гос. ун-т. – Белгород, 2005. – 18 с.
12. Бурунский, В. М. Клише: языковые характеристики, функционирование и типология (на материале французского и английского языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / В. М. Бурунский ; Курск. гос. ун-т. – Курск, 2009. – 22 с.
13. Лешкевич, И. В. Структура, семантика и функционирование оценочных высказываний (на материале англоязыч. газетных рецензий) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / И. В. Лешкевич. – Минск, 2009. – 192 л.
14. Афанасьева, О. Д. Коммуникативная недостаточность высказываний, содержащих ситуативный дейксис (на материале англ. яз.) / О. Д. Афанасьева // Вестн. ЛГУ. – Сер. 2. – Вып. 3. – Л., 1989. – С. 93–96.

#### *Summary*

The article deals with the most frequently used clichés in Belarusian and British radio discussions. The author tries to demonstrate the independence of the radio discussion as a separate genre in the genre system of media discourse through the analysis of typical speech stereotypes used by radio discussion participants. The clichés under research are divided into framing used in the majority of the radio programs, and situational. The author focuses attention on common and different ways of the clichés' usage in analogous situations in two languages and on the analysis of synonymous cliché-phrases in Belarusian and English.

*Поступила в редакцию 17.10.12.*

## ПЕРСАНАЛІІ

*К юбилею**Светлана Николаевна Галёнка*

Природа сказала женщине: «Будь прекрасной, если можешь, мудрой – если хочешь, но благоразумной ты должна быть непременно». А в Галёнке Светлане Николаевне – заведующей кафедрой педагогики начального образования – все эти качества сочетаются. Этот талантливый педагог, обаятельный и искренний человек; всё умеет, всё успевает, со всеми ладит.

Надёжная, грамотная, ответственная, нежная и заботливая мать, ласковая и любящая бабушка, требовательный и справедливый педагог.

Это о ней, не теряющей никогда бодрости духа, Вероника Тушнова написала: «Хорошо живу, богато, всё умею, всё могу, как плясунья по канату, по судьбе своей бегу... Между небом и водой, между счастьем и бедой. Получается красиво, всем приятна красота... Кабы знать Вам, сколько силы вымогает высота!».

Сделав правильный профессиональный выбор, в 1984 году она с отличием закончила Мозырский государственный педагогический институт имени Н. К. Крупской и начала трудовой путь учителем начальных классов СШ № 12 г. Мозыря.

Необыкновенная целеустремлённость, трудолюбие и незаурядные способности к научно-исследовательской деятельности способствовали становлению и росту её как учёного. В 1993 году Светлана Николаевна закончила аспирантуру при Минском государственном педагогическом институте имени А. М. Горького и досрочно защитила кандидатскую диссертацию по педагогике, а в 1998 году ей было присвоено учёное звание доцента.

Административная карьера Светланы Николаевны в стенах родного вуза включает работу в должности заместителя декана факультета ДиНО по учебной работе, заведующей кафедрой педагогики начального образования, директора НИИ региональных проблем образования, науки и народной культуры. Она является ведущим специалистом по подготовке учителей начальных классов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений, автором более 75 научных работ, в том числе: монография, 31 учебно-методическое пособие, 43 научные статьи.

Как человек творческий Светлана Николаевна постоянно совершенствует содержание и методику преподавания основных учебных дисциплин (общая педагогика, психолого-педагогические основы игровой деятельности дошкольников, проблемы планирования и проведения педагогического эксперимента) и одновременно разрабатывает авторские курсы, спецкурсы, среди которых «Предупреждение девиантного поведения дошкольников», «Социально-педагогическая деятельность с семьёй».

Под руководством Светланы Николаевны только за последнее 10-летие выполнено более 20 дипломных работ, защищено 6 магистерских диссертаций.

Студенты, магистранты, аспиранты и молодые преподаватели, прошедшие «школу» Светланы Николаевны, с гордостью называют себя её учениками, вспоминая ценный опыт общения с человеком, обладающим редким даром обучать, вводя в научную реальность, раскрывая при этом лучшие стороны своих учеников и реализуя широкие научные интересы.

