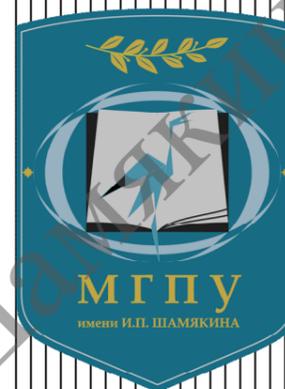


**Індэкс:** для індывідуальных падпісчыкаў – 00829  
для арганізацый – 008292

# ВЕСНІК



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



**2013 3<sup>(40)</sup>**

ISSN 2218-0362. Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. 2013. № 3(40). С. 1–138.



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

Рэдакцыйная калегія:

Кралевіч І. М., намеснік галоўнага рэдактара, к. пед. н.,  
Шур В. В., д. філал. н. (адказны за рубрыку «Філалагічныя навукі»),  
Емяльянава М. В., к. пед. н. (адказны за рубрыку «Педагагічныя навукі»),  
Катовіч І. В., к. біял. н. (адказны за рубрыку «Біялагічныя навукі»),  
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.,  
Кураш С. Б., к. філал. 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.,  
Шапялевіч В. В., д. ф.-м. 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 20.09.2013. Фармат 60 x 90 1/8. Папера афсетная.  
Гарнітура Times New Roman. Рызаграфія. Ум. друк. арк. 17,25.  
Тыраж 105 экз. Заказ № 34.

Карэктар Л. В. Жураўская  
Камп'ютарная вёрстка А. В. Ліс

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

© УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, 2013

# ВЕСНІК

Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта  
імя І. П. Шамякіна

Навуковы часопіс  
Выдаецца з сакавіка 1999 года  
Выходзіць 4 разы на год

№ 3(40)

2013

## З М Е С Т

### БІЯЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

<i>Босенко А. И., Самокиш И. И., Страшко С. В.</i> Влияние дозированной физической нагрузки по замкнутому циклу на адаптационные возможности центральной нервной системы девочек 7–10 лет.....	3
<i>Валетов В. В., Бахарев В. А., Воробьева М. М.</i> Особенности экологии и репродукция бесхвотых амфибий Мозырского Полесья.....	11
<i>Котович И. В., Позывайло О. П., Баран В. П., Разумовский Н. П.</i> Особенности липидного обмена и показатели пероксидного окисления липидов и антиоксидантной системы плазмы крови коров-первотелок в начальный период лактации.....	18
<i>Мосендз Т. Н.</i> Гисто-ультраструктура мышечных волокон в ранние сроки обезвоживания организма.....	24
<i>Яцына А. П., Кондратюк С. Я.</i> Новые данные о ксанториоидных лишайниках Беларуси.....	29

### ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ

<i>Абжалов Р. Р.</i> Реализация идей развивающего обучения на факультативе «Химические элементы в организме человека».....	34
<i>Асанова З. Р.</i> Этнопедагогика крымскотатарского народа как средство воспитания подрастающего поколения в образовательных учреждениях.....	43
<i>Гордеева И. В.</i> Профилактика правонарушений среди школьников: педагогический аспект.....	51
<i>Мартынова В. В., Дубовец Е. Н.</i> Модель формирования семейных ценностей подростков из неблагополучных семей.....	57
<i>Сёма К. С.</i> Использование дидактической сказки в процессе обучения иностранному языку.....	62
<i>Симченко О. С.</i> Модель политической культуры старшеклассников.....	68
<i>Фурманов А. Г.</i> Организационно-методическая структура процесса физического воспитания.....	75

## ФІЛАЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

<i>Криштон И. С.</i> Мотив смерти в поэтических произведениях Э. Миллей и К. Буйло... 82	
<i>Корбут Г. С.</i> К проблеме семиотизации помехи в эмотивной сюжетной единице кинотекста ..... 87	87
<i>Луц Л. М.</i> Мастацкі вобраз рэкруткі (салдаткі) у беларускай песеннай творчасці..... 92	92
<i>Ляшенко Е. С.</i> Языковая репрезентация составляющих ситуации качественного изменения в художественных текстах ..... 97	97
<i>Макарич М. В.</i> Основные принципы организации языкового теста как формы контроля знаний по иностранному языку..... 102	102
<i>Радецкий Е. Н.</i> Лексические слияния как средство образования новых интенсификаторов в современном английском языке..... 108	108
<i>Сідарэнка А. С.</i> Камбінаваныя сродкі моўнай рэпрэзентацыі эмоцый (на матэрыяле перакладаў мастацкіх твораў англамоўных аўтараў на беларускую мову)..... 115	115
<i>Тесленко Е. Г.</i> К вопросу об изучении структурной парадигмы индивидуально-авторского афоризма ..... 120	120
<i>Цыбакова С. Б.</i> Чалавек – прырода – радзіма ў рамане В. Казько “Неруш” і ў апавесці А. Бароўскага “Княжабор” ..... 125	125

<b>ПЕРСАНАЛІІ</b> ..... 130	130
-----------------------------	-----

<b>ХРОНІКА</b> ..... 133	133
--------------------------	-----

<b>БІБЛІЯГРАФІЯ</b> ..... 136	136
-------------------------------	-----

МГПУ ИМ. И.П. ШАМЯГИНА

## БІЯЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

УДК:378.013+613.11+611.672+612.06

**ВЛИЯНИЕ ДОЗИРОВАННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ  
ПО ЗАМКНУТОМУ ЦИКЛУ НА АДАПТАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ  
ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ ДЕВОЧЕК 7–10 ЛЕТ****А. И. Босенко**

кандидат биологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой биологии и основ здоровья  
Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского

**И. И. Самокиш**

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой физического воспитания  
Одесская национальная академия связи имени А. С. Попова

**С. В. Страшко**

кандидат биологических наук, профессор  
заведующий кафедрой медико-биологических  
и валеологических основ охраны жизни и здоровья  
Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова

*Исследованы функциональные возможности головного мозга девочек 7–10 лет при физической нагрузке с изменяющейся мощностью по замкнутому циклу. Представлены типы и диапазон адаптационных реакций центральной нервной системы, по данным омега- и рефлексометрии, их обусловленность и корреляционная зависимость в избранных условиях тестирования. Обсуждается возможность использования полученных данных при оценке воздействия физических нагрузок на общее функциональное состояние мозга младших школьников.*

**Введение**

Известно, что центральная нервная система в организме выполняет интегрирующую роль в условиях его многоуровневого строения. Она объединяет в единое целое все составляющие структуры, координируя их специфическую активность в составе целостных гомеостатических и поведенческих функциональных систем [1].

Для оценки функциональной зрелости мозга, его адаптационных возможностей, в частности, готовности к обучению, решения проблем школьного обучения детей и подростков, выяснения закономерностей формирования мозгового обеспечения когнитивных процессов и мышечной деятельности используются электроэнцефалографические исследования [2]–[4]. С этой целью осуществляется регистрация биоэлектрической активности мозга в виде электроэнцефалограммы, для чего используются мощные многоканальные усилители и габаритная аппаратура, в последние годы – с использованием новейших технологий. Однако, по понятным причинам, подобные методики используются преимущественно в специализированных учреждениях и не нашли широкого применения в массовых обследованиях школьников.

При оценке степени изменений *общего функционального состояния (ОФС) мозга* под влиянием внешних факторов широко используется такой метод, как регистрация зрительно-двигательных реакций [5]. Относительная простота этого подхода и практическое отсутствие влияния фактора тренированности дают возможность использовать его как экспресс-метод в прикладных исследованиях по оценке функциональных состояний детей [6]. Экспресс-диагностика функционального состояния центральной нервной системы (ЦНС) с помощью вариационной хронорефлексометрии в основном используется при изучении влияния умственных нагрузок на организм школьников [6]–[9]. Изучению ЦНС детей по показателям рефлексометрии

при дозированных и предельных физических нагрузках посвящено ограниченное количество работ [10]–[13].

Оперативную информацию об ОФС головного мозга можно получить с помощью портативных устройств, фиксирующих сверхмедленные биопотенциалы [14]–[16]. Согласно современным представлениям, одним из видов сверхмедленных биоэлектрических процессов (СМБП) является *устойчивый потенциал милливольтового диапазона - омега-потенциал (ОП)* с частотой генерации 0–0,5 Гц. Омега-потенциал – это термин, введенный для описания устойчивых во времени биопотенциалов головного мозга и других органов и тканей. ОП от других видов СМБП отличается стабильностью величины удержания на протяжении достаточно большого отрезка времени, возможностью скачкообразного или плавного повышения или понижения исходных значений и дальнейшей стабилизации его на новом уровне [14]. Омега-потенциал является достаточно информативным и чувствительным показателем состояния здоровья. При этом регистрация и анализ динамики этого показателя не требуют сложного аппаратного обеспечения, могут проводиться регулярно как в стационарных по месту занятий, так и в «полевых» условиях. Это позволяет использовать методику омега-метрии для мониторинга состояния здоровья учащейся молодежи, в качестве экспресс-методики контроля и прогноза адаптивных реакций при умственной и физической деятельности.

Стоит отметить, что работы, в которых изучалась динамика ОП при воздействии внешних раздражителей, в частности умственных нагрузок, на функционирование головного мозга девочек и мальчиков младшего школьного возраста являются малочисленными [17]–[19]. Встречаются единичные работы по изучению СМБП, например, омега-потенциала, при дозированных и предельных физических нагрузках [10], [20], [21].

Таким образом, изучение особенностей функциональных возможностей центральной нервной системы школьников при выполнении физических нагрузок является актуальным. Готовность учащихся к занятиям физической культурой, как правило, определяется по результатам двигательных тестов, без учета резервных возможностей ЦНС. Для достижения адекватного воздействия используемых физических нагрузок, оценки их переносимости и, соответственно, сохранения здоровья школьников необходим подход, основанный на знании адаптационных возможностей центральной нервной системы и организма в целом с учетом возрастных и гендерных особенностей.

Данная тема исследования входит в состав тематических планов научно-исследовательской работы кафедры биологии и основ здоровья Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского (г. Одесса) «Системные механизмы адаптации к физическим нагрузкам различной степени мотивации на отдельных этапах онтогенетического развития человека» и «Системная адаптация к физическим и умственным нагрузкам на отдельных этапах онтогенеза человека» (№ госрегистрации 0109U000206).

**Цель исследования** – изучить влияние физических нагрузок по замкнутому циклу на адаптационные возможности центральной нервной системы девочек младшего школьного возраста.

#### **Методы исследования**

Обследовано 87 девочек трех возрастных групп – 7–8, 8–9 и 9–10 лет (соответственно, 1, 2 и 3 классы), средний возраст в каждой из которых в начале основного этапа исследований составлял 7,56; 8,55 и 9,57 лет.

Исследование ОФС мозга осуществлялось с использованием методики Т. Д. Лоскутовой [5] по статическим параметрам распределения значений времени простой зрительно-двигательной реакции. Результаты рефлексометрии были получены с помощью автоматизированного устройства «Молния», обеспечивавшего и первичную обработку полученного материала [12].

По данным совокупности значений времени реакции, строилась вариационная кривая (рисунок), которая позволяла определить следующие показатели ОФС мозга: функциональный уровень системы (ФУС), устойчивость реакции (УР), уровень функциональных возможностей (УФВ). Все эти параметры в условных единицах (у. е.) находились по формулам:

$$\Phi_{УС} = \ln \frac{1}{T_{\text{mod}} \times \Delta T_{0,5}}, \quad УР = \ln \frac{P_{\text{max}}}{\Delta T_{0,5}}, \quad УФВ = \ln \frac{P_{\text{max}}}{\Delta T_{0,5} \times T_{0,5}}$$

Составляющими формул являются такие показатели как:  $T_{\text{mod}}$  – наиболее часто встречаемое значение времени реакции в с;  $P_{\text{max}}$  – максимальная вероятность, соответствующая

границам модального класса в долях от единицы;  $\Delta T_{0,5}$  – диапазон времени реакций на уровне  $0,5 P_{max}$  в с;  $T_{0,5}$  – значение времени реакции, соответствующее середине диапазона  $\Delta T_{0,5}$  в с.

ФУС характеризует напряженность тонических неспецифических воздействий. Чем больше ФУС, тем выше функциональный уровень ЦНС. УР отражает степень стабильности функционального состояния ЦНС. Чем больше устойчивость реакции, тем меньше рассеивание времени реакции. По УФВ можно судить о способности мозга формировать высокий функциональный уровень и устойчиво его удерживать. Названные параметры ОФС мозга тесно взаимосвязаны.

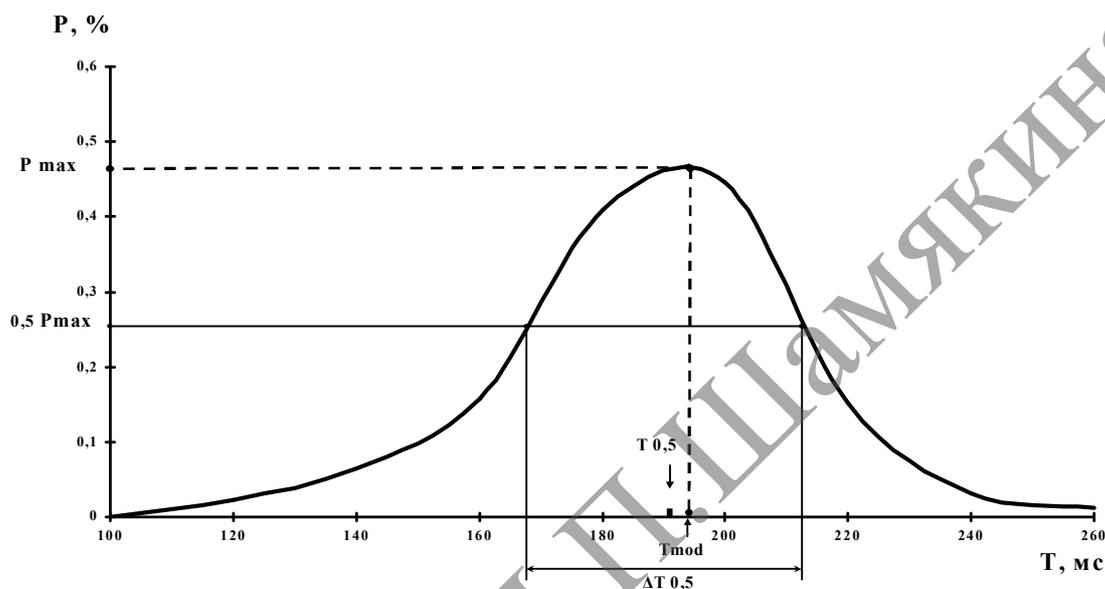


Рисунок – Вариационная кривая значений простой зрительно-двигательной реакции

При проведении исследования каждая обследуемая девочка находилась отдельно в звукозащитной камере при выключенном свете, исследователь – вне ее. Со стороны испытуемой находились блок световых раздражителей и реактивная кнопка, со стороны исследователя – блок управления. Главной задачей испытуемой было как можно быстрее реагировать нажатием кнопки в ответ на вспышку лампы. Тестирование проводилось перед физической нагрузкой и на 5-й минуте восстановления после нее. В качестве физической нагрузки использовалась *работа на велоэргометре с изменением мощности по замкнутому циклу* (сначала мощность возрастала со скоростью 33 Вт/мин от нуля до заданной по пульсу 150 уд./мин величины, а затем, после реверса, снижалась с той же скоростью до нуля) по методике Д.Н. Давиденко и соавторов [23] в нашей модификации [24].

Изучение динамики омега-потенциала проводилось нами по методике А. Г. Сычева и соавторов [16], В. А. Илюхиной и соавторов [14], [15]. Измерение ОП проводилось с помощью устройства, включающего индикатор (градуировка в мВ) и двух хлор-серебряных неполяризующихся электродов. Активный электрод находился в области вертекса (по международной системе 10 Ч 20), а индифферентный – на теноре левой руки.

Измерение ОП проводилось в положении сидя на велоэргометре:

- а) в состоянии относительного мышечного покоя;
- б) при выполнении физической нагрузки с изменением мощности по замкнутому циклу (на реверсе);
- в) в период восстановления (первая минута).

Полученные данные обработаны общепринятыми методами математической статистики с использованием корреляционного и факторного анализов.

#### Результаты исследования и их обсуждение

Функциональное состояние ЦНС исследовалось с помощью определения показателей простой зрительно-двигательной реакции [5]. Простая сенсомоторная реакция реализуется через

формирование функциональной системы, работа которой зависит от согласованности, синхронности временных и пространственных параметров этой системы и совпадения ритмов возбуждения в нервных клетках [13].

Анализ данных рефлексометрии, отражающей вероятностно-статистический принцип работы мозга, свидетельствует, что фоновое функциональное состояние мозга большинства девочек младшего школьного возраста находилось в пределах нормы (таблица 1). Так, результаты исследования ОФС мозга школьниц 7–8, 8–9 и 9–10 лет, по данным ФУС и УФВ, свидетельствуют, что у 73–86% обследованных эти критерии соответствовали установленным Т. Д. Лоскутовой [5] нормативным границам для взрослых (УР = 1,0–2,8 у. е.; ФУС = 4,2–5,5 у. е.; УФВ = 2,7–4,8 у. е.). Лишь по параметру УР почти 100% данных девочек 7–10 лет расположились в диапазоне нормы. Стоит отметить, что официально принятых норм для детей не существует и, исходя из выше приведенных уровней ОФС мозга для взрослых, следует констатировать, что у 14–27% детей искомые критерии не соответствуют таковым взрослых, а у остальных находятся у нижних границ норм, что свидетельствует о продолжающихся процессах функционального созревания мозга детей младшего школьного возраста и меньших адаптационных возможностях их ЦНС. Сопоставляя полученные нами результаты с ограниченными сведениями для данного возраста и контингента других авторов (М. П. Мороз, 2003 [6]: УР =  $1,39 \pm 0,52$  у. е.; ФУС =  $3,79 \pm 0,39$  у. е.; УФВ =  $2,27 \pm 0,58$  у. е.), следует отметить их статистическое соответствие.

После выполнения физической нагрузки исследуемые показатели у девочек 7–10 лет изменялись по-разному: в одном случае результаты увеличивались, в другом – уменьшались. При этом показатель ФУС, который характеризует механизмы, отражающие напряженность тонических неспецифических воздействий, увеличивался. Его рост, по распространенному мнению, свидетельствует об улучшении работы этих механизмов. Второй показатель УР отражает состояние механизмов стабилизации нервных процессов, и поэтому его увеличение отражает повышение стабильности функционального состояния. Показатель УФВ нервной системы возрастает и свидетельствует о формировании высокого функционального уровня и способности длительно его удерживать. Уменьшение вышеуказанных показателей, по мнению многих авторов, указывает на ухудшение функций мозга.

Таблица 1 – Динамика показателей ОФС мозга девочек младшего школьного возраста под влиянием физической нагрузки по замкнутому циклу ( $M \pm m$ )

Показатели		Возраст		
		7–8 лет (n = 31)	8–9 лет (n = 28)	9–10 лет (n = 28)
Исходное состояние	УР, у. е.	$1,23 \pm 0,2$	$1,41 \pm 0,1$	$1,32 \pm 0,1$
	ФУС, у. е.	$4,1 \pm 0,21$	$4,3 \pm 0,12$	$4,19 \pm 0,12$
	УФВ, у. е.	$2,51 \pm 0,3$	$2,8 \pm 0,14$	$2,56 \pm 0,14$
5-я минута восстановления	УР, у. е.	$0,92 \pm 0,34$	$1,2 \pm 0,09$	$1,1 \pm 0,09$
	ФУС, у. е.	$4,02 \pm 0,21$	$4,01 \pm 0,12$	$4,1 \pm 0,12$
	УФВ, у. е.	$2,23 \pm 0,24$	$2,43 \pm 0,11$	$2,4 \pm 0,11$

Примечание \* –  $p > 0,05$  по отношению к предыдущему возрасту

В наших исследованиях наблюдалось повышение данных показателей ОФС мозга после физических нагрузок. Улучшение функционального состояния системы, отмечалось у первоклассниц в 40%, у второклассниц – в 30%, а у девочек третьего класса – в 29% случаев. Эта тенденция касается школьниц, имевших низкий исходный уровень ОФС мозга, особенно девочек 7–8 лет.

При повышении каждого из показателей ОФС мозга девочек младшего школьного возраста после нагрузки просматривалась общая тенденция. У всех девочек максимальный рост значений отмечался по УР, в среднем на 42%. В некоторых случаях увеличение этого критерия составляло 93–130%. Значения функционального уровня системы и уровня функциональных возможностей изменялись значительно меньше, их увеличение составило соответственно, 18% и 25%. Уменьшение показателей, что расценивается некоторыми авторами как ухудшение функционального состояния нервной системы, наблюдалось в 60% случаев среди первоклассниц, в

70% – среди второклассниц и в 71% – у третьеклассниц. Следовательно, у представительниц обследованных старших возрастных групп чаще отмечается снижение этих показателей, что, как показывают наши данные, связано с более высоким уровнем функциональной активности головного мозга перед мышечной работой у школьниц 8–10 лет по сравнению с первоклассницами.

В процентном отношении степень уменьшения этих показателей в каждой возрастной группе существенно отличалась. Особенно ощутимые изменения наблюдались у испытуемых первых классов: УР уменьшилась на 54,1%; ФУС – на 16,1%; УФВ – на 30,6%. Глубина сдвигов изучаемых критериев у девочек 8–9 и 9–10 лет была менее значительной и составляла соответственно 35,1%, 11,1%, и 24,9%, что свидетельствует о большей чувствительности к воздействию физических нагрузок и вариативности УР и меньшей реактивности ФУС и УФВ. Подобные изменения соответствующих параметров у школьниц второго и третьего классов могут отражать процессы стабилизации активности головного мозга, обусловленной его более высокой функциональной зрелостью у девочек 8–10 лет.

Можно отметить, что разнонаправленных изменений исследуемых показателей в обследованных возрастных группах не наблюдалось. Прежде всего, это обусловлено их высокой взаимозависимостью и физической нагрузкой, не вызывающей предельных напряжений организма девочек и глубокого нарушения регуляторных механизмов головного мозга.

Таким образом, наши исследования показали, что у школьниц 7–10 лет показатели ОФС мозга в состоянии мышечного покоя находятся в пределах нормы. Адаптационные реакции ЦНС девочек на физическую нагрузку по замкнутому циклу обнаружили определенную закономерность: при высоком фоновом функциональном состоянии отмечалось уменьшение показателей ОФС мозга после нагрузки и при низких значениях в состоянии относительного мышечного покоя – послерабочее их увеличение. Данная закономерность отражает конвергентные изменения показателей ОФС мозга, вызванные выполненной физической нагрузкой [10] и протекающих согласно «закону маятника». Это требует изменения подхода к оценке воздействия внешних факторов на ЦНС: «увеличение показателя – хорошо, снижение – плохо» – и использования в таких случаях «шкалы состояний», согласно которой нормальной реакцией следует считать колебания показателей в диапазоне  $\pm 25\%$ , напряжением – изменения показателей в пределах  $\pm 50\%$ , а перенапряжением – выход за эти границы.

Одним из информативных методов исследования биоэлектрической активности головного мозга является омега-метрия. Она является интегральным и универсальным методом, с помощью которого можно оценивать функциональное состояние, стрессовую устойчивость организма человека, устанавливать компенсаторно-приспособительные возможности основных регуляторных систем и резервы их компенсации [14]. С помощью этого метода можно определять адаптационные возможности организма ребенка как в покое, так и при воздействии физических нагрузок.

Оценка функциональных возможностей головного мозга в состоянии относительного мышечного покоя проводилась по трем уровням ОП: низкий – от 1 до 19 мВ, средний – от 20 до 40 мВ и высокий – более 40 мВ. Полученные результаты в исходном состоянии свидетельствуют, что у большинства обследованных девочек 7–8, 8–9 и 9–10 лет (92%, 58% и 62% соответственно) ОП находился в диапазоне от 20 до 40 мВ, который считается оптимальным уровнем протекания сверхмедленных процессов головного мозга (таблица 2).

Таблица 2 – Величины показателей омега-потенциала (мВ) девочек 7–10 лет в разные периоды тестирования ( $M \pm m$ )

Возраст	Исходное состояние	Реверс	1-я минута восстановления
7–8 лет (n = 31)	31,4 $\pm$ 1,3	34,6 $\pm$ 1,6	34,9 $\pm$ 1,7
8–9 лет (n = 28)	24,25 $\pm$ 1,89	25,5 $\pm$ 1,34	28,75 $\pm$ 1,87
9–10 лет (n = 28)	21,4 $\pm$ 1,21	27,8 $\pm$ 1,7*	27,1 $\pm$ 1,52

Примечание \* –  $p < 0,05$  по отношению к предыдущему возрасту

Таким образом, биоэлектрическая активность головного мозга большинства девочек соответствовала норме [16],[18]. Только в 33 и 31 процентах случаев данные омега-метрии девочек 8–9 и 9–10 лет находились на низком уровне. Низкие значения ОП у школьниц 7–8 лет не наблюдались.

Высокие значения ОП отмечены лишь в 8%, 9% и 7% случаев у девочек 7–8, 8–9 и 9–10 лет, соответственно, и регистрировались в интервале от 40 мВ и более. Такой уровень омега-потенциала, по мнению А. Г. Сычева и соавторов [16], следует расценивать как высокий, который характеризуется наличием напряжения механизмов нейрорефлекторной регуляции фонового состояния.

При достижении уровня мощности велоэргометрической нагрузки, требующего по условиям тестирования ее поворота в сторону снижения (момент реверса), изменения ОП девочек младшего школьного возраста протекали по двум направлениям: увеличения и уменьшения значений. При этом, в возрасте 8–9 и 9–10 лет омега-потенциал практически в равной степени изменялся в обоих направлениях относительно фоновых значений. Исключениями являются большинство девочек 7–8 лет (72%), у которых ОП увеличивался.

После физической нагрузки, в ранний период восстановления, у большинства девочек младшего школьного возраста (в 70–81% случаев) отмечалось дальнейшее увеличение ОП относительно исходного уровня. В 70% случаев ОП увеличивался в пределах 25%. Такая реакция головного мозга, согласно литературным данным, является физиологически оптимальной. У остальных девочек (30%) прирост омега-потенциала был более существенным, в пределах 25–50%, что свидетельствует о состоянии напряжения уровня относительно стабильного функционирования.

Снижение ОП после дозированной физической нагрузки в пределах 50% отмечалось у 19–30% обследованных школьниц. По мнению А.Г. Сычева и соавторов [16], подобная динамика омега-потенциала характеризует высокую степень напряжения регуляторных механизмов головного мозга.

Анализ индивидуальных реакций головного мозга на нагрузку по замкнутому циклу позволил разделить девочек 7–10 лет на две группы по типу реакции: увеличение и снижение ОП. Обнаружено, что рост постоянного потенциала отмечается у испытуемых с низкими, а снижение – с высокими значениями ОП.

Можно прийти к выводу, что дозированная велоэргометрическая нагрузка также, как и в случае с критериями ОФС мозга, вызывает конвергентные изменения омега-потенциала, обусловленные его исходными значениями [10].

Для более полной оценки функциональных возможностей центральной нервной системы девочек младшего школьного возраста был проведен корреляционный анализ между показателями рефлексометрии (ФУС, УР, УФВ) и ОП.

Полученные данные свидетельствуют, что в состоянии относительного мышечного покоя у школьниц 7–8 лет коэффициенты корреляции, характеризующие тесноту зависимости ОП и критериев ОФС мозга находились в рамках от  $-0,22$  до  $-0,33$ . С возрастом (8–9 лет) взаимосвязь ослабевает ( $r = 0,05$  ч  $-0,13$ ), но в возрасте 9–10 лет показатели ОП более существенно коррелируют с полученными результатами рефлексометрии ( $r = -0,31$  ч  $-0,53$ ).

При нагрузке с реверсом и начале восстановления после тестирования отмечалась отрицательная взаимосвязь с низкими и средними значениями коэффициентов парной корреляции.

После нагрузки с реверсом, на первой минуте восстановления, теснота связи между этими показателями незначительно усилилась ( $r = -0,29$  ч  $-0,39$ ) у девочек 7–8 лет. Можно отметить средний уровень взаимосвязи ( $r = -0,55$ ,  $p < 0,05$ ) между УФВ в состоянии относительного мышечного покоя и данными ОП после нагрузки в этом возрасте. У школьниц 8–9 лет корреляция между показателями ЦНС, по сравнению с фоновым состоянием, практически не изменялась ( $r = -0,03$  ч  $-0,14$ ). Уменьшение показателей корреляции наблюдалось у старших девочек в возрасте 9–10 лет ( $r = -0,15$  ч  $-0,32$ ).

На наш взгляд, отрицательная взаимосвязь между показателями функционального состояния ЦНС указывает на общие механизмы поддержания церебрального гомеостаза, определяет средний уровень критериев ОФС мозга и ОП как наиболее оптимальный для реализации адаптационных возможностей головного мозга и организма в целом, что подтверждается более адекватными реакциями и большей физической работоспособностью девочек, имевших на различных этапах исследования средний уровень функциональной активности ЦНС.

**Выводы**

1. Полученные данные рефлекс- и омега-метрии девочек 7–10 лет в состоянии относительного мышечного покоя, во время функциональной пробы и после физической нагрузки в период раннего восстановления характеризовались значительной индивидуальной вариативностью и в большинстве случаев находились в пределах возрастных значений. У 14–27 процентов детей искомые критерии не соответствуют таковым взрослых, а у остальных – находятся у нижних границ диапазона взрослых, что свидетельствует о продолжающихся процессах функционального созревания мозга детей младшего школьного возраста и меньших адаптационных возможностях их ЦНС.

2. Исследование влияния физической нагрузки с изменяющейся мощностью, по замкнутому циклу на функциональные возможности ЦНС девочек 7–10 лет позволило обнаружить общие закономерности адаптации, выражающиеся в конвергентных изменениях показателей ОФС мозга, направленность которых обусловлена исходным уровнем активации ЦНС. Установлено, что позитивные изменения показателей характерны для детей с низкими их значениями перед тестированием, а негативные – для лиц с высокими исходными величинами. Аналогичная динамика, «по закону маятника», установлена и для сверхмедленных биоэлектрических процессов головного мозга – омега-потенциала.

3. Результаты исследования дают основание считать, что в подобных случаях оценку адаптивных реакций ЦНС необходимо проводить с использованием диагностической шкалы состояний. Реализация подобного подхода возможна в практике физической культуры и спорта при дозировании физических нагрузок и оценке их влияния на организм занимающихся.

**Перечень принятых обозначений и сокращений**

ОП – омега-потенциал

ОФС – общее функциональное состояние

СМБП – сверхмедленные биоэлектрические процессы

УР – устойчивость реакции

УФВ – уровень функциональных возможностей

ФУС – функциональный уровень системы

ЦНС – центральная нервная система

**Литература**

1. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 256 с.
2. Безруких, М. М. Физиология развития ребенка: теоретические и прикладные аспекты / М. М. Безруких, Д. А. Фарбер. – М. : Образование от А до Я, 2000. – С. 148–167.
3. Фарбер, Д. А. Физиология школьника / Д. А. Фарбер, И. А. Корниенко, В. Д. Сонькин. – М. : Педагогика, 1990. – 62 с.
4. Фарбер, Д. А. Структурно-функциональное созревание мозга ребенка / Д. А. Фарбер, Н. В. Дубровинская // Физиология роста и развития детей и подростков (теоретические и клинические вопросы). – М., 2000. – С. 5–28.
5. Лоскутова, Т. Д. Функциональное состояние центральной нервной системы и его оценка по параметрам простой двигательной реакции: автореф. дис. ... канд. мед. наук / Т. Д. Лоскутова. – Л., 1977. – 24 с.
6. Мороз, М. П. Экспресс-диагностика функционального состояния и работоспособности человека / М. П. Мороз. – СПб. : ИМАТОН, 2003. – 38 с.
7. Лизогуб, В. С. Онтогенез психофизиологичних функцій людини: автореф. дис. ... д-ра. біол. наук. : спец. 03.00.13 / Київський Національний університет ім. Т. Г. Шевченка. – Київ, 2001. – 29 с.
8. Макаренко, М. В. Методика проведення обстежень та оцінки індивідуальних нейродинамічних властивостей вищої нервової діяльності людини / М. В. Макаренко // Фізіол. журн. – 1999. – Т. 45, № 4. – С. 125–131.
9. Макаренко, М. В. Основи професійного відбору військових спеціалістів та методики вивчення індивідуальних психофізіологічних відмінностей між людьми / М. В. Макаренко // Ін-т фізіології ім. О. О. Богомольця НАН України, Науково-дослідний центр гуманітарних проблем Збройних Сил України. – Київ, 2006. – 395 с.
10. Босенко, А. И. Выявление функциональных возможностей сердечно-сосудистой и центральной нервной систем у подростков при напряженной мышечной деятельности: автореф. дис. ... канд. биол. наук : 14.00.17 / А. И. Босенко. – Тарту, 1986. – 25 с.

11. Босенко, А. І. Порівняльна характеристика ЗФС мозку підлітків 14–15 років при роботі до відмови та роботі з реверсом / А. І. Босенко // Адаптаційні можливості дітей та молоді : зб. матер. конф. – Одеса, 1998. – С. 25–27.
12. Босенко, А. І. Пристрій для діагностики функціонального стану мозку людини «Молния» : пат. України на кор. модель №20869 / А. І. Босенко, К. П. Шумейко ; заявл. 28.06.2006 ; опубл. 15.02.2007 // Бюл. № 2. – 6 с., іл.
13. Водлозеров, В. М. Зрительно-двигательная активность человека в условиях слежения / В. М. Водлозеров, С. Г. Тарасов. – Харьков : Изд-во Гуманитарный Центр, 2002. – 242 с.
14. Илюхина, В. А. Сверхмедленная управляющая система мозга и память / В. А. Илюхина, Ю. С. Бородин, И. А. Лашша. – Л. : Наука, 1983. – 127 с.
15. Илюхина, В. А. Теоретические предпосылки к расширению использования сверхмедленных физиологических процессов в патофизиологии и клинике / В. А. Илюхина // Кубан. науч. медвестник. Краснодар, 1997. – №1. – С. 3–12.
16. Методика регистрации квазиустойчивой разности потенциалов с поверхности головы / А. Г. Сычев [и др.] // Физиология человека. – 1980. – Т. 6. – № 1. – С. 178–180.
17. Галкина, Н. С. Электроэнцефалограммы детей в норме и при патологии / Н. С. Галкина. – М. : Медицина, 1973. – 304 с.
18. Квазиустойчивый потенциал головного мозга как показатель психофизического состояния детей и взрослых / Б. М. Нидерштраг [и др.] // Традиционные и нетрадиционные методы оздоровления детей. – Дубна, 1993. – С. 77.
19. Пономарева, П. В. Взаимосвязь изменений вызванных и постоянных потенциалов головного мозга и эмоциональных нарушений, при болезни Альцгеймера / П. В. Пономарева, Н. Д. Селезнева, Н. И. Воскресенская // Журн. неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1989. – Т. 89. – № 9. – С. 92–98.
20. Пономарева, П. В. Макро- и микроуровни организации / П. В. Пономарева, В. Ф. Фокин, А. Ф. Конькова. – М., 1990. – Вып. 19. – С. 13–75.
21. Криволапчук, И. А. Возрастная динамика и адаптационные изменения функционального состояния детей 5–14 лет под влиянием занятий физическими упражнениями: автореф. дис. ... д-ра биол. наук / И. А. Криволапчук. – Москва, 2008. – 49 с.
22. Самокиш, І. І. Методика оцінювання навчальних досягнень дівчаток молодшого шкільного віку в процесі занять фізичною культурою : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я) / І. І. Самокиш. – Київ, 2011. – 20 с.
23. Методика оценки функциональных резервов организма при использовании нагрузочной пробы по замкнутому циклу изменения мощности / Д. Н. Давиденко [и др.] // Пути мобилизации функциональных резервов спортсмена : сб. науч. тр. – Л. : ГДОИФК, 1984. – С. 35–41.
24. Босенко, А. І. Спосіб діагностики функціональних резервів людей / А. І. Босенко (Україна) ; Бюл. № 8 Держ. департ. ін тел. власності № 59144 А ; Заявл. 04.03.2003 ; Опубл. 15.08.2003 ; 7А61В5/0205. – 4 с.

### *Summary*

We investigated the functional possibilities of the human brain girls 7–10 years during exercise with variable thickness in a closed cycle. Shows the type and range of adaptive reactions of the Central nervous system, according to omega- and рефлексометрии, their conditionality and on correlation between the elected testing conditions. Discusses the possibility of using the obtained data when assessing the impact of physical activity on the total functional state of the brain younger schoolgirls.

*Поступила в редакцію 12.07.13*

УДК 597.6 (476.2)

## ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИИ И РЕПРОДУКЦИЯ БЕСХВОСТЫХ АМФИБИЙ МОЗЫРСКОГО ПОЛЕСЬЯ

### **В. В. Валегов**

доктор биологических наук, профессор,  
профессор кафедры природопользования и охраны природы,  
ректор УО МГПУ им. И. П. Шамякина

### **В. А. Бахарев**

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

### **М. М. Воробьева**

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

*В статье говорится об особенностях экологии и репродукции бесхвостых амфибий Мозырского Полесья. Указывается численность видов, встречающихся на площади в 1 гектар, сроки выхода с зимовок и начало размножения, особенности поведения во время размножения, начало икрометания, появления головастиков и последующий их метаморфоз.*

*Больше внимания уделяется бурым лягушкам, а именно травяной лягушке (*Rana temporaria*), и большинство полученных сведений касаются именно ее. Этот вид ведет наземный образ жизни, а озера использует для откладки икры в период размножения. Промежуточное положение занимают зеленые лягушки и семейство жерлянки, которые большую часть жизни проводят в водоеме. В меньшей степени получено данных о чесночнице обыкновенной (*Pelobates fuscus*) и зеленой жабе (*Bufo viridis*).*

### **Введение**

В последние годы большое внимание уделяет животным, населяющим городскую среду. Большинство работ касается птиц и млекопитающих. Работы по изучению амфибий носят общий характер.

Амфибии, как и другие позвоночные животные, являются важными компонентами экосистемы и участвуют в поддержании ее равновесия. К тому же эти живые существа необычайны, так как только они приспособились к жизни в водной и наземной среде. Именно по этим причинам важно изучать видовой состав, соотношение численности разных видов селитенных территорий, следить за размножением и развитием разных видов. Это позволит сохранить их данную популяцию и повысить репродукцию.

**Цель.** Изучение особенностей экологии и репродукции бесхвостых амфибий Мозырского Полесья.

**Материалы и методы исследования:** визуально, по брачным «концертам» самцов весной (акустически), путем выявления обитания личинок в водоемах в период размножения. Для сбора земноводных использован герпетологический сачок. Отлов производился с целью морфологического описания. Впоследствии они выпускались в природу. При определении развития амфибий использована общепринятая методика П. В. Терентьева [1].

Исследования проводились в городе Мозыре Гомельской области на водоемах естественного происхождения, которые постоянно подвергаются антропогенному воздействию человека, в периоды с 16.04.2011 по 22.09.2011, с 10.04.2012 по 20.07.2011, с 14.04.2013 по 30.08.2013.

### **Результаты исследований и их обсуждение**

За весь период исследований было отмечено 8 видов бесхвостых амфибий: остромордая лягушка (*Rana arvalis*), краснобрюхая жерлянка (*Bombina bombina*), травяная лягушка (*Rana temporaria*), чесночница обыкновенная (*Pelobates fuscus*), съедобная лягушка (*Rana esculenta*), прудовая лягушка (*Rana lessonae*), озерная лягушка (*Rana ridibunda*) и зеленая жаба (*Bufo viridis*) [2]. Наиболее детальные

наблюдения проводились на Бобровском озере № 2, так именно оно характеризуется наиболее постоянным численным составом и наибольшим разнообразием бесхвостых амфибий. Здесь в период размножения самым распространенным видом является травяная лягушка (*Rana temporaria*), и большинство полученных сведений касаются именно ее, так как именно этот вид менее восприимчив к загрязнениям водоема и способен выдерживать сезонные колебания температур. В меньшей степени чесночница обыкновенная (*Pelobates fuscus*), так как этот представитель большую часть жизни проводит в почве и ведет ночной образ жизни.

После зимовки первым описанным видом на протяжении всех периодов исследования оказалась травяная лягушка (*Rana temporaria*).

В 2011 году, начиная с 16 апреля и по 22 сентября, Бобровское озеро № 1 и Бобровское озеро № 2 были заселены особями травяной лягушки (*Rana temporaria*). В 2012 году на Бобровском озере № 1 не было обнаружено ни одной особи данного вида. Это связано с интенсивным загрязнением озера промышленными отходами. В то время как на Бобровском озере № 2 эти особи заняли почти все территорию.



Рисунок 1 – Внешний вид травяной лягушки (*Rana temporaria*)

Количество особей травяной лягушки (*Rana temporaria*) на Бобровском озере № 1 составило 1250 на гектар в 2011 году и ни одной особи в 2012 году. Количество особей этого же вида на Бобровском озере № 2 составило 1000 на гектар в 2011 и 3500 на гектар в 2012 году. В 2013 году количество особей на Бобровском озере № 2 – 3250 на гектар, на Бобровском озере № 1 не обнаружено.

Травяная лягушка (*Rana temporaria*) первой появляется в Бобровском озере. 16.04.2011 были отмечены кладки ее икры, из которых в течение нескольких дней вылупились головастики. Было отмечено 62 кладки на Бобровском озере № 2 в 40 м<sup>2</sup> береговой линии. Плотность этих кладок составила  $6,4 \times 10^{-6}$ . Температура воды колебалась от +12 до +14°С. 17–20 апреля вылупившиеся головастики находились на 20 стадии развития и претерпевали метаморфоз. Примерно через 60 суток образовались из них молодые лягушата.

В 2012 году появление травяной лягушки (*Rana temporaria*) было зафиксировано 10 апреля при температуре +12°С. 14.04.2012 начало икрометания на Бобровском озере № 2, а 27.04. – конец икрометания. Уже через 6 дней из икры вылупливаются головастики, которые имеют 20 стадию развития. Период инкубирования икры составил 20 дней. Дальнейшее развитие зависит от погодных условий: чем теплее вода, тем развитие идет быстрее. Интересной особенностью является то, что более поздняя икра развивается намного быстрее и догоняет ранее отложенную. Это объясняется тем, что поздняя икра откладывается сверху и в середину кучи, где температура выше на 3°С [3].

Длина тела головастика перед преобразованием в лягушонка от 1,2 до 1,6 см. К 20 июня из головастика формируется молодая лягушка, которая готова к выходу на сушу.

В 2013 году первые кладки отмечены 15.04, уже 17.04 – первые вращения зародыша. 26.04 в некоторых местах отмечены вылупившиеся головастики, но они еще малоподвижны. Размеры их примерно от 0,4 мм до 0,8 мм при температуре +16°С. Температура повышается с каждым днем, что позволяет расти головастикам на 0,3 мм каждые 10 дней, и уже к 20 июня они приобретают вид молодого лягушонка, длина которого 1,5 см. Половой зрелости он достигает в возрасте 3 лет.

Широко распространенные на территории Полесья бурые лягушки (*Rana arvalis*, *Rana temporaria*) с водой связаны намного меньше, чем, например, зеленые. К воде они приходят лишь для того, чтобы отложить икру, остальное время проводят на суше. Травяная (*Rana temporaria*) и остромордая лягушки (*Rana arvalis*) очень похожи между собой, отличаясь лишь размерами тела. Важной особенностью травяной лягушки (*Rana temporaria*) является то, что она просыпается

раньше остромордой (*Rana arvalis*) [3]. Например, в Бобровском озере весенняя активность травяной лягушки (*Rana temporaria*) началась 10.04, а остромордой (*Rana arvalis*) 16.04.

Интересной особенностью является симпатрия этих видов. Там, где живут остромордые лягушки (*Rana arvalis*), травяных (*Rana temporaria*) не бывает и наоборот.



Рисунок 2 – Внешний вид остромордой лягушки (*Rana arvalis*)

В 2011 году в среднем на 1 гектар Бобровского озера № 1 в период размножения было отмечено 3000 особей остромордой лягушки (*Rana arvalis*). На Бобровском озере № 2 – 3750. Такое количественное разнообразие подтверждает, что наиболее благоприятные условия для существования остромордой лягушки (*Rana arvalis*) сложились в 2011 году на Бобровских озерах. В 2012 году на Бобровских озерах № 1 и № 2 не удалось встретить данный вид. Можно предположить, что ни на первом, ни на втором озерах условия не оказались благоприятными для существования данного вида. Главной причиной незаселения остромордой лягушки (*Rana arvalis*) Бобровского озера № 1 является антропогенное воздействие – загрязнение бытовыми отходами. На Бобровском озере № 2 исчезновение особей остромордой лягушки (*Rana arvalis*) связано с заселением травяной лягушки (*Rana temporaria*), которая полностью вытеснила остромордую (*Rana arvalis*)

16.04.2011 на Бобровском озере № 1 и Бобровском озере № 2 были обнаружены свежие кладки икры остромордой лягушки (*Rana arvalis*). В это время можно было наблюдать следующую картину: в воде множество самцов серебристо-голубоватого цвета, которые постоянно находятся в движении и издают звуки, напоминающие журчание ручья. У других видов амфибий такой окраски не наблюдается. Эта окраска поддерживается в том случае, если самцы поют или удерживают самку. Если же их выловить и посадить в банку, окраска исчезнет [4].

На Бобровском озере № 1 удалось насчитать 29 кладок, на Бобровском озере № 2 – 51 кладка в 40 м<sup>2</sup> береговой линии. Вдали от берега также виднелись кладки икры. Данные указывают, что плотность кладок икры на первом озере составила  $1,37 \times 10^{-6}$ , а на втором озере  $7,8 \times 10^{-6}$ . Исходя из этого, можно сказать, что плотность кладок икры выше на втором озере. Период развития икры до вылупления головастика зависит от температуры. В последующие дни на Бобровских озерах происходило повышение температуры, в результате чего вылупление заняло около 16 суток. После вылупления головастики находились на 20 стадии развития. Дальнейшее их развитие заняло 60 суток. 15 июня 2011 были замечены молодые лягушата. Длина тела 12 мм. Половой зрелости лягушата достигнут в возрасте 3 лет.

В 2013 г. особей остромордой лягушки (*Rana arvalis*) не было отмечено, так как особи травяной лягушки (*Rana temporaria*) заселили все озера и тем самым вытеснили данный вид. Но в этом году симпатрично с особями травяной лягушки (*Rana temporaria*) существовали особи зеленой жабы (*Bufo viridis*).



Рисунок 3 – Внешний вид зеленой жабы (*Bufo viridis*)

Количество особей зеленой жабы на Бобровском озере № 2 площадью в 1 гектар составило 1270 особей.

Кладки икры в виде шнура были отмечены 26.04, одни из самых «скоростных» в отношении метаморфоза: через 50 дней при температуре воды 26° С они уже превращаются в жабят. Жабята, прошедшие метаморфоз, достигают размеров 10–16 мм. Некоторое время они остаются у берега «родильного» водоема, но постепенно переходят к типичным местам обитания.

Очень необычайно привлекательным видом краснобрюхая жерлянка (*Bombina bombina*). На Полесье она (*Bombina bombina*) очень хорошо приживается в местах, используемых для хозяйственной деятельности человека. В городе Мозыре краснобрюхая жерлянка (*Bombina bombina*) заселила густонаселенный район на Бобровском озере № 2. 16 апреля 2011 года было отмечено 50 ос/га. Температура воды в этот период колебалась от + 14 до + 16° С.



Рисунок 4 – Внешний вид краснобрюхой жерлянки (*Bombina bombina*)

Икрометание на Бобровском озере № 2 в 2011 году пришлось на середину апреля, а первые кладки были обнаружены 16 апреля. Самка отложила икринки порционно по 2–80 штук. Они окружены студенистой оболочкой. В течение недели икринка претерпевает изменения, и через 7–12 дней вылупливаются головастики (26.04). Головастик уже находится на 20 стадии развития и через 6 часов начинает двигаться. Длина тела достигает 5 мм.

Головастики жерлянок (в отличие от других головастиков встречающихся у нас бесхвостых земноводных) – неплохие пловцы и настоящие охотники: они активно плавают в толще воды и не соскребают корм, а ловят мельчайших водных животных – простейших, коловраток, веслоногих рачков, а также питаются водорослями и другими водными растениями [5].

На Бобровском озере № 2 22.08.2011 были обнаружены сформировавшиеся лягушата. Длина тела лягушонка – 15 мм, масса 1,4 г. Они, как и взрослая лягушка, имеют ярко окрашенные брюшка, горла и внутренние части лапки. Половой зрелости они достигнут в возрасте 3 лет.

Наиболее теплолюбивыми являются зеленые лягушки, но они широко распространены на Полесье. На территории города Мозыря съедобная лягушка (*Rana esculenta*) была отмечена 23.04.2012 года на Бобровском озере № 2. На один гектар приходилось 1750 особей. От времени первого появления лягушек до икрометания проходит неделя. В городе Мозыре, южной части Беларуси, этот интервал меньше, чем в северных районах. Температура при этом должна быть не менее + 15° С. В 2012 году икра развивалась при температуре от + 18 до + 20° С и вылупление головастика произошло через 8 суток (6 мая). Головастик покинул яйцо на 21 стадии развития.

Питаются головастики диатомовыми и зелеными водорослями. Эти водоросли были встречены в желудках почти у всех исследуемых головастиков. К второстепенным кормам относятся простейшие, коловратки, сине-зеленые водоросли и жгутиковые. Случайные корма включают плодовые тела низших грибов, эпидермис высших растений, мельчайших представителей круглых и кольчатых червей, моллюсков, ракообразных и насекомых. Масса поедаемой пищи растет с увеличением массы тела головастика. Если масса тела увеличивается в 40 раз, количество потребляемой пищи увеличивается в 15 раз, с возрастом прожорливость уменьшается [6].

Головастики развиваются 80 дней. Лишь в июле были отмечены первые лягушата. Последняя встреча съедобной лягушки в г. Мозыре была зафиксирована в середине сентября. Это объясняется тем, что ясная теплая погода в 2012 году сохранялась до середины сентября.

Следующим представителем зеленых лягушек является прудовая лягушка (*Rana lessonae*). В 2012 г. в Гомельской области, на окраине Мозыря, в стороне Пхов, справа от реки Припять, а слева от проезжей части был замечен небольшой водоем, который со всех сторон хорошо прогревается солнцем. За весь период исследований в данном водоеме было насчитано 70 особей прудовой лягушки (*Rana lessonae*) на 40 м<sup>2</sup> береговой линии.



Рисунок 5 – Внешний вид прудовой лягушки (*Rana lessonae*)

Можно сказать, что плотность поселения прудовой лягушки (*Rana lessonae*) на водоеме в стороне Пхова составляет 750 ос/га. Впервые в 2012 году данный вид был отмечен 23.04. Большинство этих животных находится на дне водоема, где температурные условия наиболее благоприятны. В период размножения они всплывают на поверхность к 8 часам утра и исчезают к 22 часам. Наиболее активны они между 12 и 16 часами – в самое теплое время суток.

Прудовая лягушка (*Rana lessonae*) дальше, чем на десять метров, не отходит от берега. Это необходимо для того, чтобы при опасности одним прыжком оказаться в воде. Она прыгает в воду, и сразу на дно, затаивается. К размножению приступает не сразу. Откладывать икру прудовая лягушка (*Rana lessonae*) начинает через 15–20 суток после пробуждения. Икра откладывается несколькими порциями. Температура воды при этом должна быть не менее + 15° С. Личинки, которые выклеиваются из икры (20.05), находятся на 21 стадии развития. Развитие головастиков прудовой лягушки (*Rana lessonae*) продолжается в среднем 75 дней. Половой зрелости достигают в возрасте трех лет.

Еще один вид зеленых лягушек – озерная лягушка – был отмечен в 2013 г. при исследовании озера в лесопарке «Молодежный».



Рисунок 6 – Внешний вид озерной лягушки (*Rana ridibundus*)

Можно сказать, что плотность поселения озерной лягушки (*Rana ridibundus*) на водоеме в лесопарке «Молодежный» составляет 830 ос/га. Впервые здесь данный вид был отмечен 28.04 при температуре воды + 19° С. Особи активно размножались. Первые головастики отмечены 5.05. Они со временем претерпевают метаморфоз и превращаются в лягушонка. Половозрелости озерные лягушки достигают на третьем году жизни.

Самым малоизвестным видом наших земноводных является чесночница (*Pelobates fuscus*) Весь день она проводит, закапавшись в землю, а на поверхности появляется только с наступлением ночи – откапывается где-то после 23-х, охотится два–три часа, а потом снова зарывается в землю. На территории города Мозыря чесночницу удалось повстречать на Бобровском озере № 2 16.04. 2011 года. Плотность поселения составляет 430 особей на территории в 1 гектар.

Для размножения чесночница (*Pelobates fuscus*) выбирает водоемы с наиболее постоянным уровнем воды, глубиной от 50–70 см. Примером такого водоема является Бобровское озеро № 2. Брачные крики самцов тихие, потому что они издают их под водой. Самцы сильно удерживают самку за поясницу во время оплодотворения. Кладки представляют собой толстые шнуры, длиной

40–80 см, внутри которых расположены яйца. Вся популяция выметает икру на протяжении 20–25 суток. Развитие головастиков происходит 90–110 суток, а в некоторых случаях и дольше. Однако растут головастики быстрее, чем у остальных земноводных. Средний прирост за день 1,2 мм. Скорость развития зависит от внешних условий. Некоторые головастики могут оставаться зимовать.

В городе Мозыре первые кладки отмечены 16.04 на Бобровском озере № 2 в 2011 году. В последующие годы данный вид здесь не был описан. Выход сеголеток в конце июня – начале июля. Их размеры около 2,5 см.



Рисунок 7 – Сеголеток чесночницы обыкновенной

Чесночница обыкновенная (*Pelobates fuscus*) – синантропный вид, это значит, приспосабливается к условиям, созданным или измененным деятельностью человека.

#### Выводы

1. На территории Мозырского Полесья встречается большое количество видов бесхвостых амфибий. Из них бурые лягушки (*Rana arvalis* и *Rana temporaria*), зеленая жаба (*Bufo viridis*), чесночница обыкновенная (*Pelobates fuscus*) ведут наземный образ жизни, а озера используют в период размножения. Зеленые лягушки (*Rana esculenta*, *Rana lessonae*, *Rana ridibundus*) и краснобрюхая жерлянка (*Bombina bombina*), наоборот, большую часть жизни проводят в воде. В результате исследований Бобровских озер № 1 и № 2, водоема возле Пхова и в лесопарке «Молодежный» было установлено видовое отличие амфибий. На Бобровском озере № 1 были отмечены травяная лягушка (*Rana temporaria*) и остромордая лягушка (*Rana arvalis*). Бобровское озеро № 2 освоили краснобрюхая жерлянка (*Bombina bombina*), чесночница обыкновенная (*Pelobates fuscus*), остромордая лягушка (*Rana arvalis*), травяная лягушка (*Rana temporaria*), съедобная лягушка (*Rana esculenta*) и зеленая жаба (*Bufo viridis*). Пхов освоила лишь прудовая лягушка (*Rana lessonae*), озеро в лесопарке «Молодежный» – озерная лягушка (*Rana ridibundus*). В результате можно отметить, что наиболее благоприятные условия для существования видов сложились на Бобровском озере № 2. Это можно объяснить тем, что озеро менее загрязнено, менее глубокое и соответственно лучше прогревается, здесь более обильная кормовая база.

2. Быстро развиваются головастики травяной лягушки (*Rana temporaria*) и чесночницы обыкновенной (*Pelobates fuscus*), а медленно – головастики прудовой лягушки (*Rana lessonae*) и зеленой жабы (*Bufo viridis*). Промежуточное положение занимают, по скорости развития, головастики остромордой лягушки, краснобрюхой жерлянки, съедобной лягушки и озерной лягушки (*Rana ridibundus*). Это различие объясняется временем выхода с зимовок и началом размножения, а также важную роль играет температура воды в период развития. Важную роль в натальном развитии бесхвостых амфибий играет расположение исследуемого водоема.

#### Литература

1. Терентьев, П. В. Лягушка / П. В. Терентьев. – М. : Сов. наука, 1950. – 342 с.
2. Ласуков, Р. В. Обитатели водоемов : карманный определитель / Р. В. Ласуков. – М. : Лесная страна, 2009. – 129 с.
3. Жизнь животных : в 7 т. / под ред. А. Г. Банникова. – М. : Просвещение, 1980–1987. – Т. 5 : Земноводные. Пресмыкающиеся / А. Г. Банников [и др.]. – 1985. – 399 с.
4. Juszczak, W. Płazy i gady krajowe / W. Juszczak. – Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987. – Cz. 2. – 384 s.
5. Brauner, K. Kroten / K. Brauner, A. Broma. – Leipzig, Jena, Berlin : Urania-Verlag, 1991. – 190 s.
6. Пикулик, М. М. Земноводные Белоруссии / М. М. Пикулик. – Минск : Наука и техника, 1985. – С. 153.

*Summary*

The article is about the peculiarities of ecology and reproduction of tailless amphibians Mozyr Polesie. Specifies the number of species atmosphere at the area of 1 hectare, release in the winter and the beginning of the reproduction, behavior during the breeding season, the beginning of spawning, the emergence of tadpoles and their subsequent metamorphosis.

More attention is paid to brown frogs, namely grass frog (*Rana temporaria*) and the majority of the information regarding it. This kind of leads terrestrial way of life, and lake uses to spawn during the breeding season. Occupy an intermediary position green frog and the family fire-bellied toad, are a major part of life in the pond. To a lesser extent received data frog ordinary (*Pelobates fuscus*) and green toad (*Bufo viridis*).

*Поступила в редакцію 13.09.13*

МГТУ ИМ. И.П. ШАМЯКІНА

УДК 636.2:612.015.3

**ОСОБЕННОСТИ ЛИПИДНОГО ОБМЕНА И ПОКАЗАТЕЛИ ПЕРОКСИДНОГО  
ОКИСЛЕНИЯ ЛИПИДОВ И АНТИОКСИДАНТНОЙ СИСТЕМЫ ПЛАЗМЫ КРОВИ  
КОРОВ-ПЕРВОТЕЛОК В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ЛАКТАЦИИ****И. В. Котович**

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

**О. П. Позывайло**

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

**В. П. Баран**

кандидат биологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой химии УО ВГАВМ

**Н. П. Разумовский**

кандидат биологических наук, доцент,  
доцент кафедры кормления УО ВГАВМ

*Исследовано состояние липидного обмена, пероксидного окисления липидов (ПОЛ) и антиоксидантной системы (АОС) плазмы крови коров-первотелок ЗАО «Ольговское» Витебской области в начальный период лактации. Установлено, что на фоне избытка жира в рационе и нарушения сахаро-протеинового соотношения организм коров характеризуется высокой интенсивностью процессов пероксидного окисления липидов и разбалансированностью системы ПОЛ-АОС.*

**Введение**

Для эффективного функционирования молочного скотоводства в Республике Беларусь в соответствии с Государственной программой устойчивого развития села к 2015 году удой молока на корову должен достигнуть не менее 6300 кг молока. В селекционных стадах, на основе применения новейших методов селекции и разведения, планируется создать генетический потенциал с продуктивностью коров на уровне 15000 кг молока за лактацию [1]. Повышение продуктивности в животноводстве возможно только на основе глубоких знаний взаимоотношений организма с окружающей средой и внедрения в производство биологически обоснованной системы содержания и кормления животных, обеспечивающей интенсификацию отрасли с применением передовых технологических процессов [2].

Генетические особенности высокопродуктивных коров, высокий энергетический обмен, способность превращения энергии корма в молоко приводят к повышению стресс-чувствительности к негативным факторам, сопровождающим промышленную технологию (гипоксия, гиподинамия, изменение условий кормления и содержания), активизируют прооксидантные процессы, снижают иммунитет и приводят к развитию различных заболеваний [3]–[7].

В такой ситуации объективная оценка метаболического статуса организма крупного рогатого скота на разных этапах его развития, способствует диагностике и принятию своевременных профилактических мер для сохранения здоровья животных и повышения их продуктивности. Одной из составляющих его оценки является исследование особенностей липидного обмена и прооксидантно-антиоксидантного статуса организма животных [6].

Среди показателей, характеризующих состояние липидного обмена, в настоящее время определяют содержание общих липидов, триглицеридов (триацилглицеринов), общего холестерина. Интенсивность прооксидантной системы оценивают по уровню диеновых конъюгатов (ДК), кетодикенов и триенкетонов (КД+ТК), активных продуктов, реагирующих с тиобарбитуровой кислотой (ТБК-АП) в плазме (сыворотке) крови, а для оценки состояния

антиоксидантной системы (АОС) исследуют содержание аскорбиновой кислоты (АК), токоферола (ТФ) и активность церулоплазмينا (ЦП) [2], [6]–[11].

В литературе имеются публикации, посвященные исследованию данных вопросов. Однако они проводились главным образом на фоне изучения влияния кормовых добавок или ветеринарных препаратов. Поэтому изучение состояния липидного обмена, прооксидантной и антиоксидантной систем необходимо для определения референтных величин, характеризующих метаболический статус организма коров на определенных этапах его онтогенеза и во взаимосвязи с уровнем продуктивности. Это позволит своевременно выявлять нарушения протекания обменных процессов и проводить необходимые лечебные и профилактические мероприятия, корректировать кормление и содержание животных в различные периоды их промышленной эксплуатации.

*Цель* нашей работы состояла в исследовании показателей липидного обмена, пероксидного окисления липидов и антиоксидантной системы плазмы крови у коров-первотелок в начальный период лактации.

В связи с этим были поставлены следующие *задачи*:

- определить содержание первичных (диенкетонов) и вторичных (кетодиенов + триенкетонов, а также ТБК-активных продуктов) в плазме крови коров-первотелок;
- определить показатели АОС (содержание АК, ТФ, активность ЦП) в плазме крови данных животных.

**Методы исследования.** Работа проведена на базе молочного комплекса «Подберезье» СПК «Ольговское» Витебского района Витебской области. Для решения поставленных задач были отобраны 10 коров-первотелок с живой массой 450–470 кг и суточным удоем 23,5 кг молока. Животные находились в одной секции с беспривязным содержанием.

Исследование химического состава кормов, входивших в состав рациона коров-первотелок, проводили в соответствии с традиционными методами зооанализа в лаборатории кафедры кормления сельскохозяйственных животных учреждения образования «Витебская ордена «Знак Почета» государственная академия ветеринарной медицины» (УО ВГАВМ). В кормах рассчитывали обменную энергию и определяли содержание сухого вещества, сырого и переваримого протеина, сырой клетчатки, сахаров и сырого жира.

Кровь от животных брали из яремной вены утром до кормления в стерильные пробирки с соблюдением правил асептики и антисептики. В качестве антикоагулянта для получения плазмы использовали гепарин.

Биохимические исследования проводили в лаборатории кафедры химии УО ВГАВМ. В плазме крови определяли показатели обмена липидов – содержание общих липидов, триглицеридов, общего холестерина, прооксидантной системы – уровень диеновых конъюгатов, кетодиенов, триенкетонов, ТБК-активных продуктов и антиоксидантной системы – содержание аскорбиновой кислоты, токоферола и активность церулоплазмينا.

Уровень общих липидов, триглицеридов и общего холестерина определяли фотометрическим методом с использованием наборов НТК «Анализ-Х» (Республика Беларусь) и «Витал Дигностикс СПб» (Российская Федерация).

Продукты ПОЛ в плазме крови экстрагировали гептан-изопропанольной смесью, взятой в соотношении 2:1. Оптическую плотность гептанового экстракта измеряли на спектрофотометре СФ-46. Значения абсорбции при 232 нм ( $A_{232}$ ) соответствовали содержанию диеновых конъюгатов, а при 278 нм ( $A_{278}$ ) – суммарному уровню кетодиенов и триенкетонов [10], [12]. Показатели абсорбции  $A_{232}$  и  $A_{278}$  выражали в расчете на мл плазмы крови и на мг липидов плазмы крови.

Содержание ТБК-активных продуктов в мкмоль/л плазмы определяли по реакции с тиобарбитуровой кислотой, регистрируя оптическую плотность бутанольного экстракта при 535 нм (специфическое поглощение) и 580 нм (неспецифическое поглощение) [13].

Показатели АОС определяли фотометрическим методом: активность ЦП (КФ 1.16.3.1) в мкмоль/л·мин плазмы по реакции окисления парафенилендиамина, а содержание АК и ТФ в мкмоль/л – по реакции с  $\alpha, \alpha'$ -дипиридиллом [8].

Для более полной характеристики прооксидантно-антиоксидантного статуса организма первотелок были рассчитаны соотношения ТБК–АП/ЦП и ТБК–АП/ТФ.

Статистическая обработка экспериментальных данных осуществлялась с использованием программ «Биолстат» и «Microsoft Excel».

### Результаты исследования и их обсуждение

Организм коров-первотелок отличается высокой продуктивностью, что приводит к большому напряжению обменных процессов в организме животных, а это, в свою очередь, предъявляет повышенные требования к организации их полноценного кормления [14], [15]. Проведенный нами анализ рациона первотелок показал, что по кормовым единицам и уровню обменной энергии он в целом соответствовал норме (таблица 1). Однако по ряду элементов питания имелись отклонения от нормативных критериев. Так имелся дефицит протеина (8,1–8,5%) и сахаров (11,1%) на фоне повышенного содержания в рационе первотелок жира. Снижение сахаро-протеинового соотношения может явиться предпосылкой к развитию кетоза, что отразится на снижении продуктивности коров и приведет к их ранней выбраковке из стада.

Таблица 1 – Содержание элементов питания в рационе коров-первотелок в начальный период лактации

Показатели	Смесь злаково-бобовых трав	Комби-корм	Всего в рационе	Норма	% обеспеченности
Количество, кг	50	6	56		
Обменная энергия, Мдж	130	65	195	193	101,0
Сухое вещество, кг	12,5	5	17,5	19	92,1
Сырой протеин, г	1350	1176	2526	2760	91,5
Переваримый протеин, г	900	750	1650	1795	91,9
Сырая клетчатка, г	3950	336	4286	4180	102,5
Сахара, г	900	340	1240	1395	88,9
Сырой жир, г	500	156	656	615	106,7

Отмеченные нарушения в кормлении животных отразились на состоянии липидного обмена, ПОЛ и АОС, показатели которых отличались широкой вариабельностью (таблица 2). При этом содержание общих липидов у 70% исследованных коров превышало норму (2,80–6,00 г/л) [8].

Гиперхолестеринемия также была зарегистрирована у 70% животных (норма – 1,30–4,42 ммоль/л). В то же время у всех исследованных коров первой лактации уровень триглицеридов плазмы крови был ниже нормативных величин (0,22–0,60 ммоль/л) [8], что, возможно, связано с низким уровнем эндогенного синтеза данной группы липидов.

Определение диеновых конъюгатов, являющихся первичными продуктами пероксидного окисления липидов, используется для обнаружения в биологическом материале ацилгидроперексидей полиненасыщенных жирных кислот [10]. Анализ проведенных нами исследований показал, что содержание диеновых конъюгатов в плазме крови не превышает нормативных значений (0,100–0,300 ед. опт. пл./мг липидов).

Таблица 2 – Показатели липидного обмена, пероксидного окисления липидов и антиоксидантной системы плазмы крови коров-первотелок в начальный период лактации

Исследованные показатели	Min–Max	M±σ
1	2	3
<i>Показатели липидного обмена</i>		
ОЛ, г/л	4,40–10,13	6,92±1,838
ТАГ, _оль/л	0,01–0,10	0,05±0,032
ОХ, _оль/л	3,23–10,43	5,45±2,084
<i>Показатели ПОЛ</i>		
ДК, А <sub>232</sub> /мл плазмы	0,062–0,377	0,203±0,0847

Продолжение таблицы 2

1	2	3
КД+ТК, $A_{278}$ /мл плазмы	0,109–0,180	0,148±0,0232
ДК, $A_{232}$ /мг липидов	0,010–0,052	0,031±0,0139
КД+ТК, $A_{278}$ /мг липидов	0,016–0,033	0,023±0,0070
ТБК-АП, мкмоль/л	1,60–11,28	5,70±3,223
<i>Показатели АОС</i>		
АК, мкмоль/л	13,78–27,55	21,30±3,801
ТФ, мкмоль/л	5,26–14,33	8,36±2,522
ЦП, мкмоль/л·мин	66,50–328,22	162,71±68,222
ТБК-АП/ТФ	0,112–1,580	0,755±0,4511
ТБК-АП/ЦП	0,013–0,114	0,043±0,0332

Аналогичная картина получена нами и по уровню диенкетонов и триенкетонов, уровень которых не превысил норму (0,050–0,100 ед. опт. пл/мг липидов) [7], [8]. В то же время содержание ТБК-активных продуктов, основным компонентом которых является малоновый диальдегид, оказался значительно выше нормы (0,25–1,00 мкмоль/л) [7]. Это свидетельствует об усилении процессов свободно-радикального окисления и накоплении вторичных продуктов ПОЛ.

Для поддержания в организме животных физиологического гомеостаза и нормального функционирования органов и тканей необходим баланс между функционированием прооксидантной и антиоксидантной систем.

Переход биологической системы на более напряженный уровень деятельности сопряжен с повышенной потребностью в веществах, обладающих антиоксидантной активностью.

Активность церулоплазмينا является важным показателем, позволяющим осуществлять динамические наблюдения за функциональным состоянием антиоксидантного потенциала организма животных [2], [6]. Данный белок нейтрализует радикалы  $O_2^-$ , связывает ионы  $Fe^{2+}$  и  $Cu^+$ , которые являются инициаторами процессов ПОЛ [8], [16], [17]. Проведенные нами исследования по активности церулоплазмينا плазмы крови показали, что у 40% первотелок данный показатель ниже необходимых нормативных величин (150–550 мкмоль/л·мин) [7], [8].

Токоферол – один из важнейших компонентов антиоксидантной системы. Он защищает от процессов свободнорадикального окисления непредельные жирные кислоты, входящие в состав фосфолипидов клеточных мембран [18]. Анализ литературных данных показал большую вариабельность данного показателя у крупного рогатого скота. В наших исследованиях было установлено, что уровень витамина Е в плазме крови 90% обследованных животных не соответствовал норме (10–34 мкмоль/л) [7], [8].

Аскорбиновая кислота также является компонентом АОС. Она способствует сохранению запасов витамина Е. Полученные нами результаты по содержанию аскорбиновой кислоты показали, что ее уровень у всех исследованных первотелок оказался ниже нормы (34,09–85,23 мкмоль/л) [8].

Таким образом, низкий уровень церулоплазмينا, токоферола и аскорбиновой кислоты в плазме крови свидетельствует о слабой активности антиоксидантной системы у коров-первотелок в начальный период лактации, когда организм животных характеризуется напряженностью метаболических процессов и подвержен воздействию различных стрессовых факторов.

Сопряженность протекания процессов ПОЛ и АОС можно оценить, рассчитав соотношение ряда компонентов этих систем и корреляций между ними. Определенные нами соотношения ТБК-АП/ТФ и ТБК-АП/ЦП плазмы крови коров-первотелок вследствие отсутствия в литературе нормативных величин могут служить ориентировочными данными для анализа сбалансированности системы ПОЛ-АОС в последующих исследованиях.

Расчет корреляций между показателями ПОЛ и АОС показал, что между ними в целом имеет место отрицательная зависимость (таблица 3). Это указывает на разбалансированность в работе данных систем. Лишь между суммарным содержанием кетодиенов и триенкетонов с одной стороны, и уровнем аскорбиновой кислоты, с другой стороны, имеется положительная корреляция средней величины.

Таблица 3 – Корреляции между показателями пероксидного окисления липидов и антиоксидантной системы плазмы крови коров-первотелок в начальный период лактации

Показатели	Коэффициент корреляции (r)
ДК – АК	0,20
ДК – ТФ	-0,23
ДК – ЦП	-0,33
КД+ТК – АК	0,41
КД+ТК – ТФ	-0,08
КД+ТК – ЦП	0,13
ТБК-АП – АК	-0,46
ТБК-АП – ТФ	-0,44
ТБК-АП – ЦП	-0,25

### Выводы

Проведенные нами исследования по изучению состояния липидного обмена, ПОЛ и АОС у коров-первотелок в начальный период лактации позволили сделать следующие выводы:

1. Избыток жиров в рационе животных приводит к повышению содержания общих липидов, общего холестерина, ТБК-активных продуктов на фоне низкого уровня антиоксидантов плазмы крови.

2. Для восстановления сбалансированности нарушенного в начальный период лактации прооксидантно-антиоксидантного соотношения у коров-первотелок необходимо скорректировать рацион животных по жиру и витаминам-антиоксидантам.

3. Полученные результаты исследований могут быть использованы в оценке состояния липидного обмена и прооксидантно-антиоксидантного статуса организма коров-первотелок, а в комплексе с другими биохимическими показателями плазмы крови – для мониторинга физиологического состояния данных животных в начальный период лактации.

### Литература

1. Государственная программа устойчивого развития села на 2011–2015 годы [Электронный ресурс] / Комитет по сельскому хозяйству и продовольствию Гомельского облисполком. – Режим доступа : [http : //www.agro.gomel.by/docs/ceho.pdf](http://www.agro.gomel.by/docs/ceho.pdf). – Дата доступа : 26.07.2013.
2. Ярован, Н.И. Биохимические аспекты оценки, диагностики и профилактики технологического стресса у сельскохозяйственных животных : автореф. дис. ... д-ра. биол. наук : 03.00.04 / Н. И. Ярован ; ФГОУ ВПО МГАВМиБ им. К. И. Скрябина. – М., 2008. – 39 с.
3. Венцова, И. Ю. Показатели антиоксидантного статуса у высокопродуктивных коров в динамике сухостойного и послеродового периодов / И. Ю. Венцова // Доклады Российской академии сельскохозяйственных наук. – 2012. – № 4. – С. 46–48.
4. Воскобойник, В. Ф. Ветеринарное обеспечение высокой продуктивности коров / В. Ф. Воскобойник. – М. : Росагропромиздат, 1988. – 287 с.
5. Копылов, С. Е. Перекисное окисление липидов у коров / С. Е. Копылов, Е. В. Пименов // Ветеринарная медицина. – 2012. – № 1. – С. 45–47.
6. Новикова, И. А. Коррекция биохимического статуса у высокопродуктивных коров при кетозах в условиях промышленного комплекса : автореф. дис. ... канд. биол. наук : 03.01.04 / И. А. Новикова ; ФГБОУ ВПО КГСХА им. проф. И. И. Иванова. – Курск, 2013. – 19 с.
7. 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.
8. Методы ветеринарной клинической лабораторной диагностики : справочник / И. П. Кондрахин [и др.] ; под ред. проф. И. П. Кондрахина. – М. : КолосС, 2004. – 520 с.
9. Камышников, В. С. Справочник по клинико-биохимическим исследованиям и лабораторной диагностике / В. С. Камышников. – М. : МЕДпресс-инфо, 2004. – 920 с.
10. Перекисное окисление липидов при неврологической патологии у детей / Е. М. Васильева [и др.] // Клинич. лаборатор. диагностика. – 2005. – № 2. – С. 8–12.

11. Холод, В. М. Справочник по ветеринарной биохимии / В. М. Холод, Г. Ф. Ермолаев. – Минск : Ураджай, 1988. – 168 с.
12. Гаврилов, В. Б. Измерение диеновых конъюгатов в плазме крови по УФ-поглощению гептановых и изопропанольных экстрактов / В. Б. Гаврилов, А. Р. Гаврилова, Н. Ф. Хмара // Лаборатор. дело. – 1988. – № 2. – С. 60–64.
13. Гаврилов, В. Б. Анализ методов определения продуктов перекисного окисления липидов в сыворотке крови по тесту с тиобарбитуровой кислотой / В. Б. Гаврилов, А. Р. Гаврилова, Л. М. Мажуль // Вопросы мед. химии. – 1987. – № 1. – С. 118–122.
14. Ковзов, В. В. Диагностика нарушений обмена веществ у высокопродуктивных коров / В. В. Ковзов // Ученые записки Витебской ордена «Знак Почета» гос. акад. ветеринар. медицины. – 2007. – Т. 43, вып. 1. – С. 109–111.
15. Разумовский, Н. П. Высокопродуктивные коровы: обмен веществ и полноценное кормление / Практическое пособие для ветеринарных врачей, зооинженеров, студентов факультета ветеринарной медицины, зооинженерного факультета и слушателей ФПК / Н. П. Разумовский, В. В. Ковзов, И. Я. Пахомов. – Витебск : УО ВГАВМ, 2007. – 290 с.
16. Gutteridge, J. M. Inhibition of the Fenton reaction by the protein caeruloplasmin and other copper complexes. Assessment of ferroxidase and radical scavenging activities / J. M. Gutteridge // Chem. Biol. Interact. – 1985. – V. 56. – P. 113–120.
17. 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.
18. 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.

#### *Summary*

The state of lipid metabolism, lipid peroxidation (LPO) and antioxidation system (AOS) of the blood plasma of fresh cows in the initial period of lactation at «Olgovskoye» closed company in Vitebsk region. It has been found out that against the background of the abundance of the sugar-protein correlation the organism of a cow is characterized by the high intensity of lipid peroxidation processes and by the disbalance of the lipid peroxidation- antioxidation system.

*Поступила в редакцию 30.08.13*

УДК 611.018.86:616.74-007.23

## ГИСТО-УЛЬТРАСТРУКТУРА МЫШЕЧНЫХ ВОЛОКОН В РАННИЕ СРОКИ ОБЕЗВОЖИВАНИЯ ОРГАНИЗМА

**Т. Н. Мосендз**

апирант кафедры анатомии и физиологии человека и животных  
Прикарпатского национального университета им. В. Стефанька  
Научный руководитель: Б. М. Мыцкан

*С помощью гистологического, электронно-микроскопического и морфометрического анализа показано, что деструктивные изменения в мышцах при дегидратации организма имеют гетерогенный характер и касаются как трофо-капиллярной системы, так и сократительного аппарата скелетных мышц. Нарушение кровообращения вызывает разобщение обмен веществ в системе капилляр-мышечное волокно и тем самым вызывает гипоксию и развитие деструктивных изменений в мышечных волокнах. Обсуждаются возможные механизмы морфологической перестройки скелетных мышц при дегидратации организма.*

**Ключевые слова:** дегидратация, мышечные волокна, кровеносные сосуды.

### Введение

Дистрофические и атрофические процессы в скелетных мышцах различного генеза очень часто возникают на почве предварительной дегидратации, которая обусловлена условиями жизни в регионах с жарким климатом, характером труда (жаркие цеха), различными болезнями, в условиях длительного дефицита питьевой воды, при различных стихийных бедствиях (например, под завалами строений). Дегидратация часто возникает у спортсменов, которые тренируются и соревнуются в условиях жаркого климата [1]. Известно, что в условиях дегидратации изменяется не только метаболизм мышц [2], [3], [4], [5], но и их структура [6], [7], [8], [9], могут возникать различной степени выраженности функциональные нарушения, например, судороги [6], [10], [11], [12], [13].

М.А. Cleary et al. [13] установили, что при выполнении интенсивных физических нагрузок спортсмен высокой квалификации может потерять 6,0–8,0% от общей массы тела. Это в свою очередь, обусловлено снижением в 3,0–5,0 раз объема циркулирующей крови, которая поступает к мышцам. Это способствует нарушению кислотно-щелочного баланса и ретроградному направлению перемещения воды из мышечного волокна в межклеточное пространство [2], [14], [15], [16].

Поиск факторов, которые усиливают регенерацию и восстановление функций мышечных волокон после дегидратации остаётся актуальной научной проблемой [7], [10], [14]. Однако этот процесс невозможен без чёткого понимания механизмов структурной перестройки мышечных волокон при дегидратации

**Цель работы** – изучить структурную перестройку мышечных волокон при общей дегидратации организма.

**Материалы и методы исследования.** Исследования проведены на 60 лабораторных крысах-самцах. Терморобочую дегидратацию моделировали по собственной методике [17].

Физической нагрузкой был бег в тредмиле 2 раза в день на протяжении 5 мин., со скоростью 15 м/мин. в помещении с температурой воздуха 35°C.

Животных выводили из эксперимента через 3 и 6 суток. Все экспериментальные процедуры осуществляли в соответствии с “Правилами проведения работ с использованием экспериментальных животных”. Мышечную ткань фиксировали в 12% нейтральном формалине, а для электронно-микроскопического исследования – в 1% растворе тетраоксида осмия.

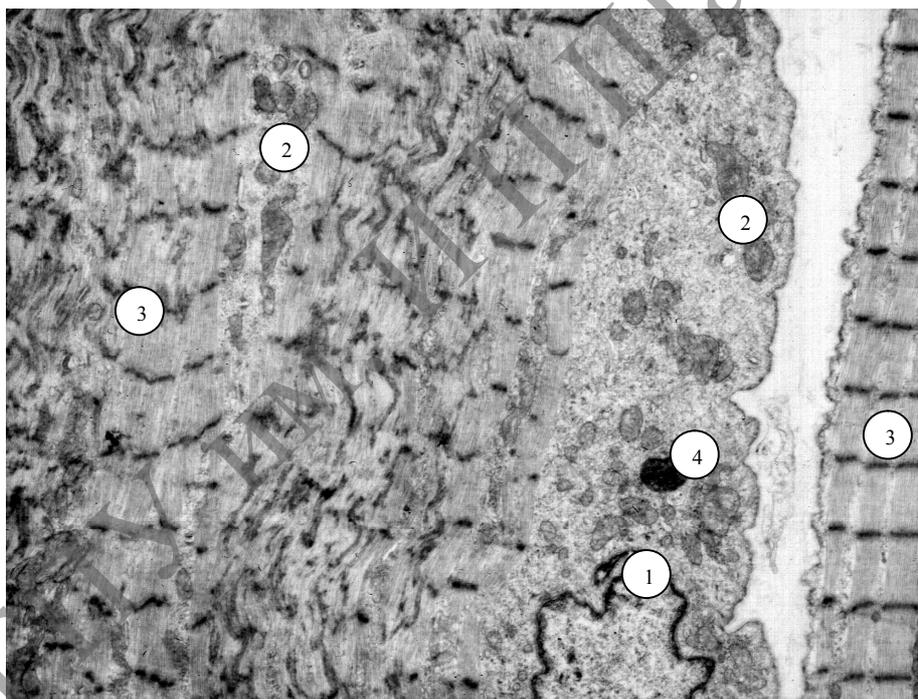
Гистологические срезы импрегнировали азотокислым серебром и закрашивали гематоксилин-эозином. Материал для электронной микроскопии готовили по общепринятой методике. Ультратонкие срезы получали на ультрамикротоме УМТП-6М и просматривали в микроскоп ПЕМ-125К. Полученные результаты обрабатывали методами непараметрической статистики.