Коллеги и студенты восхищаются широтой её научных интересов, деликатностью и интеллигентностью, эрудированностью, научной щедростью, вниманием по отношению к коллегам, высоким уровнем профессионализма и от всей души поздравляют Светлану Николаевну с юбилеем.

Желаем Вам счастья, творческой энергии и крепкого здоровья на многие лета. Пусть в Вашем доме всегда царят мир, уют и взаимопонимание.

*А. Н. Асташова,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
заместитель декана факультета ДиНО по научной работе*

*К юбилею**Борис Алексеевич Крук*

Есть люди, общаться с которыми всегда приятно: в них притягивают скромность, доброта, живой интерес ко всему. Такое чувство испытываешь, когда знакомишься с деканом факультета дошкольного и начального образования.

Борис Алексеевич Крук родился в деревне Млынок Петриковского района. Мать – Ирина Алексеевна – учитель. Отец – Алексей Борисович – ветеран Великой Отечественной войны.

Семья во многом определила научные интересы и саму личность Б. А. Крука, приобщив его с ранних лет к духовному богатству русской, белорусской культур. В 1974 году он закончил Новосёлковскую среднюю школу, а в августе 1978 года стал студентом филологического факультета Мозырского государственного педагогического института имени Н. К. Крупской, который закончил с отличием в 1982 году.

На протяжении 6 последующих лет работал учителем белорусского языка и литературы в Бринёвской средней школе Петриковского района, руководил методическим объединением учителей-языковедов, неоднократно проводил открытые уроки для учителей города.

Научный путь в филологию начинается в 1991 году с поступления в аспирантуру Минского государственного педагогического института А. М. Горького имени Максима Танка по специальности «Языки народов СССР (белорусский)». Необыкновенная целеустремленность, трудолюбие и способность к научно-исследовательской деятельности способствовали росту его как ученого. В 2000 году Борис Алексеевич успешно защищает кандидатскую диссертацию «Бяззлучнікавыя складаныя сказы ў сучаснай беларускай літаратурнай мове», а в 2004 году ему присвоено ученое звание доцента. Он продолжает работать на кафедре методики начального обучения в Мозырском государственном педагогическом институте имени Н. К. Крупской, а в октябре 2000 года становится заведующим этой же кафедрой.

Широкая эрудиция, глубокие знания в области педагогики и филологии, разностороннее познание в различных областях мировой художественной культуры находят свое отражение в научных и методических работах доцента Б. А. Крука, в его лекциях, занятиях мастер-класса.

Борис Алексеевич является автором более 70 научных и учебно-методических публикаций, посвящённых проблемам гуманизации педагогического процесса, содержанию и методике преподавания белорусского языка и литературы.

С 2001 года по настоящее время – декан факультета дошкольного и начального образования УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина». За добросовестный труд в вузе работа Бориса Алексеевича постоянно отмечается ректоратом и профкомом университета грамотами и благодарностями.

Педагогический коллектив и студенты от всей души поздравляют Бориса Алексеевича с юбилеем и желают ему крепкого здоровья, жизненных сил, оптимизма, талантливых студентов, воплощения замыслов и успехов в творчестве!

*А. Н. Астахова,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
заместитель декана факультета ДиНО по научной работе*

*К юбилею**Анатолий Игнатьевич Гридюшко*

А. И. Гридюшко родился 24 ноября 1962 года в городе Мозыре. После окончания СШ № 6 в 1980 году поступил в Мозырский государственный педагогический институт на факультет общетехнических дисциплин и физики, который закончил в 1985 году. В течение 3 лет работал сельским учителем в Пуховичском районе Минской области.

С 1988 г. трудовая деятельность А. И. Гридюшко связана с Мозырским государственным педагогическим университетом, где он работал лаборантом, ассистентом, старшим преподавателем.

С 1995 по 1999 год обучался в аспирантуре (заочное отделение) при Мозырском государственном педагогическом институте.

В 2001 г. в Республиканском институте профессионального образования (г. Минск) защитил кандидатскую диссертацию по теме «Мультимедийный учебный курс как средство профессиональной подготовки специалистов» по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

С сентября 2002 г. и по настоящее время Анатолий Игнатьевич работает доцентом кафедры основ строительства и методики преподавания строительных дисциплин на инженерно-педагогическом факультете.