### Результаты исследований и их обсуждение

Через 3 суток дегидратации в эндомизии и частично в перимизии наблюдаются уменьшение межклеточного пространства и расстояния между составными компонентами мышечной ткани, выраженное расслоение тканей вокруг сосудисто-нервных пучков. Саркоплазма большинства мышечных волокон имеет пониженную электронно-оптическую плотность и содержит большое количество вакуолей, частично теряется поперечная исчерченность, ядра нередко перемещаются в центральную часть волокна. Исследования А. В. Кулика и соавт. [11] доказывают, что перераспределение отдельных органелл в саркоплазме связана с активацией фибриллярного актина. Такое явление – неспецифическая реакция, встречается при некоторых миопатиях [15], а также как компенсаторно-приспособительная реакция мышечной ткани к метаболизму в анаэробных условиях [10].

Известно, что в условиях дегидратации, развивается ишемический компрессионный синдром [2], [3], [16], вследствие чего происходит сужение просвета гемокапилляров, задержка продуктов обмена и доставки кислорода, что ведёт к усилению гипоксии.

При анализе электронных микрофотографий установлено, что через 3 суток дегидратации ядра большинства мышечных волокон имеют множественные инвагинации кариолеммы. Хроматин конденсирован в глыбки и расположен преимущественно на периферии нуклеоплазмы. В 25,0% случаев наблюдаются ядра со значительным уменьшением осмиофильности нуклеоплазмы, что можно рассматривать как проявление функционального истощения ядра. В мышечных клетках нарастает отёк саркоплазмы, который вызывает расслоение миофибрилл (рисунок 1).



1 – миоядро, 2 – митохондрия, 3 – миофибриллы, 4 – лизосома

**Рисунок 1 – Ультраструктурная организация мышечных волокон через 3 суток от начала моделирования общей дегидратации организма (Ув.: x 8000)**

При анализе сократительного аппарата мышечных волокон установлено, что в большинстве случаев выявляются как очаги растяжения, так и пересокращения миофиламентов. В миофибриллах наблюдается деструкция миофиламентов, нарушается структура Z-линий, I-зона совсем отсутствует. Митохондрии уменьшаются в размерах, их матрикс имеет низкую электронно-оптическую плотность, кристы дезориентированные, укороченные, фрагментированные. Такие структурные изменения активной рабочей поверхности митохондрий создают предусловия для возникновения дефицита АТФ. Цистерны и каналцы комплекса Гольджи и саркоплазматической сетки сужены. На мембранах последней уменьшается количество фиксированных рибосом, что свидетельствует о торможении внутриклеточных синтетических процессов. Лизосомы

концентрируются, в основном, на участках деструкции миофибрилл. В саркоплазме наблюдается увеличение количества включений различной электронно-оптической плотности.

Через 6 суток дегидратации развиваются деструктивные процессы, которые имеют гетерогенный характер и касаются как трофо-капиллярной системы, так и сократительного аппарата скелетных мышц.

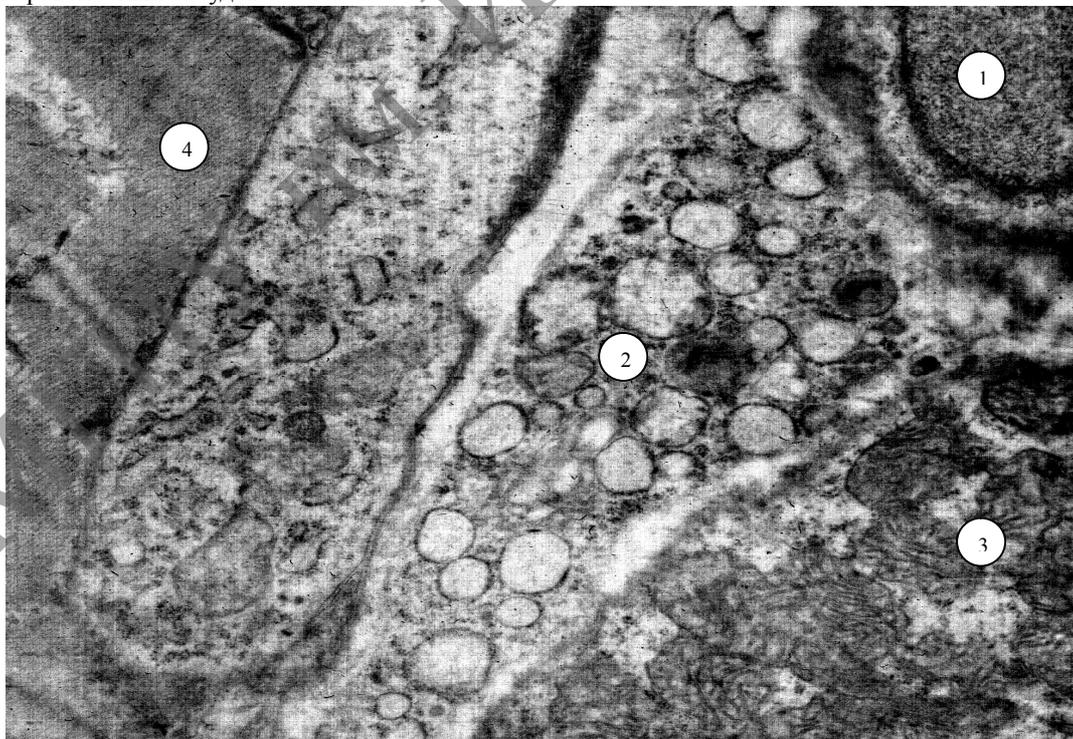
Прежде всего, это выражается в увеличении интерстициального пространства, дистрофии и контрактурных поражениях гладких миоцитов в стенке микрососудов. Отёк стромы, по-видимому, связан с нарушением проницаемости стенки гемокапилляров и реабсорбции лимфы. Об этом, в частности, свидетельствует диффузный характер отёка, в отличие от косвенного поражения мышечных волокон. Деструкция последних быстрее является следствием нарушения внутриклеточного метаболизма.

Наиболее ярко в общей картине морфологической перестройки мышечной ткани при дегидратации выступают нарушения кровообращения. В основе их развития лежат расслоение эластических мембран, отёк эндотелиоцитов и гладкомышечных клеток, стаз и плазматическое пропитывание сосудистой стенки, периваскулярный отёк. Последний, по нашему мнению, разобщает обмен веществ в системе капилляр-мышечное волокно и тем самым вызывает гипоксию и развитие деструктивных изменений в окружающих тканях.

Вместе с этим, выявляется значительная извилистость магистральных сосудов, что можно считать проявлением компенсаторного процесса, направленного на депонирование крови и создание локального депо жидкости в скелетных мышцах. На ведущую роль скелетных мышц в восстановлении и поддержании водного баланса в организме и, в частности тканей головного мозга, указывается в работах М. А. Cleary et al. [13] и P. L. Jeffrey et al. [15].

Со стороны мышечной ткани наблюдается увеличение электронно-оптической плотности саркоплазмы, изменения структуры сократительного аппарата и увеличение удельного объёма стромального компонента мышц.

В соединительнотканном каркасе мышц (рисунок 2) обнаруживается увеличение количества макрофагов, жировых клеток и фибробластов с соответствующим увеличением числа волоконных компонентов, которые располагаются в виде больших пучков параллельно продольной оси кровеносных сосудов.



1 – миофибрилла, 2 – макрофаг, 3 – митохондрия, 4 – миофибрилла

**Рисунок 2 – Ультраструктурная организация мышечных волокон через 6 суток от начала моделирования общей дегидратации организма (Ув.: x 8000)**

Такие процессы наблюдаются при многих экспериментальных условиях [6] и свидетельствуют о развитии склеротических явлений.

Мышечные волокна истонченные, теряют поперечнополосатую исчерченность, иногда образуются локальные утолщения. При этом необходимо отметить, что интенсивность поражения в большей мере выражена в быстрых окислительно-гликолитических волокнах. Это явление можно объяснить уменьшением выраженного компрессионного синдрома, что способствует расширению гемокapилляров и усилению дренажной функции. В результате этого рН среды изменяется в щелочную сторону. Известно, что окислительно-гликолитические волокна более интенсивно дегенерируют в щелочной среде [10], [18].

При электронно-микроскопическом исследовании в мышечных волокнах очаги поражения носят диффузный характер, наблюдаются явления их лизиса. В таких зонах увеличивается количество аутофагосом и остаточных телец. Ядра мышечных волокон имеют неровные контуры, нуклеоплазму низкой электронно-оптической плотности и маргинированный хроматин. Матрикс митохондрий также приобретает низкую электронно-оптическую плотность, большинство крист редуцированы, наружная мембрана имеет участки деструкции.

Наряду с этим наблюдаются мышечные волокна с выраженными реактивными и компенсаторно-приспособительными процессами, а также мышечные волокна без видимых морфологических изменений. Неоднородность изменений отмечена также со стороны внутриклеточного энергетического аппарата: наряду с митохондриями, не отличающимися по структуре от нормально функционирующих, имеются увеличенные в объеме с просветленным матриксом и деструкцией внутренних мембран. Рядом с этими наблюдаются гипертрофированные митохондрии с хорошо выраженными кристами и наличием мелких органелл с плотным матриксом. Такие полиморфные ультраструктурные изменения расцениваются как проявление внутриклеточных регенераторных процессов, направленных на поддержание гомеостаза мышечных клеток при дегидратации организма.

В целом, можно констатировать, что при дегидратации повреждение мышечной ткани связано, в основном, с гиперсокращением саркомеров [7], [8], [19]. Поскольку восстановление любой клеточной архитектоники сопряжено с большими энергетическими затратами [4], [10], многие признаки деструкции имеют приспособительное значение с точки зрения более высокого уровня организации. При постепенном нарастании нарушений энергетического метаболизма первые адаптивные реакции происходят на уровне митохондриального компартмента и с течением времени сменяются его структурной декомпенсацией. Выявленное нами усиление фрагментации митохондрий может иметь "превентивный" характер [4], [5], что способствует утилизации необратимо поврежденных митохондрий. В общей клеточной стратегии это может рассматриваться как метаболический этап, направленный на ограничение деструкции мышечного волокна. При угрозе его тотального разрушения критическое значение приобретает структурный этап фрагментации саркомера [19]. С ним связана активация внеклеточных факторов, прежде всего сосудистого, обеспечивающего удаление деструктурированного фрагмента и репарацию образовавшегося дефекта [3]. Недостаточность этих реакций или экстремальный характер воздействия могут приводить к распространению повреждения на значительную часть или всю длину мышечного волокна [15].

### **Выводы**

1. В ранние термины дегидратации в мышечной ткани происходит подавление метаболических процессов, что реализуется через деструкцию саркоплазматических органелл, которые обеспечивают мышечное волокно энергией и пластическим материалом, на фоне дезорганизации стенки микрососудов, что определяет разобщение процессов обмена веществ в системе гемокapилляр-мышечное волокно.

2. Гетерогенность структурных изменений в мышечной ткани при дегидратации организма свидетельствует о развитии компенсаторно-приспособительных реакций, поскольку они определяют максимальные возможности субклеточных структур для восстановления структурно-функционального потенциала мышечных волокон в условиях дегидратации организма.

### Литература

1. Коваль, И. В. Механизмы дегидратации при интенсивной мышечной деятельности и способы её коррекции в тренировочной и соревновательной деятельности спортсменов / И. В. Коваль, Н. В. Вдовенко, С. А. Олейник // Спортивная медицина. – 2007. – № 2. – С. 111–117.
2. Адаптационные процессы в гемомикроциркуляторных модулях скелетных мышц после гемодинамической и механической травм в эксперименте / П. А. Гелашвили [и др.] // Морфология. – 2009. – Т. 136, № 4. – С. 37–38.
3. Здюмаева, Н. П. Роль факторов, определяющих реологические свойства крови в механизмах адаптации и повреждения при водном дисбалансе / Н. П. Здюмаева, В. Н. Левин // Патологическая физиология и экспериментальная терапия. – 2007. – № 1. – С. 18–20.
4. Комплексная гистологическая диагностика полисистемной митохондриальной недостаточности при дегидратации / А. В. Меркурьева [и др.] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Медицина. – 2003. – № 5. – С. 50–53.
5. Непомнящих, Л. М. Морфогенез метаболических повреждений скелетных мышц: стратегия ограничения повреждения / Л. М. Непомнящих, М. А. Бакарев // Вестник Российской академии медицинских наук. – 2009. – № 7. – С. 13–19.
6. Мурзабаев, Х. Х. Морфофункциональная характеристика соединительной ткани и скелетных мышц в эксперименте / Х. Х. Мурзабаев, А. Р. Батыршин, Г. Ф. Батыршина // Медицинский вестник Башкортостана. – 2010. – Т. 5, № 2. – С. 86–89.
7. Clock dehydration is not a component of Z-bands / J. Wang [et al.] // Cytoskeleton. – 2012. – V. 69, № 8. – P. 530–544.
8. Dynamics of Z-band based proteins in developing skeletal muscle cells at the dehydration / J. Wang, [et al.] // Cell Motility and the Cytoskeleton. – 2005. – V. 61, № 1. – P. 34–48.
9. Jolesz, F. A. Dehydration development, innervation and activity pattern induced changes in skeletal muscles / F. A. Jolesz, F. A. Sreter // Annu. Rev. Physiol. – 2008. – V. 43, № 1. – P. 531–552.
10. Боголюбов, В. А. Патогенез и клиника водно-электролитных расстройств / В. А. Боголюбов. – М. : Медицина, 2008. – 428 с.
11. Кулик, А. В. Фибриллярный актин регулирует подвижность митохондрий мышечного волокна / А. В. Кулик, О. Е. Некрасова, А. А. Минин // Биологические мембраны. – 2006. – Т. 23, № 1. – С. 42–51.
12. Нетюхайло, Л. Г. Водно-солевой обмен. Часть 1 / Л. Г. Нетюхайло, В. Л. Філатова, О. В. Філатова // Вісник проблем біології і медицини. – 2012. – Т. 1 (91). – Вип. 1. – С. 28–33. – Часть 2 // Вісник проблем біології і медицини – 2012. – Т. 1 (92). – Вип. 2. – С. 7–11.
13. Cleary, M. A. Dehydration and Symptoms of Delayed-Onset Muscle Soreness in Normothermic Men / Michelle A. Cleary, Michael R. Sitler, Zebulun V. Kendrick // J. Athl. Train. – 2006. – Vol. 41, № 1. – P. 36–45.
14. Швець, М. І. Дегідратація: діагностика і терапевтична тактика / Н. І. Швець, Т. М. Бенца, О. І. Войтичук // Журн. практичного лікаря. – 2006. – № 4. – С. 21–26.
15. Jeffrey, P. L. Dehydration alteration in surface skeletal muscle and brain degeneration / P. L. Jeffrey, W. N. Leung, J. A. P. Postas. – Sydney, 2009. – P. 32–43.
16. Observing cycling of a few cross-bridges during isometric contraction of skeletal muscle on the dehydration / P. Mettikollá [et al.] // Cytoskeleton. – 2010. – V. 67, № 6. – P. 400–411.
17. Длительность дегидратации, объём и интенсивность физической нагрузки: а. с. / Т. М. Мосендз. – № 44931; дата регистрации 31.07.2012.
18. Оганов, В. С. Функциональная пластичность скелетных мышц млекопитающих / В. С. Оганов, А. Н. Потапов // Авиакосмическая и экологическая медицина. – 2006. – Т. 40, № 1. – С. 27–35.
19. Shoichiro, O. Dynamic regulation of sarcomeric actin filaments in striated muscle on the dehydration / Shoichiro Ono // Cytoskeleton. – 2010. – V. 67, № 11. – P. 677–692.

### Summary

By histological, electronic-microscopic and morfometryc analysis it is shown that the destructive changes in muscles during dehydration of organism have heterogen character and touch both the tropho-capillary system and retractive vehicle of skeletal muscles. Violation of circulation of blood causes disjoining exchange of matters in the system capillaries-muscle fibres and the same causes hypoxemia and development of destructive changes in muscles fibres. The possible mechanisms of morphological alteration of skeletal muscles during dehydration of organism come into question.

**Keywords:** dehydration, muscular fibres, blood vessels.

Поступила в редакцию 16.06.13

УДК 582.29

**НОВЫЕ ДАННЫЕ О КСАНТОРИОИДНЫХ ЛИШАЙНИКАХ БЕЛАРУСИ****А. П. Яцына**младший научный сотрудник лаборатории микологии  
Института экспериментальной ботаники им. В. Ф. Купревича НАН Беларуси**С. Я. Кондратюк**доктор биологических наук, профессор, заведующий отделом Лихенологии и бриологии  
Института ботаники им. Н. Г. Холодного НАН Украины

*Работа с коллекцией позволила выявить два новых вида и один подвид ксанториоидных лишайников, ранее неизвестных для территории Беларуси: *Gallowayella coppinsii*, *Oxneria ulophyllodes* и *Massjukiella ucrainica* ssp. *marginata*.*

**Ведение**

Ксанториоидные лишайники признаны полифилетической группой лишайников в семействе телосхистовых (*Teloschistaceae*). Разными авторами выделялись несколько «морфологических» подгрупп, среди которых в последние годы были описаны следующие роды лишайников: *Josefpoeltia* S. Y. Kondr. & Кдрнеfelt, *Oxneria* S. Y. Kondr. & Кдрнеfelt, *Rusavskia* S. Y. Kondr. & Кдрнеfelt и *Xanthomendoza* S. Y. Kondr. & Кдрнеfelt [1, 26–44], [2, 448–450]. Проведение дополнительного филогенетического анализа лишайников, основанного на использовании двух генов (ITS1/ITS2 и 18S малой субъединицы) ядерной ДНК и двух генов (12S и 23S субъединиц) митохондриальной ДНК, позволило описать 5 новых родов и предложить новые комбинации для 24 видов лишайников [3, 60–70]. В связи с вышесказанным, следует уточнить видовой состав, распространение и экологию слабо изученных групп ксанториоидных лишайников на территории Беларуси. Первые сведения о ксанториоидных лишайниках Беларуси приводятся в 1790-х гг. в труде известного ботаника J. E. Gilbert. В своей работе автор указывает в окр. г. Гродно *Xanthoria parietina* (L.) Th. Fr. под названием *Lichen parietinus* L. В 1913 г. Г. К. Крейером опубликована монография «К флоре лишайников Могилевской губернии». По результатам лихенологических исследований за период с 1908 по 1913 гг. в Могилевской губернии автором указывается наряду с *X. parietina* и два других вида: *Xanthoria candelaria* (L.) Th. Fr. под названием *Xanthoria polycarpa* var. *lichnea* (Ach.) Wain. и *Xanthoria polycarpa* (Ehrh.) Ach. [4, 323]. Собранные Г. К. Крейером гербарные образцы хранятся в Ботаническом институте им. В. Л. Комарова РАН. В 1960 г. Д. К. Гесь указывает в своей работе «Да вывучэння лішайнікаў Палесся» вид *Xanthoria substellaris* (Ach.) Vain. на березе, осине, дубе [5, 56]. По-видимому, данный вид в статье следует понимать не как синоним *Oxneria fallax*, а как синоним *Xanthoria candelaria*. Экологические условия, в которых отмечен лишайник, позволяют утверждать, что вид следует отнести к *Xanthoria candelaria*. Образец в гербарии MSK-L отсутствует. В монографии Н. В. Горбач «Лишайники Белоруссии» приводятся 3 ксанториоидных вида лишайника из рода *Xanthoria*: *X. candelaria*, *X. parietina* и *X. polycarpa* [6, 300–302]. В результате ревизии гербарного материала в лаборатории микологии выявлено два вида лишайников из упомянутой монографии: *X. parietina* и *X. polycarpa*. В 1987 г. В. В. Голубков приводит для НП «Беловежская пушча» *Xanthoria elegans* [7, 79]. С. Я. Кондратюк на основании гербарных сборов В. В. Голубкова в монографии «Определитель лишайников России. Вып. 9», посвященной лишайникам из порядка *Teloschistales*, указывает для Беларуси *Xanthoria ucrainica* [8, 322]. В статье, посвященной новым лишайникам г. Гомеля, А. Г. Цуриковым собран новый ксанториоидный лишайник *Xanthomendoza fulva* [9, 72]. В 2010 г. выходит обобщающая статья «Лишайники рода *Xanthoria* s.l. (*Teloschistaceae* Zahlbr.) в Беларуси», в которой автор работы приводит 7 видов ксанториоидных лишайников, относящихся к трем родам: род *Oxneria* S. Y. Kondr. & Кдрнеfelt, представленный двумя видами *Oxneria fulva* (Hoffm.) S. Y. Kondr. & Кдрнеfelt и *O. fallax* (Arnold) S. Y. Kondr. & Кдрнеfelt, род *Rusavskia* S. Kondr. & Кдрнеfelt, содержащий один вид *Rusavskia elegans* (Link) S. Kondr. & Кдрнеfelt и род *Xanthoria*

(Fr.) Th. Fr., включающий 4 вида: *Xanthoria candelaria* (L.) Th. Fr., *X. parietina* (L.) Th. Fr., *X. polycarpa* (Hoffm.) Rieber и *X. ucrainica* S. Y. Kondr. [10, 144–160].

**Материалы и методы исследования.** В работе использованы сборы по слабоизученным группам ксанториоидных лишайников в Беларуси, собранных А. П. Яцыной с августа 2010 по август 2013 гг., так как ранее собранный материал автора был опубликован [10, 144–160]. За данный период было собрано 90 гербарных образцов, которые хранятся в гербарии лаборатории микологии (MSK-L). Кроме того, С. Я. Кондратюком пересмотрен собранный ранее гербарный материал полиморфного вида *Xanthoria candelaria*, так как из таксона *Xanthoria candelaria* на основании анатомо-морфологических признаков был описан ряд новых видов [11, 425–430], [12, 431–441]. Далее для каждого вида приводится цитирование образца, его распространение по административным районам Беларуси и экология.

#### Результаты исследования и их обсуждение

Для территории Беларуси впервые указываются 2 новых вида и один подвид ксанториоидных лишайников: *Gallowayella coppinsii*, *Oxneria ulophyllodes* и *Massjukiella ucrainica* ssp. *marginata*.

Род *Gallowayella* S. Y. Kondr., Fedorenko, S. Stenroos, Kdrnefelt, Elix, J.-S. Hur & A. Thell – Галловэлла.

*Gallowayella coppinsii* (S. Y. Kondr. & Kdrnefelt) S. Y. Kondr., Fedorenko, S. Stenroos, Kdrnefelt, Elix, J.-S. Hur & A. Thell – Г. Коппинса.

В Беларуси лишайник известен из 4 локалитетов. Вид встречается на коре лиственных деревьев, в старых усадебных парках или на отдельно стоящих старых породах.

**Распространение в Беларуси:** Гродненская обл., Гродненский р-н, Святск. В парке. На стволе *Q. robur* L.; Минская обл., Воложинский р-н, Рум. Между домами №№ 36 и 38. На старом стволе *U. glabra* Huds. (180–200 лет), Мал Дайновка. На стволе *T. cordata* Mill.; Молодечненский р-н, Березинское. В парке. На коре *A. platanoides* L., Несвижский р-н, Снов. В парке. На стволе *Populus* sp., на берегу пруда. На стволе *F. excelsior* L.

*Gallowayella fulva* (Hoffm.) S. Y. Kondr., Fedorenko, S. Stenroos, Kdrnefelt, Elix, J.-S. Hur & A. Thell – Г. красно-желтая.

Для территории Беларуси лишайник впервые приводится А. Г. Цуриковым для г. Гомеля под названием *Xanthomendoza fulva* [9, 72]. В Беларуси лишайник известен из 5 локалитетов. Вид встречается на коре лиственных деревьев, в парках, на отдельно стоящих деревьях.

**Распространение в Беларуси:** Минская обл., Воложинский р-н, Рум. 6 июля 2010 г. Между 36 и 38 домами. На старом стволе *U. glabra* Huds. (180–200 лет); Минский р-н, Аннополь. В парке. На стволе *T. cordata* Mill.; Молодечненский р-н, Березинское. В парке. На коре *A. platanoides* L., Яхимовщина. В парке. На коре *F. excelsior* L.; Узденский р-н, Первомайск. В парке. На коре *U. glabra* Huds.

Род *Massjukiella* S. Y. Kondr., Fedorenko, S. Stenroos, Kdrnefelt, Elix, J.-S. Hur & A. Thell – Массюкиелла.

*Massjukiella candelaria* (L.) S. Y. Kondr., Fedorenko, S. Stenroos, Kdrnefelt, Elix, J.-S. Hur & A. Thell – М. восковидная.

На основании гербарных сборов, лишайник ранее был известен из 9 административных районов Беларуси: Браславского, Островецкого, Слонимского, Воложинского, Молодечненского, Мядельского, Пуховичского, Глусского и Осиповичского [10, 150–151]. В результате ревизии ксанториоидных лишайников Беларуси найдено 25 локалитетов лишайника из 12 новых районов. Таким образом, в Беларуси вид известен из 23 районов, лишайник встречается на коре лиственных, реже хвойных деревьев, на старой древесине (заборы, срубы) и валунах, на селитебных территориях.

**Распространение в Беларуси:** Брестская обл., Березовский р-н, Речица. На обочине дороги. На стволе *A. platanoides* L., Дрогичинский р-н, Закозель. В парке, у пруда. На стволе *Q. robur* L., Радостово. На стволе *A. glutinosa* (L.) Gaertn., **Витебская обл.**, Браславский р-н, Богоино. На берегу озера. На стволе *B. pendula* Roth., Глубокский р-н, Плиса. На стволе *T. cordata* Mill., Лепельский р-н, Домжерицкое л-во, кв. 334Б. ЛЭП, на поле, на деревянном заборе, Поставский

р-н, Дуниловичи. В парке. На стволе *T. cordata* Mill.; Ушацкий р-н, Мосор. На территории костёла. На стволе *T. cordata* Mill., **Гродненская обл.**; Ошмянский р-н, Лустишки. На стволе *P. abies* (L.) Karst., Щучинский р-н, Мурованка. На стволе *T. cordata* Mill.; **Минская обл.**, Вилейский р-н, Вязынь. В парке. На стволе *F. excelsior* L., Луковец. В парке. На стволе *A. hippocastanum* L., Дзержинский р-н, Великие Новоселки. В парке. На коре *B. pendula* Roth., Минский р-н, Курганы, д. 6. На бревне старого сруба, на древесине, Сёмково. В парке. На стволе *T. cordata* Mill., Калинино. В парке. На стволе *Q. robur* L., Аннополь. В парке. На стволе *T. cordata* Mill.; Молодечненский р-н, Березинское. В парке. На коре *T. cordata* Mill.; Пуховичский р-н, Дукора. В парке. На стволе *B. pendula* Roth., Осово. На стволе *A. platanoides* L., Талька. В поле, на обочине дороги. На стволе *Q. robur* L.; Столбцовский р-н, Великий Двор. В парке. На коре *Populus* sp.; Узденский р-н, Первомайск. В парке. На стволе *A. platanoides* L.; Червенский р-н, Смиловичи. В парке. На стволе *A. platanoides* L., **Могилевская обл.**, Хотимский р-н, Ольшов 1. Липовая аллея. На стволе *T. cordata* Mill.

*Massjukiella ucrainica* (S.Y.Kondr.) S.Y.Kondr., Fedorenko, S.Stenroos, Kdnefelt, Elix, J.-S.Hur & A.Thell – М. украинская.

На основании гербарных сборов, ранее лишайник был известен из 5 административных районов Беларуси: Гомельского [13, 78], Чашникского, Воложинского, Логойского, Молодечненского [10, 156]. С 2010 по 2013 гг. и ревизии гербарных сборов *Xanthoria candelaria* s.l. лишайник отмечен для 7 новых районов и известен из 12 районов.

**Распространение в Беларуси:** **Брестская обл.**, Барановичский р-н, Барановичи, восточный берег оз. Жлобинское. На стволе *B. pendula* Roth.; **Гродненская обл.**, Ошмянский р-н, Лустишки. На обочине дороги. На стволе *P. abies* (L.) Karst., **Минская обл.**, Вилейский р-н, Вязынь. В парке. На стволе *P. strobus* L., Любань. В парке. На коре *Q. robur* L., Минский р-н, Минск. Лошица. На стволе *B. pendula* Roth., Аннополь. В парке. На стволе *T. cordata* Mill., Калинино. В парке. На стволе *B. pendula* Roth.; Молодечненский р-н, Яхимовщина. В парке. На коре *L. decidua* Mill.; Столбцовский р-н, Великий Двор. В парке. На коре *A. glutinosa* (L.) Gaertn.; **Могилевская обл.**, Могилевский р-н, Дашковка. В парке. На стволе *B. pendula* Roth.

*Massjukiella ucrainica* ssp. *marginata* (Rdsonen) S.Y.Kondr., Fedorenko, S.Stenroos, Kdnefelt, Elix, J.-S.Hur & A.Thell

По-видимому, впервые данный таксон под названием *Xanthoria candelaria* (L.) Th. Fr. var. *marginata* указывается в монографии В. В. Голубкова «Лишениобиота НП Припятский», данный лишайник приводится для Житковичского района [14, 172]. Возможно, *Xanthoria candelaria* (L.) Th. Fr. var. *marginata* следует рассматривать как самостоятельный таксон, а не как синоним *Massjukiella ucrainica* ssp. *marginata*. Лишайник ранее приводился под названием *Xanthoria candelaria* [10, 150] и был переопределен С. Я. Кондратюком, вид известен из 2 локалитетов.

Лишайник отличается от *Massjukiella ucrainica* наличием краевой зоны лопастей, которая увенчана обильным слоем бластидий, образующих характерный бахромчатый край лопастей.

**Распространение в Беларуси:** **Витебская обл.**, Браславский р-н, ССЗ побережье оз. Волос. Черноольшаник. На стволе *A. glutinosa* (L.) Gaertn.; **Минская обл.**, Пуховичский р-н, окр. д. Рудня. У моста через р. Талька. На стволе *Q. robur* L.

Род *Rusavskia* S. Kondr. & Kdnefelt, Ukr. bot. Zh. 60(4): 433 (2003). – Русавския.

*Rusavskia elegans* (Link) S. Kondr. & Kdnefelt – Р. элегантная.

На основании гербарных данных, лишайник ранее был известен из 24 административных районов Беларуси: Гомельского [13, 78], Петриковского [14, 173], Барановичского, Брестского, Браславского, Витебского, Лепельского, Мозырского, Волковысского, Гродненского, Новогрудского, Мостовского, Ошмянского, Свислочьского, Слонимского, Щучинского, Воложинского, Логойского, Минского, Молодечненского, Мядельского, Пуховичского, Глусского и Осиповичского [10, 148–150]. С 2010 по 2013 гг. лишайник отмечен для 16 новых административных районов. В настоящее время лишайник известен из 40 районов. На территории Беларуси лишайник встречается на железобетонных субстратах (опоры линий электропередач (ЛЭП)), шифере, реже на каменистых породах (известняках и гранитах). Вид широко представлен на селитебных территориях в населенных пунктах, зонах отчуждения ЛЭП. Встречается по всей территории Беларуси.

**Распространение в Беларуси:** **Брестская обл.**, Березовский р-н, Речица. На столбе ЛЭП, Дрогичинский р-н, Закозель. На столбе ЛЭП, Каменецкий р-н, Каменюки. Парк культуры и

отдыха. На столбе ЛЭП, Малоритский р-н, Малорита. На столбе ЛЭП, **Витебская обл.**, Глубокский р-н, Плиса. На столбе ЛЭП; Поставский р-н, Дуниловичи. На столбе ЛЭП; **Гомельская обл.**, Житковичский р-н, Туров. На столбе ЛЭП; **Гродненская обл.**, Гродненский р-н, Юзефовка. Гродненская крепость, форт № 6. На бетоне; Ошмянский р-н, Лустишки. На столбе ЛЭП; **Минская обл.**, Березинский р-н, Глухой ток. На столбе ЛЭП; Вилейский р-н, Вязынь. В парке. На столбе ЛЭП, Любань. В парке. На столбе ЛЭП; Дзержинский р-н, Великие Новоселки. В парке. На столбе ЛЭП; Минский р-н, Минск. Севастопольский парк. На столбе ЛЭП, Калинино. В парке. На столбе ЛЭП, Сёмково. В парке, возле дороги. На столбе ЛЭП, Минск. Пер. Маяковского у забора Хладокомбината. На столбе ЛЭП, Аннополь. В парке. На столбе ЛЭП; Молодечненский р-н, Сычевичи. На столбе ЛЭП; Пуховичский р-н, Блонь. В парке. На столбе ЛЭП, Избище. На столбе ЛЭП, Осово. В деревне, старый сарай. На шифере, Марына Горка, возле АЗС. На столбе ЛЭП, Каменка. На столбе ЛЭП; Смолевичский р-н, Шипяны. В парке. На бетонном столбе ЛЭП; Столбцовский р-н, Великий Двор. В парке. На столбе ЛЭП, Засулье. В парке. На бетонном столбе ЛЭП; Червенский р-н, Смиловичи. В парке. На бетонном столбе ЛЭП; Узденский р-н, Первомайск. В парке. На бетонном столбе ЛЭП; **Могилевская обл.**, Бобруйский р-н, Бобруйск, ул. Ульянова 35А, территория гимназии № 2. На столбе ЛЭП, Бобруйск, поворот на д. Крапивка. На столбе ЛЭП; Хотимский р-н, Дубровка. На бетонном столбе ЛЭП.

До последнего времени этот вид рассматривался как полиморфный таксон, для которого описано много внутривидовых комбинаций. Однако их таксономический статус требует специальной ревизии. Для этого вида характерна значительная вариабельность толщины слоевища, степени выраженности полости в сердцевине и толщины коровых слоев. Исследования последних лет показали, что *Rusavskia elegans* представляет собой комплекс видов из разных генетических групп, возможно даже из разных родов.

Род *Oxneria* S.Y. Kondr. & Kdrnefelt, Ukr. bot. Zh. 60(4): 428 (2003). – Окснерия.

*Oxneria huculica* S.Y. Kondr. – О. гуцульская.

На основании гербарных образцов лишайник ранее был известен из 9 административных районов Беларуси: Гомельского [13, 78], Бобруйского, Жлобинского, Гродненского, Минского, Логойского, Мядельского [10, 146], Лепельского, Пружанского [15, 93]. С 2010 по 2013 гг. лишайник отмечен для 7 новых районов. В настоящее время лишайник известен из 16 районов Беларуси. Спорадически встречающийся лишайник, вид тяготеет к старовозрастным посадкам, отмечен в усадебных парках, скверах, старых посадках вдоль дорог.

**Распространение в Беларуси:** **Брестская обл.**, Дрогичинский р-н, Закозель. В парке, у пруда. На ствол *F. excelsior* L., аллея старых дубов, на обочине дороги. У основания ствола *Q. robur* L.; **Витебская обл.**; Браславский р-н, Друя. Возле магазина, на обочине дороги. На стволе *F. excelsior* L.; **Минская обл.**; Вилейский р-н, Остюковичи. В парке. На стволе *U. glabra* Huds. и *F. excelsior* L.; Дзержинский р-н, Великие Новоселки. В парке. На коре *T. cordata* Mill.; Столбцовский р-н, Великий Двор. В парке. На стволе *P. alba* L.; Червенский р-н, Смиловичи. В парке. На стволе *A. platanoides* L.; **Могилевская обл.**, Хотимский р-н, Хотимск. Сквер. На стволе *U. glabra* Huds., парк с аттракционами. На стволе *F. excelsior* L.

*Oxneria ulophyllodes* (Rdsdnen) S.Y. Kondr. & Kdrnefelt – О. курчаволистовидная.

**Распространение в Беларуси:** **Минская обл.**, Несвижский р-н, Снов. В парке. Аллея тополей. На стволе *Populus* sp.

### Выводы

В результате инвентаризации гербарных образцов ксанториоидных лишайников для лишайнобиоты Беларуси выявлены два новых вида и один подвид лишайника: *Gallowayella coppinsii*, *Oxneria ulophyllodes* и *Massjukiella ucrainica* ssp. *marginata*. В результате обобщения гербарного материала лишайнобиота ксанториоидных лишайников Беларуси принадлежит к 4 родам, содержащим 9 видов и один подвид лишайника: род *Gallowayella* представлен двумя видами *Gallowayella coppinsii*, *G. fulva*, род *Massjukiella* – 3 видами и одним подвидом *Massjukiella candelaria*, *M. polycarpa*, *M. ucrainica*, *M. ucrainica* ssp. *marginata*, род *Rusavskia* – 1 видом *Rusavskia elegans*, род *Oxneria* – 2 видами *Oxneria huculica*, *O. ulophyllodes* и род *Xanthoria* – 1 видом *Xanthoria parietina*. Такие виды лишайников как *Massjukiella candelaria*, *M. polycarpa*, *M. ucrainica*, *Rusavskia elegans* и *Xanthoria parietina* встречаются по всей территории Беларуси.

*Rusavskia elegans* предпочитает известьсодержащие субстраты (бетон, шифер), а остальные из перечисленных выше видов тяготеют к древесному субстрату: кора лиственных деревьев, резе древесина. Экологические особенности и пластичность таких видов *Gallowayella coppinsii*, *G. fulva*, *M. ucrainica* ssp. *marginata*, *Oxneria huculica* и *O. ulophyllodes* отражаются в том, что данные виды лишайников встречаются редко.

Работа выполнена при финансовой поддержке БРФФИ (грант № Б12М-035).

#### Літэратура

1. Kondratyuk, S. Y. *Josefpoeltia* and *Xanthomendoza*, two new genera in the *Teloschistaceae* (lichenized *Ascomycotina*) / S. Y. Kondratyuk, I. Kdrnefelt // *Bibliotheca Lichenologica*. – 1997. – Vol. 68. – P. 19–44.
2. Kondratyuk, S. Y. Revision of three natural groups of xanthorioid lichens (*Teloschistaceae*, *Ascomycota*) / S. Y. Kondratyuk, I. Kdrnefelt // Украинский ботанический журнал. – 2003. – Вып. 60. – С. 443–453.
3. Molecular phylogeny of xanthorioid lichens (*Teloschistaceae*, *Ascomycota*), with notes on their morphology / N. M. Fedorenko [at all.] // *Bibliotheca Lichenologica*. – 2012. – Vol. 108. – P. 58–76.
4. Крейер, Г. К. К флоре лишайников Могилевской губернии / Г. К. Крейер // Труды императорского сада. – 1913. – Т. 31. – С. 263–440.
5. Гесь, Д. К. Да вывучэння лішайнікаў Палесся / Д. К. Гесь // Весці АН БССР. Сер. біял. навук. – 1960. – № 4. – С. 54–59.
6. Горбач, Н. В. Лишайники Белоруссии / Н. В. Горбач. – Минск : Наука и техника, 1973. – 368 с.
7. Голубков, В. В. Видовой состав и структура лишайнофлоры государственного заповедно-охотничьего хозяйства «Беловежская пуща» / В. В. Голубков ; АН БССР. – Минск, 1987. – 85 с. Деп. в ВИНТИ 17.3.1987, № 2829. – Ч. 1 : Видовой состав и структура лишайнофлоры Беловежской пущи: аннотированный список.
8. Определитель лишайников России / под ред. Н. С. Голубковой, М. П. Андреева, Е. Г. Ромс. – СПб., 2004. – Вып. 9. – 339 с.
9. Цуриков, А. Г. Новые для Беларуси виды лишайников семейства *Teloschistaceae* / А. Г. Цуриков, С. Я. Кондратюк // Наука и инновации. – 2011. – № 6 (100). – С. 72.
10. Яцына, А. П. Лишайники рода *Xanthoria* s.l. (*Teloschistaceae* Zahlbr.) в Беларуси / А. П. Яцына // Ботаника (исследования) : сборник научных трудов / Институт экспериментальной ботаники НАН Беларуси. – Минск, 2010. – Вып. 39. – С. 144–160.
11. Kondratyuk, S. Y. Notes of *Xanthoria* Th. Fr. II. *Xanthoria poeltii*, a new lichen species from Europe (*Teloschistaceae*, *Ascomycotina*). / S. Y. Kondratyuk, I. Kdrnefelt // *Lichenologist*. – 1997. – Vol. 29. – P. 425–430.
12. Kondratyuk, S. Y. Notes of *Xanthoria* Th. Fr. III. Two new lichen species of the *Xanthoria candelaria* group / S. Y. Kondratyuk // *Lichenologist*. – 1997. – Vol. 29. – P. 431–441.
13. Цуриков, А. Г. Новые виды лишайников в лишайнофлоре г. Гомеля / А. Г. Цуриков, О. М. Храменкова // Природные ресурсы. – 2009. – № 1. – С. 76–80.
14. Голубков, В. В. Лишайнобиота Национального парка «Припятский» / В. В. Голубков. – Минск : Белорусский Дом печати, 2011. – 192 с.
15. Белый, П. Н. Дополнение для лишайнофлоры Березинского биосферного заповедника / П. Н. Белый, В. В. Голубков // Ботаника (исследования) : сборник научных трудов / Институт экспериментальной ботаники НАН Беларуси. – Минск, 2012. – Вып. 41. – С. 84–98.

#### Summary

Work with the collection has identified two new species and one subspecies xanthorioid lichens, previously unknown to the territory of Belarus: *Gallowayella coppinsii*, *Oxneria ulophyllodes* and *Massjukiella ucrainica* ssp. *marginata*.

Поступила в редакцию 10.09.13

## ПЕДАГОГІЧНІЯ НАВУКІ

УДК 371.315.6:371.214.19:577.1-05

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ  
НА ФАКУЛЬТАТИВЕ «ХИМИЧЕСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ОРГАНИЗМЕ ЧЕЛОВЕКА»**Р. Р. Абжолов**

аспирант кафедры химии и методики обучения химии  
Сумского государственного педагогического университета имени А. С. Макаренко,  
учитель химии I категории Червоненской общеобразовательной школы I–III степени  
Сумского района Сумской области  
Научный руководитель: Н. Н. Чайченко

*В статье на примере факультативного курса «Химические элементы в организме человека» раскрыта возможность и значение использования идей развивающего обучения с целью активизации учебной деятельности старшеклассников, с одной стороны, а с другой – углубления знаний о значении химических элементов для организма человека с последующим применением этих знаний в практической деятельности».*

**Введение**

В современном информационном обществе вместе с усвоением учащимися базовых знаний, что является бесспорным, возникает проблема обучения их самостоятельно овладевать новыми знаниями и методами познания, выработать желание учиться на протяжении всей жизни, развивать интеллект и творчество, использовать соответствующие методы и средства для их становления как личности.

Оптимизация учебно-воспитательного процесса приводит к возникновению различных педагогических технологий. Одной из наиболее эффективных, направленных на развитие умственных способностей учеников, считаем технологию развивающего обучения. Украинский педагогический энциклопедический словарь определяет развивающее обучение как направленность принципов, методов и приемов обучения на достижение наибольшей эффективности развития познавательных возможностей учеников: восприятия, мышления, памяти, воображения и проч. [1, 404].

К основным идеям развивающего обучения относят следующие: процессы развития и обучения взаимосвязаны, но они не совпадают – первые идут всегда за вторыми, создающими зоны ближайшего развития; обучение вызывает у ребенка интерес к жизни, побуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития; новая психическая функция появляется в качестве своеобразного «индивидуального продолжения» ее выполнения в коллективной деятельности, организация которой и есть обучение [2]. Таким образом, правильно организованное обучение идет всегда впереди развития. Также отметим важность коллективного характера обучения как средства активизации учебной деятельности ученика.

Развитие основных идей развивающего обучения воплотилось в создании различных дидактических систем. Две такие системы, разработанные Л. В. Занковым и В. В. Давыдовым, по мнению И. Я. Лернера, претендуют на целостность [3].

Принципы первой дидактической системы заключаются в следующих положениях: обучение на высоком уровне трудности; ведущая роль теоретических знаний; изучение материала быстрым темпом; осознание школьниками самого процесса учения; систематическая работа над развитием всех [2].

Характеризуя данную систему, В. В. Давыдов выделяет такой ее недостаток: очень слабо представлены моменты организации учебного общения и сотрудничества как существенных средств создания зон ближайшего развития.

В системе же, разработанной В. В. Давыдовым, высказано две важные мысли: обучение может стать полноценным только в том случае, если учащиеся усваивают принципы и способы

учебной деятельности; обучение призвано обеспечить достижение теоретического уровня мышления, а не эмпирического [3].

Идеи развивающего обучения находят свое применение в предметных методиках, в том числе и в методике обучения химии.

Так, М. В. Зуева выделяет основные направления реализации развивающего обучения на уроках химии:

1. Формирование более глубоких знаний по химии.
2. Обучение важнейшим для усвоения предмета химии приемам умственных действий (приемам мышления).
3. Широкое использование приемов и методов обучения, в максимальной степени активизирующих учебную деятельность учащихся, воспитывающих у них самостоятельность и познавательный интерес, а также осмысленное применение знаний в различных видах учебной и внеклассной работы [4, 22].

С введением в учебный процесс значительного числа факультативных курсов и курсов по выбору возможности развития умственных, эмоциональных и личностных качеств учеников возрастают. Например, принцип добровольности способствует их более сознательному отношению к учебному процессу на факультативе. Самостоятельный выбор ученика воспитывает ответственность, дисциплинирует. Для активизации мыслительной деятельности создаются специальные средства обучения, используется индивидуальный подход, организовывается групповая форма работы на занятиях и т. д.

**Цель** данной статьи состоит в раскрытии путей реализации развивающего обучения на занятиях авторского факультативного курса «Химические элементы в организме человека».

Проблеме факультативного обучения химии посвящены труды отечественных ученых и педагогов: О. Дубовик, С. Фицайло [5], Г. Дубковецкая, Ю. Калиночкина [6] и др. (разработка различных факультативных курсов и курсов по выбору). Среди белорусских ученых значительный вклад в развитие факультативного обучения химии внесли Е. Я. Аршанский, Ф. Ф. Лахвич [7] и др.

Проведенные нами ранее педагогические исследования преследовали цель: разработать содержание и структуру межпредметного факультативного курса для старшеклассников «Химические элементы в организме человека»; выяснить место факультатива в системе профильного обучения химии и вариативной составляющей предмета химии; разработать дидактико-методическое сопровождение факультативного курса [8], [9], [10], [11], [12].

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

Знания в процессе обучения подвергаются определенным изменениям – углубляются, расширяются, становятся более действенными, между ними устанавливаются сложные взаимосвязи. В этом и заключается их развитие, которое в свою очередь влияет и определяет развитие учащихся. Факультативный курс «Химические элементы в организме человека» предназначен развивать и углублять знания учеников о химических элементах в следующих направлениях: содержание элементов в природе, в организме человека, их биологическая роль, особенности метаболизма, влияние избытка и недостатка элемента в организме, токсическое действие, пути обеспечения суточных норм элементов и т. д. Кроме того, развитие знаний учащихся о химических элементах осуществляется путем расширения количества изучаемых элементов в сравнении с предусмотренным программой по химии для средней школы. Таким образом, создаются условия для закрепления знаний старшеклассников о химических элементах, углубления этих знаний, применения их на практике, раскрытия экологической роли химических элементов, т. е. формирования более целостного о них представления.

Прочность знаний, полученных на факультативе, зависит от его содержания. Наибольшего развития знания достигают в случае установления возможных преемственных взаимосвязей между ними по направлениям:

- между разными знаниями одного теоретического уровня (между понятиями, между старым и новым учебным материалом);
- между знаниями различных уровней (в том числе и между неорганической и органической химией);
- между различными областями усваиваемых знаний (межпредметные связи химии, природоведения, биологии, физики, математики, географии, истории и др.) [4, 24].

Прочность знаний ученика есть важная характеристика его интеллектуального развития. Поэтому выделяем те позитивные стороны факультативного курса «Химические элементы в организме человека», которые способствуют развитию знаний учеников о химических элементах:

– тесная взаимосвязь факультатива с основным предметом (в химии это изучение металлических и неметаллических элементов в 10 классе, а в биологии – химического состава клетки в 10 классе);

– межпредметный характер факультатива (связь химии, биологии, экологии, медицины, географии, физики и др.).

Для подтверждения вышесказанного приводим авторскую программу факультативного курса «Химические элементы в организме человека» в общем виде в таблице 1.

Таблица 1 – Программа факультативного курса «Химические элементы в организме человека»

Программа курса (34 часа)	
Содержание учебного материала	Общеобразовательные требования к подготовке учащихся
<p>1. Химические элементы I группы периодической системы Д. И. Менделеева (водород, литий, натрий, калий, рубидий, цезий, медь, серебро, золото). <i>Лабораторные опыты к теме 1.</i></p> <p>2. Химические элементы II группы периодической системы Д. И. Менделеева (бериллий, магний, кальций, стронций, барий, цинк, кадмий, ртуть). <i>Лабораторные опыты к теме 2.</i></p> <p>3. Химические элементы III группы периодической системы Д. И. Менделеева (бор, алюминий, галлий, индий, таллий, торий). <i>Лабораторные опыты к теме 3.</i></p> <p>4. Химические элементы IV группы периодической системы Д. И. Менделеева (углерод, кремний, германий, олово, свинец, титан, цирконий, гафний). <i>Лабораторные опыты к теме 4.</i></p> <p>5. Химические элементы V группы периодической системы Д. И. Менделеева (азот, фосфор, мышьяк, сурьма, висмут, ванадий, ниобий, тантал). <i>Лабораторные опыты к теме 5.</i></p> <p>6. Химические элементы VI группы периодической системы Д. И. Менделеева (кислород, сера, селен, теллур, хром, молибден, вольфрам). <i>Лабораторные опыты к теме 6.</i></p> <p>7. Химические элементы VII группы периодической системы Д. И. Менделеева (фтор, хлор, бром, йод, марганец). <i>Лабораторные опыты к теме 7.</i></p> <p>8. Химические элементы VIII группы периодической системы Д. И. Менделеева (железо, кобальт, никель).</p>	<p><i>Ученик:</i> <b>понимает</b> происхождение названий химических элементов; <b>знакомится</b> с историей их открытия; <b>называет</b> простые вещества химических элементов, их научное и промышленное значение; <b>приводит</b> электронные конфигурации атомов химических элементов; <b>устанавливает</b> взаимосвязь между строением атома и свойствами химических элементов; <b>называет</b> важнейшие минералы и горные породы, содержащие данный химический элемент; <b>классифицирует</b> химические элементы по их содержанию в организме человека (на макро- и микроэлементы); <b>делает выводы</b> о биологической роли, токсическом воздействии химических элементов и их соединений на организм человека, особенностях миграции элементов в природе и путях попадания и выведения из организма человека; <b>высказывает суждения</b> о вредном влиянии алкоголя и других наркотиков на организм человека, социальный аспект проблемы; <b>делает расчеты</b> на основании содержания химических элементов в земной коре, природных объектах, организме человека, продуктах питания; а также расчеты по уравнению химических реакций; <b>умеет проводить</b> химический эксперимент, направленный на качественное определение химических элементов в биологических объектах, моделирование биологических процессов; <b>умеет работать</b> с учебными пособиями и дополнительными литературными источниками (в т. ч. Internet); <b>защищает</b> результаты своих исследований.</p>

Цель факультативного курса «Химические элементы в организме человека» предусматривает формирование компетентной в данном вопросе личности выпускника на основании:

- развития знаний учащихся о химических элементах в организме человека (практический аспект);
- формирование у учащихся способов осуществления учебной деятельности, в которых применяются данные знания;
- осуществления творческой деятельности, на основании которой происходит самореализация (умственная, практическая, эмоциональная, этическая и других сфер самовыражения личности) учащихся на базе вышеуказанного материала.

Порядок размещения химических элементов в периодической системе Д. И. Менделеева является методологической основой построения факультативного курса. Это позволяет связать состав и строение атома химического элемента с его свойствами и свойствами его соединений; проследить периодичность изменений в свойствах химических элементов по группам и периодам; использовать принцип системности в построении учебного материала.

Что же касается учебных умений, то на занятиях факультатива ученики имеют возможность развивать их в процессе применения знаний и установления преемственных взаимосвязей между ними. М. В. Зуева выделяет основные виды деятельности, направленные на развитие учебных умений:

- использование приемов мышления;
- решение химических задач;
- выполнение химического эксперимента и оформление его результатов;
- использование умений различных лет обучения, приобретенных на уроках химии и других предметов [4, 35].

Мы считаем, что сегодня спектр направления деятельности учеников значительно расширяется. Достаточно упомянуть о возможности использования Интернет ресурсов и в целом системы средств обучения современной методики химии.

Разработанные нами дидактические материалы к занятиям факультатива позволяют отработать различные приемы мышления, умение решать химические задачи, проводить исследование (эксперимент), при этом обобщать полученные ранее знания и умения по химии. На это, в частности, рассчитано содержание авторского пособия и сборника задач к факультативному курсу [9], [10].

К активизации учебной деятельности учеников, воспитанию самостоятельности и познавательного интереса мы подошли творчески, предлагая учителю и ученику для использования серии наглядно-дидактических средств. Нами разработано несколько таких серий к факультативному курсу:

1. «Названия химических элементов». Серия содержит увлекательные сведения об открытии химических элементов, происхождении их названий, о простых и сложных веществах элемента, их значении для человека (рисунок 1). Такая наглядность выступает как самостоятельное средство формирования понятия о химическом элементе [13].

2. «Химические элементы в минералах и горных породах». Серия знакомит учащихся с важнейшими минералами и горными породами химических элементов, направлена на развитие знаний, полученных на уроках химии, географии биологии, содержит сведения об электронной конфигурации атома элемента (рисунок 2). Эти сведения позволяют связать строение атома элемента с его содержанием в природе.

Рисунок 2 – Страничка о важнейших

ми  
нер  
ала  
х  
нат  
рия

29 **Cu** КУПРУМ  
63,546

"Прежде служили орудием руки  
могуче, когти, тубы, камни,  
обломки ветвей и пламя.  
После того была найдена медь..."  
Луверций Кар.  
"О природе вещей".

Семь металлов принято называть доистори-  
ческими: золото, серебро, медь, железо, олово,  
свинец, ртуть - они были известны с древней-  
ших времен. Так, в Египте медную руду пла-  
вили еще в IV тысячелетии до н. э. Римляне  
унаследовали от греков добычу меди на  
островах Крит и Кипр. Отсюда и происхождение  
латинского названия элемента Cuprum.

«Х  
ими  
чес  
кие  
эле  
мен  
ты



о. Кипр

Рисунок 1 – Страничка о меди

4. «Химические элементы в продуктах питания». Серия содержит сведения о содержании химических элементов в важнейших продуктах питания, суточную норму элемента. Строгий табличный вид представлен в виде цветного рисунка, продукты размещены в порядке уменьшения содержания в них элемента (рисунок 4).

**Na**  
натрий

Всего - до 100 г  
(0,1%)

Содержание натрия в  
организме человека (в %)

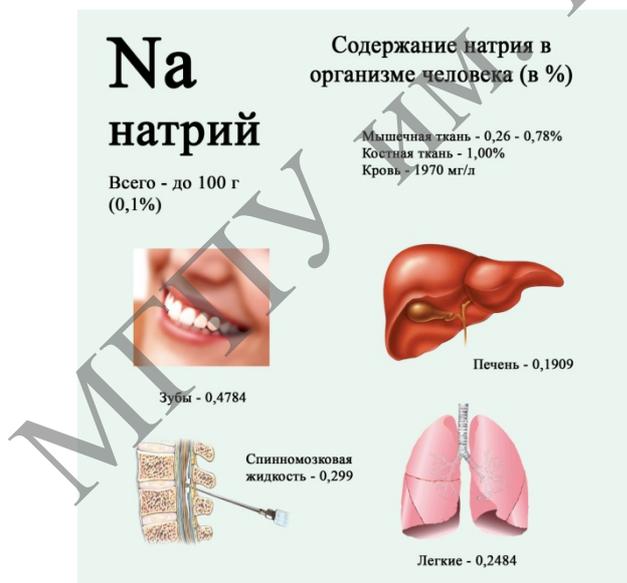
Мышечная ткань - 0,26 - 0,78%  
Костная ткань - 1,00%  
Кровь - 1970 мг/л

Зубы - 0,4784

Печень - 0,1909

Спинномозговая  
жидкость - 0,299

Легкие - 0,2484


Рисунок 3 – Фрагмент странички  
о содержании натрия  
в организме человека

**Важнейшие минералы натрия**

$^{+11}\text{Na} - [\text{Ne}]3s^1$

  $\text{NaCl}$  - галит, каменная соль

  $\text{NaNO}_3$  - чилийская селитра

  $\text{Na}_2\text{CO}_3 \cdot \text{NaHCO}_3 \cdot 2\text{H}_2\text{O}$  - трона

  $\text{Na}_2\text{SO}_4 \cdot 10\text{H}_2\text{O}$  - мирабилит

  $\text{Na}_2\text{SO}_4$  - тенардит



в организме человека». Серия содержит информацию о содержании химических элементов в организме человека и отдельных органах, системах организма, актуализирует знания учеников, полученные на уроках биологии (рисунок 3).

Содержание натрия в продуктах  
питания, мг/100 г

Суточная норма - 0,8 - 10 г

 Соль поваренная - 38710

 Сыры - 612 - 1500

 Хлеб и хлебобулочные  
изделия - 270 - 567

 Мясо и мясoproductы  
- 57 - 218 ...


Рисунок 4 – Фрагмент странички  
о содержании натрия  
в продуктах питания

5. «Алкоголь и другие наркотики». Очень важная в плане воспитания серия в современных условиях распространения употребления алкоголя среди молодежи (рисунок 5). Используется в рамках темы «Углерод и его соединения».



Рисунок 5 – Страничка из рубрики «Высказывания известных людей об алкоголе» из серии «Алкоголь и другие наркотики»

6. Разрабатывается серия «Дисбаланс химических элементов в организме человека», которая на примере разных заболеваний демонстрирует влияние избытка или недостатка элемента на организм человека. Серия содержит сведения о биологической роли химических элементов при нормальном его содержании.

К данному виду наглядности нами предъявляются такие основные требования: оформление рисунков в цвете, четкий образ предмета, лаконичность текста, его табличный вид, информативность, проверенные научные данные. В сериях каждое цветовое обозначение фона имеет свое значение. Например, классифицировать химические элементы на макро- и микроэлементы можно по фону рисунка. Использование данных дидактических средств в их системе дает возможность расширить спектр методов и приемов учебной работы, сопутствуя развитию мыслительных умений учеников [11], [12].

Таким образом, развивающий эффект оказывает не только содержание факультативного курса, но и средства обучения.

В условиях малокомплектных школ, как показывает наш опыт, занятия на факультативе целесообразно проводить в малых группах. Обеспечив каждую группу учебным комплектом, учитель значительно расширяет диапазон методов и приемов учебной деятельности, способствуя общению и сотрудничеству учеников.

Подведем итог вышесказанному в таблице 2.

Таблица 2 – Пути реализации развивающего обучения на факультативе «Химические элементы в организме человека»

Направление	В чем заключается
Развитие знаний учащихся	Развитие знаний учащихся определяет развитие самих учащихся. Развитие знаний о химических элементах на факультативе осуществляется в направлении – химические элементы в организме человека путем углубления и расширения их содержания
Формирование прочных знаний учащихся	Прочность сформированных знаний учеников на факультативе определяется их тесной взаимосвязью с основным предметом, межпредметным характером факультатива и логикой построения курса, основанной на периодическом законе и периодической системе химических элементов Д. И. Менделеева

Продолжение таблицы 2

Развитие учебных умений учащихся	Происходит путем: <ul style="list-style-type: none"> <li>– использования приемов мышления;</li> <li>– решения химических задач;</li> <li>– выполнения химического эксперимента и оформление его результатов;</li> <li>– использования умений различных лет обучения, приобретенных на уроках химии и других предметов;</li> <li>– использования Интернет ресурсов;</li> <li>– использования системы средств обучения современной методики химии, в частности предлагаемой автором</li> </ul>
Активизация учебной деятельности	Происходит путем использования на занятиях факультатива авторских пособий (сборник задач, серии наглядных материалов) в сочетании с разнообразием методов и форм организации обучения. Среди форм выделяем групповую в сочетании с индивидуальной. Обязательным есть учет интересов детей.

Приведем конкретные примеры использования идей развивающего обучения на занятиях факультативного курса «Химические элементы в организме человека». При формировании и развитии знаний учеников о распространении химических элементов в природе опорными являются знания о строении атома, в частности, электронной конфигурации атома. Так, для элементов IА группы периодической системы (щелочные металлы) наличие лишь одного электрона на внешнем энергетическом уровне определяет их высокую химическую активность и особенности распространения в природе: они существуют только в связанном состоянии. Учащимся предлагаем ознакомиться с образцами минералов щелочных металлов как в виде натуральной наглядности, так и в виде рисунка (рисунок 2). С помощью учителя или самостоятельно ученики устанавливают связь между распространением химических элементов в природе и строением их атомов.

Для развития мыслительных умений учитель предлагает ученикам рассчитать массовую долю элемента в соединениях, приведенных на рисунке, ранжировать минералы по содержанию элемента, определить самый богатый минерал, содержащий этот элемент. Как самостоятельное домашнее задание ученики находят информацию в Интернете и справочниках о происхождении названий минералов, их применении. Например:

– NaCl – галит, в переводе с греческого «соль»; основной источник каменной (поваренной) соли, важного пищевого продукта; имеет широкое применение в технике.

– NaNO<sub>3</sub> – чилийская селитра, натриевая селитра, название происходит от основного местонахождения залежей – Чили; используется как удобрение.

– Na<sub>2</sub>SO<sub>4</sub> · 10H<sub>2</sub>O – мирабилит, глауберова соль, название минерал получил по имени первооткрывателя Г. Глаубера; учащимся предлагается интересная история об открытии ученым целебных свойств соединения, ее современное применение.

Для закрепления знаний учащиеся решают задачи проблемно-информативного содержания:

*Задача 1.* Представим, что весь натрий и калий вашего организма в виде простых веществ массой 269,5 г прореагировали с водой. При этом выделился водород объемом 89,98 л (н.у.). Вычислить массу каждого элемента в организме и объем воды, который вступил в реакцию с каждым металлом отдельно. Подумайте, возможна ли данная реакция в организме человека?

*Задача 2.* В 100 г яблок содержится 26 мг натрия. Какую массу яблок необходимо съесть, чтобы ввести в организм  $3,37 \cdot 10^{25}$  ионов натрия? Соответствует ли это количеству суточной нормы человека, которая составляет около 1 г?

*Задача 3.* В состав костей входит магний в виде соли ортофосфатной кислоты. Определите формулу этой соли, если массовые доли магния, фосфора и кислорода составляют соответственно 27,48%; 23,66% и 48,85%.

*Задача 4. (Задача-шутка)* Влюбленный студент решил подарить своей девушке кольцо массой 8 г, изготовленное из железа, восстановленного из собственной крови. Через день он

восстанавливал железо из 25 мл крови. Через какое время он достиг цели? Вычислите объем крови, потраченный на металл. Сколько картофеля должен был съесть студент, чтобы восполнить потерянную массу элемента? Использовать данные: содержание железа в крови девушки составляет 68 мг%, у студента на 7 мг% выше, плотность крови 1,060 г/мл, содержание элемента в картофеле составляет 900 мкг/100 г.

Данные задачи успешно внедряются в учебно-воспитательный процесс, сборник применяется также при составлении заданий химических олимпиад [10].

Важными опорными знаниями для формирования представления о биологической роли щелочных металлов является электролитические свойства их соединений: высокая растворимость в воде, существование в виде ионов (в том числе и в организме человека). Различия ионных радиусов щелочных металлов является причиной того, что ионы с меньшими радиусами ( $\text{Li}^+$ ,  $\text{Na}^+$ ) накапливаются снаружи клеточной оболочки, а с большими ( $\text{K}^+$ ,  $\text{Rb}^+$ ,  $\text{Cs}^+$ ) – внутри. Учащиеся, знакомясь с рисунком 6, делают соответствующие выводы.

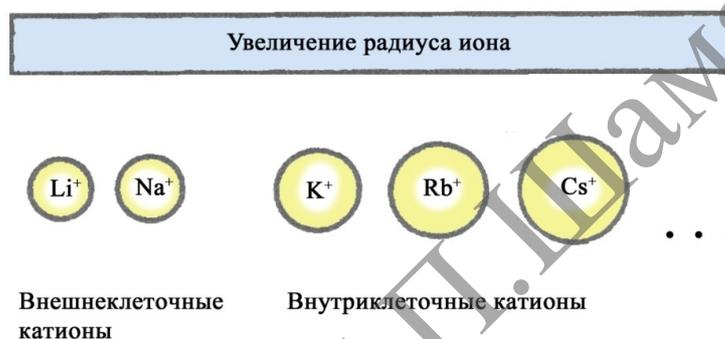


Рисунок 6 – Классификация катионов щелочных металлов на внутри- и внешнеклеточные

Известно, что размеры ионов также определяют сходство свойств, взаимозаменяемость некоторых ионов. Так, литий и натрий играют похожую биологическую роль, могут заменять друг друга; натрий и калий являются антагонистами, то есть повышенное содержание одного из элементов приводит к пониженному содержанию другого и т. д. Для подтверждения электролитических свойств соединений элементов IA группы проводим соответствующие опыты и составляем таблицу:

Опыт	Аналогия с природными процессами
Электропроводность растворов солей щелочных металлов	Проводимость нервного импульса ионами $\text{Na}^+$ и $\text{K}^+$
Осмотические свойства концентрированных растворов солей щелочных металлов	Поддержание нормального осмотического давления крови в организме

По рисунку 4 предлагаем учащимся определить самые богатые продукты, содержащие натрий, составить свой рацион, зная суточную норму элемента. При этом каждый ученик руководствуется собственными вкусами и предпочтениями в выборе продукта питания.

Рисунок «Содержание натрия в организме человека» (рисунок 3) является достаточно информативным и наглядным, им ученики могут пользоваться как справочным при составлении задач и упражнений, подготовке сообщений и рефератов и т. д. Заметим, что в отсутствии данных рисунков, аналогичную информацию можно найти в сети Интернет.

Таким образом, создаются условия для усвоения и развития у учащихся важнейших приемов мышления: сравнения, абстрагирования и обобщения, без которых невозможно или затрудняется приобретение учащимися знаний по химии.

### Выводы

В результате проведенного педагогического исследования установлено, что обучение и воспитание учеников во время занятий на факультативе «Химические элементы в организме человека» проходит продуктивно, если:

1. Углубляются и развиваются знания о химических элементах, их нахождении и содержании в природе, организме человека, биологической роли, особенностях метаболизма, влиянии избытка и недостатка химических элементов на организм, их токсическом действии, путях обеспечения суточных норм химических элементов и т. д.

2. Для активизации учебной деятельности учащихся используются авторские дидактические средства (пособие, сборник задач, комплект серий наглядно-дидактических материалов («Названия химических элементов», «Химические элементы в минералах и горных породах», «Химические элементы в организме человека», «Дисбаланс химических элементов в организме человека», «Химические элементы в продуктах питания», «Алкоголь и другие наркотики»)) как единое целое в системе и (или) в сочетании с Internet-ресурсами.

3. В ходе учебно-воспитательного процесса превалирует групповая форма работы (в основном гетерогенные группы) в сочетании с индивидуальной и обязательным учетом интересов детей.

4. Знания и умения учащихся имеют практическую направленность и, в частности, предусматривают экологическое воспитание учащихся.

### Литература

1. Гончаренко, С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Гончаренко. – Видання друге, доповнене й виправлене. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 522 с.
2. Давыдов, В. В. О понятии развивающего обучения / В. В. Давыдов // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 29–39.
3. Лернер, И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / И. Я. Лернер // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 7–11.
4. Зуева, М. В. Развитие учащихся при обучении химии / М. В. Зуева. – М. : Просвещение, 1978. – 190 с.
5. Навчальні програми курсів за вибором та факультативів з хімії : Варіативна складова Типових навчальних планів. 5–12 класи / упор. : О. А. Дубовик, С. С. Фіцайло. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 272 с.
6. Навчальні програми курсів за вибором та факультативів з хімії : Варіативна складова Типових навчальних планів. 8–11 класи / упор. Г. Дубковецька, Ю. Каліночка. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 100 с.
7. Аршанский, Е. Я. Система курсов факультативных занятий по химии для средней общеобразовательной школы Республики Беларусь / Е. Я. Аршанский, Ф. Ф. Лахвич // Актуальные проблемы химического и естественнонаучного образования : материалы 57 Всероссийской научно-практической конференции химиков с международным участием. – СПб. : Изд. дом «МИРС», 2010. – С. 79–82.
8. Абжалов, Р. Р. Місце факультативного курсу «Хімічні елементи» в системі профільного навчання хімії. Гуманізація навчально-виховного процесу / Р. Р. Абжалов // Збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. LVII. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – 268 с. – С. 181–186.
9. Пигуль, В. С. Хімічні елементи в організмі людини / В. С. Пигуль. – Харків : Вид. група «Основа», 2004. – 310 с.
10. Абжалов, Р. Р. Збірник задач до факультативного курсу «Хімічні елементи в організмі людини» / Р. Р. Абжалов, В. С. Пигуль // Викладання хімії в профільних класах / уклад. К. М. Задорожний. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – Випуск 3. – 172 с.
11. Абжалов, Р. Р. Хімічні елементи в організмі людини / Р. Р. Абжалов. – Х. : Вид. група «Основа», 2012. – 32 с. – (Серія «Наочно-дидактичні матеріали»).
12. Абжалов, Р. Р. Назви хімічних елементів / Р. Р. Абжалов. – Х. : Вид. група «Основа», 2012. – 32 с. – (Серія «Наочно-дидактичні матеріали»).
13. Абжалов, Р. Р. Назва хімічного елемента як засіб формування поняття про хімічний елемент / Р. Р. Абжалов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : зб. наук. праць / редкол.: В. І. Шахов (голова) [та ін.]. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2012. – Випуск 37. – С. 262–265.

### Summary

The article deals with the optional course "Chemical elements in human organism" and reveals the possibility of using the ideas of developmental education in order to enhance learning activities of high school students on the one hand, and on the other – increasing knowledge on importance of chemical elements in human body and further application of obtained knowledge in practice.

Поступила в редакцію 10.06.13

УДК 37.035.6 : 39

**ЭТНОПЕДАГОГИКА КРЫМСКОТАТАРСКОГО НАРОДА  
КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

**З. Р. Асанова**

кандидат педагогических наук,  
преподаватель кафедры педагогики Республиканского высшего учебного заведения  
«Крымский инженерно-педагогический университет»

*В статье этнопедагогика крымскотатарского народа рассматривается как часть общей педагогической науки, которая отражает совокупное педагогическое знание народа. Утверждается, что при организации процесса воспитания в образовательных учреждениях одним из действенных средств являются средства этнопедагогика крымскотатарского народа. Представлена систематизация этнопедагогических средств воспитания и определены механизмы их внедрения.*

**Введение**

В современном постиндустриальном обществе происходит переосмысление ценностной основы воспитания. Модернизация украинской системы образования, регулируемая рядом нормативно-правовых документов (Законом Украины «Об образовании», Национальной доктриной развития образования и др.), определяет новые приоритеты и в воспитании [1]. Стратегической задачей воспитания является реформирование воспитательной системы с ориентацией на общечеловеческие ценности с учетом региональных особенностей и передового педагогического опыта. Преодоление девальвации гуманистических ценностей, которая наблюдается в современном обществе, требует анализа существующей теоретической базы по проблеме воспитания и на её основе разработки эффективных педагогических условий совершенствования данного процесса.

Результаты изучения философской, психологической и педагогической литературы показывают, что воспитание подрастающего поколения всегда было в центре внимания мыслителей и ученых. Вопросы воспитания в контексте всестороннего развития личности рассматривались как западноевропейскими педагогами (А. Дистервергом, Я. Коменским, Дж. Локком, И. Песталоцци и др.), так и ближневосточными мыслителями-энциклопедистами (А. Бируни, И. Газали, Ибн Синой, А. Кинди, Н. Туси, И. Фараби, А. Хорезми, Н. Хосровом и др.). В их многочисленных трудах подчеркивается приоритетность нравственного воспитания, формирования таких качеств, как человечность, терпение, умеренность, помощь и дружественное расположение, щедрость, благородство.

Значительный вклад в развитие теории и практики воспитания детей внесли такие педагоги, как Г. Волков, М. Стельмахович, В. Сухомлинский, К. Ушинский и др. В их работах звучит призыв о необходимости воспитания подрастающего поколения на народных традициях с использованием таких средств, как фольклор, декоративно-прикладное искусство, народные ремесла.

Современные крымскотатарские ученые Э. Абибуллаева, Э. Аблаев, Л. Алимова, Э. Зарединова, А. Измайлов, Л. Кадырова, З. Мустафаева, М. Хайрулдинов акцентируют внимание на том, что этнопедагогика крымских татар имеет огромный потенциал в воспитании подрастающего поколения, позволяет, учитывая современные реалии, использовать народные педагогические традиции в воспитании детей.

Несмотря на проводимые в области этнопедагогика крымских татар исследования, проблема воспитания крымскотатарских детей продолжает оставаться актуальной. Анализ психолого-педагогической литературы, а также изучение педагогического опыта по обозначенной проблеме в школах Автономной Республики Крым (АРК) свидетельствуют о ее недостаточной разработанности в педагогической науке и практике. Это связано с дефицитом педагогической литературы, учебных пособий на родном (крымскотатарском) языке, научнообоснованных методических рекомендаций данного направления, что является причиной недостаточной этнопедагогической компетентности педагогов, работающих с национальным контингентом детей

в системе дошкольного и школьного образования. Несмотря на то, что образовательные учреждения с крымскотатарским языком обучения и воспитания активно пытаются найти оптимальные подходы к воспитанию своих подопечных, сложившаяся на сегодняшний день практика воспитания крымскотатарских детей характеризуется отсутствием целенаправленности в использовании воспитательного потенциала этнопедагогики крымскотатарского народа в воспитании.

В результате этого возникают противоречия между:

– потребностью общества в высоконравственной личности как представителе национального сообщества и недостаточной разработанностью теоретических положений воспитания крымскотатарских детей;

– воспитательным потенциалом этнопедагогики крымскотатарского народа и отсутствием научно обоснованной методики использования ее средств в воспитании подрастающего поколения.

В этих условиях возникает необходимость проведения специального педагогического исследования, направленного на совершенствование процесса воспитания крымскотатарских детей. Значительную помощь в повышении эффективности могут оказать средства этнопедагогики крымскотатарского народа, позволяющие не только формировать этническое «Я» у подрастающего поколения, но и приобщать к духовно-нравственным ценностям как национальным, так и общечеловеческим.

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

*Этнопедагогика крымскотатарского народа* является частью общей педагогической науки, которая отражает совокупное педагогическое знание народа. Одной из задач этнопедагогической науки является научно-педагогическое изучение педагогических процессов в народной среде. А также выявление на основе критической оценки с учетом современных представлений народа о морали потенциала исторически сложившегося опыта воспитания детей.

***Крымскотатарским народом на протяжении многих веков создана богатая и самобытная культура, составляющим элементом которой является педагогическая культура, непосредственно связанная с воспитанием. Воспитание детей представляет собой систему взаимосвязанных и взаимозависимых элементов, среди которых можно выделить такую группу компонентов, интересующую исследование, как средства воспитания.***

Процесс воспитания средствами этнопедагогики крымскотатарского народа основан на передаче подрастающему поколению национального культурно-исторического наследия крымских татар, способствующего овладению школьниками ценностями, которые определяют их отношение к окружающей действительности. В таком случае, по нашему мнению, *средства этнопедагогики* – это педагогический инструментарий в виде объектов, предметов и явлений материальной и духовной культуры крымскотатарского народа, которые преднамеренно включены в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений и призваны содействовать достижению идеала воспитанной личности. Основанием для формулировки дефиниции служат высказывания относительно средств воспитания В. Журавлева [2, 38], Н. Бордовской и А. Реан [3, 43].

В этнопедагогике крымскотатарского народа средства воспитания рассматриваются в исследованиях З. Мустафаевой [4], М. Хайрудинова [5], которые, в основном, выделяют фольклор, народную игру, национальные праздники, традиции, обычаи и т. д.

Средства воспитания (предметы материальной и духовной культуры народа) имеют свою объективную (не зависящую от воспитания) ценность. В воспитании подрастающего поколения они необходимы не только для усвоения ребенком национального наследия крымскотатарского народа, но и для отображения во внутреннем мире воспитанника других культурных ценностей (качеств личности, сознания, привычек и т.п.).

Благодаря системно-структурному подходу, который позволяет разработать стройную теоретическую основу изучаемого предмета или явления, в ходе исследования этнопедагогические средства воспитания крымскотатарских детей были рассмотрены как система в целом и в различных аспектах (таблица 1), структурированы и охарактеризованы (таблица 2).

Таблиця 1 – Средства этнопедагогика крымскотатарского народа в различных измерениях

	Время		
	прошедшее	настоящее	будущее
Надсистема	Теоретические знания и эмпирический опыт крымскотатарского народа о воспитании подрастающего поколения	Этнопедагогика крымскотатарского народа	Дальнейшее развитие этнопедагогика крымскотатарского народа как науки, ответвление отраслей этнопедагогика по различным направлениям
Система	Интуитивно выработанные народом на протяжении веков средства, используемые в воспитании подрастающих поколений	Средства этнопедагогика крымскотатарского народа	Средства этнопедагогика крымскотатарского народа с учетом развития инновационных технологий образования
Подсистема	Элементы крымскотатарской культуры	I Символы II Материальные средства III Коммуникативные средства IV Фольклорные средства	Является предметом новых научных исследований

Выделение средств этнопедагогика крымскотатарского народа по группам было осуществлено на основе классификации Н. Бордовской и А. Реан [3]. Система этнопедагогических средств воспитания представляет собой структурированную взаимосвязь элементов духовной и материальной культуры крымских татар:

I Символы (крымскотатарская символика).

II Материальные средства (материализованные объекты духовной культуры и объекты природы родного края).

III Коммуникативные средства: лингвистические (словесные приемы на родном языке) и паралингвистические (мимика и жесты).

IV Фольклорные средства (пословицы, поговорки, загадки, сказки, легенды, потешные и поучительные истории, музыкальный фольклор, народные танцы, игры и др.).

В своей работе мы руководствовались тем, что выбор адекватных этнопедагогических средств воспитания должен осуществляться согласно следующим правилам. Средства воспитания должны быть понятными; возбуждать интерес и желание их освоить; иметь определенное значение в жизнедеятельности воспитанников; быть использованы во множестве жизненных ситуаций как средство анализа социальных явлений, понимания других людей и принятия решений; удовлетворять потребности ребенка от использования культурных ценностей и достижения эффективных результатов, признанных коллективом, воспитателем, родителями, друзьями.

*Исторический аспект системы этнопедагогических средств.* Средства этнопедагогика были интуитивно выработаны народом на протяжении веков и являются достоянием крымскотатарской культуры. В настоящее время, образуя совокупность, этнопедагогические средства были отобраны, учитывая современные реалии учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях. В будущем система может совершенствоваться с учетом инновационных технологий образования, развития интерактивных методик.