Анатолий Игнатьевич зарекомендовал себя квалифицированным специалистом, постоянно работает над повышением своего педагогического мастерства, занятия проводит на высоком научно-методическом уровне.

Его трудовая деятельность направлена на повышение качества подготовки инженеров-педагогов с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Анатолий Игнатьевич принимал участие в разработке кафедральной и научно-исследовательской темы «Научно-методические основы подготовки инженеров-педагогов по специализации «Строительство» с использованием информационных технологий», был ее научным руководителем; участвовал в международных, республиканских конференциях, выставках и семинарах.

Активно участвует в подготовке студентов к научно-исследовательской деятельности. Под его руководством подготовлены студенческие научные работы, которые являлись призерами республиканских конкурсов, студенческих научно-исследовательских работ.

Успешно занимается разработкой и внедрением в учебный процесс современных образовательных технологий. Внедрил в учебный процесс мультимедийный учебный курс по специальности «Строительные машины и механизмы», инструментальную компьютерную систему «MediaTog», разработал учебно-методическое пособие по автоматизированной модульно-рейтинговой системе контроля.

Является автором 67 научных и научно-методических публикаций, в том числе им опубликована монография «Проектирование мультимедийного учебного курса».

Участвует в общественной жизни факультета и университета, являлся куратором академической группы на инженерно-педагогическом факультете. Увлекается спортом. Постоянно выступает в соревнованиях среди преподавателей и сотрудников университета. Является кандидатом в мастера спорта по академической гребле.

Пользуется авторитетом среди студентов и преподавателей университета.

За успехи в общественной и научно-преподавательской деятельности неоднократно награждался грамотами ректора университета.

*П. И. Савенок,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой основ строительства и МПСД*



*К юбилею**Иван Михайлович Масло*

Иван Михайлович (1952, Свидное Гомельской обл.) в 1977 окончил УО «ГГУ им. Ф. Скорины», с 1977 по 1984 работал старшим тренером ДЮСШ спорткомитета г. Мозыря, с октября 1984 по 1995 – председатель спортклуба МГПИ им. Н. К. Крупской, с 1995 по 2000 – заведующий кафедрой теории и методики физического воспитания, с 2000 по 2010 – проректор по учебной работе УО МГПУ им. И. П. Шамякина, с 2010 по настоящее время – заведующий кафедрой теории и методики физического воспитания МГПУ им. И.П. Шамякина.

Защитил кандидатскую диссертацию на тему «Влияние физкультурно-оздоровительных мероприятий на физическое состояние детей старшего дошкольного возраста с ослабленным здоровьем» в ВНИИ ФК и С г. Москва, кандидат педагогических наук (1998), доцент (2001).

Под руководством И. М. Масло кафедра достигла значительных успехов в организации учебно-воспитательной и научно-исследовательской работы. Руководимый И. М. Масло коллектив тесно сотрудничает с различными научными центрами Республики Беларусь и стран СНГ. Плодотворное взаимодействие с Всероссийским НИИФиС способствует активной учебной, научной деятельности преподавателей кафедры, аспирантов и соискателей. Особое место в деятельности заведующего кафедрой теории и методики физического воспитания занимает организация спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы на факультетах университета, пропаганда здорового образа жизни среди молодежи. Благодаря целенаправленной работе заведующего кафедрой с тренерами, преподавателями, студенты-спортсмены университета достигли больших побед в спорте.

Вместе с коллективом кафедры теории и методики физического воспитания Иван Михайлович принимает участие в создании научных пособий и методических разработок для студентов.

Умелый организатор, ответственный руководитель, И. М. Масло всегда помнит о своей ответственности за исполнение принятого решения, творчески подходит к решению поставленных задач. Его отличают требовательность к себе и подчиненным, принципиальность и понимание. Пользуется заслуженным уважением у коллег и студентов университета.

И. М. Масло – автор более 60 научных и учебно-методических работ, область его научных интересов – теория и методика физического воспитания и спорта. Удостоен грамоты Министерства образования РБ, Почетной грамоты Гомельского областного Совета депутатов.

С искренним уважением коллектив преподавателей и студентов факультета физической культуры поздравляет Ивана Михайловича со знаменательной датой и желает крепкого здоровья, успехов в научной и педагогической деятельности, благополучия и удачи.

*С. М. Блоцкий,  
кандидат педагогических наук,  
декан факультета физической культуры*

*К юбилею**Олег Игоревич Ревуцкий*

Олег Игоревич родился 31 октября 1947 г. в г. Мозыре. Отец – учитель, впоследствии директор школы, мать – заведующая детской библиотекой. После окончания средней школы в 1965 г. поступил на филологический факультет Мозырского государственного педагогического института. После его окончания работал в Мозыре учителем русского языка и литературы до 1975 г.

Основная педагогическая и научная деятельность О. И. Ревуцкого связана с Мозырским пединститутом, а затем педуниверситетом. Ассистент кафедры русского языка (1975–1983 гг.), старший преподаватель (1983–1987 гг.), доцент (с 1987 г.). С 1999 по 2001 год работал учёным секретарем совета университета. С 2001 по 2006 год заведовал кафедрой русского языка.

С 1977 по 1981 год учился в целевой заочной аспирантуре при кафедре общего и русского языкознания Минского государственного педагогического института имени М. Горького (научный руководитель доктор филологических наук, профессор М. Г. Булахов), а с 1995 по 1998 год в докторантуре при Национальном институте образования Республики Беларусь. Защитил кандидатскую диссертацию по проблемам семантического обогащения лексики русского языка в современной публицистической речи (1983 г., Киевский государственный университет имени Т. Г. Шевченко). В роли официального оппонента участвовал в защите кандидатских диссертаций. Работал в качестве председателя государственной экзаменационной комиссии в Гомельском государственном университете имени Ф. Скорины. Был членом жюри республиканских олимпиад студентов и областной олимпиады школьников.

Олег Игоревич – человек разносторонних интересов. В разное время преподавал введение в языкознание, историю русского литературного языка, современный русский язык, методику преподавания русского языка, лингвистический анализ текста и другие предметы. Разработал учебные программы по нейро- и психолингвистике, филологическому анализу художественного текста и по ряду спецкурсов и спецсеминаров. Предмет научных статей О. И. Ревуцкого – лингвистика текста и лингвометафорологические исследования, выполняемые О. И. Ревуцким, находятся в русле современных направлений развития лингвистики, которая всё больше сближается с культурологией, семиотикой, теорией коммуникации и другими дисциплинами гуманитарного цикла. Интересуют Олега Игоревича и философские учения о человеке и Вселенной, в которых ставятся проблемы, пока ещё не нашедшие исчерпывающего объяснения.

Результаты научной и методической работы О. И. Ревуцкого нашли отражение в более чем 100 публикациях. В их числе статьи, монографии, рецензии, учебно-методические и учебные пособия. Из этих трудов наиболее значительны учебные пособия для студентов: Лингвистический анализ художественного текста. – Минск : НМ Центр, 1998. – 199 с. и Филологический анализ художественного текста. – Минск : РИВШ, 2006. – 320 с., изданные с грифом Министерства образования Республики Беларусь. Названные книги получили высокую оценку научной общественности, преподавателей и студентов Республики Беларусь, России, Украины. О научной и методической значимости этих изданий свидетельствует их большая востребованность на книжном рынке, а также отзывы и рецензии специалистов.

Активно участвует в работе международных и республиканских конференций. Является инициатором и одним из организаторов Международной научной конференции «Текст. Язык. Человек», которая регулярно проводится в университете с 2001 года.

Своими знаниями Олег Игоревич щедро делится с учениками. Много внимания уделяет работе со студентами, руководит аспирантами. Под его руководством защитили диссертации С. Б. Кураш, ныне заведующий кафедрой русского языка, кандидат филологических наук, доцент, признанный специалист по метафорологии текста, и Л. В. Прохоренко, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры белорусского языкознания.

О. И. Ревуцкий награждался грамотами ректората, дипломом Министерства образования Республики Беларусь. Требователен к себе, чуток и требователен к коллегам, сотрудникам и студентам, постоянно находится в творческом поиске.