Таблица 2 – Средства этнопедагогика крымскотатарского народа в воспитании подрастающего поколения

Символы	<b>Крымскотатарская символика</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) национальная: Герб, Знамя, Гимн;</li> <li>b) орнаментальная: орнаменты сармашника, меандра, геометрических фигур цветовая гамма в национальной одежде, на головных уборах.</li> <li>c) символика растительного мира: дерево, ель, полынь, подснежник, плоды;</li> <li>d) символика животного мира: баран, волк, змея, конь, лебедь, петух;</li> <li>e) символы неодушевленной природы: вода, звезда, солнце, ручей, радуга;</li> <li>f) литературная символика: Алтын бешик (Золотая колыбель), Арзы кыыз (Русалочка).</li> </ul>
Материальные средства	<b>Материализованные объекты духовной культуры</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) книги и учебные пособия, содержащие произведения устного народного творчества;</li> <li>b) детская художественная литература на родном языке;</li> <li>c) аудио- и видеодиски, содержащие записи произведений фольклора;</li> <li>d) наглядные пособия: образцы работ народного декоративно-прикладного искусства и национальных ремесел (орнаменталистики, кожевенно-сафьянового дела, керамики, гончарного дела, ювелирных изделий, ткачества, ковроткачества, художественной вышивки, медно-чеканного производства домашней утвари, обработки дерева (резьбы по дереву) и т. д.)</li> <li>e) памятники культуры.</li> </ul>
	<b>Объекты природы родного края</b>
Коммуникативные средства	<b>Лингвистические (словесные приемы на родном языке)</b>
	приветствие (селямлашув), прощание (сагълыкълашув), знакомство (таньш олув), обращение ко взрослым, обращение к младшим, обращение со сверстниками, извинение (афу сорав), слова и выражения, смягчающие и облагораживающие речь («волшебные слова» (тылсымлы сёзлер), просьба (риджа), совет (тевсие), добрые советы и пожелания (яхшы тевиелер ве тилеклер), предложение (теклиф), формулы несогласия (наразылык) с чьим-либо мнением (бирининь фикринен разы олмамакъ), подтверждение (тасдик), жалоба (шикяет), утешение (теселли), сочувствие (аджынув) соболезнование (гонъуль алув), одобрение (такъдирлев) и неодобрение (яхшы деп саймамакъ), поздравление (хайырлав), благодарность (миннетдарлык).
	<b>Паралингвистические (мимика и жесты)</b>
	указательные, изобразительные, ритуальные, эмоциональные, фамильярные, нейтральные, ораторские

Продолжение таблицы 2

Фольклорные средства	<b>Устное народное творчество</b>
	<p>а) пословицы и поговорки (о языке и слове; о труде; о науке, знаниях и ремесле; о лени; о старательности и способностях; о народе и его единстве; о Родине и патриотизме; о родителях и детях; о парнях и девушках; о родственниках; о любви, счастье и дружбе; о добре и зле; о семье; о жизни и смерти; о здоровье; о правде и лжи; о молодости и старости; о благовоспитанности и воспитании; об умных и глупых людях; о голодных, бедных и сиротах; об отношениях между людьми; о гостеприимстве; о мужестве и трусости; о чести и долге; о красоте; о терпении; о терпении);</p> <p>б) загадки (объекты природы; времена года; состояния природы; органы человека; животные; деревья; фрукты и овощи; предметы быта, обувь, одежда; канцелярские принадлежности и т. д.);</p> <p>в) сказки (о животных, волшебные, бытовые);</p> <p>г) поучительные истории (о Амет-ахае, о Ходже Насреддине);</p> <p>д) легенды и эпосы (о явлениях природы и общественной жизни, об исторических событиях).</p>
	<b>Музыкальный фольклор</b>
	<p>а) песни (колыбельные; лирические; исторические; песни импровизированного характера; шуточные песни-речитативы).</p> <p>б) танцы («Агъыр ава», «Хайтарма», «Тым-тым»)</p>
	<b>Традиции</b>
	почитание родителей и старших (целование руки), культ хлеба, гостеприимство, традиционный кофе для гостей, содержание жилья в чистоте и порядке, ухоженность двора и прилегающей к дому территории, традиции, связанные с пищей, традиции семейного стола
	<b>Обычаи</b>
	а) календарные (Йыл геджеси, Наврез, Хыдырлез, Дервиза, Ораза-байрам и Къурбан-байрам).
	<b>Народная этика</b>
	<p>а) отношение к себе, отношение к родителям, отношение к родственникам;</p> <p>б) отношение к соседям;</p> <p>в) отношение к друзьям, коллегам;</p> <p>г) отношение к иноверцам;</p> <p>д) отношение к природе (растениям, животным и неодушевленным предметам).</p>
	<b>Народные игры</b>
<p>а) игры с мячом (чукуртоп (мяч в яме), топчик (мячик), кой качты (деревня убежала, перешла), арман топ (мяч по кругу), чалме топ (лапта));</p> <p>б) игры с камешками (мырт, чобанчык (пастушок), учь таш (три камня), мармалы, чилик, беш таш (пять камней), таш (камешки));</p> <p>в) игры с движениями (айгъырчык (жеребенок), кес-кес (режь-режь), мермерша, ал корьдим);</p> <p>г) игры с плетью (тура (плеть), балыкь батты (рыба пропала), дандырыкь);</p> <p>д) творческие игры.</p>	

*Функциональный аспект.* Средства этнопедагогики крымскотатарского народа являются инструментарием достижения основной цели воспитания, которую крымскотатарский народ видит в формировании совершенной личности, обладающей определенными качествами. Одной из решающих черт совершенной личности у крымских татар является нравственная чистота души. Сохранение доброго и честного имени своей семьи, своего народа – главное требование в воспитании: «Будь сыном своего народа», «Не позорь своих родителей» и т. д. В соответствии с целью воспитания ставятся и задачи, которые в этнопедагогике заключаются в подготовке подрастающего поколения к жизни и труду, в воспитании нравственных качеств, экологической ответственности, в развитии патриотических чувств, эстетических вкусов, в физической закалке детей.

В свою очередь, элементы системы, являясь объектом или явлением культуры крымскотатарского народа, по своей сути нейтральные средства. Функциональную значимость этнопедагогических средств они выполняют тогда, когда включены в деятельность воспитанника (учебно-познавательную, игровую, трудовую, художественно-творческую, спортивную, коммуникативную и др.).

Также необходимо заметить, что средства этнопедагогики обслуживают методы воспитания и определяют форму воспитательного акта. Так, выделенные нами коммуникативные (лингвистические и паралингвистические) средства составляют основу таких методов воспитания, как разъяснение, рассказ, поучение, наставление, совет, беседа, предостережение, намек и др. Такая форма воспитательного процесса, как национальные праздники крымских татар, складывается благодаря таким средствам этнопедагогики, как музыкальный фольклор, традиции и обычаи народа.

*Структурный аспект.* Все структурные элементы и подэлементы системы связаны между собой. Так, элементы символики находят свое отражение в работах декоративно-прикладного творчества, гончарных, ювелирных изделиях, вышивке; фольклорные материалы материализуются в книгах и на аудио- и видеодисках, проявляются в коммуникативных средствах; религиозными этическими нормами пронизаны некоторые традиции и обычаи и т. д. Во взаимосвязи этнопедагогические средства приобретают полифункциональную значимость, то есть выполняют функции:

- *информативности*, в связи с тем, что этнопедагогические средства являются носителями определенной информации;
- *компенсаторности*, облегчающую воспитательный процесс, способствующую достижению цели с наименьшими затратами сил, здоровья и времени воспитанников;
- *адаптивности*, основанную на требовании учета возрастных, гендерных и национально-психологических особенностей учащихся и ориентированную на поддержание благоприятных условий протекания воспитательного процесса;
- *интегративности*, позволяющую рассматривать объект или явление как часть и как целое и реализующуюся при комплексном использовании этнопедагогических средств воспитания;
- *стимулирования*, возбуждения духовной активности и мыслительной деятельности, способствующую достижению задачи формирования устойчивой мотивационной сферы в соблюдении требуемых обществом (народом) ценностных ориентиров и обеспечивающую осмысление жизненных проблем, смысла того или иного явления, значимости предмета для человека [6], [7].

### **Выводы**

Таким образом, проведенный нами анализ показал, что этнопедагогика крымскотатарского народа богата разнообразными средствами воспитания.

Педагогические коллективы образовательных учреждений АРК с пониманием относятся к значимости использования этнопедагогических средств в воспитании подрастающего поколения и убеждены в необходимости введения средств этнопедагогики крымских татар в целостный учебно-воспитательный процесс. Это обусловило необходимость теоретического обоснования педагогических условий воспитания детей средствами этнопедагогики крымскотатарского народа.

Изучение соответствующих методических рекомендаций по исследуемой нами проблеме позволило разработать условия повышения эффективности воспитания крымскотатарских детей. Воспитание крымскотатарских детей в образовательных учреждениях будет эффективным при условии:

- учета национально-психологических особенностей крымскотатарских детей педагогами в воспитании младших школьников;
- внедрения в целостный учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений системы этнопедагогических средств;
- реализации организационных форм, методов и приемов воспитательной работы на основе материалов культурного наследия крымскотатарского народа;
- создания этнокультурной среды с помощью активного взаимодействия учителей и родителей.

Учет национально-психологических особенностей в воспитательной работе может способствовать не только повышению эффективности учебно-познавательной, трудовой, творческой и других видов деятельности учащихся, а и предупреждению проявлений межнациональных трений, взаимного отчуждения и формированию нравственности учащихся. Знания педагогами национально-психологических особенностей могут оказать помощь в оптимальном построении взаимоотношений между учителем и учащимися. Следует не забывать о том, что характерной чертой детей является повышенная чувствительность, способность глубоко и болезненно переживать.

Средства этнопедагогики крымскотатарского народа могут быть внедрены в целостный учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений с помощью:

- организации воспитательного процесса на ведущих этнопедагогических принципах (природосообразности, культуросообразности, народности, преемственности, единства обучения и воспитания, гуманизма);
- интеграции этнопедагогических средств в содержание воспитательной работы;
- создания надлежащей материальной базы (этнографических выставок, оборудования для дидактических игр, уголков, стендов).

В воспитании подрастающего поколения необходимо использование народных методов воспитания: формирования сознания (разъяснения, рассказа, поучения, наставления, назидания, совета, беседы, предостережения, намека); организации жизнедеятельности детей (примера, показа, приучения, поручения, упражнения, просьбы, указания, требования, напоминания); стимулирования (благословения, благопожелания, похвалы, поощрения, одобрения, порицания, наказания, укора, упрека). Организационными формами воспитательной работы с детьми, в которой применяются этнопедагогические средства воспитания, могут быть как традиционные (мероприятия, коллективно творческие дела), так и инновационные (игры-практикумы, интерактивные игры, театрализованные занятия, диспуты и др.).

Понятие «этнокультурная среда» в данном контексте близко по смыслу понятию «рідномовне середовище» (родноязычная среда), под которым Н. Евтух понимает «круг людей с общностью происхождения и родством интересов, объединенных от рождения одним материнским (родным) языком» [8, 110]. В нашем исследовании под созданием этнокультурной среды понимается организация относительно однородной среды, в которой все участники процесса общаются на родном языке (крымскотатарском), соблюдают национальные традиции и обычаи, способствующие воспитанию детей. Воспитание в условиях этнокультурной среды означает организацию целенаправленной деятельности, на приобщение к национальным ценностям при естественном вхождении ребенка в духовный мир и традиционную культуру родного народа.

Итак, обращение к проблеме воспитания подрастающего поколения средствами этнопедагогики крымскотатарского народа продиктовано не только интересом к его прошлому, но и объективной потребностью общества в создании равных условий для всех этносов и народов, проживающих на территории Украины, в адаптации крымских татар и их вхождении в украинский социум, в возрождении крымскотатарской культуры и этнизации подрастающих поколений, а также в воспитании личности как представителя национального сообщества, способного толерантно жить, трудиться и полностью реализовать себя в условиях поликультурного общества (региона, страны, мира).

*Літэратура*

1. Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / за заг. ред. В. С. Журавського. – К. : Форум, 2004. – 1084 с.
2. Журавлев, В. И. Педагогика в системе наук о человеке / Василий Иванович Журавлев. – М. : ЮНИТИ, 1990. – 164 с.
3. Бордовская, Н. В. Педагогика : учеб. пособие для вузов / Н. В. Бордовская, А. П. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
4. Мустафаева, З. И. Воспитание дошкольников средствами этнопедагогике в крымскотатарских семьях : дис ... канд. пед. наук : 13.00.08 “Дошкільна педагогіка” / Мустафаева Зюре Исмаиловна. – К., 2001. – 199 л.
5. Хайрудинов, М. А. Этнопедагогика крымскотатарского народа : монография / Мухиддин Айдидинович Хайрудинов. – К. : Наук. світ, 2002. – 335 с.
6. Назарова, Т. С. Средства обучения: технология создания и использования / Т. С. Назарова, Е. С. Полат. – М. : УРАО, 1998. – 204 с.
7. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Рос. пед. агентство, 1995. – 638 с.
8. Євтух, В. Вступ до етнопедагогіки : навч. посібник / В. Євтух [та інш.] ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К. : ВПЦ “Київський ун-т”, 2004. – 88 с.

*Summary*

The article pedagogy of the Crimean Tatar people is seen as part of the general pedagogy, which reflects the combined pedagogical knowledge of the people. Argues that the organization of the process of education in educational institutions an effective means are means ethnopedagogics Crimean Tatar people. Systematization presented ethnopedagogical means of education and identify mechanisms for their implementation.

*Поступила в редакцію 12.08.13*

УДК 371.37.018

**ПРОФИЛАКТИКА ПРАВОНАРУШЕНИЙ СРЕДИ ШКОЛЬНИКОВ:  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ****И. В. Гордеева**

аспирант кафедры педагогики высшей школы и современных воспитательных технологий  
Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка  
Научный руководитель: И. А. Царик

*Статья посвящена определению педагогического аспекта проблемы профилактики правонарушений среди детей и подростков. Раскрывается сущность понятия «педагогическая профилактика» с позиции личностно-ориентированного подхода. Представлена модель работы педагога по профилактике правонарушений.*

**Введение**

Для детской и подростковой среды свойственны различные формы отклоняющегося поведения, которые проявляются в нарушении школьной дисциплины, сквернословии, грубом обращении с одноклассниками и учителями, в употреблении алкоголя, психически активных веществ и т. д. (А. П. Сманцер, Е. М. Рангелова, Л. М. Зюбин, Н. В. Кокосова, Ю. С. Залетов).

Одной из форм отклоняющегося поведения детей и подростков являются правонарушения. «Правонарушение – это общественно опасное, виновное действие или бездействие, запрещенное законом и влекущее за собой юридическую ответственность» [1]. Статистика последних лет в целом свидетельствует о благоприятной тенденции: общее количество правонарушений среди несовершеннолетних снижается. Однако уровень ее остается достаточно высоким. Так в 2012 году в республике насчитывалось 14839 несовершеннолетних, состоящих на учете в органах внутренних дел, 3347 преступлений совершено лицами, не достигшими совершеннолетнего возраста. Из общего числа несовершеннолетних, совершивших преступления, 1190 человек обучаются в учреждениях общего среднего образования [2].

В этих условиях особую актуальность приобретает профилактическая работа среди школьников, направленная на выявление, ограничение и устранение факторов правонарушений.

Проблема профилактики правонарушений привлекает внимание специалистов различных областей знания: криминологии, социологии, психологии, медицины. Не остается в стороне от нее и педагогическая наука. По мнению В. Д. Гурова, одна из задач современной педагогической науки – это решение проблемы склонности детей и подростков к правонарушениям и ее профилактика, активизация усилий, направленных на осмысление причин противоправного поведения подростков, поиск эффективных способов его сдерживания и предупреждения [3].

Целью нашего исследования явилось выявление педагогической сущности профилактической работы педагога, рассмотрение ее содержания в аспекте личностно-ориентированного подхода, построение модели работы педагога по профилактике правонарушений.

**Результаты исследования и их обсуждение**

Анализ научной литературы позволяет констатировать, что профилактика правонарушений среди школьников представляет собой сложный многоуровневый процесс. Количество исследований по указанной проблематике достаточно велико в каждой научной области.

Так, среди исследований, выполненных на стыке педагогики и криминологии, следует назвать работы Ю. М. Антояна, Я. Г. Анапреенко, А. С. Белкина, К. Е. Игошева, Г. М. Миньковского, А. Н. Литвинова, Д. В. Гурова, Т. С. Барило и др.

Психологическая характеристика личности несовершеннолетнего правонарушителя, причины и пути ее формирования отражены в трудах таких ученых, как С. А. Беличева, Е. В. Змановская, А. И. Захаров, Ю. А. Клейберг и др.

Отдельные направления профилактики правонарушений среди школьников раскрыты в исследованиях Т. С. Шестаковой (профилактика правонарушений в сфере свободного времени), Н. Г. Тищенко (профилактическая работа с детьми в общеобразовательной школе),

А. Н. Пыхарева (профилактика правонарушений средствами культурно-просветительной работы), Т. Н. Краснобаевой (профилактика правонарушений средствами физического воспитания) и др.

Проблеме профилактики противоправного поведения школьников посвящены труды отечественных педагогов и психологов. Причины и особенности правонарушений среди школьников, содержание и специфика работы в данном направлении раскрыта А. Е. Тарасом. Профилактика правонарушений несовершеннолетних как социально-педагогическая проблема актуализирована в работах М. А. Паздникова. Педагогические особенности предупреждения трудновоспитуемости подростков охарактеризованы в исследовании Н. Н. Верцинской. Г. Ф. Бедулиной определено содержание социально-педагогической коррекции девиантного поведения подростка.

Многочисленные исследования подтверждают актуальность и междисциплинарный характер проблемы профилактики правонарушений среди детей и подростков. Выявление сущности ее педагогического аспекта предполагает рассмотрение таких понятий, как «профилактика» и «профилактика правонарушений».

Профилактика (от греч. «prophylaktikos») означает комплекс различного рода мероприятий, направленных на предупреждение какого-либо явления или устранение факторов риска.

Однако в различных сферах науки данное понятие трактуется по-разному. В медицинской литературе профилактика означает совокупность предупредительно-оздоровительных мероприятий по охране и укреплению здоровья отдельного человека или целого коллектива [4]. Юридическая наука определяет профилактику как предупреждение преступности; комплекс мер, направленных на выявление, ограничение или устранение факторов преступности в целом и ее отдельных видов, общественной опасности личности преступника [5]. В криминологии о профилактике часто говорят относительно прекращения конкретных преступлений, когда речь идет о фактах выявления преступлений на стадиях приготовления [6]. Психологами профилактика рассматривается как управление духовными процессами на уровне личности [7].

С точки зрения педагогической науки, профилактика – это научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на предотвращение возможных физических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов группы риска, сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей. Профилактика правонарушений определяется педагогами как комплекс мер социально-психологического, медицинского и педагогического характера, направленных на нейтрализацию воздействия отрицательных факторов социальной среды на личность, предупреждение противоправных или других отклонений в поведении учащихся [8].

Сравнительный анализ понятий показывает, что в педагогике «профилактика» рассматривается значительно шире, нежели в других областях знания, означая не только комплекс мер и мероприятий, но и целенаправленную деятельность по устранению факторов риска и предупреждению противоправного поведения ребенка.

Различают следующие виды профилактики: первичная, вторичная, третичная.

Первичная профилактика – это комплекс мер, направленных на предотвращение негативного воздействия биологических и социально-психологических факторов, влияющих на формирование отклоняющегося поведения [7]. Первичная профилактика включает мероприятия, направленные на предупреждение причин правонарушений еще задолго до того, как они могут появиться. С педагогической точки зрения данный этап предполагает деятельность педагога по созданию для ребенка условий и возможностей удовлетворять свои потребности социально положительными способами, изучение личности ученика, исследование его ближайшего окружения: семьи, школьного коллектива, микрогрупп и неформальных объединений, а также возникающих в них межличностных отношений и процессов. Тем самым решаются задачи как можно раннего выявления и устранения предпосылок возникновения правонарушений.

Вторичная профилактика – это комплекс медицинских, социально-психологических, юридических и прочих мер, направленных на работу с учащимися, для которых характерно отклоняющееся поведение [7]. К педагогическим мероприятиям вторичной профилактики относится ранняя диагностика противоправного поведения учащегося; раскрытие психологического неблагополучия личности. На данном этапе главным в деятельности педагога является недопущение совершения учеником более тяжелого проступка, правонарушения, преступления. Данная задача решается комплексно с привлечением комиссии и инспектора по делам несовершеннолетних, социальных педагогов, психологов школы и родителей.

Третичная профилактика – это комплекс мер социально-психологического и юридического характера, имеющих цель предотвращение совершения повторного преступления [7]. Отличительной особенностью профилактики третичной является направленность работы не столько на профилактику, сколько уже на преодоление проблемы, реабилитацию и социализацию правонарушителя.

Ранее педагогами уже были предприняты попытки рассмотрения педагогического аспекта профилактики правонарушений. Как результат – выделение ими термина «педагогическая профилактика» (Э. П. Погребняк, А. Е. Тарас, А. И. Островский, М. А. Паздников и др.).

В литературе «педагогическая профилактика» определяется как «... социально-педагогическая проблема, которая может быть решена на основе индивидуального подхода ...» [9, 81]; « ... процесс, который включает в себя нормализацию условий жизни и воспитания в семье, индивидуальный подход, переориентацию или разобщение стихийных групп, куда входят подростки» [10, 63]; « ... организуемый школой комплекс систематического и планового воздействия на сознание, чувства и волю учащихся, в процессе которого получаемые учениками впечатления, сведения и знания переходят во взгляды, принципы, убеждения, а правильное сознание проявляется в соответствующем поведении» [11, 4].

Педагогический аспект профилактики В. Г. Баженов рассматривает как непосредственное воспитательное воздействие учителя, коллектива школьников на педагогически запущенных подростков, интенсификацию процесса их исправления и перевоспитания.

По мнению Э. П. Погребняка, педагогический аспект проблемы заключается в деятельности по развитию устойчивого чувства ответственности подростков за свое поведение, поднимающегося до ответственности за своих товарищей и коллектив, в выработке у них готовности и привычки постоянно соблюдать нормы общества.

Как мы видим, педагогический аспект профилактики правонарушений, рассматриваемый в исследованиях прошлых лет, чаще раскрывает внешнюю сторону организации профилактической работы, то есть воздействие на причины и факторы противоправного поведения, на личность ребенка, на его сознание и в целом перевоспитание учащегося.

В настоящее время в воспитании детей и подростков с отклоняющимся поведением произошла смена ориентиров: от административно-карательного к охранно-защитному. Естественно, это повлекло за собой и изменения в организации профилактической работы – отказ от доминирования административных мер и переход к педагогическим средствам профилактики. В связи с этим в нашем исследовании предпринята попытка рассмотреть педагогическую профилактику правонарушений среди школьников с позиций лично-ориентированного подхода, то есть определить внутреннее содержание педагогической профилактики.

В рамках лично-ориентированного подхода педагогическая профилактика правонарушений нами рассматривается, прежде всего, как взаимодействие педагога и ученика, в основе которого лежит деятельность по выявлению, вскрытию внутренних механизмов и закономерностей, влияющих на противоправное поведение ребенка. В связи с этим профилактическая работа строится с учетом потребностей и интересов учащегося, направлена на создание условий, позволяющих ребенку самостоятельно и ответственно определить свою позицию в сфере правовых отношений. Важным в этой работе является принятие учеником лично значимых нравственных, правовых ценностей; формирование мотивов, установок социально ценного поведения, личностных качеств, согласовывающихся с нравственно-правовыми нормами общественной жизни.

Особое место отводится диагностической деятельности педагога, позволяющей своевременно выявить различные отклонения в поведении учащихся, проанализировать и понять его причины, и на основании этого осуществлять планирование и определять содержание, формы, методы профилактической работы. Основой педагогической профилактики правонарушений с позиций лично-ориентированного подхода является «безусловное» принятие педагогом ученика, понимание его внутренних потребностей, переживаний, чувств; создание предпосылок для его саморазвития, самосовершенствования, ситуаций успеха, позволяющих скорректировать негативные линии в его поведении. Такой подход к профилактической работе позволит педагогу сделать цель и задачи профилактики близкими и понятными ребенку, перенести их в жизнь школьного коллектива, и сформировать тем самым у школьников осознанный выбор правового поведения.

Выявленные в ходе исследования особенности педагогической профилактики правонарушений среди школьников создали предпосылки для проектирования модели,

включающей в себя цели, задачи, комплекс методов и форм профилактической работы педагога. При разработке модели мы исходили из того, что научная модель представляет собой абстрагированное выражение сущности исследуемого явления. Поэтому в исследовании степень подобия модели реальной действительности была соотнесена с целью исследования и определен тип проектируемой модели – содержательная модель структурно-функционального типа.

Теоретико-методологическую основу модели составили личностно-ориентированный подход, герменевтический подход, гуманистический подход. Структурно-функциональная модель представлена на рисунке.

Основными составляющими блоками структурно-функциональной модели работы педагога по профилактике правонарушений среди школьников являются: диагностический блок, целевой блок, содержательный блок, процессуальный и аналитико-результативный блок.

Содержанием диагностического блока является диагностика отклонений в поведении учащихся, диагностика причин противоправного поведения, диагностика особенностей личности учащегося с противоправным поведением.

Составляющими целевого блока являются цель и задачи работы педагога по профилактике правонарушений.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутыми задачами нами была определена структура содержательного блока, которая реализуется в рамках трех направлений деятельности педагога по профилактике правонарушений.

Первое направление – непосредственное взаимодействие педагога с учеником предполагает:

- изучение личности ученика, его индивидуальных особенностей развития, интересов, жизненных навыков;
- исследование ближайшего окружения учащегося: семьи, школьного коллектива, микрогрупп и неформальных объединений;
- раннее выявление различных форм отклоняющегося поведения;
- программирование воспитательного воздействия;
- реализация комплекса профилактических методов и форм индивидуальной работы;
- включение детей в различные виды деятельности по интересам в рамках имеющихся в школе кружков, секций, клубов;
- анализ эффективности воспитательных воздействий.

Второе направление – создание воспитывающей среды – заключается:

- в сплочении детского коллектива;
- в формировании благоприятной эмоциональной атмосферы;
- во включении детей в различные виды социально активной деятельности;
- в развитии детского самоуправления.

Содержанием третьего направления деятельности педагога – коррекция и координация различных воспитательных влияний в социуме – является:

- работа с семьей, привлечение родителей к воспитательной и профилактической работе;
- коррекция воздействий средств массовой коммуникации;
- нейтрализация негативных воздействий социума;
- взаимодействие с культурными и другими образовательными учреждениями.

Составляющими процессуального блока являются методы и формы работы по профилактике правонарушений среди школьников. К методам относятся:

- убеждение, беседа, воспитывающие ситуации, внушение, решение проблемных задач и ситуаций, индивидуальное и групповое консультирование;
- активные методы: Сократовская беседа, «Дебаты», «Дискуссия», Метод инверсии, «Я-сообщения», «Разброс мнений», «Диалог-спор», «Представьте», «Позиционная игра», «Метаплан», «Гипотеза».

Формы организации профилактической деятельности – урочные и внеурочные. Урочные формы – урок и факультативы.

Внеурочные формы – правовые кружки, секции, клубы, молодежные объединения, праздники правовых знаний, тематические дискотеки, выступления работников правоохранительных и правозащитных органов, пресс-конференции, лекции, диспуты, дискуссии по правовым проблемам, «круглые столы».

Аналитико-результативный блок предполагает оценку и анализ педагогом эффективности профилактической работы и на основании этого дальнейшее прогнозирование своей деятельности по профилактике правонарушений среди учащихся.

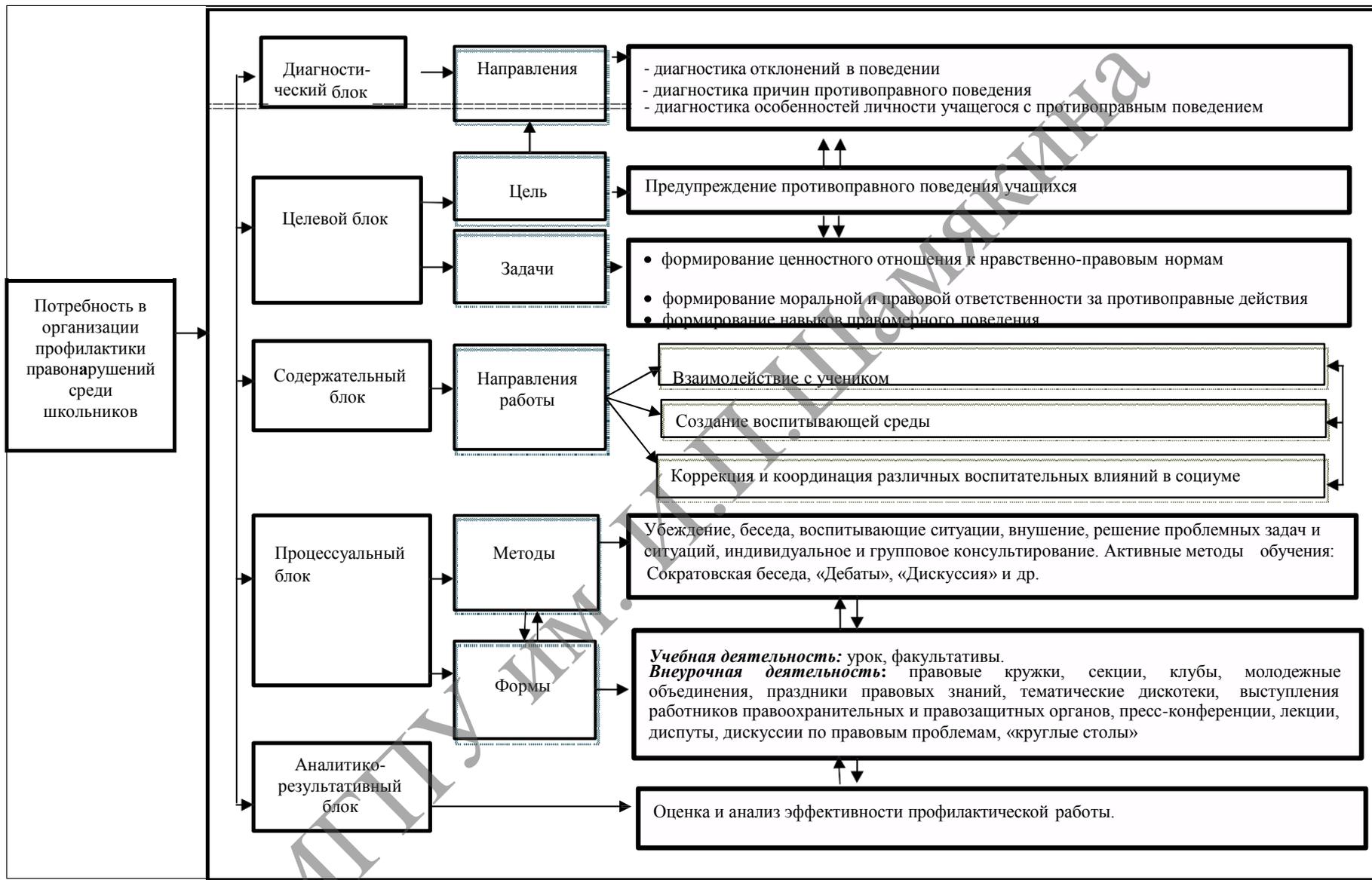


Рисунок – Модель работы педагога по профилактике правонарушений среди школьников

### Выводы

Таким образом, исследование показало, что педагогическая сущность профилактики правонарушений состоит в выявлении внутренних закономерностей, механизмов противоправного поведения школьников, во взаимодействии педагога и ученика с учетом внутренних потребностей и возможностей ребенка, его личностных особенностей, отношения к окружающей действительности.

Содержанием педагогической профилактики правонарушений является деятельность педагога по созданию условий для предупреждения отклонений в поведении школьников, формированию у них представлений о нравственных и правовых нормах поведения, положительного отношения к ним, обогащению опыта правового поведения.

Спроектированная модель рассматривается нами как подсистема открытого типа, которая может быть встроена в контекст системы учебно-воспитательного процесса школы, что позволит обеспечить целостность профилактической работы педагога. Структурные компоненты модели взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и направлены на конечный результат – повышение степени законопослушности учащихся, снижение числа правонарушений и преступлений среди учащихся.

### Литература

1. Отклоняющееся поведение молодежи : крат. словарь-справочник / Владим. гос. пед. ун-т ; [авт.-сост.: Б. А. Ермолаев и др.] ; под общ. ред. В. А. Попова, С. А. Завражина. – Владимир : ВГПУ, 1994. – 141 с.
2. Правонарушения в Республике Беларусь : стат. сб. [Электронный ресурс] / Национальный статистический комитет Республики Беларусь ; ред. кол. : Е. И. Кухаревич (пред. ред. кол.) [и др.]. – Минск, 2012. – Режим доступа <http://belstat.gov.by/homep/ru/publications/offence/2012/about.php>. – Дата доступа : 08.02.2013.
3. Гуров, Д. В. Педагогические аспекты профилактики правонарушений среди несовершеннолетних в системе работы органов внутренних дел : на примере Ставроп. края : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гуров Данил Валерьевич ; [Ставроп. гос. ун-т]. – Ставрополь, 2004. – 22 с.
4. Медицинская энциклопедия [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.medical-enc.ru/>. – Дата доступа : 05.02.2013.
5. Большой юридический словарь онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://law-enc.net/word/profilaktika-prestupnosti-5030.html>. – Дата доступа : 05.02.2013.
6. Бакаев, А. А. Система профилактики правонарушений несовершеннолетних : учеб. пособ. / А. А. Бакаев. – Москва : Логос, 2004. – 214 с.
7. Рябец, В. А. Программа профилактики правонарушений среди несовершеннолетних / В. А. Рябец ; Санкт-Петербург. – Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс] – 2012. – <http://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya-pedagogika/library/programma-profilaktika-pravonarushenii-sredi-nesovershennoletn>. – Дата доступа : 10.02.2013
8. Загвязинский, Н. И. Профилактика девиантного поведения / Н. И. Загвязинский. – М. : Дашков и К, 2002. – 95 с.
9. Погребняк, Э. П. Педагогическая профилактика правонарушений несовершеннолетних : (На материале совместной работы школы и производ. коллективов шефских предприятий) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Э. П. Погребняк ; Науч.-исслед. ин-т общей педагогики АПН СССР. – М., 1970. – 23 с.
10. Паздников, М. А. Совершенствование педагогической профилактики правонарушений несовершеннолетних : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. А. Паздников. – Минск, 1996. – 207 л.
11. Тарас, А. Е. Педагогическая профилактика правонарушений несовершеннолетних / А. Е. Тарас. – Минск : Народная асвета, 1982. – 62 с.

### Summary

The article is devoted to the analysis of the pedagogical aspects of the problem of crime prevention among children and adolescents. The essence of the concept “pedagogical prevention” from the perspective of a person-centered approach is being revealed, the basic stages of crime prevention among school children are being examined, the model of teacher’s activity oriented on crime preventing is introduced.

Поступила в редакцию 29.08.13

УДК 37.018.1:37.013.42

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ  
ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ****В. В. Мартынова**кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры социальной педагогики БГПУ**Е. Н. Дубовец**аспирант кафедры педагогики  
УО МГПУ имени И. П. Шамякина  
Научный руководитель: В. В. Мартынова

*В статье рассматриваются понятия «ценности», «семейные ценности», «неблагополучная семья». Представлена экспериментальная модель формирования семейных ценностей подростков из неблагополучных семей, раскрыты компоненты модели и выявлены принципы формирования семейных ценностей.*

**Введение**

На современном этапе развития общества происходят значительные изменения в различных сферах жизнедеятельности человека, которые существенным образом затрагивают проблему семейных отношений, их образовательно-воспитательных возможностей, духовных, семейных ценностей. Семья является основой любого государства, что само по себе имеет абсолютную ценность, главным и ведущим условием сохранения и поддержания духовной истории народа, традиций, национальной безопасности.

Необходимость формирования семейных ценностей подростков из неблагополучных семей обусловлена сегодня несколькими обстоятельствами. С одной стороны, непреходящей ценностью семьи для жизни и развития каждого человека, поворотом общества к проблемам и нуждам семьи, разработкой и реализацией комплексных целевых программ по укреплению и повышению ее значимости в воспитании детей. С другой стороны, господством новой системы ценностей, распространением негативного отношения к браку и семейной жизни среди молодежи, возникновением процессов, приводящих к обострению семейных проблем.

В настоящее время под влиянием многих факторов в нашей стране имеют место нестабильность и неблагополучие семьи и брака, нарушение традиционных функций семьи, модификация прежней системы семейных ценностей. Изменения в институте семьи сопровождаются такими негативными явлениями, как ориентация на малодетность, увеличение уровня разводов, внебрачной рождаемости, отказ от детей, рост количества людей, не состоящих в браке, высокий уровень аборт и родов у несовершеннолетних и т. п.

Подростковый возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования ценностного отношения к семье, браку, который включает в себя определенные знания о семейных ценностях, заинтересованность в создании благополучных собственных семейных отношений. В этом возрасте у учащихся появляется чувство «взрослости», происходят заметные изменения в самосознании, отмечается устремленность в будущее. Усвоенные привычки и отношения к окружающим явлениям и обществу у подростков постепенно переходят в принципы и нормы поведения, формируется мировоззрение – все это создает благоприятную основу для формирования устойчивой системы семейных ценностей.

Формирование ценностного отношения к семье у подрастающего поколения на основе гармоничного сочетания духовно-нравственных ценностей – одно из приоритетных направлений развития общества и государственной политики.

Образ жизни неблагополучных семей и сложившийся в них стиль взаимоотношений оказывают отрицательное воздействие на формирование у подрастающего поколения ценностного отношения к семье и браку. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема формирования семейных ценностей подростков из неблагополучных семей, укрепление и повышение у них ценности семьи и семейного образа жизни.

### Результаты исследования и их обсуждение

Проблема формирования семейных ценностей молодежи достаточно активно исследуется в философской и психолого-педагогической литературе. Так, различные аспекты этой проблемы рассматриваются в трудах Т. А. Гурко, И. В. Бестужева-Лады, А. Г. Волкова, А. Г. Вишневого, В. Т. Лисовского, А. И. Антонова, В. А. Сысенко, А. И. Кузьмина, Г. И. Климантовой, О. М. Здравомысловой и др.

Роль образования и воспитания в формировании семейных ценностей описана в работах Б. Р. Псавко, И. С. Кона, П. Я. Старожицкого, А. Б. Добрович, О. М. Стельниковой. Вопросы ценностей семьи обсуждаются в работах М. Ю. Арутюняна, С. И. Голода, О. М. Здравомысловой, Б. С. Павлова [1].

Изменение ценностных ориентаций у молодежи, в том числе и в сфере брачно-семейных отношений в условиях общественных трансформаций, анализируется в работах Г. Л. Сафарова, А. А. Клецина, Н. Е. Чистяковой, А. В. Петрова [2].

Подготовке молодежи к браку, формированию позитивного отношения к семье посвящены работы В. Т. Лисовского, В. А. Сысенко, Ю. А. Гаспарян, А. Г. Харчева, М. С. Мацковского [3].

Анализ научно-педагогической литературы, изучение реальной педагогической практики показывает, что формированию ценностных ориентаций в общей системе воспитания уделяется недостаточное внимание. Кроме того, накопленный богатый опыт не может быть использован в полном объеме в новых условиях, что обуславливает необходимость переосмысления философско-педагогического наследия по вопросам формирования семейных ценностей, изучения его современных основ.

Существуют различные подходы к классификации ценностей. По объективным характеристикам явлений, выступающих ценностями, выделяют материальные и духовные, большие и малые; по субъекту – ценности общества, народа, нации, коллектива, личности; по типу потребностей индивида различают экономические, политические, религиозные.

В педагогике под ценностями понимается объект, имеющий особое значение для субъекта. Большинство ученых (А. В. Архангельский, И. В. Бестужев-Лада, О. Г. Дробницкий, А. Г. Здравомыслов, М. С. Каган и др.) отмечают, что ценности выступают специфическим социальным определением объектов окружающей действительности, выявляющих положительное или отрицательное значение для личности, общества [4].

Ценности влияют на поведение личности в семье (с точки зрения социальных ролей), а семья является способом реализации семейных ценностей, т. е. социальной практикой. Семья определяет отношение личности к общественным ценностям и программу реализации этих ценностей, т. е. ценностных установок.

Определяя семейные ценности, мы придерживаемся точки зрения И. Ф. Дементьева, О. Г. Дробницкого, О. В. Дыбина, Н. Н. Никитиной, Н. С. Розова, которые утверждают, что ценности семьи являются ценностями-нормами и выступают как идеальная основа ориентации, идеальные критерии, на базе которых оценивается действительность и совершается выбор поступка, действия.

Семья как воспитательная среда имеет оптимальные возможности для постоянного и интенсивного общения детей со взрослыми; она дает детям уроки взаимоотношений полов и будущей семейной жизни; формирует характер, воспитывает семейные ценности социально-нравственного содержания, моделирует структуру и содержание культурно-ценностного совместного досуга; обеспечивает контроль за детьми и подростками.

Существенное влияние на формирование личности человека, системы ценностных ориентаций оказывают уклад семейной жизни, традиции и условия семейного воспитания, которые в совокупности создают для ребенка ту среду, включаясь в которую, он впервые раскрывает свои социально-полезные качества. Семья выступает ведущим звеном целостного педагогического процесса по формированию семейных ценностей подрастающего поколения.

Современные семьи развиваются в условиях качественно новой и противоречивой общественной ситуации. С одной стороны, наблюдается поворот общества к проблемам и нуждам семьи, разрабатываются и реализуются комплексные целевые программы по укреплению и повышению ее значимости в воспитании детей. С другой стороны, наблюдаются процессы, которые приводят к обострению семейных проблем. Это, прежде всего, рост числа разводов, увеличение числа неполных семей, семей, имеющих одного ребенка, неблагополучных семей.

Под неблагополучной мы понимаем семью, которая характеризуется: во-первых, низким социальным статусом; во-вторых, нарушением структуры; в-третьих, отсутствием должного воспитания подрастающего поколения; в-четвертых, обесцениванием или игнорированием семейных функций, ролей, традиций, ценностей. Это семья, оказавшаяся в трудной жизненной ситуации и нуждающаяся в государственной помощи и поддержке. Неблагополучные семьи – это семьи, в которых нарушены внутрисемейные отношения, что приводит к серьезным деформациям личности ребенка.

Процесс формирования семейных ценностей подростков из неблагополучных семей в учреждениях образования представляет собой совокупность воспитательных взаимодействий, имеющих целенаправленный характер.

Исходя из этого, на основании теоретико-практического исследования нами была предпринята попытка разработки модели формирования семейных ценностей подростков из неблагополучных семей, которая представляет целостную систему работы в данном направлении (рисунок).