Пожелаем Олегу Игоревичу ещё долгих лет вдохновенного творческого поиска, активных жизненных сил, свершения всего намеченного и, конечно, новых благодарных учеников.

*С. Б. Кураш,  
кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой русского языка*



## БІБЛІОГРАФІЯ



**Введение** в основы научно-исследовательской работы : практикум / сост. Н. В. Зайцева. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2012. – 265 с.  
ISBN 978-985-477-494-7.

Издание содержит материал по дисциплине «Введение в основы научно-исследовательской работы» для проведения практических и других форм занятий, а также самостоятельной работы студентов; имеет вариативный характер, предполагает творческое использование преподавателями предлагаемых заданий.

Предназначено для студентов, обучающихся по специальности 1-03 02 01 «Физическая культура», магистрантов, а также практикующих преподавателей высших учебных заведений.

УДК 378.14  
ББК 74.58



**Жадик Н. П.**

Технология обработки древесины: ручная и механизированная обработка (лабораторные работы) : пособие / Н. П. Жадик, В. П. Редькин. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2012. – 176 с.  
ISBN 978-985-477-492-3.

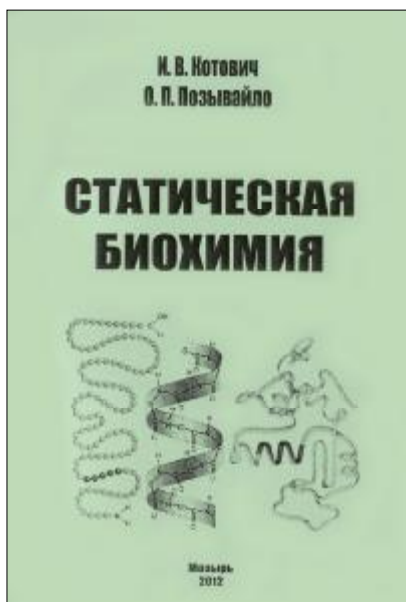
Содержание пособия «Технология обработки древесины: ручная и механизированная обработка (лабораторные работы)» соответствует учебной программе и способствует выработке умений и навыков студентов по ручной и механизированной обработке древесины. В каждой лабораторной работе имеются краткие теоретические сведения, описания оборудования, инструментов и приспособлений для ручной и механизированной обработки древесины, описан порядок выполнения работы, даны вопросы для самоконтроля.

Пособие предназначено для студентов дневной и заочной форм получения высшего образования по специальностям: 1-02 06 01 Технология (по направлениям); 1-02 06 01-02 Технология (технический труд, черчение); 1-02 06 02-04 Технология (технический труд). Физическая культура; 1-02 06 02-07 Технология (технический труд). Физика.

УДК 621.9:371.315.2(076.5)  
ББК 74.263я73

## РЭЦЭНЗІЯ

**Рецензия**  
**на пособие И. В. Котовича, О. П. Позывайло**  
**«Статическая биохимия»**



В системе подготовки высококвалифицированных специалистов спортивно-педагогического профиля важное значение принадлежит биологической химии. Данная дисциплина является базовой для освоения физиологии, гигиены, физиологии спорта, спортивной медицины, а также ряда специальных курсов. Преподаватель физической культуры должен знать особенности химического состава организма, строение и свойства соединений, определяющих его жизнедеятельность, и применять полученные знания для решения педагогических, методических и исследовательских задач в практической деятельности.

Представленная рукопись предназначена для студентов 1-го курса факультета физической культуры и соответствует образовательному стандарту Республики Беларусь первой ступени высшего образования специальности 1-03 02 01 «Физическая культура» и учебной программе дисциплины «Биохимия». В рукописи подробно рассмотрены следующие темы: «Химический состав организма человека», «Белки», «Нуклеиновые кислоты», «Липиды», «Углеводы», «Витамины», «Ферменты», «Гормоны». Материал изложен логично и доступно, что позволит обеспечить быстрое его усвоение студентами, а также сформировать целостные представления о структуре и свойствах указанных соединений. Излагаемый материал хорошо иллюстрирован, приведены все необходимые формулы и схемы. В конце каждой темы имеются контрольные вопросы для закрепления теоретического материала и самостоятельной работы студентов. Авторами учтена специфика специальности «Физическая культура», поэтому особое внимание уделено таким разделам, как «Гормоны», «Витамины», и их роли в физиологических процессах. В рукописи имеется перечень условных обозначений и список литературы.