Разработка модели формирования семейных ценностей осуществлялась с учетом следующих принципов:

– *принцип эмоционально-ценностного отношения* к семье, ее традициям, обычаям, образу жизни и воспитанию ребенка, реализация которого позволяет сформировать у молодежи представление и понятие об идеальной семье и семейной жизни; сформировать в ее сознании образ «Я – будущий семьянин» («Я – будущая мать», «Я – будущий отец») как ценностный ориентир создания собственной семьи;

– *принцип индивидуально-личностной психолого-педагогической поддержки подростка* как будущего семьянина, направленный на оказание содействия и помощи учащимся в сознательном формировании семейных ценностей как основы их готовности к семейной жизни и воспитания ответственного родительства (материнства или отцовства), а также помощь им в решении их индивидуальных проблем;

– *принцип толерантного взаимодействия всех субъектов воспитательного процесса*, ориентированный на уважительное отношение и принятие другого вне зависимости от его этнических, религиозных или гендерных характеристик, отражающих активную социальную позицию и внутреннюю готовность личности к эффективному межличностному взаимодействию с людьми.

В нашем исследовании основной целью моделируемой системы является выявление педагогических условий, направленных на повышение эффективности образовательного процесса, способствующего становлению ценностей семейной жизни, ориентирующего на подлинность супружеских отношений и ответственное родительство.

Педагогическая значимость модели заключается в том, что она позволяет выделить актуальные и перспективные направления, приемы, способы педагогической деятельности в процессе формирования семейных ценностей, а также изучить и научно обосновать условия, при которых будут достаточно полно достигнуты желаемые результаты исследования.

Структура разработанной нами модели представляет целостное образование и состоит из четырех основных блоков: целевого, содержательного, организационного и диагностико-результативного.

*Целевой блок* содержит цели и задачи содействия становлению позитивных установок на семейные ценности. В качестве методологической основы взяты принципы системно-деятельностного, аксиологического и личностно-ориентированного подходов в процессе формирования семейных ценностей учащихся.

*Содержательный блок* определяет характеристику учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего формирование знаний, ценностей и социальной компетентности в сфере личных перспектив семейно-брачных отношений (учебная работа, воспитательная работа, факультативная работа, лекторий и др.).

*Технологический блок* реализуется через образовательную деятельность посредством методов управления учебным процессом (проблемное изложение, решение проблемных ситуаций) и форм организации обучения (лекции, беседы, ролевые игры, практикумы, диспуты, дискуссии, конференции).

*Диагностико-результативный блок* предполагает отражение в сознании учащихся результата овладения знаниями о ценностных аспектах супружества и родительства в контексте семейно-брачных отношений. Данный блок даёт представление о сформированности нового, обогащённого образа семьи и позитивных стратегий поведения в супружеских и родительских отношениях.

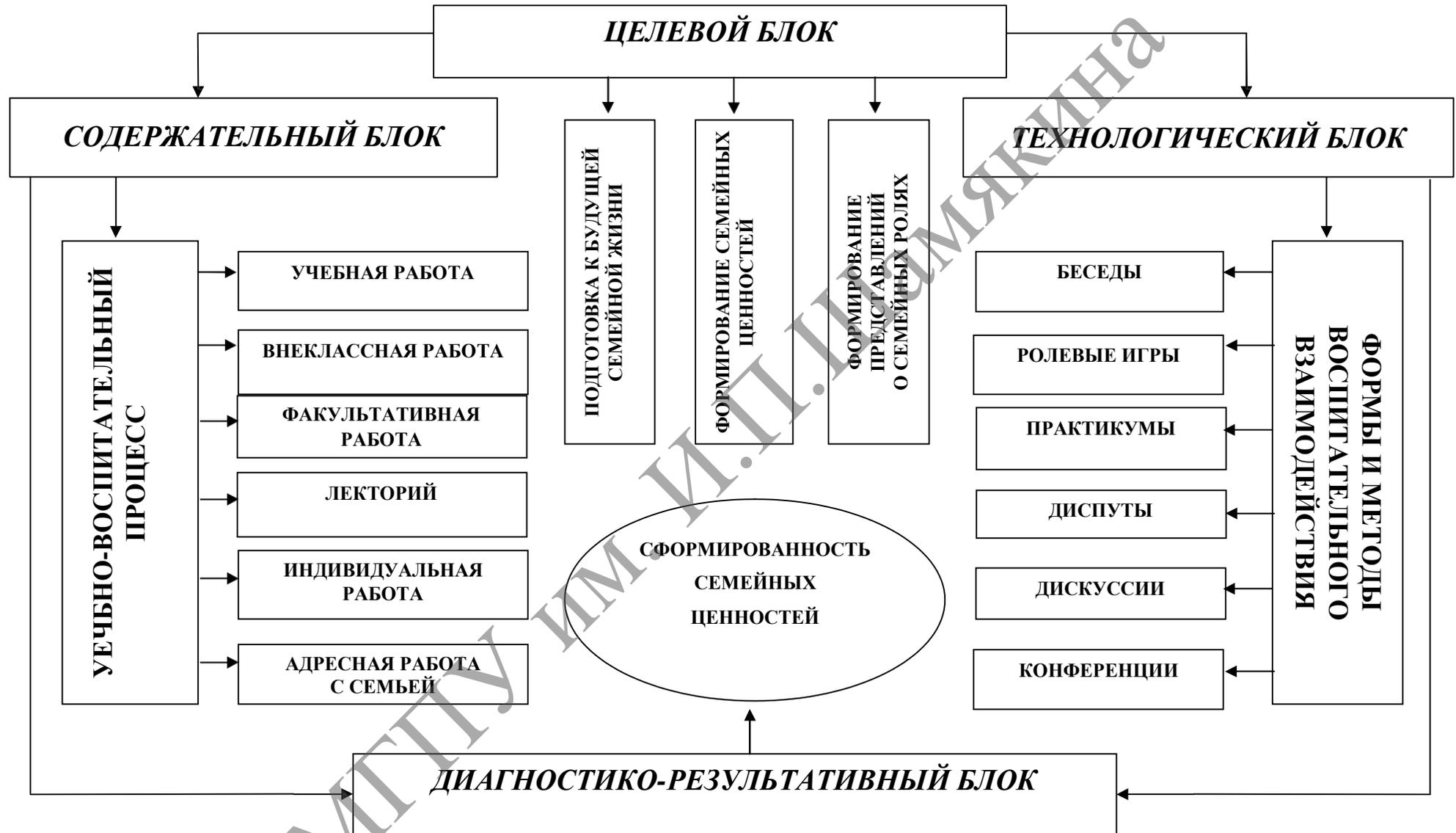


Рисунок – схема «Модель формирования семейных ценностей подростков из неблагополучных семей»

**Выводы**

В процессе исследования была разработана экспериментальная модель формирования семейных ценностей подростков из неблагополучных семей. Данная модель представляет собой целостное образование, включающее целевой, содержательный, технологический и диагностико-результативный компоненты, способствующие формированию осознанного отношения к семье, семейным ценностям у подрастающего поколения.

Представленная модель формирования семейных ценностей подростков из неблагополучных семей базируется на анализе современного социально-экономического, демографического состояния общества, современных тенденций развития семьи и социальном заказе общества на формирование готовности учащих к семейной жизни и ответственному родительству.

Формирование семейных ценностей у подрастающего поколения является основой для подготовки их к семейной жизни и ответственному родительству (материнству или отцовству), что способствует решению таких социальных проблем, как преодоление демографического кризиса, социального сиротства, асоциального поведения детей и молодежи, распада семьи.

**Литература**

1. Акутина, С. П. Семейный уклад в воспитании духовно-нравственных ценностей школьников / С. П. Акутина // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 2. – С. 51–54.
2. Гребенников, И. В. Основы семейной жизни / И. В. Гребенников – М.: Просвещение, 1991. – 157 с.
3. Голод, С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ / С. И. Голод. – СПб.: Петрополис, 1998. – 271 с.
4. Мацковский, М. С. Социология семьи / М. С. Мацковский. – М.: Наука, 1989. – 112 с.

**Summary**

The article examines the concept of «values», «family values», «poor family». Presents the experimental model of the formation of family values teenagers from disadvantaged families, disclosed the components of the model and identified the principles of forming family values.

*Поступила в редакцию 09.09.13*

УДК 811.111

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СКАЗКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**К. С. Сёма**

студентка 2 курса УО МГПУ им. И. П. Шамякина

Научный руководитель: И. С. Сычева

*Статья посвящена анализу учебно-воспитательных возможностей дидактической сказки при обучении иностранному языку. На конкретных примерах при изучении лексики, грамматики и культуры страны изучаемого языка рассмотрены следующие виды обучающих сказок: сказки, написанные учителем; сказки, написанные или дописанные учениками; английские народные сказки. Цель статьи – систематизировать основные направления работы с дидактической сказкой, а так же показать особенности ее использования для развития творческого потенциала и учителя, и ученика, которые на разных этапах обучения могут являться создателями, читателями или интерпретаторами сказок.*

### Введение

На современном этапе развития межкультурных коммуникаций изучение школьниками иностранных языков приобретает все большую значимость: возрастает количество часов, повышается объем и сложность изучаемого материала, что приводит к возникновению у учащихся трудностей с восприятием и усвоением информации. Это обуславливает повышение требований как к деятельности педагога в целом, так и к выбору им методов обучения. Важно не просто добиться прочного запоминания, но и научить учащихся самостоятельно обобщать сведения, включать их в систему ранее полученных знаний и успешно использовать на практике. Для реализации вышперечисленных задач целесообразно использовать такой творческий метод обучения, как дидактическая сказка, требующий мыслительной активности учащихся.

Дидактическая (обучающая) сказка – это вид сказки, направленный на образное представление и передачу ученику учебного материала, а также развития у него необходимых практических умений и навыков, формирование мировоззрения и творческого мышления.

Эффективность данного метода обучения объясняется тем, что он максимально приближен к игре, вызывает эмоциональный отклик у детей, что определяет успешное запоминание материала и увлеченность учебной деятельностью, которая зачастую не может быть вызвана исключительно изучением теоретических сведений, избыточных терминами, непонятными и неинтересными школьнику. Преобразовав научные сведения и классификации в сказочные образы и сюжеты, педагог может добиться как развития познавательной активности ученика, так и развития его творческих способностей и личности в целом. Помимо этого, использование дидактических сказок позволяет объединить класс совместной увлекательной учебной деятельностью, что улучшает микроклимат в группе, стимулирует протекание мыслительных процессов. Дидактическая сказка эффективна и в воспитательных целях: через конфликтные ситуации между героями учениками осмысливаются этические нормы, нравственные ценности и идеалы.

Воспитательный потенциал дидактической сказки использовался такими известными педагогами, как К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский. Исследованием обучающей и народной сказки, а также сказкотерапии занимаются современные ученые в области педагогики и психологии: Г. Н. Волков, Т. Д. Залетова, А. В. Запорожец, Т. Д. Зинкевич-Евстегнеева, Л. Д. Короткова, Н. М. Погосова, Л. Б. Фесюкова.

В целом распространено мнение, что дидактическая сказка наиболее эффективна при обучении дошкольников и младших школьников. Опыт творчески работающих учителей-практиков показывает, что ее использование позволяет добиваться не менее высоких результатов и при работе с учащимися средних и старших классов. Дидактическая сказка востребована при проведении предметных недель и олимпиад по школьным предметам. Но сведения о ее применении не в достаточной мере систематизированы, особенно при изучении иностранного языка, что подтверждает актуальность данной статьи.

**Результаты исследования и их обсуждение**

Классификация дидактических сказок и формы работы с ними на уроках английского языка представлены на рисунке.



Рисунок – Классификация дидактических сказок и формы работы с ними на уроках английского языка

**1. Дидактические сказки, написанные (сочиненные) учителем: грамматические и лексические**

Дидактические сказки, написанные (сочиненные) учителем можно разделить на две группы: сказки, направленные на изучение грамматического строя иностранного языка, и лексические сказки.

Сложности, возникающие при изучении грамматики, обуславливаются тем фактором, что учащимся приходится сталкиваться с большим количеством теоретического материала, правил и определений, которые трудно поддаются запоминанию. Также изучение грамматического строя иностранного языка осложняется необходимостью запоминать понятия, которые зачастую не имеют аналогов в родном языке. Коренные различия между изучаемым языком и тем языком, на котором ребенок думает и общается, могут стать барьером в усвоении правил и механизмов функционирования иностранных грамматических моделей.

Для того, чтобы помочь ученику преодолеть все вышеперечисленные трудности, педагогом может использоваться дидактическая сказка, в которой в понятной и интересной форме будут изложены и объяснены основные моменты изучаемой теории. Необходимо продумать сюжет и образы главных героев, которые должны не только раскрывать суть теоретического материала, но и увлекать, воздействовать на воображение.

Изучение частей речи является основным неотъемлемым элементом обучения иностранному языку. Так как все темы данного раздела взаимосвязаны, учителем может быть придумана целая серия сказок, в которых объединяющим ключевым моментом будет страна Английская Морфология, находящаяся в грамматической части острова Лингвистики. Страна может подразделяться на определенные графства: графство Существительных, Глаголов и т. д. В зависимости от темы урока во вступлении будет описываться определенное графство (например, графство Местоимений), его жители (possessive pronouns, interrogative pronouns и т. д.) и выполняемые ими функции (нести ответственность за имущественные вопросы страны, помогать задавать вопросы и т. д.). На данном этапе образы героев должны быть яркими и

запоминающимися, что поможет учащимся лучше усвоить роль той или иной части речи в грамматическом строе иностранного языка.

Далее необходимо придумать и описать какую-либо конфликтную ситуацию, раскрывающую суть изучаемого материала. Так, в сказке, посвященной Местоимениям, Существительные и Прилагательные могут помочь доказать, что выполняемые ими роли более важны, чем роль Местоимений. Развивая данный конфликт, необходимо описать последствия отсутствия той или иной части речи в грамматике изучаемого языка (утрата связей между различными частями предложений, невозможность задавать вопросы и т. д.). В развязке сказки подводится итог, подчеркивается важность той или иной части речи и ее функций.

По аналогии можно составлять дидактические сказки о любых частях речи, внося необходимые корректировки в зависимости от темы урока. Так, например, при изучении глаголов, во вступлении будет описываться графство данной части речи и его жители (modal verbs, link verbs, main verbs и т. д.), кратко характеризоваться обязанности каждого. Далее может быть выбран определенный вид глаголов (например, modal verbs) и более подробно описаны выполняемые ими функции (объяснять людям их обязанности и т. д.). С помощью конфликтной ситуации (например, отказ модальных глаголов выходить на работу) можно еще раз объяснить механизмы функционирования и роль изучаемой части речи.

После каждой сказки ученикам должен быть предоставлен ряд заданий, направленных на проверку понимания и закрепления изученного материала: анализ текста, составление краткого конспекта, ответы на заранее подготовленные вопросы, пересказ сказки и др.

Вторым видом дидактической сказки, используемой на уроках английского языка, является лексическая сказка. Данный вид сказки направлен на то, чтобы помочь ученикам в усвоении большого объема иностранной лексики, обусловленного темой занятия, связать их с имеющимся словарным запасом. Детям трудно запомнить большое количество незнакомых слов, если они никак не связаны с уже существующими знаниями, жизненным опытом, не используются в повседневной речи. Механическое заучивание иностранных слов «работает» только недолгое время, так как, не будучи помещенной в активный словарный запас, незнакомая лексика очень быстро забывается.

В зависимости от темы урока, учителем могут составляться дидактические сказки с разнообразными сюжетами. При изучении времен года ученикам может быть предложена сказка о четырех сестрах (Spring, Summer, Autumn и Winter), внешний вид и характер которых должен быть детально продуман. Вся новая лексика должна быть преподнесена в необычной и интересной форме, связанной с уже существующими представлениями о той или иной поре года (например, различные погодные условия могут описываться в виде подарков сестер людям).

При изучении темы «Моя семья», учитель может придумать сказку о первой в истории человечества семье и возникновении таких названий, как Father, Mother, Son, Daughter и т. д. После изучения лексических сказок ученикам также должны быть предложены задания, позволяющие не только развить память и выучить требуемый минимум иностранных слов, но и проявить творческие способности.

Дидактические сказки, написанные учителем, составляют основной материал, применяемый на уроках, факультативных занятиях. Данный вид сказки направлен на ознакомление учащихся с новой информацией, пробуждение познавательного интереса, объяснение трудных или непонятых учащимися аспектов уже изученной темы. Целью использования дидактической сказки является не только обучение, но и формирование мотивации к учебе, нравственной позиции.

Учитель в соответствии с программой может придумывать свои собственные дидактические сказки и применять их на уроке, воплощая творческие идеи и привнося в педагогическую деятельность инновационные элементы.

## **2. Дидактические сказки, написанные или законченные учениками**

С целью развития самостоятельного творческого мышления, формирования умения выделять главное в теоретическом материале учебника и оформлять свои мысли в связный текст учитель может давать наиболее успевающим и одаренным учащимся задания на самостоятельное написание дидактических сказок по аналогии. При этом учащийся, перерабатывая информацию, намного лучше запоминает ее и учится ориентироваться в сложном теоретическом материале. В качестве заданий подойдут вышеописанные разновидности дидактических сказок, лексическая и грамматическая.

Могут использоваться сказки с неизвестным концом или недописанные сказки. Суть данного приема состоит в том, что учитель предоставляет учащимся начало сказки, а для того, чтобы узнать, как она могла бы закончиться, необходимо самостоятельно изучить определенный материал и описать свой вариант развития событий. Так, ученикам может быть предложено продолжить дидактические сказки с учетом последствий для структуры английского языка отсутствия предлогов (грамматика) или описать события, которые могли бы произойти, если бы люди не имели представления о днях недели (лексика). Данный вид работы дает возможность раскрыть вариативность подходов к одному и тому же вопросу и сравнить уровни понимания учащимися одной и той же темы.

Как пример можно предложить следующую дидактическую сказку: *Во всем нам известной английской стране Морфологии издавна существовало такое правило: большинство Глаголов, работающих в различных предложениях, если они хотели обратиться по служебным вопросам к Дополнениям или Обстоятельствам своих рабочих мест, обязательно должны были иметь при себе специальные коды доступа, которые назывались Предлогами. Например, Глагол Идти (Go) чаще всего пользовался кодом доступа To, если в данный момент времени он выполнял функцию обозначения направления движения.*

*Все Предлоги имели свои конкретные значения, и каждый Глагол должен был точно знать, какой Предлог ему нужен, в зависимости от того какую информацию он хочет передать и какую роль он сейчас выполняет. У отдельных глаголов было очень много различных кодов, например, когда Глагол Get пользовался предлогом Through, он принимал значение «тратить, использовать», а когда он брал с собой на работу предлог At, он тут же принимал значение «достигать, добираться». Итак, каждый предлог имел огромное значение для связи различных Частей речи в предложениях, в зависимости от того, правильно или неправильно был выбран предлог, связь этих частей была хорошей или плохой. Если связь была хорошей, то все предложения работали правильно и передавали точную и достоверную информацию. А если же в связь между частями речи закрадывались неполадки, то смысл предложений мог кардинально меняться, а то и вовсе выходила какая-нибудь околесица.*

*Однако глаголы старались тщательно выбирать себе Предлоги в зависимости от того, к кому они обращались и что именно хотели передать. И все шло хорошо в стране Морфологии: работа спорилась, информация регулярно передавалась из предложения в предложение правильной и ничуть не искаженной.*

*Но вот однажды случилась в этой стране огромная беда: управление захватила безумная и очень злая королева Безграмотность, которая решила, что незачем иметь незатятым Глаголам свои личные коды доступа. Приказала она отобрать все Предлоги и спрятать их в своем замке. И вот тогда...*

Задание: дописать сказку с учетом возможных последствий для структуры английского языка отсутствия предлогов. Однако сложные творческие задания подходят не для всех, их рекомендуется задавать по выбору, руководствуясь инициативой учащихся.

### **3. Использование народных сказок в дидактических целях**

Неисчерпаемым ресурсом пополнения педагогического опыта являются народные сказки. Знакомые и близкие с детства, они могут быть успешно применены при обучении детей иностранным языкам.

Использование народных сказок на уроках можно подразделить на три блока. Во-первых, народные сказки могут модифицироваться и наполняться лингвистическим смыслом таким образом, чтобы учитель мог применить их, обучая детей грамматике иностранного языка. Сложность в том, что необходимо сохранить нетронутой суть и структуру самой сказки, так как действенность данного приема во многом зависит как раз от того, что дети знакомы с первоначальным текстом сказки и эмоционально привязаны к нему. С другой стороны, необходимо изменить сказку так, чтобы раскрыть содержание материала и достичь целей урока.

Примером интерпретации народных сказок при изучении грамматики может служить известная сказка «Репка». Определенная последовательность действий, производимая и повторяющаяся в сказке, позволяет учителю применить ее для изучения порядка слов в английском утвердительном предложении (сказуемое за подлежащее, дополнение за сказуемое, обстоятельство за дополнение) или в специальных вопросах (вспомогательный глагол за вопросительное слово, подлежащее за вспомогательный глагол, смысловой глагол за подлежащее

и т. д.) Данный прием при изучении грамматической теории направлен в первую очередь на понимание и запоминание учениками нового материала.

Во-вторых, народные сказки могут применяться для изучения иностранной лексики. Примером является сказка «Теремок», основанная на рифмах (Mouse – house, hare – there, squirrel – here, frog – прыг-скок). Необычная форма преподнесения нового материала позволит детям ознакомиться с английскими названиями животных и запомнить их быстрее и качественнее, чем при механическом заучивании.

В-третьих, народные сказки эффективны для развития у детей навыков перевода и интерпретации текстов. Учащимся предоставляются тексты сказок на русском и английском языках, а затем даются задания на анализ, перевод и пересказ.

На уроках целесообразно использовать английские народные сказки (как в оригинале, так и переведенные), раскрывающие особенности менталитета, обычаев и традиций народа – носителя изучаемого языка. Данная область применения дидактических сказок является существенной, так как понимание речевых конструкций и оборотов зависит от осознания особенностей того этноса, чей язык изучается. Адекватное речевое поведение обусловлено знаниями в области культуры, традиций и этикета.

Английская народная сказка «Я – сам!» может явиться отправной точкой для изучения географии и мифологии (упоминаются географические названия: Англия, Шотландия; мифический персонаж брауни и др.). Произведение иллюстрирует быт народа, живущего на указанных территориях. В сказке «Белая дама» отмечаются такие национальные черты, как глубокая религиозность и богобоязненность англичан. В сказке «Дочка пекаря» перечисляется множество мифологических персонажей (эльфы, паки, великаны, феи и т. д.), без знания которых трудно понять культуру и мировосприятие англичан.

С целью привития ученикам моральных норм на уроке может быть использована сказка «Фокусник-свирельщик», высмеивающая обман и подлость. В сказке «Краснозубый Аин» отражены такие черты, как храбрость, великодушие и щедрость, высмеиваются злоба и трусость. В произведении показан семейный уклад, отношение к женщине-матери.

Народные сказки также могут использоваться для изучения традиционной английской кухни (например, в сказке «Тростниковая шапка» упоминается овсяная каша), наиболее распространенных английских имен («Джек и бобовый росток», «Джек – повелитель великанов», «Кейт-шелкушечка», «Малышка Том и великан Денбрас») и других тем. После ознакомления с народными сказками учащимся могут задаваться различные творческие задания: разыграть сказку на английском языке, написать собственную сказку на народный мотив и др.

Изучение, чтение народных сказок и привнесение в них дидактической составляющей является действенным методом организации работы класса при изучении различных аспектов иностранного языка. Работу с народной сказкой значительно облегчает тот факт, что сегодня большинство произведений доступны во всемирной сети Интернет, дидактические возможности которой необходимо активно использовать.

### **Выводы**

Все вышеперечисленные виды дидактических и народных сказок (сказки по лексике, сказки по грамматике придуманные учителем или учениками; оригинальные народные сказки или их интерпретация с обучающей целью) и работа с ними способствуют развитию навыков устной и письменной иностранной речи, обогащают словарный запас, позволяют запоминать и осмысливать сложные грамматические правила, комплексно развивая творческий потенциал личности. В целом систематическое использование дидактических сказок при изучении иностранного языка позволит учителю проводить нетрадиционные уроки, вывести учеников на совершенно новый качественный уровень усвоения предмета и оптимизировать учебный процесс.

### **Литература**

1. Короткова, Л. Д. Технология использования авторской дидактической сказки / Л. Д. Короткова. – Москва : Перспектива. – 176 с.
2. Фантастический мир сказок [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ckazka.net>. – Дата доступа : 25.05.2013.
3. Хранители сказок. Собрание авторских и народных сказок [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.hobbitaniya.ru>. – Дата доступа : 12.05.2013.

4. Школа семи гномов. Семь шагов в будущее [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://shkola7gnomov.ru>. – Дата доступа : 02.06.2013.

5. Энциклопедия Великие сказочники мира [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.skazka.com.ru>. – Дата доступа : 04.03.2013.

#### *Summary*

This article covers the use of didactic tales during the process of studying foreign languages (the English language). In order to optimize and to improve the process of learning foreign languages the following types of didactic tales are suggested: 1) tales written by the teacher: a) lexical tales; b) grammatical tales; 2) tales written by pupils: a) lexical tales written by pupils on their own; b) grammatical tales written by pupils on their own; c) studying tales with an unknown ending, unfinished tales; 3) folktales: a) interpretation of folktales in order to study new vocabulary; b) interpretation of folktales in order to study the grammatical structure of the language; c) reading and translation of folktales; d) reading of folktales for the purpose of studying mentality, traditions, customs and cultural features of native speakers of the English language.

*Поступила в редакцию 12.08.13*

МГПУ ИМ. И.П. ШАМЛЯКОВА

УДК 373.5.035.4

**МОДЕЛЬ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ****О. С. Симченко**

аспирант кафедры педагогики

Могилевского государственного университета им. А. А. Кулешова

Научный руководитель: Е. А. Башаркина

*Представленная статья отражает результаты построения теоретической модели политической культуры старшеклассников. Данная модель раскрывает систему взаимосвязанных компонентов политической культуры старшеклассников, определяет содержательное наполнение компонентов в форме политического мировоззрения, политических ценностей и политического поведения старшеклассников. Очерчены критериальные показатели сформированности политической культуры старшеклассников.*

**Введение**

В современных научных исследованиях объект исследования получает теоретическое изучение, осмысление, анализ и интерпретационное представление в виде полной описательной теоретической модели. Организация, осуществление и результат исследовательской деятельности приобретают чёткое соподчинение и логику, если объект исследования рассматривается в целостности его смысловой, структурно-содержательной, функциональной составляющих. Именно моделирование как метод создания и исследования моделей позволяет представить объект научного изыскания как целостное явление, выраженное через систему взаимосвязанных, взаимозависимых компонентов.

Согласно В. В. Краевскому, *моделирование* – это воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Второй из объектов называют *моделью* первого. В наиболее общем виде модель определяют как систему элементов, воспроизводящую некоторые стороны, связи, функции объекта исследования [1]. Более того, модель не просто призвана воспроизводить определенные характеристики исследуемого объекта, но и «способна замещать его так, что её изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [2, 89].

Любое научно-педагогическое исследование предусматривает педагогическое моделирование как «перевод педагогических задач на формализованный язык, использование знаковых средств» [3, 20]. В процессе педагогического моделирования создается педагогическая модель. Г. Н. Солтан под *педагогической моделью* понимает такую систему, которая достаточно объективно и полно отражает объект педагогического исследования и способна интерпретировать его так, что её изучение дает новую информацию об объекте [3, 20]. Именно создание модели зачастую является определяющим условием достижения цели в научно-педагогическом исследовании, так как она [модель] представляет опосредованный способ познания исследуемого объекта, с которым ученый-педагог не имеет возможности установить непосредственный контакт. Вся информация, предоставленная в распоряжение исследователя в ходе моделирования, может быть подвергнута экспериментальной проверке и интерпретирована в качестве знаний о реальном объекте исследования.

Спецификой исследований в области педагогической науки является то, что объект, как правило, рассматривается в динамике развития различных процессов: образовательный процесс, процесс обучения, процесс воспитания, управленческие процессы и др. Зачастую эти процессы отражают предметную сторону исследуемой педагогической действительности (объекта или явления). При осуществлении педагогического моделирования следует учитывать неизбежность создания целой серии моделей, которые, с одной стороны, должны отражать сущностную, структурную и функциональную основу исследуемого объекта в некоем идеале (идеализированные, теоретические модели), а с другой стороны, показывать возможности, пути, способы достижения определенных заданных характеристик, свойств исследуемого объекта как

динамично развертывающегося через систему взаимоотношений участников образовательного процесса, складывающихся в конкретных условиях его протекания (процессуальные, нормативные модели).

### Результаты исследования и их обсуждение

В качестве объекта нашего исследования выступает *политическая культура старшеклассников*. Предметом является процесс формирования политической культуры старшеклассников посредством социально значимой деятельности. Моделирование процесса формирования политической культуры старшеклассников не представляется возможным без построения собственно модели политической культуры старшеклассников. По сути, она является теоретической моделью, которая призвана отразить сущностные характеристики политической культуры данной категории учащихся без преломления их к определённым условиям её формирования. По мнению В. И. Гладковского, теоретическая модель исследуемого объекта должна удовлетворять следующим требованиям: она «должна быть ориентирована на объяснение его [объекта] сущности и строиться на целостной основе посредством определения состава, структуры и назначения» [4, 12]. Иными словами, данная модель теоретически интерпретирует различные аспекты, стороны исследуемого объекта.

Определение сущности политической культуры старшеклассников исходит из смыслового анализа категории «*политическая культура*» в конкретно-научных интерпретациях, а также через выражение её в иерархии «власть – общество – личность». Иными словами, рассмотрение политической культуры с позиций различных наук (политология, культурология, социология, психология, педагогика) и выявление связей между политической культурой представителей структур власти в государстве, политической культурой общества и каждой отдельно взятой личностью создают общие основания для трактовки политической культуры старшеклассников.

В основе представлений о политической культуре старшеклассников, о её содержательной и структурной составляющих лежит понятие политической культуры личности. В соответствии с Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, *политическая культура* представляет собой одну из основных форм проявления общественного сознания в виде конкретных мировоззренческих ценностей, оказывающих влияние на социальный выбор личности, зависящая от степени понимания ею процессов, происходящих в обществе и государстве [5].

Большинство исследователей, определяющих содержание политической культуры, сходятся во мнениях, выделяя в качестве основных её составляющих: политические интересы, мотивы и потребности; политические знания и связанные с ними умения и навыки; политические взгляды, убеждения, отношения, установки, идеалы, ценности; политическое поведение и деятельность (Е.П. Бажанов, А.Ю. Брегеда, К.С. Гаджиев, А.И. Демидов, Ю.В. Ирхин, М.Т. Кейзеров, Ю.П. Ожогов, Ю.С. Пивоваров А.В. Трофимов, Е.Б. Шестопап и др.).

Под *политической культурой* личности мы понимаем системное качество личности, которое отражает уровень овладения ею совокупностью взаимосвязанных политических знаний, взглядов и убеждений; степень осмысления отношений, складывающихся в сфере политики, а также наличие чётко осознаваемых политических мотивов, установок и ценностных ориентаций, определяющих направленность политического поведения и тесно связанной с ним политической деятельности личности, выступающей в качестве субъекта функционирующей в стране политической системы.

Данный подход к определению политической культуры личности позволяет рассматривать политическую культуру старшеклассников в системе взаимосвязанных компонентов, образующих её структуру. Структура как философская категория отражает строгую организацию системы, элементы которой образуют устойчивые связи и отношения взаимной зависимости, определяющие её [системы] целостность.

Опираясь на данные современных исследований в области политологии, политической психологии и педагогики, мы выделяем следующие компоненты политической культуры старшеклассников: потребностно-мотивационный, когнитивный, нравственно-оценочный и поведенческо-деятельностный.

*Потребностно-мотивационный компонент* как структурная составляющая политической культуры включает систему потребностей и мотивов личности, которые выступают в качестве внутренних побудительных стимулов в поведении и деятельности в рамках действующей

политической системы государства. *Потребность* определяется в философии как состояние нужды в определённых условиях жизни, деятельности, материальных объектах, социальных факторах, без которых человек испытывает чувство дискомфорта, неудовлетворенности. *Мотив* – есть побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей личности. Возникновение политических потребностей и мотивов у старшеклассников связано с их стремлением к выполнению своих общественно-политических функций, которые глубоко осознаются в качестве жизненной необходимости, что является сильнейшим мобилизационным механизмом, обеспечивающим успешность процесса формирования политической культуры на всех этапах осуществления воспитательной деятельности.

Данный компонент характеризуется наличием лично и социально значимых потребностей и мотивов, возникающих на фоне ощущения острой необходимости в самоопределении и самореализации личности в сфере социально-политических отношений. В систему *политических потребностей* старшеклассников включаются потребности в приобретении политических знаний, формировании политических идеалов и выработке соответствующих ценностей, потребности в участии в политической жизни страны. В качестве *политических мотивов* учащегося старших классов выступают: желание чувствовать себя полноправным гражданином своего государства, который способен принести пользу обществу, реализовать свой гражданский долг; возможность личной и профессиональной самореализации; необходимость укрепления субъектной гражданской позиции, воплощаемой в гражданской ответственности и законопослушании, умении выражать и защищать свои интересы, уважать права и свободы других людей и отстаивать собственные права. Политические мотивы старшеклассников реализуются прежде всего через интерес к сфере политики в целом, через понимание эффективности функционирования института власти как источника существования и жизнеспособности государства, а также через изначально положительную эмоционально-личностную установку на политическую активность, политическую деятельность как нужную и полезную для дальнейшего развития и совершенствования национальной политической системы.

Потребностно-мотивационный компонент определяет:

- положительное отношение и интерес старшеклассников к изучению социально-гуманитарных дисциплин;
- направленность личностного развития старшеклассников на необходимость серьёзного осознания вопросов политики, специфики построения, функционирования и эволюции отдельных политических систем, различных сторон политической жизни государства;
- заинтересованность в глубоком анализе и поиске решений разнообразных социальных и политических проблем;
- проявление политической активности старшеклассников, желание и стремление принимать участие в мероприятиях, делах, акциях, конкурсах, фестивалях общественной и политико-правовой направленности;
- осуществление политической деятельности старшеклассников через участие в работе детских и молодежных организаций и объединений, а также агитбригад и пропагандистских групп.

*Когнитивный компонент.* Реализация политической активности, проявление адекватного функционирующей государственной политической системе поведения и осуществление осознанных политических действий невозможны без прочных фундаментальных знаний, умений и навыков, которые образуют когнитивный компонент политической культуры старшеклассников.

*Политические знания* – это упорядоченная система отражённых в сознании личности фактов, сведений о процессах и явлениях политической действительности. В данную систему включены эмпирические и научные знания о политике в целом, а также о политической системе как основе политического устройства общества, деятельности политических структур, взаимодействии и взаимовлиянии политики и других социальных институтов, об особенностях внутривнутриполитических и внешнеполитических отношений и связей.

Политические знания старшеклассников выражаются в знаниях истории и современности развития и функционирования различных государственных политических систем; специфических характеристик и основных принципов политических режимов; в знаниях основ государственного политического устройства и законодательства страны; порядка организации и осуществления избирательных кампаний различных уровней; в знаниях сущности, принципов и основных направлений осуществления внутренней и внешней политики Республики Беларусь.

Данный компонент также включает в себя систему познавательных умений и навыков, которые тесно связаны со знаниями. Когнитивные умения и навыки предполагают способность старшеклассников адекватно оценивать и анализировать различные политические события, явления и процессы, осуществлять их критическое осмысление, вырабатывать личностное отношение и индивидуальную позицию относительно политической действительности.

Таким образом, в рамках когнитивного компонента политической культуры старшеклассников можно выделить:

- знания фундаментальных политических категорий и понятий, таких, как политика, внутренняя политика, внешняя политика, политическая система, политический режим, политические партии, демократия, власть, президент, законодательная власть, исполнительная власть, судебная власть, парламент, правительство, избирательная система, государственная символика, закон и др.;
- политическую грамотность, связанную со знанием основных политических теорий, исторически сложившихся политических учений, национальной политической системы, содержания основных законов; умением ориентироваться в вопросах политической жизни своей страны и других государств, вырабатывать собственные взгляды на противоречивые точки зрения относительно политических процессов, формировать аналитическое отношение к ним;
- знания основ адекватного существующей государственной идеологии и политическому устройству общества политического поведения и деятельности;
- умения старшеклассников осуществлять адекватную самооценку знаний в сфере политики.

Политические знания и связанные с ними когнитивные умения и навыки являются основой для формирования у старшеклассников политических взглядов и убеждений, которые являются важнейшими составляющими политического мировоззрения.

*Политические взгляды* воплощаются в избирательном отношении личности к информации политического характера, выработке субъектной позиции по поводу фактов и сведений, отражающих реалии политической действительности. Политические взгляды старшеклассников выражаются в суждениях личности относительно тех или иных политических явлений и процессов, способности правильно истолковать, объяснить их, представить и обосновать своё отношение к ним как на данном возрастном этапе, так и в последующем, когда политические взгляды будут оказывать значимое влияние на их социальные, гражданские, патриотические позиции.

*Политические убеждения* – это наиболее устойчивые, достигшие высокой личностной значимости политические знания и взгляды, которые связаны с глубокой и обоснованной уверенностью в их истинности и выступают в качестве руководства в жизни и деятельности личности. Исследования психологических особенностей старшеклассников показали значимость формирования у них убеждений. Старшеклассники обладают уже способностью к дедуктивному, формально-логическому мышлению. Они достаточно легко могут оперировать сложными политическими категориями (политическая система, политический режим, государственная власть, демократическое общество, политическая традиция, политический плюрализм и др.), устанавливать существенные связи между политическими явлениями и процессами, определять и анализировать их в целостности, оценивать и обобщать их результаты и последствия как для отдельных личностей, так и для общества и государства в целом. Как отмечает Дж. Адельсон, по мере когнитивного созревания проявляется важное изменение политического мышления: достигается уровень абстрактного мышления [6]. Политические убеждения старшеклассников следует рассматривать в нескольких аспектах: *познавательном* (убеждённость в ценностно-нормативном предназначении политических знаний как основы гражданского самоопределения личности, ее самоидентификации в политической системе, а также правомерного поведения в обществе, реализации гражданского долга); *аксиологическом* (убеждённость в ценностных приоритетах государственной политики, ориентированной на общество и человека и выражающейся в принципах сохранения национального суверенитета и независимости, укрепления государственной идеологии на началах традиций равенства и социальной справедливости и др.); *праксиологическом* (убеждённость в значимости личностного участия в функционировании государственных политических институтов, в необходимости выработки правомерного поведения в обществе и обоснованной политической деятельности). Политические

убеждения старшеклассников имеют определяющее значение для формирования политических установок и политических ориентаций личности.

*Нравственно-оценочный компонент.* Данный компонент составляет духовно-нравственную основу политической культуры старшеклассников. Наличие у человека политических ценностей означает личностное принятие событий и процессов, которые происходят в социально-политической сфере, как явлений чрезвычайно важных и значимых. Как отмечал М. Хайдеггер, «ценность – это значимое, стоящее, только то, что значимо, – ценность» [7, 71]. Именно политические ценности являются ориентирами в формировании политической активности, выработке потребностей в обоснованном политическом поведении и целенаправленном правомерном политическом участии.

Политика представляет собой ценность в аспекте неременной необходимости устройства жизни общества в государстве. Жизнь людей в сообществе немислима вне государственной системы. А существование государства не представляется возможным без установления определенных отношений, основанных на управлении и соподчинении, т. е. отношений политических. Складывающиеся в государстве политические отношения развиваются на основе политических ценностей. К важнейшим из них следует отнести:

- исторический политический опыт, определивший фундамент и основные тенденции функционирования современной национальной политической системы;
- знания (в их аксиологическом аспекте) о политических явлениях и процессах, которые утверждают жизненные смыслы, определяют позитивные установки в функционировании политической системы (о правах и свободах граждан, национальной безопасности, государственном суверенитете, социальной справедливости, общественном правопорядке и др.);
- политические традиции и нормы, которые укоренились на протяжении, длительного времени и на которые ориентируются участники политической системы, считая их наиболее прогрессивными (например, порядок организации и проведения выборов президента, депутатов органов местного управления);
- политические символы и памятники политической культуры (флаги, гербы, гимны, документы и реликвии).

*Политическими ценностями* старшеклассников являются: мир, демократия, национальная безопасность, законность и правопорядок, государственный суверенитет, социальная справедливость, политическая и социально-экономическая стабильность, гражданское общество.

У старшеклассников необходимо развивать основанные на политических ценностях качества: патриотизм, уважение к историческому прошлому своей страны, гордость за её успехи и достижения, терпимость к проявлениям инакомыслия, непримиримость перед проявлениями насилия и экстремизма, инициативность, предприимчивость, деловитость.

Нравственно-оценочный компонент политической культуры старшеклассников также выражается в духовных качествах личности и её ценностных ориентациях. *Ценностные ориентации* – это политические, мировоззренческие и нравственные убеждения человека, его глубокие и постоянные привязанности, нравственные принципы поведения в политике [8]. В качестве ценностных ориентаций старшеклассников выступают: определение своей роли в политической жизни страны и самоопределение в сфере общественно-политических отношений; сохранение и укрепление демократических отношений в государстве и обществе; реализация социальных гарантий, гражданских прав и свобод; поддержание порядка и стабильности в функционировании различных сфер общества; обеспечение мира и национальной безопасности. Ценностные ориентации являются своего рода связующим звеном между потребностно-мотивационной сферой личности и её поведением, поступками, деятельностью.