Рецензент  
Н. И. Дроздова,  
кандидат химических наук, доцент,  
заведующий кафедрой химии УО «ГТУ им. Ф. Скорины»

## Х Р О Н И К А

***IV Международная научно-практическая конференция  
«Актуальные проблемы физического воспитания, спорта и туризма»***

На факультете физической культуры УО МГПУ им. И. П. Шамякина 11–12 октября 2012 года была проведена IV Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы физического воспитания, спорта и туризма». Конференция проходила при поддержке Министерства образования Республики Беларусь и способствовала обмену научной информацией, распространению передового педагогического опыта, внедрению в учебный процесс эффективных образовательных технологий, новых методов, идей в области физической культуры, спорта и туризма.

В конференции приняли участие ученые Республики Беларусь, Российской Федерации, Украины и Республики Молдова.



На пленарном заседании с приветственным словом выступил ректор университета, доктор биологических наук, профессор В. В. Валетов. Валентин Васильевич отметил, что в УО МГПУ им. И. П. Шамякина выстроена эффективная система подготовки студентов-спортсменов, которая позволяет им получать высшее образование университетского типа и добиваться высоких спортивных результатов. 15 студентов и выпускников университета приняли участие в XXX Олимпийских играх в Лондоне, где достойно защищали честь Республики Беларусь. За весь период развития университета огромное число студентов и преподавателей в разные годы достигали высот спортивного мастерства и прославляли свой вуз, область и страну на различных международных соревнованиях. Наши выпускники и студенты известны не только в Республике Беларусь, но и за ее пределами. Это: Петрушенко Роман и Литвинчук Артур – заслуженные мастера спорта, Олимпийские чемпионы; Кулеша Ирина, Полторан Марина, Худенко Ольга, Попок Надежда – заслуженные мастера спорта, призеры олимпийских игр; многократные победители мирового первенства по гребле Рябченко Дмитрий, Гаража Денис, Щербаченя Станислав, Щербаченя Ольга; Вырвич Валерий – финалист Олимпийских игр в Сеуле; Вернадский Михаил – участник XXVIII Олимпийских игр в Афинах, призер чемпионата Европы

по боксу; Мулюк Екатерина – участница Олимпийских игр, неоднократный призер и победитель международных соревнований по стрельбе из лука; Юрениа Олег, Медведев Павел – чемпионы Европы, призеры чемпионата мира; Пикуза Андрей – двукратный призер чемпионата Европы по греко-римской борьбе среди молодежи. Команда Республики Беларусь, основу которой составляли студенты университета, заняла I место на Чемпионате мира по гребле на байдарках и каноэ среди студентов. Студенты УО МГПУ им. И. П. Шамякина завоевали 17 медалей различного достоинства. На проходивших в феврале 2010 и 2011 годов соревнованиях Республиканской универсиады по легкой атлетике в закрытых помещениях 4 студентки факультета установили новый рекорд Республики Беларусь в эстафетном беге 4 x 200 м. Результатом систематической работы по совершенствованию физического мастерства и организации спортивно-массовой работы является то, что три года подряд (2009, 2010, 2011) университет занимал 3 место в Республиканском смотре-конкурсе среди коллективов физической культуры по организации физкультурно-массовой работы Республики Беларусь. Успехи в высшем спортивном мастерстве являются следствием всей проводимой работы со студентами в вузе – учебной, воспитательной, научной и спортивной, а также отношения руководства УО МГПУ им. И. П. Шамякина к физической культуре и спорту, пропаганде здорового образа жизни как важнейшего средства всестороннего физического развития и укрепления здоровья молодежи. Валентин Васильевич пожелал творческой и плодотворной работы участникам конференции.

Директор учреждения «Республиканский центр физического воспитания и спорта учащихся и студентов» Балябо Валентина Викторовна отметила, что руководством УО МГПУ им. И. П. Шамякина вопросам физической культуры, спорта и туризма и здоровому образу жизни придается первостепенное значение, проводится целенаправленная работа по развитию спорта высших достижений. Такие достижения являются следствием проводимой работы со студентами в университете.

Валентина Викторовна вручила Почетную грамоту Республиканского центра физического воспитания и спорта учащихся и студентов Министерства образования Республики Беларусь ректору университета профессору В. В. Валетову. Почетными грамотами также награждены проректор по учебной работе кандидат педагогических наук, доцент Щур Сергей Николаевич, заведующий кафедрой теории и методики физического воспитания кандидат педагогических наук, доцент Масло Иван Михайлович, заведующий кафедрой спортивных дисциплин доктор педагогических наук, доцент Зайцева Надежда Владимировна, старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин А. Н. Флерко, преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания В. В. Клинов, преподаватель кафедры физического воспитания А. В. Шантарович.

С большим интересом участники конференции восприняли выступление главного тренера Республики Беларусь по гребле на байдарках и каноэ, заслуженного тренера Республики Беларусь Шантаровича Владимира Владимировича.



Им было отмечено, что спорт, являясь одной из форм проявления культуры в современном мире, становится полноправным компонентом социальной жизни общества, приобретает все большую популярность. Одновременно с ростом популярности спорта возрастают и его социальные функции, его способность оказывать как непосредственное, так и опосредованное влияние на экономическое и культурное развитие общества, на образ жизни людей. При этом наиболее значимым направлением в структуре спортивного движения является спорт высших достижений как деятельность, направленная на достижение высоких спортивных результатов, которые





получают признание у мирового сообщества и способствуют не только повышению престижа самого спортсмена или команды, но и укреплению и усилению авторитета государства.

Владимир Владимирович проинформировал участников конференции о подготовке высококвалифицированных спортсменов – членов сборной команды Республики Беларусь по гребле на байдарках и каноэ, основу которой составляют спортсмены Мозырщины, об эффективности тренировочных нагрузок, контроля тренировочного процесса. И все это невозможно достичь без постоянного контроля за состоянием здоровья, соблюдения здорового образа жизни.

На пленарном заседании также выступили: доктор педагогических наук, профессор УО «БГПУ им. М. Танка» (г. Минск) Л. Д. Глазырина с докладом «Роль психо-физического соответствия личности в спорте»; кандидат биологических наук, приват-профессор А. И. Босенко Южноукраинского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (г. Одесса) с докладом «Физическая работоспособность студенток высших учебных заведений»; доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой основ медицинских знаний и валеологии Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова (г. Киев) С. В. Страшко с докладом «Здоровье и биоритмы человека»; доктор педагогических наук, профессор Г. И. Нарский УО «ГГУ им. Ф. Скорины» (г. Гомель) с докладом «Из опыта работы научно-исследовательской лаборатории олимпийских видов спорта».

Работа конференции была организована в рамках трех секций.

Секция 1. – «Педагогические основы формирования физической культуры и здорового образа жизни».

Секция 2. – «Физическое воспитание учащейся молодежи, студентов и детей дошкольного возраста».

Секция 3. – «Организация и управление учебным тренировочным процессом спортсменов различной квалификации и подготовка спортивного резерва».

Большой интерес в работе секций вызвали выступления, доктора педагогических наук, профессора Е. П. Врублевского (УО «ПолГУ», г. Пинск), доктора педагогических наук, профессора Р. И. Купчинова (УО «БГЛУ», г. Минск), доктора педагогических наук, профессора А. Г. Фурманова (УО «БГУФК», г. Минск).

Во второй день конференции был проведен круглый стол, где состоялась выработка конструктивных предложений по решению проблем совершенствования подготовки специалистов с высшим педагогическим образованием в области физической культуры, спорта и туризма, в подготовке научных трудов, монографий, учебных и учебно-методических пособий, а также по проблемам состояния здоровья учащихся и перспективам подготовки спортивных резервов и квалифицированных спортсменов.