Усвоение политических ценностей и выработка ценностных ориентаций личности является необходимым условием для эффективного функционирования политической системы государства. Утрата ценностей образует аксиологический разрыв в системе политических отношений, что усиливает тенденции деградации политических процессов и ведет к разрушительным последствиям дисбаланса в политической системе.

*Поведенческо-деятельностный компонент.* Указанный компонент политической культуры включает политическую активность, поведение и политическую деятельность, которые являются результатом реализации политических установок личности. Под *политическими установками* понимается отношение личности к политическим явлениям и процессам, выступающее как готовность к проявлению политической активности. Политические установки

личности рождаются в результате синтеза мотивов, потребностей, убеждений и ценностей. Политическими установками старшеклассников являются: готовность неукоснительно следовать действующему в государстве законодательству; готовность защищать и отстаивать свои права и интересы, а также выполнять общественные обязательства и реализовывать гражданский долг; готовность включаться в различные воспитательные дела политико-правовой направленности.

Для определения политической активности, которая реализуется в ориентированных на государственную политическую систему и политические отношения поведении и деятельности, очень часто используется понятие «политическое участие». *Политическое участие* определяется как участие в общественно-политической жизни государства. Д. В. Ольшанский рассматривает политическое участие как неотъемлемое свойство политической или иной управляющей (или самоуправляемой) деятельности людей, которое служит одним из средств выражения и достижения их интересов. Политическим участие становится тогда, когда индивид или группа вовлекаются в политические отношения, в процесс принятия решений и управления, носящих политический характер [9, 138]. Формирование у старшеклассников положительной установки на политическое участие становится определяющим для данной возрастной категории учащихся, так как они фактически находятся в преддверии важнейшего этапа политической социализации, связанного с необходимостью участия в избирательной кампании и иных мероприятиях, несущих политический смысл. Политическое участие старшеклассников реализуется в контексте образовательного процесса и выражается в их систематическом осознанном включении в конкретные воспитательные дела политико-правовой направленности и в социально значимую деятельность.

Таким образом, в поведенческо-деятельностном компоненте отражаются смысл и содержание всех выше указанных компонентов. Потребности, интересы, мотивы, знания, взгляды, идеалы, ценности предстают в искаженном виде, если они не воплощаются в деятельностной активности личности.

Представленный компонент отражает поведенческий и деятельностный аспекты личностных характеристик старшеклассников, среди которых можно выделить:

- недопустимость в проявлении политического поведения действий, основанных на чуждых, враждебных идеологиях, а также совершении противоправных деяний, осуществлении деятельности, характеризующейся антидемократичными, антигуманными, экстремистскими настроениями;
- активное участие в мероприятиях, акциях, фестивалях, праздниках политической направленности, которые организуются в системе учебно-воспитательной работы учреждений образования и в рамках деятельности детских и молодежных общественных организаций и объединений;
- конвенциональное поведение в отношении существующей государственной политической системы;
- осознанное осуществление социально-значимой деятельности и стремление к активному участию в функционировании общественно-политических институтов.

### **Выводы**

Таким образом, все представленные выше компоненты политической культуры старшеклассников находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости, формируя целостное структурное образование. Выделенные компоненты отражают политическую культуру личности как системное качество, сочетающее в своей интерпретации различные аспекты: познавательный, чувственно-эмоциональный, ценностный, поведенческий. Их органическое единство создает возможности для согласованного и последовательного формирования у старшеклассников политических знаний, умений и навыков, развития их чувственно-эмоциональных проявлений к политической жизни, ценностного отношения к действующей политической системе и положительных установок на политическую активность.

### **Литература**

1. Краевский, В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 224 с.
2. Степанов, П. В. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / П. В. Степанов // Заместитель директора школы. – 2003. – № 1. – С. 89.

3. Солтан, Г. Н. О построении моделей в педагогических исследованиях / Г. Н. Солтан // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 8. – С. 20 – 23.
4. Гладковский, В. И. Теоретическая модель образовательной деятельности / В. И. Гладковский // Веснік адукацыі. – 2005. – № 10. – С. 11–19.
5. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – Мінск : Нацыянальны інстытут адукацыі. – 2007. – № 2(603.) – С. 9–40.
6. Adeison, J. Growth of Idea of Law Adolescence / J.Adeison, B. Green, R. O'Neil // Developmental Psychology. – 1969. – № 1. – P. 327 – 332
7. Хайдеггер, М. Время и бытие : статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 447 с.
8. Ирхин, Ю. В. Социология культуры : учебник / Ю. В. Ирхин. – М. : Экзамен, 2006. – 525 с.
9. Ольшанский, Д. В. Основы политической психологии / Д. В. Ольшанский. – Екатеринбург : Деловая книга, 2001. – 496 с.

#### *Summary*

The article reflects highlights the theoretical model of high school students' political culture of. This model reveals a system of interrelated components of the political culture of the high school students, determines the content of political philosophy, political values and political behaviour of high school students it. Outlines the criteria for the formation of high school students' political culture of.

*Поступила в редакцию 10.06.13*

УДК 796.011.3

**ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА  
ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ****А. Г. Фурманов**доктор педагогических наук, профессор, заслуженный тренер БССР,  
заведующий кафедрой технологий в туристической индустрии БГУФК

*В статье на основании анализа литературных источников и приобретённого опыта предпринята попытка структурирования процесса физического воспитания, направленного на организационно-методическое обеспечение занятий физической культурой, спортом для всех и туризмом различных контингентов населения.*

**Введение**

Физическое воспитание в обобщённом виде понимается рядом специалистов как процесс, способствующий гармоничному психофизическому совершенствованию человека (Р. И. Купчинов [1]; Л. П. Матвеев, А. Д. Новиков [2]; Т. Ю. Круцевич [3]; Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов [4] и др.).

По сути, это средство физической культуры, как вида общей культуры. Содержанием его служит оптимальная двигательная активность, построенная на основе материальных и духовных ценностей, специально созданных в обществе для физического совершенствования человека [5].

Помимо этого, физическое воспитание – педагогический процесс, направленный на морфофункциональное совершенствование организма человека, формирование и улучшение его основных жизненно важных двигательных умений, навыков, и связанных с ними знаний [4].

По нашему мнению, поскольку физическое воспитание является частью педагогического процесса, то структуризация факторов, обеспечивающих его полноценную организацию (рисунок), позволит повысить эффективность этого процесса. Названные факторы, в свою очередь, выступают в качестве **средств процесса физического воспитания**.

**Результаты исследования и их обсуждение**

Анализ литературных источников и наработанный опыт позволили структурировать процесс физического воспитания, который включает следующие факторы:

- **Нормативно-правовое обеспечение.** Осуществляется в соответствии с требованиями Закона Республики Беларусь «О физической культуре и спорте», Государственной программы развития физической культуры и спорта в Республике Беларусь, Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь;

- **Кадровое обеспечение квалифицированными специалистами.** Производится согласно утверждённому штатному расписанию. Качество педагогического процесса по физическому воспитанию зависит от уровня подготовленности, подбора, расстановки и профессиональной компетентности специалистов по физической культуре и спорту.

В педагогической отрасли понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как совокупность знаний и умений, которые определяют результативность труда, т. е. комбинации личностных качеств и свойств, комплекс знаний и профессионально значимых качеств, единство теоретической и практической готовности к специфической гуманитарной деятельности. Компетентность означает способность и обладание знанием и характеризует наличие знаний, умений или опыта субъекта как базового компонента эффективности его деятельности, тем самым служит показателем социальной и профессиональной зрелости человека, уровня профессионального мастерства. Иными словами, компетентность – это доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, возможных средств и способов достижения намеченных целей [6].

Профессионализм учителя физической культуры, преподавателя, тренера как результат творческой деятельности предполагает формирование качеств субъекта, которые обеспечивают эффективное решение профессиональных и личностных задач. В связи с этим заслуживают внимания основные тенденции в развитии кадровой политики, которые применимы и при становлении субъектов высшего физкультурного образования. При подборе кадрового состава они основаны на приоритете таких качеств, как инициативность, творчество, новаторство, интуиция.

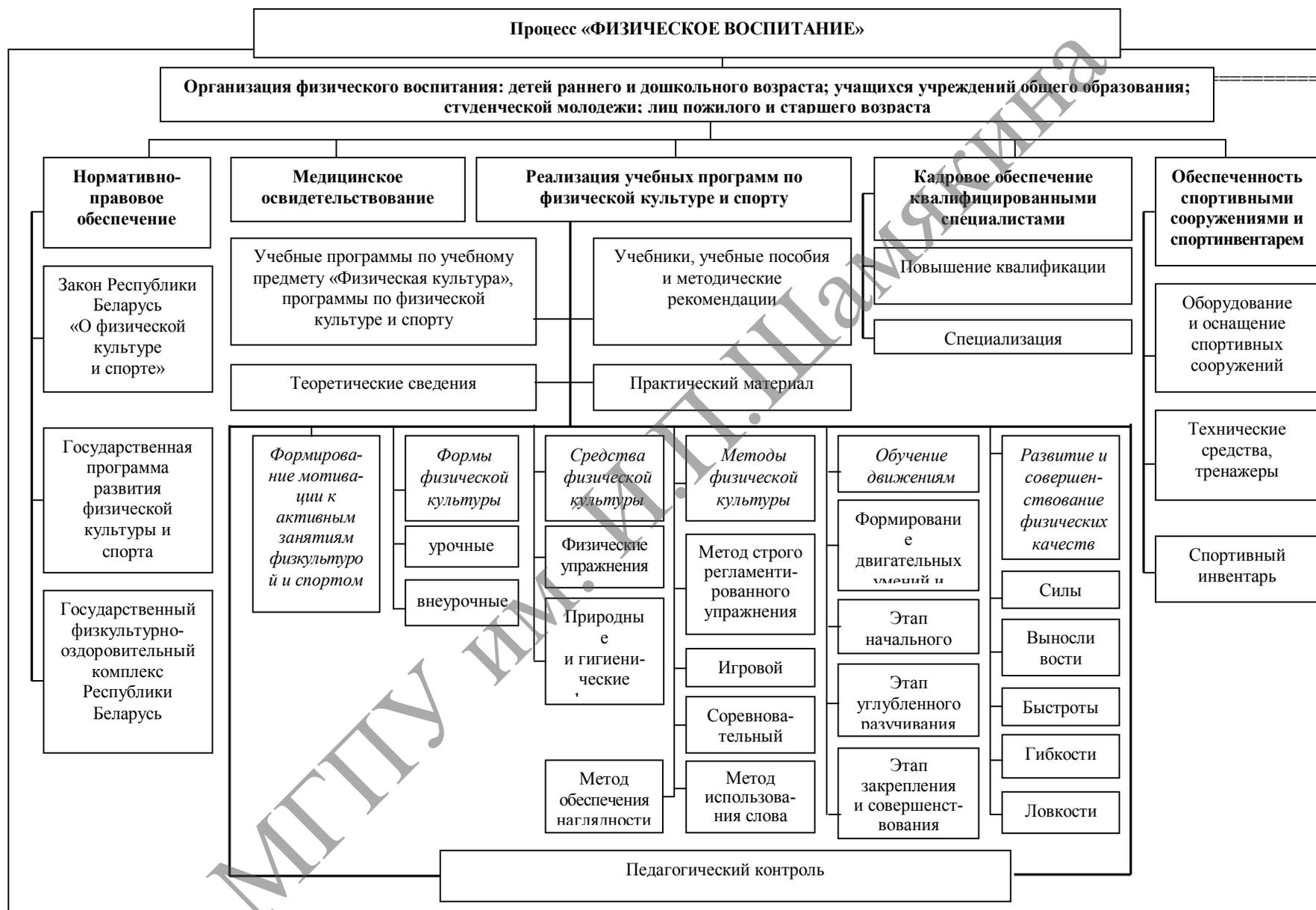


Рисунок – Организационно-методическая структура процесса физического воспитания

Помимо подготовки профессиональных физкультурных кадров в вузе, уровень их компетентности может повышаться в результате систематического совершенствования знаний и умений при повышении квалификации и дополнительном образовании.

*Повышение квалификации* профессионально зрелого контингента требует учёта существенных особенностей в организации учебного и учебно-тренировочного процессов. Оптимизация профессионального повышения квалификации осуществляется на основе усиления связи инновационных теоретических материалов с практикой, с отработкой практических действий, необходимых специалисту для реализации текущих и перспективных целей управляемой системы с учётом приобретённых знаний. К видам повышения квалификации относятся:

- систематическое самообразование;
- краткосрочное обучение (целевое, тематическое, проблемные семинары, научно-методические и научно-практические конференции);
- длительное периодическое обучение (в институтах, на факультетах повышения квалификации);
- стажировка (в передовых учреждениях образования, в физкультурно-спортивных центрах, в спортивных организациях, в том числе за рубежом);
- обучение в магистратуре, аспирантуре, докторантуре или соискательство.

Цель обучения в системе *дополнительного профессионального образования* – овладеть знаниями, умениями и навыками, на высоком профессиональном уровне решать практические задачи.

Во имя этого педагог должен овладеть новыми принципами и методами управления процессом обучения, физического совершенствования и воспитания людей различного возраста.

• **Обеспечение спортивными сооружениями и спортивным инвентарём.** *Спортивные сооружения* по классификации подразделяются на спортивно-зрелищные (демонстрационные) и учебно-тренировочные. К спортивно-зрелищным относятся сооружения, имеющие число зрелищных мест: в помещении – 500 и более, на открытом воздухе – 1500 и более. На открытом воздухе технологические и санитарно-гигиенические требования при выборе участка учитывают: форму участка – она должна быть прямоугольной; отдалённость от производственной зоны, болот и затапливаемых мест – высота стояния грунтовых вод должна быть не менее 0,8 м от уровня поверхности земли.

Помимо спортивных сооружений оборудуются и оснащаются объекты рекреационно-оздоровительного назначения. Например, оборудование и оснащение тренажёрного зала отличаются специфическими особенностями.

*Технические средства и тренажёры* подбираются для развития определённых мышечных групп, под стационарный тренажёр отводится в среднем 8 кв.м.

Тренажёры и *спортивный инвентарь* должны отвечать основным требованиям:

- способствовать повышению эффективности занятий;
- быть доступными для лиц разной физической подготовленности;
- решать задачи физического совершенствования и формирования двигательных навыков;
- способствовать развитию всех мышечных групп и физических качеств;
- быть простыми в изготовлении, удобными и надёжными в эксплуатации, легко ремонтироваться;
- гарантировать безопасность.

• **Медицинское освидетельствование занимающихся.** Все лица, вовлечённые в физическое воспитание для занятий физической культурой, спортом для всех и туризмом, проходят медицинское освидетельствование. Они по состоянию здоровья могут быть отнесены к различным медицинским группам: основной, подготовительной, специальной медицинской, а также к группе лечебной физической культуры.

К основной медицинской группе относятся лица, имеющие высокий и средний уровни физического состояния организма.

К подготовительной медицинской группе относятся лица, имеющие низкий уровень физического состояния.

Специальная медицинская группа назначается тем, кто имеет патологические отклонения в состоянии здоровья, либо проходящие реабилитацию после перенесённых заболеваний.

Комплектование учебных групп, состоящих из тех, кто отнесён к специальной медицинской группе, осуществляется с учётом пола, характера заболеваний, уровня физического и функционального состояния.

Группы занимающихся комплектуются по следующим нозологическим нормам (группам заболеваний):

– группа «А» – лица с заболеваниями сердечно-сосудистой и дыхательной систем, нарушениями функций нервной и эндокринной систем, ЛОР-органов, органов зрения;

– группа «Б» – лица с заболеваниями органов брюшной полости (дискинезия желчевыводящих путей, хронический холецистит, хронический гастрит, язвенная болезнь в стадии ремиссии, колит и др.) и малого таза (дисфункция яичников, гинекологические воспалительные заболевания и др.), нарушениями жирового, водно-солевого обменов и заболевания почек;

– группа «В» – лица, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата и снижение двигательной функции.

Медицинское освидетельствование (врачебный контроль) до и в процессе занятий осуществляется в соответствии с существующими положениями. Оно призвано способствовать наиболее эффективному проведению всех учебных, рекреационно-оздоровительных занятий и спортивно-массовых мероприятий.

• **Реализация учебных программ по физической культуре и спорту** предусматривает внедрение учебных программ для:

1) дошкольников – «Учебная программа по дошкольному образованию: образовательная область «Физическая культура» (2012);

2) учащихся общеобразовательных учреждений – «Физическая культура и здоровье» (2009);

3) студентов средних специальных учебных заведений «Физическая культура» (1999);

4) студентов высших учебных заведений – «Физическая культура» (2003);

5) трудящихся – «Физическая культура трудящихся» (1987).

В педагогическом процессе по физическому воспитанию используются методические материалы, изложенные в учебниках, учебных пособиях и других изданиях для подготовки студентов вузов (факультетов) физкультурного профиля к предстоящей профессиональной деятельности:

– для работы в дошкольных учреждениях – В. Н. Шебеко «Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста» [7];

– для учащихся школ и гимназий – «Физическая культура и здоровье» под редакцией М. Е. Кобринского и А. Г. Фурманова [8];

– для студентов средних специальных учебных заведений Н. В. Решетников «Физическая культура» [9];

– для студентов нефизкультурных вузов (факультетов) – Р. И. Купчинов «Теория и методика физического воспитания в терминах, понятиях, вопросах и ответах» [1];

– для студентов физкультурных вузов (факультетов) – А. М. Максименко «Теория и методика физической культуры» [5]; Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов – «Теория и методика физического воспитания» [10];

– для лиц зрелого, среднего и пожилого возраста – А. Г. Фурманов, М. Б. Юспа «Физическая культура трудящихся» [11].

Учебные программы по физической культуре четко определяют порядок действий преподавателя, учителя, методиста, тренера. В каждой учебной программе отведено место теоретическому и практическому разделам, в которых содержатся сведения, направленные, в первую очередь, на **формирование мотивации** занимающихся к активным занятиям физической культурой, спортом и туризмом.

Возможны следующие направления в работе учителя, преподавателя, тренера по формированию мотивации у детей и взрослых:

1. Актуализация старых мотивов. На основании старых побуждений так или иначе появится заинтересованность в физкультурно-спортивной деятельности и некоторая активность.

2. Формирование приемов преобразования. Умение осознанно принимать и активно ставить физкультурно-спортивные цели считается показателем зрелости мотивационной сферы.

Поэтому рекомендуется обучать занимающихся: отбору, пониманию и постановке целей, способствующих формированию гармонически развитой личности.

3. Рождение мотивов. Оно связано с появлением определенных успехов в занятиях физическими упражнениями.

4. Придание новому мотиву устойчивости, действенности, самостоятельности. Поощрение преподавателем успешно выполненных упражнений придает занимающемуся больше уверенности, повышает интерес.

Научными исследованиями определен ряд факторов, способствующих повышению интереса к занятиям физической культурой и спортом: это качество занятий; интересное содержание занятий; возможность выбора вида занятий по склонности; соответствующая материально-спортивная база; участие в спортивно-массовых мероприятиях, соревнованиях; непосредственная организация учебного процесса в школе, вузе, в физкультурно-спортивных секциях на предприятии, по месту жительства населения.

В учебных программах раскрыты **формы занятий физической культурой**: урочные, направленные на решение, в первую очередь, образовательных задач, а также воспитательных и оздоровительных. Конкретизация учебных задач достигается на основе знания закономерностей процесса обучения двигательным действиями.

Следует уяснить то, что подготовительная часть урока строго ориентирована на решение задач основной части как функционально, так и двигательно.

*Неурочные формы занятий* могут быть как индивидуального, самостоятельного (утренняя гигиеническая гимнастика, вводная производственная гимнастика, физкультурная пауза во время работы (учебы), физкультурная минутка и другие), так и группового исполнения (занятие в спортивной секции, турпоход, участие в составе команды в соревнованиях, в спортивно-массовых мероприятиях и др.).

Неурочные занятия в отличие от урочных осуществляются на основе добровольности.

**Средства физической культуры.** К средствам, способствующим повышению показателей физического развития, физической подготовленности, физического состояния человека относятся *физические упражнения*, природные и гигиенические факторы, технические приемы из различных видов спорта, как принято говорить в зарубежных странах, «спорт для всех».

Эффект физических упражнений определяется прежде всего содержанием. Содержание физических упражнений – это совокупность физиологических, психологических и биомеханических процессов, происходящих в организме человека при выполнении данного упражнения (физиологические сдвиги в организме, степень проявления физических качеств и т. п.). Содержание физических упражнений обуславливает их оздоровительное значение, образовательную роль, влияние на личность.

Физические упражнения классифицируются по признаку: исторически сложившихся систем физического воспитания; анатомическому признаку; их преимущественной направленности на развитие отдельных физических качеств; биомеханической структуры движения; физиологической зоны мощности; спортивной специализации [4].

*Природные и гигиенические факторы* оказывают существенное влияние на занимающихся физической культурой и спортом.

Воздействие температуры воздуха и воды, изменение атмосферного давления, движение воздуха и другие могут вызывать определенные биохимические сдвиги в организме занимающихся.

Соблюдение гигиенических требований (чистоты тела и мест занятий, режима дня, двигательной активности, питания и сна) стимулирует развитие адаптационных свойств организма. Выполнение элементов видов спорта, занятие в спортивных секциях и участие в спортивных соревнованиях при оптимальной физической нагрузке – это то, что относят к спорту для всех, с учетом пола, возраста, состояния здоровья, физического состояния здоровья и интересов занимающихся.

**Методы физической культуры.** От правильного выбора метода обучения и совершенствования при занятиях физической культурой и спортом зависит конечный их результат. Самой большой группой методов физической культуры является *метод строго регламентированного упражнения*. Он обладает большими педагогическими возможностями.

К нему относятся: целостный и расчетно-конструктивный метод, сопряженного воздействия, равномерный, переменный, повторный, интервальный и круговой методы.

Не менее важное значение приобрели *игровой* и *соревновательный* методы. Присущий игровому методу фактор удовольствия, эмоциональности и привлекательности способствует формированию у занимающихся (особенно у детей) устойчивого, положительного интереса деятельностного мотива к занятиям физической культурой и спортом.

Соревновательный метод наиболее адекватен при определении физической, технической, волевой, а также интегральной подготовки занимающихся. Применение соревновательного метода ограничено возрастными рамками, а также состоянием здоровья. Этот метод более приемлем для молодых людей. При его использовании людьми старшего возраста требуется определенная осторожность, т. к. при соперничестве трудно контролировать их увлеченность.

*Метод использования слова* широко применяется при рассказе, объяснении, беседе, чтении лекции, инструктировании, комментариях и замечаниях, распоряжениях. Речь учителя, преподавателя, тренера, должна быть доступной, доходчивой и понятной. Занимающиеся должны понимать сущность заданий, указаний, замечаний. В противном случае результат метода будет менее эффективным.

*Метод обеспечения наглядности* имеет ряд разновидностей: метод непосредственной наглядности (показ упражнения); метод опосредованной наглядности (показ фото- и киноматериалов, видеозаписей).

*Обучение движениям* предполагает *формирование двигательных умений и навыков*. При формировании двигательных умений и навыков в процессе физического воспитания понимается «системное освоение человеком рациональных способов управления своими движениями, приобретение таким путем необходимого в жизни фонда двигательных умений, навыков и связанных с ними знаний» [11].

Процесс обучения двигательным умениям и навыкам включает три этапа: *этап начального разучивания* (цель – сформировать у занимающегося основы техники изучаемого движения и добиться его выполнения); *этап углубленного разучивания* (цель – сформировать полноценное двигательное умение); *этап закрепления и совершенствования* (цель – двигательное умение перевести в навык, обладающий возможностью его целевого использования).

***Развитие и совершенствование физических качеств.*** Жизнедеятельность человека определяется его наследственными и приобретенными в процессе индивидуального развития и профессиональной деятельности физическими (двигательными) качествами. К физическим качествам относятся: *сила, быстрота, выносливость, ловкость, гибкость* и другие.

Физическими качествами принято называть отдельные качественные стороны двигательных возможностей человека. Уровень их развития определяется не только функциональными (физиологическими) возможностями органов человека, но и психическими факторами, в частности [12].

Существуют периоды, когда для развития физических качеств складывается благоприятные возможности направленного воздействия на их биологические основы. Эти периоды названы «сенситивными», как база наибольшей реализации потенциала организма в онтогенезе, как совершенно определенный период, в котором специфическая стимуляция вызывает определенное ответное действие. Научные исследования показали, что названные периоды отличаются неодинаковыми темпами изменения показателей физического развития детей и молодежи. Исходя из этого, специалисты в области физического воспитания и спорта строят учебный процесс так, чтобы специально направленные воздействия на определенные физические качества концентрировались в сенситивные периоды их естественного развития.

Реализация учебных программ по физической культуре и спорту должна завершаться педагогическим контролем, который по результатам тестирования покажет, насколько верно организован процесс физического воспитания. В основе педагогического контроля лежат требования и нормативы государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь для лиц различного возраста, пола, состояния здоровья и физической подготовленности.

**Выводы**

В представленной статье в организационно-методической структуре процесса физического воспитания указаны факторы, обеспечение выполнения которых позволяет добиваться определённых результатов. Об этом свидетельствует многолетний опыт внедрения физической культуры в учреждениях образования, в режиме труда и отдыха работающих, в послетрудовой реабилитации, по месту жительства населения, в физкультурно-спортивных и оздоровительно-рекреационных центрах.

Нет сомнения в том, что разработанная организационно-методическая структура процесса физического воспитания будет положительно воспринята специалистами, работающими с различными контингентами населения.

**Литература**

1. Купчинов, Р. И. Теория и методика физического воспитания в терминах, понятиях, вопросах и ответах : учеб.-метод. пособие / Р. И. Купчинов. – Минск : БНТУ, 2006. – 279 с.
2. Теория и методика физического воспитания : учеб. для ин-тов физ. культ. : в 2 т. / под общ. ред. Л. П. Матвеева, А. Д. Новикова. – 2-е изд. – М. : Физическая культура и спорт, 1976. – Т. 2. – 304 с.
3. Теория и методика физического воспитания : учеб. для ст-тов высш. учеб. завед. физ. восп. и спорта / под ред. Т. Ю. Круцевич. – Киев : Олимпийская литература, 2003. – 424 с.
4. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – 5-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 480 с.
5. Максименко, А. М. Теория и методика физической культуры : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. М. Максименко. – М. : Физическая культура, 2005. – 532 с.
6. Андриади, И. П. К проблеме содержания образования в физкультурных вузах / И. П. Андриади // Ежегодник: труды ученых ГЦОЛИФКа : сб. науч. трудов / ГЦОЛИФК ; редкол.: В. М. Выдрин [и др.]. – М., 1993. – С. 126–140.
7. Шебеко, В. Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие для вузов / В. Н. Шебеко. – Минск : Вышэйшая школа, 2010. – 288 с.
8. Физическая культура и здоровье / под ред. М. Е. Кобринского, А. Г. Фурманова. – Минск : МЕТ, 2007. – 238 с.
9. Физическая культура : учеб. пособие для студ. средн. проф. учеб. заведений / Н. В. Решетников [и др.]. – М., 2009. – 176 с.
10. Фурманов, А. Г. Физическая культура трудящихся / А. Г. Фурманов, М. Б. Юспа. – Минск : Польша, 1988. – 224 с.
11. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры : учеб. для ин-тов физ. культуры / Л. П. Матвеев. – М. : Физическая культура и спорт, 1991. – 543 с.
12. Теория и методика физического воспитания: учеб. для ин-тов физ. культ. : в 2 т. / под общ. ред. А. Д. Новикова, Л. П. Матвеева. – М. : Физкультура и спорт, 1967. – Т. 1. – 399 с.

**Summary**

In this article an attempt, based on the analysis of literate sources and the acquired experience, is made to give some structure to the process of physical education, and aimed at organizational and methodical provision of sport and tourist activities for different contingents of the population.

Поступила в редакцию 25.06.13

## ФІЛАЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

УДК 82.091[821.161.3+821.111(73)]

МОТИВ СМЕРТИ В ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ  
Э. МИЛЛЕЙ И К. БУЙЛО**И. С. Криштон**

аспирант кафедры зарубежной литературы УО МГЛУ

Научный руководитель: И. В. Саверченко

*Статья посвящена исследованию особенностей функционирования мотива смерти в поэтических произведениях американского автора Э. Миллей и белорусского автора К. Буйло. Выделяются и описываются основные вариации мотива смерти в произведениях поэтесс – смерть близкого человека, возможная собственная смерть, смерть чувства любви, преодоление смерти, творческое бессмертие. Установлено, что мотив смерти в творчестве Э. Миллей и К. Буйло не является статическим: он постоянно видоизменяется и дополняется новой семантикой.*

**Введение**

Мотив смерти – один из наиболее очевидных для анализа элементов художественного текста, т. к. явление смерти входит в парадигму человеческого бытия и составляет одну из основ его культурных воплощений. Данный мотив модифицируется в зависимости от развития творческого мира писателя или поэта, его индивидуальных представлений о смерти, определяемых уникальностью его мироощущения, а также наполняется конкретным содержанием с учетом национальной традиции и исторической ситуации.

Цель данной работы – выявить специфику функционирования мотива смерти и его вариаций в лирике американской поэтессы Эдны Миллей (Edna Millay, 1892–1950) и белорусской поэтессы Констанции Буйло (1893–1986).

**Результаты исследования и их обсуждение**

Мотивный анализ поэтических произведений Э. Миллей и К. Буйло показывает, что наряду со сном, путем, искусством мотив смерти является наиболее частотным в их творчестве. Обе поэтессы формулируют собственный опыт переживания смерти: творчески осмысливают смерть близкого человека, возможную собственную смерть и смерть чувства любви.

Д. Макклатчи (D. McClatchy) утверждает, что «двигатель ее (Э. Миллей) поэзии, также, как и ее трудной жизни, была смерть, страх которой преследовал поэтессу и в романтические моменты» [1, 47]. С. Кларк (S. Clark) констатирует, что «смерть и горе – самые частотные мотивы в творчестве Э. Миллей» [2, 9–10]. Имеются историко-биографические факты, детерминирующие интерес американской поэтессы к теме смерти: в 10 лет она едва не утонула в море, затем последовали смерть верной подруги и преданной поклонницы Дороти Колман в 1920 г., смерть матери в 1930 г., младшей сестры Кетлин в 1936 г. и других близких людей. Чувства, которые поэтесса пережила в данные моменты, оставили глубокий след в ее сознании и душе и в дальнейшем послужили основой как самых известных, так и самых печальных поэтических произведений. В комментарии к сборнику Э. Миллей «Второй апрель» («*Second April*», 1921) отмечается: «Смерть проходит через эти стихи, как болезненная лихорадка, и издатели реагировали с ужасом, заявляя, что она (смерть) была чужда римским и елизаветинским поэтам, у которых Миллей находила свое вдохновение» [3, 188–189].

Одним из первых и самых известных поэтических произведений Э. Миллей, в котором представлен мотив смерти, является поэма «Возрождение» («*Renaissance*», 1912). Лирическая героиня произведения жаждет освобождения от давления, которое оказывает на нее осознание того, что она ничтожно мала в сравнении с «огромным» окружающим миром, иногда ограничивающим ее свободу: «*Immensity made manifold – and the relentless death and pain / Suffered by all of humanity*» [4]. Боль и терзание продолжают до тех пор, пока героиня не находит выход –

смерть: «*Into the earth I sank till / Full six feet under ground did lie, / And sank no more – there is no weight*» [4]. Однако данный исход не может удовлетворить героиню поэмы, потому что в могиле происходит постепенное понимание утраты красоты природы и постижение ценности земного счастья и жизни с ее недостатками. Героиня «вырывается» из-под земли с помощью «очистительного дождя» и приобретает способность понимать и принимать страдания других как свои собственные. В последней строфе поэмы утверждается наличие сверхъестественной силы в душе и сердце человека, способной обеспечить его бессмертие: «*The world stands out on either side / No wider than the heart is wide; / Above the world is stretched the sky, – / No higher than the soul is high*» [4]. Таким образом, мотив смерти в указанной поэме сопряжен с мотивом воскрешения – способом преодоления как смерти, так и духовного кризиса.

В поэтическом произведении К. Буйло «На крыллі песні» (1914) лирическая героиня также переживает момент смерти, который прекращает ее жизнь-полет: «*А сэрца ў тон яму / Забілася моцна так... і біцца перастала... / Дух змер...*» [5, 15]. Смерть в стихотворении соотнесена с идеей несвободы родного края и социальной несправедливостью, которые ограничивают духовные искания героини и ее личную свободу. Белорусским автором также, как и американским, вводится мотив преодоления смерти («*І згінуў сон... / І зноў ў чароўны край прадвесні / Мчыць душу дзіўны снеў!...*» [5, 15]), который выражает надежду на позитивные изменения как в окружающей действительности, так и личной жизни. Следует отметить, что в стихотворении преобладают образы, связанные с духовной сферой (дух, душа, краса, жизнь, сон, боль, мысль), которые указывают, что смерть, переживаемая героиней, является духовной, поэтому ее преодоление возможно через изменение мировосприятия и личностное развитие.

В осознании своей собственной смерти американская поэтесса торжествует, т. к. выражает ее полное отрицание. В стихотворении «Голубой флаг в болоте» («*Blue-Flag in the Bog*») Э. Миллей признает идею смертности всех людей («*God had called us, and we came... / Heaven was a neighbor's house, / Open to us...*»; «*Earth ... how can I leave you / You are all I have*» [4]), но выражает сожаление по поводу своей возможной смерти и указывает способ ее преодоления – «ускользнуть подобно воде»: «*And I gazed upon the sky, / And I thought of Heavenly Rest, – / And I slipped away like water / Through the fingers of the blest!*» [4].

Однако в стихотворении «Поэт и его книга» («*The Poet and His Book*») Э. Миллей выражает готовность к погребению себя, но не в земле, а в поэтической традиции, своих поэтических творениях и востребованности со стороны читателей. Американская поэтесса акцентирует отсутствие страха перед физической смертью, т. к. не считает ее истинной, поэтому представляет образ разлагающегося тела, фрагменты которого одушевляются и продолжают жить самостоятельно: вены – сорняки, глаза наблюдают за растущими корнями и червями в весеннюю пору: «*All that once was I! / When the veins are weeds, / When the hollowed sockets, / Watch the rooty seeds/ Bursting down like rockets*» [4]. В стихотворении Э. Миллей перечисляет то, что умирает: возлюбленные, мыслители, честный взгляд, смех, любовь, красота, нежность, ум, храбрость. Автор поэтического витиеватого признает, что даже «мудрые и прекрасные» перейдут «в темноту», «увенчанные лилиями и лавром»: «*Into the darkness they go, the wise and the lovely. Crowned / with lilies and with laurel they go...*» [4]. Вышеназванное можно рассматривать как основные ценности в жизни поэтессы, с исчезновением которых она не согласна, поэтому сожалеет о том, что в результате все существующее становится лишь прахом, чем-то безвозвратно утраченным. Для иллюстрации сущности смерти американской поэтессой вводится образ прекрасной розы, распадающийся на два контрастирующих явления – красоту и распад, при этом подчеркивается ценность человеческого существования: «*More precious was the light in your eyes / than all the roses in the world*» [4]. В последней строке стихотворения поэтесса выражает идею покорности смерти, хотя и не одобряет ее («*I know / But I do not approve. And I am resigned*») [4].

Также в стихотворении «Поэт и его книга» смерть метафорически отождествляется с утратой жизненных сил и, как следствие, способностью творить, и это вызывает истинный страх у автора. Поэтесса обращается к читателю с просьбой читать ее произведения, чтобы не дать ей умереть («*Read me, do not let me die*») [4], при этом четко определяет круг читателей: дети с книгами в руках на чердаке; влюбленные, произносящие клятвы; фермеры, живущие согласно сезонам; пастухи, моряки, ученые, усталые и веселые путешественники; жены, живущие в печали. Поэтесса выражает уверенность в том, что как и ее тело прибавит плодородности земле, так и ее поэзия послужит пополнению нравственно-эстетической красоты на земле. Автор полагает, что вклад представителей искусства иногда становится более значимым и важным, чем красота

природы или деятельность служителей церкви. Таким образом, Э. Миллей, следуя давней традиции, представленной еще древнеримским поэтом Горацием в стихотворении «Памятник», декларирует идею творческого бессмертия. В 1923 году Э. Миллей, получив Пулитцеровскую премию, в беседе со своим другом А. Фике заявила, что если она умрет, то «будет бессмертной» [3, 254–255], т. к. расценивала награду как признание своего поэтического таланта.

К. Буйло также осознает конечность как собственной жизни, так и жизни остальных людей, при этом в отличие от американской поэтессы иногда высказывает желание покинуть «і свет і жыццё» [6, 31], потому что в могиле лучше («там лепи ў магіле сырой» [6, 32]), т. к. в земном существовании преобладают боль, печаль и дисгармония («сэрца з болю ў грудзях замірае, / Душа так страшэнна баліць» [5, 15]), а инобытие, согласно детальному описанию, представленному в стихотворении «Русалкі», предполагает веселье, спокойный отдых, «легкую» жизнь. Однако белорусская поэтесса «желает смерти» всем тем, кто ограничивает свободу нации и подавляет ее интересы («Вораг загіне» [5, 51]), т. к. несмотря на трудности земного существования, именно жизнь позволяет человеку развиваться, добиваться поставленных целей и испытывать чувства. Именно поэтому состояние человека, недовольного обстоятельствами своего существования или происходящим вокруг него, белорусская поэтесса сравнивает с могилой, а его душу – с гробом («Сягоння я з смутнай душой, / Як тая, пакрытая слоem дзярна, / Магіла з уласнай труной... / А я ў магілу схавала сваю / Вялікі гроб вечны – душу» [5, 20]) и призывает к активному преодолению барьеров и негативных факторов: «Ўсе чым хутчэй хай з магілы сваёй, – / Браця, кожны на свет з вас выходзе!» [5, 24].

Смерть, описанная в стихотворении американской поэтессы «Весна» («Spring»), принадлежит к самой мрачной категории – смерть близкого человека. С помощью образов, совмещающих положительные и отрицательные коннотации («the redness of little leaves opening stickly», «the sun is hot» и «the spikes of crocus» [4]), поэтесса выражает эстетический отказ от традиционного восприятия красоты весеннего месяца, что интенсифицирует боль утраты близкого человека. Автор приходит к выводу, что жизнь абсурдна («Life is nothing»), и иллюстрирует его метафорами («an empty cup, a flight of uncarpeted stairs») [4], которые, в свою очередь, помогают дистанцироваться от чувства страха и беспомощности, испытываемых в связи со смертью близкого человека. Иное отношение к смерти близкого человека представлено в стихотворении Э. Миллей «Плач» («Lament»). Поэтесса подчеркивает неважность и незначительность чувств женщины, вызванных смертью ее мужа: «Life must go on, / and the dead be forgotten» [4]. Возможно, данная позиция является следствием личной семейной ситуации: мать Э. Миллей была оставлена мужем и воспитывала троих детей одна. Таким образом, в поэтических произведениях американской поэтессы мотив смерти близкого человека рассыпается на множество значений одного смыслового спектра.

В случаях описания смерти близких людей белорусская поэтесса реализует смысловые образные ассоциации, связанные с тишиной, спокойствием, молчанием, т. е. учитывает многовековой человеческий опыт отношения к смерти. В стихотворениях «Хаўтурны звон», «Над свежай магілай», «На смерць брата» белорусский автор также, как и американская поэтесса, выражает глубокое сожаление и грусть по поводу утраты тех, кто ей был особенно дорог. Однако К. Буйло уверена в том, что в мире ином их ждет покой и отдых: «Дык спі ж ты вечным сном спакойна... Ніхто і нішто не стрывожжа, // Тут будзеш, як камень, ляжаць» [6, 24]. Это в полной мере отражает христианское понимание белорусской поэтессой смерти и демонстрирует ее способность примириться с мыслью о прекращении индивидуальной жизни.

Исследуя смерть, американская поэтесса называет ее «странной вещью» («How strange a thing») [4], т. е. данное явление становится трудным для понимания. В стихотворении «Поэт и его книга» американская поэтесса высказывает мысль о том, что смерть можно приручить («Death! Back to your kennel!») [4], превратить в домашнее животное, которое скулит, царапает двери и просит костей: «You shall scratch and you shall whine / Many a night, and shall worry / Many a bone, before you bury / One sweet bone of mine!» [4]. В стихотворении «Молитва к Персефоне» («Prayer to Persephone») Э. Миллей, используя известный античный образ владычицы мертвых Персефоны для выражения идеи смертности всего живого, противопоставляет смерть и жизнь: жизнь наполнена высокомерием, гордостью, необузданностью и свободой, а смерть уподоблена женщине-матери, мудрой и заботливой, утешающей и сострадающей: «Persephone, / Take her head upon your knee; / Say to her, “My dear, my dear, / It is not so dreadful here» [4].