На протяжении работы конференции работала выставка научно-методической литературы преподавателей факультета, а также достижений студентов-спортсменов.

В завершение конференции участники и гости посетили спортивно-оздоровительный горнолыжный комплекс «Мозырь», историко-архитектурный памятник «Замковая гора», а также ознакомились с другими достопримечательностями города Мозыря.

*С. М. Блоцкий,  
кандидат педагогических наук,  
декан факультета физической культуры*

## ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

1. Статьи объёмом не менее 0,35 авторского листа (14 000–20 000 печатных знаков, включая пробелы между словами, знаки препинания, цифры и др.) на русском (белорусском) языке в одном экземпляре направляются простым (заказным) письмом по адресу: 247760 Гомельская обл., г. Мозырь, ул. Студенческая, 28, к. 114. Текст должен быть набран на компьютерной технике в текстовом редакторе (Word 97, 2000, 2003 for Windows); шрифт Times New Roman, 14 pt; одинарный межстрочный интервал; абзацный отступ 1,27 см; подписи к фотоснимкам, графикам, рисункам, диаграммам набирать шрифтом Times New Roman.

2. В левом верхнем углу размещается индекс УДК.

3. Далее через 1 интервал заглавными буквами без переносов и отрыва предлога от существительного печатается название статьи, которое должно быть кратким, определять область проведённого исследования и соответствовать содержанию.

4. Через 1 интервал слева страницы помещаются инициалы и фамилия автора (авторов), далее прилагаются сведения об авторе (фамилия, имя, отчество полностью; учёная степень и звание, место работы, должность, адрес для переписки, номера рабочего и домашнего телефонов, для аспирантов – сведения о научном руководителе).

5. Ниже через 1 интервал печатается аннотация (до 10 строк) на языке статьи, которая должна излагать содержание статьи; далее через 1 интервал после абзацного отступа печатается текст статьи со следующей структурой: *введение; результаты исследования и их обсуждение*, включающие при необходимости графики и другой иллюстративный материал; чётко сформулированные *выводы*. Дополнительно в структуру статьи после *введения* могут быть включены *цель и методы исследования*.

6. Термины, основные понятия, языковой материал для анализа или в качестве примеров печатаются жирным шрифтом или курсивом.

7. Поля – левое, правое, нижнее, верхнее – по 30 мм.

8. К статье прилагаются:

- а) рекомендация кафедры, научной лаборатории или учреждения (выписка из протокола заседания);
- б) заверенная печатью рецензия специалиста в данной области, имеющего учёную степень;
- в) резюме на английском языке;
- г) перечень принятых в статье обозначений и сокращений (при их наличии);
- д) рукопись на электронном носителе (CD, DVD и др.).

9. Список цитированных источников располагается в конце текста под заголовком «Литература» и представляется в соответствии с правилами оформления библиографического списка диссертационного исследования (ГОСТ 7.1–2003).

10. Ссылки нумеруются согласно порядку цитирования в тексте. Порядковые номера ссылок записываются внутри квадратных скобок (например: [1], [2]). Внутри скобки, после порядкового номера ссылки, через запятую, без сокращений *с.* или *стр.* цифрой (или цифрами) указывается страница (или страницы) приведённой цитаты (например: [3, 14], [5, 10–12]).

11. В специальной и терминологической лексике, а также в именах собственных точность передачи букв *ё* и *е* обязательна.

Редакционная коллегия журнала проводит *независимую* экспертизу, что является одним из основных условий опубликования поступающих рукописей. Основными критериями при оценке являются новизна, актуальность и информативность материала. Если по рекомендации рецензента рукопись возвращается на доработку, то при повторном рассмотрении редколлекцией датой поступления считается день предоставления в редакцию исправленного варианта.

Редакция оставляет за собой право отклонить статью без объяснения причин, если значительная часть ее содержания не соответствует профилю журнала.

Вне очереди публикуются научные статьи аспирантов или докторантов в год завершения их обучения или соискателей перед защитой.

Просим авторов учесть положение ВАК о недопустимости предлагать редакции ранее опубликованные статьи или работы, принятые к печати другими изданиями.

За опубликование научных статей плата не взимается.

Редколлегия