Белорусская поэтесса в стихотворении «На смерть брата» также представляет амбивалентный образ смерти («З вяночкам на чале з цаноткіх ветак елі, / І, быццам добрая, кахаючая маці» и «з абдымкаў смерці чорнай» [6, 24]), что свидетельствует о противоречивости восприятия поэтессой данного явления. К. Буйло смерть также воспринимается, как граница между миром живых и миром мертвых, при этом утверждается идея достаточно свободного перемещения в обоих направлениях: «Разамкнуліся мігам магілы; / З-над раскопаў зямлі шпарка цені ішлі / Хараводам між крыжоў пахілых» [5, 23–24].

Особенностью, определяющей сходство мировосприятия обеих поэтесс, является то, что мотив смерти ими раскрывается посредством обращения к образу-символу мотылька или бабочки, которые воплощают идею хрупкости человеческой жизни и кратковременность существования человека в этом мире, т. е. подчеркивается преходящий характер человеческого бытия. Используя прием параллелизма, поэтессы представляют данные насекомые неким подобием собственных душевных превращений, переживаний и ожиданий:

*Butterflies are white and blue  
In this field we wander through.  
Suffer me to take your hand.  
Death comes in a day or two.*

Е. Millay «Mariposa» [4]

*Глядзела, як матыль наўдзіў залатакрыль,  
Парваўшыся з зямлі, ўгару хацеў ляцець.  
Ды дзень яго памер, і ен, як ліст, безсілы  
Апаў зноў на траву, узняўшыся ледзь-ледзь...*

К. Буйло «Матыль» [5, 37]

Отношение Э. Миллей к «смерти» чувства любви менее трагично и даже легкомысленно в сравнении с восприятием смерти человека. Например, в стихотворении «Птица мертва» («*Passer Mortuus Est*»), в названии которого содержится намек на известные стихи Катулла о возлюбленной и ее любимой птице, Э. Миллей утверждает, что «смерть поглощает все хорошие вещи» («*Death devours all lovely things*») [4]. Четвертая строфа раскрывает истинный предмет стихотворения и причину его легкомысленного тона: данное произведение не о смерти человека, а о смерти чувства любви, которое лучше всего «не вспоминать» или «похоронить в узкой могиле»: «*Every bed is narrow. / Unremembered as old rain*» [4]. Ироничность поддерживается использованием трехстопного хорея, игровой рифмы (abcb) и манерой обращения к бывшему возлюбленному («*my erstwhile dear, my no longer cherished*») и прошедшему чувству («*Need we say it was not love... / Now that love is perished*») [4]. «Ловко и умно Э. Миллей с помощью Катулла раскрывает свой наивный романтизм и обретает контроль над частным проявлением смерти» [7, 183].

Более серьезное отношение к смерти чувства любви можно обнаружить в стихотворении американской поэтессы «Отлив» («*Ebb*»), в котором сравнение сердца после утраты чувства любви («*since your love died*» [4]) с постепенно засыпающим после прилива заливом служит для выражения сложного эмоционального состояния – одновременной грусти, одиночества и усталости. Чувства, испытываемые лирической героиней в момент смерти чувства любви, инкапсулируются, и дальнейшие душевные терзания и искания отрицаются.

В творчестве К. Буйло мотив смерти в любовной лирике служит выражению идеи неразделенной любви («*А без цябе... О не, я не магу так жыць*» [5, 32]) либо несчастной любви («... без цябе мне не хочацца жыць») [5, 41]. В стихотворении балладного типа «Курган» смерть возлюбленных представлена как попытка воссоединиться друг с другом в другой реальности, не подчиняющейся социальным законам действительности. В стихотворении «Не хачу я нічога казаці табе» лирическая героиня высказывает мысль, что любовь не может пройти бесследно («*Я каханне сваё пахаваю ў душы // Спакой сфінкс на твар налажу / І хоць сэрца ад болю сканае ў душы*») [6, 43], т. е. белорусская поэтесса в отличие от американской выражает идею постоянства (вечности) данного чувства, которое в свою очередь сопряжено с глубокими душевными переживаниями: «*Ваал! Я ўсё ўжо спаліла на алтары / ... на куску несла*» [5, 30]. Также мотив смерти в стихотворениях К. Буйло, посвященных теме любви, выражает состояние человеческой души и сердца, в которых отсутствует чувство любви: «*Дагарае, як свечка, / Сэрца маё. Шчасця болей няма. / Сэрца біцца не хоча. / Хай жа і я тут навікі засну*» [6, 43].

Обе поэтессы в своем поэтическом творчестве дополняют мотив смерти водной семантикой. Водная стихия в поэзии К. Буйло представлена рекой, символом бесконечности и текучести, или озером, которое воплощает некую реальность, пригодную для дальнейшего существования. Вода – граница, пересекая которую, герои попадают в иной мир, где оказываются способными найти счастье либо обрести душевную гармонию: «...*На дне возера, жыць вечна, як на свеце між людзей? / Вечна толькі весяліцца і без гора вечна жыць, – / Як на свеце праз век цэлы, быццам рыбы як аб лёд, біцца, /*

*Праз век цэлы працаваці, ў недастатку вечна быць? /...Аж да вечара дзень кожны будзем мы спакойна спаць / ... Будзем легка пранасіцца, і купацца, і гуляць!..»* [5, 49]. Мифологическая символика воды в поэтических произведениях К. Буйло отсылает к идее смерти не только как разрушению, но и возможности нового рождения, т. е. актуализируются архаические представления об одновременно животворящем и губительном начале водной стихии.

Позиция американской поэтессы иная: автор предполагает возможность существования после смерти, но это существование не представляется чем-то радостным («*No place to dream, but a place to die, – / The bottom of the sea once more. / ...House full of wonderful things and new, / But no fit place for a child to play*») [4], при этом водная стихия представлена морем, которое являлось неотъемлемой частью природного мира, окружавшего Э. Миллей с детства: «*And the bottom of the sea / Was as brittle as a bowel*» («*Departure*»); «*Mine is a body that should die at sea!*» («*Burial*»)» [4]. Следует отметить, что одной из причин включения семантики водной стихии при реализации мотива смерти в творчестве Э. Миллей являлось то, что смерть – тление в земле, по признанию самой поэтессы, внушала страх и отвращение: «*And have for a grave, instead of a grave / Six feet deep and the length of me, / All the water that is under the wave!*» [4].

### Выводы

Мотив смерти в творчестве Э. Миллей и К. Буйло не является статическим: он постоянно видоизменяется, дополняется новой семантикой, существует во множестве определений. В произведениях обеих поэтесс можно выделить три основных реализации мотива смерти: смерть близкого (любимого) человека; смерть чувства любви; собственная смерть. Каждая конкретная реализация мотива смерти сопряжена с определенным комплексом чувств и эмоций. Подход американской поэтессы к смерти чувства любви обнаруживает легкомысленность, а белорусская поэтесса демонстрирует драматическое восприятие данного факта. Смерть близких людей в творчестве обеих поэтесс сопряжена с горем и грустью. Отношение американской поэтессы к собственной смерти постоянно обнаруживает неверие или невозможность, т. к. она надеялась на литературное бессмертие. Смерть в творчестве Э. Миллей – это конец лишь физического бытия, т. е. заострена диалектика земного и небесного в мироощущении души. Смерть в произведениях К. Буйло – это освобождение от мучений и боли, награда за страдания. В творчестве Э. Миллей и К. Буйло смерть представлена либо как загадочное и необъяснимое явление, либо имеет место персонификация смерти. В поэтических произведениях обеих поэтесс выражается мысль о первоначальном трагическом восприятии действительности, но при помощи одновременного использования мотивов смерти и воскрешения указывается возможность преодоления кризисного состояния через изменение мировосприятия и духовное развитие, что, в свою очередь, соответствует неоромантической системе ценностей.

### Літаратура

1. McClatchy, J. D. Feeding On Havoc: The Poetics of Edna Millay / J. D. McClatchy // *The American Scholar*. – 2003. – Vol. 72, № 2. – P. 45–52.
2. Clark, S. Uncanny Millay / S. Clark // *Millay at 100: A Critical Reappraisal* / D. P. Freedman. – Carbondale : Southern Illinois University Press, 1995. – 244 p.
3. Milford, N. *Savage Beauty: The Life of Edna St. Vincent Millay* / N. Milford. – 1st ed. – New York : Random House, 2001. – 550 p.
4. Millay, E. *Poems* / E. Millay // eBooks@Adelaide [electronic resource]. – The University of Adelaide, 2012. – Mode of access : <http://www.ebooks.adelaide.edu.au/m/millay/edna/> – Date of access : 15.12.2012.
5. Буйло, К. Пялёстка курганнай кветкі / К. Буйло. – Мінск : Мастацкая літаратура, 2007. – 95 с.
6. Буйло, К. Выбраныя творы : у 2 т. / К. Буйло. – Мінск : Маст. літ., 1981. – Т. 1. – 302 с.
7. Frank, E. P. *A Doll's Heart: The Girl in the Poetry of Edna St. Vincent Millay and Louise Bogan* / E. P. Frank // *Critical Essays on Edna St. Vincent Millay*; ed. by W. B. Thesing. – New York : G. K. Hall & Co, 1993. – P. 179–199.

### Summary

The article is devoted to the study of peculiarities of functioning of the motive 'death' in poetry of American author E. Millay and Belarusian author K. Bujlo. It highlights and explains the basic variations of the motive 'death' in their works – death of the loved one, the possibility of their own death, death of love, the overcoming of death, creative immortality. It is established that the motive 'death' in the works by E. Millay and K. Bujlo is not static: it is constantly complemented by new semantics.

*Поступила в редакцию 12.07.13*

УДК 81'42'22:316.77:159.942

## К ПРОБЛЕМЕ СЕМИОТИЗАЦИИ ПОМЕХИ В ЭМОТИВНОЙ СЮЖЕТНОЙ ЕДИНИЦЕ КИНОТЕКСТА

*Г. С. Корбут*

аспирант кафедры теоретического и славянского языкознания  
филологического факультета Белорусского государственного университета  
Научный руководитель: Б. Ю. Норман

*Статья посвящена особенностям моделирования эмотивной коммуникации в кинотексте как особом типе текста. Анализу подвергается функциональное назначение такого элемента киноязыка, как помеха, в структуре эмотивной сюжетной единицы (ЭСЕ). Рассматривается классификация помех, устанавливается их связь с категорией экспрессивности. Анализ проводится в рамках лингвосемиотического подхода.*

### Введение

Эмотивная коммуникация включает как невербальную, так и вербальную составляющую и передаётся одновременно по визуальному и аудиальному каналам восприятия. Определяющим при её интерпретации является семиотический подход: в реальной коммуникации поведенческий компонент общения может считаться знаковым, так как он «представляет собой повседневную реализацию социальных кодов <...>, адресуется участникам ситуации и воспринимается ими («прочитывается», понимается, интерпретируется)» [1, 26–27]. В русской языковой культуре примеры коммуникативного поведения *homo sentiens* («человека чувствующего», по В. В. Шаховскому [2, 26]), широко представлены в кинотекстах (лингвистический подход к кинофильму как к особому типу текста [3]). Эмотивная коммуникация, переданная средствами кино, имеет свою специфику, поскольку кинотекст сам по себе – это «взаимопроникновение двух принципиально отличных семиотических систем» [4], основанное на «синтезе словесных и изобразительных знаков» [там же].

Согласно Ю. Г. Цивьяну, «рядовой зритель воспримет сцену рядового фильма как «правильную», если по поводу каждого кадра у него не возникнет вопросов о том, как данное действие соотносится с предыдущими а) в пространстве, б) во времени, в) в причинно-следственном ряду» [5, 204]. Но иногда в структуру кинознака включается такое явление, как помеха, воспринимаемое зрителем как чужеродное, «неправильное». Помеха определяется нами как элемент киноязыка, отсутствующий в исходном сценарном эпизоде, добавление которого предположительно препятствует успешности и развитию коммуникативной ситуации при её восприятии зрителем, поскольку не связано с ней причинно-следственной связью. Помеха может быть визуальной и (или) аудиальной (движущаяся машина, случайный прохожий и др.). На первый взгляд кажется, что помеха в кинотексте – явление столь же случайное и немотивированное, сколь и спорадическое. Однако в рамках данной статьи применительно к проблеме вербализации эмоций в кинотексте нам представляется возможным утверждать иное.

**Цель и методы исследования.** Материалом для анализа стали 6 произведений: три киносценария [6], [7], [8] (далее сокращаются как ЛЖ, СР и ОМ соответственно) и генетически связанные с ними 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 степени участия такого элемента киноязыка, как «помеха», в передаче информации об активных отрицательных эмоциях персонажа («недовольство», «возмущение», «гнев») в рамках эмотивной коммуникативной ситуации кинотекста.

Следуя методике нарративного анализа В. Леннерт [9], сюжет произведения можно представить в виде «свёртки» схематизированных, типизированных ментальных структур – сюжетных единиц (plot units). Мы определяем *эмотивную сюжетную единицу* (ЭСЕ) как совокупность указания на причину эмоции и обусловленного ею эмоционального реагирования героя, сосуществующих в одной коммуникативной ситуации текста. По наблюдениям В. Леннерт, одной из очень распространенных сюжетных единиц является ситуация с исходной отрицательной эмоцией, побуждающей к «решению проблемы посредством интенций» [9, 295]. Согласно

предложенной нами модели этой ЭСЕ герой-*субъект эмоций* сам распределяет в ней роли: в то время как он сам является «пострадавшим», герой – источник отрицательных эмоций – становится *каузатором* (от англ. «cause» – причина), а лицо, не имеющее отношения к нанесению ущерба – *нейтральным лицом*. Собеседником в ЭСЕ могут быть оба типа героев. Для исследования кинотекста также применялись методы семиотического анализа (Ю. М. Лотман, Ю. Г. Цивьян [4], [5], [10]).

Выборка ЭСЕ по трем сценариям для эмоций недовольства, возмущения и гнева составила 185 ЭСЕ общим объемом 2473 словоупотребления субъектов эмоции. Также была подготовлена выборка ЭСЕ из соответствующих кинотекстов (включая запись речи и раскадровку, выполненные автором лично и вручную), передающих информацию об аналогичных эмоциях, из которой для целей данной статьи были отобраны только ЭСЕ с элементом «помеха» (21 ЭСЕ общим объемом 275 словоупотреблений). Заключение о наличии помехи в кинотекстовых ЭСЕ принималось на основании как их просмотра (позиция зрителя), так и сопоставления раскадровки и записи звукового сопровождения ЭСЕ со сценариями (позиция читателя).

Помеха зафиксирована на киноплёнке и других материальных носителях, например, цифровых, и является элементом кинотекста. Она касается только зрительского восприятия (а не точки зрения героя). В её основе – вкрапление в ЭСЕ такого элемента действия, который в определенный момент затрудняет просмотр (прослушивание) эпизода зрителем (либо и то и другое одновременно).

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

Установлено, что в зависимости от материального способа реализации в кинотексте помеха может быть а) аудиальной (звук или речь, исходящие от невидимой помехи), б) визуальной (изображение помехи), в) аудиовизуальной (когда постороннее лицо вмешивается в разговор или когда звук от видимой помехи заглушает разговор собеседников). При этом помеха может как накладываться на речь коммуникантов, не препятствуя ей, так и участвовать в регуляции общения (например, если движущийся человек внезапно обращается к говорящим с вопросом). Как показывает материал кинотекстов, помеху могут содержать ЭСЕ событийного типа, где, благодаря эмоциональной динамике, отраженной в коммуникативной ситуации субъекта эмоции с каузатором (нейтральным лицом), происходит дальнейшее развитие сюжета, а также ЭСЕ характеризующего типа, назначение которых – создать психологически достоверный образ героя как языковой личности. Думается, применительно к ЭСЕ помеху можно считать не случайной технической ошибкой.

*Кинетическая помеха, ее назначение в ЭСЕ кинотекста и связь со звучащей речью.* Разновидность визуальной (либо аудиовизуальной) помехи, связанная с передвижением человека, названа нами кинетической субъектной. В исследуемых сценариях она ни разу не представлена как элемент сюжета и добавляется уже исключительно в кинотекст. По источнику создания кинетическая субъектная помеха делится на внешнюю помеху и автопомеху (сам субъект эмоции). Как правило, при одновременном сосуществовании в пространстве кадра субъекта эмоции и каузатора помехой является движущийся человек на переднем плане, который по крайней мере однократно перемещается между объективами камеры и коммуникантами молча или вступая с ними в разговор (и тем самым отвлекая их от основной беседы).

При монтажном стыке сцен и соответственно чередовании в пространстве кадра субъекта эмоции и каузатора помехой может являться неживой объект материальной действительности – элемент обстановки, пейзажа, интерьера (например, решетки на окне, перила лестницы, автомобиль, телевизор, развернутый экраном к зрителю, дерево), затрудняющий обзор зрителем коммуникативной ситуации частично или полностью. В последнем случае речь идет о полном вытеснении помехой одного из коммуникантов.

С точки зрения передачи информации об эмоциях интересен момент вкрапления помехи в пространство диалога. Дело в том, что во всех наблюдаемых нами ЭСЕ момент вкрапления помехи с участием человека (или ее снятия) каким-либо образом подчеркивает выражение говорящим субъектом определенной активной отрицательной эмоции: недовольства, возмущения, гнева, злости. При этом важен эффект, производимый помехой на зрителя. Дело в том, что сама по себе помеха является негативным явлением, затрудняющим восприятие и вызывающим у зрителя недовольство (отвлекая от наблюдения за основной сценой) либо недоумение (если она не мотивирована). Ведь, согласно данным о когнитивных механизмах восприятия креолизованного текста, «наличие объекта, вызывающего неприятие, усложняет процесс восприятия» [11, 7].

То есть, оппозицию «отсутствие помехи – наличие помехи» можно считать средством придания эпизоду кинотекста выразительности, экспрессивности. Таким образом, помеха играет важную роль в воссоздании эмоций, идентичных эмоциям героя, у зрителя, помогая ему глубже прочувствовать кинотекст и адекватно его воспринять в эмоциональном плане.

В примере ниже недовольство Самохвалова вызывает предложение его одноклассника пригласить на вечер их общую знакомую Ольгу. Исходный текст, предполагающий мимическое движение при недовольстве: – «А зачем Олю! – поморщился Самохвалов» (СР: сценарий), требует крупного плана при киносъемке. Сцена разговора собеседников снимается в машине крупным планом.

Аудиоряд	Видеоряд
Новосельцев. <i>Давай так договоримся. Я ударять &lt;за начальницей&gt; не буду, а лучше пригласи-ка ты Олю, а?</i>	<i>Коммуниканты сидят в автомобиле, Самохвалов – у открытого окна, ближе к зрителю.</i>
<i>// А то меня ты пригласил, а ее нет, она обидится.</i>	<i>Полупрофиль Самохвалова крупным планом в противоположную от собеседника сторону.</i>
<i>Гримаса Самохвалова.</i>	<i>Пауза.</i>
Самохвалов. <i>А зачем Олю?</i>	<b><i>Помеха слева (прохожий). За счет помехи – крупный план только субъекта эмоции (Самохвалов)</i></b>
Новосельцев. <i>Как зачем?</i>	<b><i>Вытеснение помехой из кадра обоих коммуникантов</i></b>
Самохвалов. <i>А впрочем, конечно. Значит, часам к восьми приходите.</i>	<i>Крупный план Самохвалова в полупрофиль лицом к собеседнику. Отсутствие помех.</i>

Добавленная сразу после соответствующего мимического движения – гримасы – помеха акцентирует и его, и отворачивание от собеседника. Эффект помехи, мешая зрителю видеть происходящее, ассоциируется с чем-то неприятным, тем, что хотелось бы побыстрее прекратить. Это согласуется с мыслями Самохвалова о нежелательной гостье. Таким образом, здесь кинознак-помеха как бы «овеществляет» эмоцию героя, заставляя зрителя переживать нечто подобное. На следующем коммуникативном ходе (*А впрочем, конечно...*) действие помехи прекращается, но и субъекту удается замаскировать свое недовольство: он поворачивается к собеседнику и соглашается пригласить однокурсницу в гости. Здесь имеем дело с усилением эмоции недовольства, неярко выражаемой внешне в реальной жизни, визуальными средствами киноязыка.

Что интересно, в других кинотекстах для недовольства в фильм добавлялась не только помеха, но и дополнительные интенции коммуникантов. Так, если в исходном сценарии видим:

*Борис и Степан, заросшие и грязные, несут на носилках раненого.*

*Степан. Надо же так глупо в окружение попасть.*

*Борис. Ну тебя, Степан, к черту, не пиши!*

***Степан. А я и не пишу.*** (ЛЖ: сценарий),

то вариант ответа в кинотексте выглядит следующим образом:

Аудиоряд	Видеоряд
Степан. <i>А чего «не пиши, не пи- // -щи»?!</i>	<i>Степан идёт по болоту, плавно «выпадая» из кадра влево</i>
	<b><i>Помеха слева (движущийся человек)</i></b>

В следующем примере коллега упрекает другую сотрудницу за преследование бывшего возлюбленного романтическими письмами:

*Переполненная до краев желанием действовать, представитель месткома <Шура> присела на стул рядышком с Ольгой Петровной....*

*– Конечно, я вам сочувствую как женщина – женщине. Но ведете вы себя аморально! Сплетням я не верила, но товарищ Самохвалов меня посвятил! – Шура доверительно понизила голос: – Читала я ваши сочинения. Замужняя женщина, больше того – мать, и вдруг неприличные письма пишете! Я вам по-дружески советую, как добрый товарищ, – выкиньте это из головы, вернитесь в семью, в работу, в коллектив! (СР: сценарий)*

Благодаря помехе изначально заданные условия протекания диалога становятся экспрессивными за счет динамики видимых компонентов. Видеоряд распределяется согласно вербально выраженной интенции: от сочувствия (интраориентированное переживание

предполагает показ субъекта эмоции) к возмущению, выраженному упреком (в его начале – смещение акцента на собеседника), затем происходит вторжение в его личное пространство (соответствует возврату к общему плану одновременного сосуществования в кадре каузатора и субъекта эмоции). Иницирующую реплику, в которой представлен упрек (хотя и фактически смягченный), помеха членит на смысловые части. Происходит поочередное выделение коммуникантов: сначала субъекта эмоции, потом каузатора, а затем – вновь обоих в зависимости от смысловых частей упрека. В финале упрек как бы «вторгается» в личное пространство каузатора в визуальном плане, что усиливает данную интенцию. Распределение визуального в начале первого речевого хода кинотекста выглядит следующим образом.

Аудиоряд	Видеоряд
Шура. <i>Я конечно вам сочувствую,</i> <пауза>	<i>Общий план коммуникантов</i> <b>Помеха слева (прохожий). За счет помехи – общий план субъекта эмоции (Шура)</b>
// как женщина женщине, // но ведете вы себя	<b>Вытеснение помехой из кадра обоих коммуникантов</b> <b>За счет помехи – общий план каузатора (Ольга Петровна)</b>
// просто аморально...	<b>Общий план обоих коммуникантов</b>
<i>Я не верила сплетням, но меня Самохвалов посвятил (...)</i>	<i>Постепенный переход к среднему плану. Отсутствие помех.</i>

Вытеснение героя помехой (когда говорящий появляется к кадре с опозданием или вообще не появляется) также способствует эмпатии кинозрителя. Рассмотрим следующий пример из кинофильма «Осенний марафон». Сначала мы видим помеху – незнакомого постороннего персонажа, что вызывает недоумение. На самом деле в кадре крупным планом представлен экран телевизора, работающего в квартире героя фильма. Внезапно поднимается Лена, дочь главного героя, разворачиваясь к зрителю (доминирование). Она недоумевает оттого, что отец опаздывает на её проводы в далёкую поездку, и выражает свое недовольство. Примечательно, что действие помехи заканчивается на втором из двух упреков (косвенном и прямом), когда героиня находится уже в сильной позиции доминирования, лицом к зрителю. Таким образом, снятие помехи экспрессивизирует вторую из интенций как в большей степени направленную на адресата.

Аудиоряд	Видеоряд
<i>Молчание. Хлопок в ладоши.</i>	<b>Помеха – незнакомец в немецкой военной форме и перчатках хлопает в ладоши</b>
<i>Лена, дочь. А вот и хозяин дома. //</i>	<i>Средний план. Незнакомец отворачивается спиной</i>
<i>Молчание.</i>	<i>Уход незнакомца. Отъезд камеры.</i> <i>Становится видна причина помехи – экран телевизора в квартире героя</i> <i>Крупный план. Лена встает со стула между камерой и телевизором</i>
<i>//...Папка, ты где пропадаешь?</i>	<i>Средний план. Лена лицом к зрителю. Собеседник не виден.</i>
<i>Виктор, зять. Здравьете, Андрей Павлович!</i>	<i>Средний план. Лена и её муж Виктор лицом к зрителю. Собеседник не виден.</i>
<i>Бузыкин. Здравствуйте!</i>	<i>Средний план. Виден только собеседник Лены – её отец, главный герой фильма Бузыкин</i>

Существует и помеха, которая каким-то образом направляет речевое поведение (побуждая либо к молчанию, либо к участию в новом диалоге). В первом случае помеха провоцирует разрыв реплики и вынужденный повтор:

*В конце коридора появился Самохвалов, заметил Ольгу Петровну, лицо его изменилось.*

*– Добрый день, Юрий Григорьевич! – с влюбленной улыбкой поздоровалась Рыжова.*

*Самохвалов натянуто улыбнулся в ответ:*

*– Ты заставишь меня входить в кабинет через окно!*

*И он вошел в приемную. (СР: сценарий)*

В кинотексте реплика модифицирована так: *Ты... (ожидает, пока не пройдет сотрудница по лестнице). Ты заставишь меня входить в кабинет через окно! Нехорошо! (СР: кинотекст).*

Во втором случае помеха является аудиовизуальной. Внешне выражение эмоции представляется нам поэтому ослабленным (герой отвлекается на посторонние разговоры, а значит, не центрирован на собственных негативных эмоциях). Но само наличие помех видео и аудиопомехи опять же овеществляют (в подтексте) то, что ситуация является для субъекта нежелательной и ассоциируется с негативными эмоциями.

### **Выводы**

Таким образом, помеха как особое явление киноязыка усложняет эмотивную сюжетную единицу кинотекста (по сравнению со сценарием), одновременно являясь средством дополнительной экспрессивизации речи субъекта активной отрицательной эмоции. Включение помех в видеоряд кинотекста, изображающий развернутый диалог в рамках эмотивной сюжетной единицы при высокой речевой активности одного собеседника и слабой – другого, позволяет избежать статичности, монотонности ситуации. Это достигается благодаря акцентированию за счет помехи внимания зрителя попеременно то на каузаторе или субъекте эмоции, то одновременно на обоих собеседниках. В результате в кинотексте наблюдаем сосуществование собственно языковой экспрессивности эмотивно нагруженного речевого акта, и экспрессивности визуальной, созданной специфическими средствами киноязыка. Это способствует повышению зрительской эмпатии, поскольку акцентирует кинотекстовые примеры эмотивной коммуникации.

### **Перечень принятых обозначений и сокращений**

ЭСЕ – эмотивная сюжетная единица

### **Литература**

1. 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.
2. Шаховский, В. И. Лингвистическая теория эмоций / В. И. Шаховский. – М. : Гнозис, 2009. – 414 с.
3. Слышкин, Г. Г. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа) / Г. Г. Слышкин, М. А. Ефремова. – М., 2004.
4. Лотман, Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю. М. Лотман. – Таллинн, 1973. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://lib.ru/CINEMA/kinolit/LOTMAN/kinestetika.txt>.
5. Цивьян, Ю. М. На подступах к карпалитике: движение и жест в литературе, искусстве и кино / Ю. М. Цивьян. – М. : Новое литературное обозрение, 2010. – 336 с.
6. Розов, В. С. Летят журавли : киносценарий / В. С. Розов. – М. : Искусство, 1959. – 86 с.
7. 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.
8. Володин, А. М. Осенний марафон: (Печальная история) : киносценарий / А. М. Володин. – М. : Искусство, 1980. – 66 с.
9. Lehnert, W. G. Plot units and narrative summarization / W. G. Lehnert // Cognitive Science 4. – 1981. – P. 293–331.
10. Лотман, Ю. М. Диалог с экраном / Ю. М. Лотман, Ю. Г. Цивьян. – Таллинн, 1994. – 108 с.
11. Вашунина, И. В. Взаимовлияние вербальных и невербальных (иконических) составляющих при восприятии креолизованного текста : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 «Теория языка» / И. В. Вашунина. – М., 2009. – 42 с.

### **Summary**

The article deals with peculiarities of emotive communication modeling in cinematic as a specific type of the text. Functional role of a hindrance as the cinematic language element in the structure of emotive plot unit (EPU) is analyzed. The classification of the hindrances is given, their connection with the category of expressivity is revealed. The research is based on linguosemiotical approach.

*Поступила в редакцию 17.05.13*

УДК 398.85:355 (476)

### МАСТАЦКІ ВОБРАЗ РЭКРУТКІ (САЛДАТКІ) У БЕЛАРУСКАЙ ПЕСЕННАЙ ТВОРЧАСЦІ

**Л. М. Луц**

кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры грамадскіх дысцыплін і права  
Бабруйскага філіяла УА “БДЭУ”

У рэкруцкіх і салдацкіх песнях раскрываюцца сацыяльны статус і шматлікія праблемы прыватнага жыцця беларускай жанчыны-рэкруткі (салдаткі) ва ўмовах суровай рэчаіснасці мінулага. Мастацкі вобраз рэкруткі (салдаткі) пададзены ў святле апазіцый прыроднага і культурнага, індывідуальнага і грамадскага, эмацыянальнага і разумовага. У вобразе жанчыны (удава і ахвяры) прысутнічае трагізм. Сінтэзаваны філалагічны і гістарычны аспекты, раскрыты магчымасці фальклорна-гістарычнага ўзнаўлення і адлюстравання рэчаіснасці ў рэкруцкай і салдацкай творчасці з улікам яе этнаграфічнага кантэксту.

#### Уводзіны

У час існавання рэкруцкай павіннасці на Беларусі (1794–1874 гг.) да «салдацкага саслоўя», ці «ваеннага», адносіліся жонкі і дзеці рэкрутаў. Вобраз беларускай рэкруткі (салдаткі), яе жыццёвыя цяжкасці, праблемы, спадзяванні, адчай, горыч, пошукі выйсця, часам негатыўныя, нават амаральныя, паводзіны і г. д. праявіліся ў шматлікіх беларускіх рэкруцкіх і салдацкіх песнях. Аналіз ідэйнага зместу і асаблівасцей мастацкай формы рэкруцкіх і салдацкіх песень дае магчымасць раскрыць мастацкі вобраз беларускай жанчыны-рэкруткі (салдаткі) і выявіць сувязь з рэальнасцю, з тым, што на самой справе мела месца ў гісторыі. Гэтая праблема звязана з цікавай повяззю вербальнага тэксту і пазатэкставай рэальнасці. Змястоўны аналіз праводзіцца па прынцыпе дэталізацыі фальклорных фактаў.

#### Вынікі даследавання і іх абмеркаванне

З дапамогай вобразна-выяўленчых сродкаў у песнях паказаны цяжкі лёс рэкруткі (салдаткі), які прыводзіў да асабістай трагедыі, беднасці (галечы) і бяспраўя, пазбаўляў сямейнага шчасця і традыцыйнага ладу жыцця: «Шумыць-гудэ дубровушка, // Плачэць-тужыць рэкрэтушка. // Плачэць-тужыць шчэ й рідае, // На быты шлях поглядае» [1, 467]. Доўгая разлука, вельмі рэдкія сустрэчы з мужам, магчымыя толькі пры кароткачасовым адпачынку, што даваўся салдату за асобыя заслугі, ці пры наведванні жонкай-рэкруткай мужа ў войску – усё гэта фарміравала паводзіны жанчыны ў паўсядзённым жыцці.

Рэкрутчына ў народным уяўленні была не лягчэйшая за катаргу, нават параўноўвалася са смерцю: «Маладыя жоны паўдавеюць, // Дробныя дзеткі пасірацеюць» [2, 57]. Я. Карскі сцвярджае, што навабранца выпраўлялі быццам мерцвяка, а песні нагадвалі галашэнні: «– Ой, цяпер я удава, // Дзеці мае ўжэ сіроты, // Сады мае ўжэ глухія, // Стайні мае ўжэ пустыя» [3, 214]; «Вось ідуць навабранцы маладыя // За імі матка рыдаючы, // Ручанькі свае ламаючы» [4, 374]. Невыпадкава існавала прымаўка: «У рэкрутчыну – што ў магілу» [5, 89]. Я. Барсаў таксама падкрэсліваў цяжкае жыццё рэкруткі (салдаткі): «... пэўнае разбурэнне сялянскай сям’і праводзіла былая рэкруцкая сістэма, адымаючы вельмі часта мужа ў жонкі. Становішча апошніх было жахлівым. Кляймо ганебнага імя ўсім цяжарам клалася на гэтых няшчасных і маральна прыгнятала іх на кожным кроку. Бяда, якая суправаджала яе, была гэтакай вялікай, што жонка прадчувала пагражаючую ёй самоту. І сталі зваць яе ні ўдавою – жонкай нямужняй, а беднай салдацкай» [6, 38–45]. Даследчыкі жыцця рэкруткі і яе галашэнняў падкрэсліваюць, што «... галасіць над рэкрутам лічылася ў сялянскім свяшчэнным звычаем, бо ў адваротным выпадку грамада яе асудзіць, не зразумее. Таму па традыцыі, жонка садзіцца на лаўку і пачынае галасіць» [5, 89]. Жанчына пасля прызыву мужа павінна была апранацца ў жалобнае адзенне без упрыгожванняў.

Пасля адпраўкі мужа ў войска жонка часта нічога не ведала пра яго лёс мужа, ды і сам рэкрут не здагадваўся, як жыўць яго родныя. Але палкавых камандзіраў пачалі абавязваць напраўляць паведамленні аб смерці салдатаў іх жонкам. Пра гэта пэўным чынам сведчыць

фальклорны факт: «*А памру – пісьмом ізвяшчу цябе: // Пісьмо чорнае, ўсё жалобнае*» [3, 78]. У рэкруцкіх песнях распаўсюджаны таксама матыў, як, прадчуваючы смерць, салдат просіць адукаванага таварыша-вайскоўца паслаць вестку сям’і пра яго гібель за пэўную ўзнагароду: «*Таварыш, таварыш, // Напішы пісьмо // Да к жане маладой... // Няхай сівы валы прадасць, // Ой, да мне грошы ідзе... // Палавіна табе, // Ой, да палавіна табе, // Палавіна жане*» [3, 163]. Рэкруцкі набор успрымаўся будучымі рэкрутамі як смяротны вырак. Навабранец ішоў з дому маладым і здаровым, а вяртаўся, у найлепшым выпадку, старым або калекам ці цяжка хворым чалавекам. Аплакваючы свой лёс, жонка рэкрута «*правай ручкай рабяцішкі абняла, // Яго гуоркімы сьвязами абліла // – Отъ, цяперъ я ни дзявѣца, ни ўдава, // А цяперъ я салдатушка малада*» [7, 41]. З гэтых радкоў становіцца зразумела, чаму ў народзе салдатку некалі называлі «ўдавою», адзінокай і безабароннай жанчынай, дрэвам без караня: «*Ой, а што то за вэрба, // Што бэз караня росла? // Ой, што то за ўдава, // Сэм літ бэз мужа жыла? // Породіла два сына...*» [8, 198].

Часта лёс рэкрутавай жонкі лічыўся горшым, чым лёс удавы. Апошняя магла другі раз выйсці замуж, а салдатку чакала адзіноцтва і пакуты. Рэпутацыя салдаткі ў грамадстве была часцей дрэннай. Атрымаўшы нібыта «свабоду» ад мужа, не кожная жанчына магла разумна распараджацца ёю. Часам яна распускалася і пачынала жыццё, не абмежаванае ніякімі маральна-этычнымі прынцыпамі: «*Муой мужъ на вайне, // Шабля на калуочку, // Ой, хто жъ мяне пацалуя, – // Пашыю саруочку!*» [7, 35].

Рэкруцкія і салдацкія песні адлюстроўваюць грамадскія ўяўленні таго часу, што рэкруткі (салдаткі) – жанчыны заганных паводзін, а іх дзеці – незаконнанароджаныя: «*Як я ў армію ішоў, то ты была дзяўчына, // Як я жа ж з арміі прыйшоў, то ты калышаш сына!*» [9, 207]; «*Воліў бы з каня ўпасці ды й насмерць забіцца, // Чым з табою, дзяўчынанька, цяпер ажаніцца!*» [9, 210]. На дрэннай рэпутацыі салдаткі акцэнтуюцца ўвага і ў прыпеўках: «*Не шкада мне, што забрылі, // Не шкада, што забяруць, // Шкада толькі маю жонку // Ой, салдаткай назавуць*» [10, 114]. У песнях адлюстраваліся выпадкі, калі жанчына, будучы ў шлюбе з рэкрутам, нараджала дзіця пасля яго адыходу ў войска: «*... – На посьля твайго ад’езду // Стучылася бяда: // Жана твая маладая // Дзіця ўрадзіла*» [7, 130–131]; «*Жана маладая закон змяніла, эх! // Ад чужога мужа сына радзіла, сына радзіла*» [11, 432]. «*Солоаткіным ребятам вся деревня отецъ*», «*У солдатки сын семибатешный*», – так адлюстравалі ў народных прымаўках лёс рэкруцкіх дзяцей, а сама салдатка, паводле У. Даля, «*ни вдова, ни мужняя жена*» [12, 193–195]. Невыпадкова, што ў даследаваннях па гісторыі мацярынства і дзяцінства паказваецца асаблівы стан “незаконных” дзяцей, а таксама зневажальныя адносіны да іх маці [13, 17–18]. У зборніку «Жанчына ў беларускай народнай творчасці» так гаворыцца аб жанчыне, якая нарадзіла дзіця без бацькі: «... такую жанчыну зневажалі, і дзіця не мела і імя людскага і нічога. Яго не дапускалі нікуды, хоць ён быў у вялікіх гадах. І хадзілі дзеці гэтыя па вёсках, жабравалі, павадырамі былі ў сляпых» [14, 95].

Адзінота жанчыны, яе цяжкае матэрыяльнае становішча, складаныя адносіны з роднымі і сваякамі і ўвогуле з акружэннем вымушалі салдатку шукаць новага спадарожніка жыцця. Некаторыя жанчыны-салдаткі ўжо праз два – тры гады пасля таго, як заставаліся без гаспадароў, стваралі новыя сем’і і сяліліся далёка ад родных мясцін. У песнях гаворыцца, што мужы-салдаты часта самі давалі дазвол жонкам вырашаць свой лёс: «*А табе жана, тры волі даю: // Хочыш жыці, хочыш замуж ідзі, // А хочыш мяне з салдатаў ждзжы*» [2, 63]. Некаторыя жанчыны пачыналі, атрымліваючы падобны дазвол, разгульна-амаральнае жыццё: «*Дзъетушкамъ дробнымъ бацьки ня будзиць, // Жонам молодымъ мужья будуць, // Дзъетушкамъ дробнымъ бацьки ня будзиць, // Жоны молодыя, пьюць, гуляюць, // Дзъетушки дробныя слезы уцѣраюць, // Жоны молодыя по застолью, // Дзъетушки дробныя по зауголью*» [15, 667]. На пытанне мужа «*як ты без мене жыла?*» жонка, бывала, адказвала: «*– Ой, жылось мне харашо, пайдзі паслужы яшчо!*» [11, 428].

Песні сведчаць, што, вярнуўшыся з вайны, салдат мог не знайсці сваёй сям’і, жонкі: «*Прыйшли ж тыя, тыя два героі, // Прыйшли ж яны да сяла, // Пытаюцца у хлапчыны, // Дзе салдацкая жана*» [16, 357]; «*Жана ж мая малада, // Яна даюль за другім*» [3, 131]. Даследчыца прыватнага жыцця рускай жанчыны Х – пачатку XIX ст. Н. Пушкарова сведчыць, што «жанчыны шукалі святароў, пераконвалі іх у тым, што муж загінуў на вайне, падкуплялі. Новы шлюб жанчыны рэгістравалі ў іншым прыходзе, і праз гады ўсе лічылі яго законным. Аднак калі праз шмат гадоў прыходзіў дадому законны муж, другі шлюб жанчыны прызнаваўся незаконным» [17, 241]. Бывала, што грамадская думка не асуджала салдатку, таму што сельская абшчына адхілялася ад неабходнасці аказання дапамогі рэкруцкім сем’ям. Усё гэта выразна ілюструецца

ў песнях: «Салдатка, салдатка палкавая, // Ці не годзе на вуліцы хадзіці, // Ці не годзе чорную гразь таптаці, // Ці не годзе на міламу тужыці, // Ці не пара на мілага забыці?» [3, 125]. Адносіны мужа-салдата да былой жонкі ў большасці выпадкаў былі рэзка негатыўнымі. Сацыяльнае акружэнне заставалася абсалютна абьякавым да лёсу няшчаснай жанчыны, а расправы салдатаў з нявернымі жонкамі часта заканчваліся забойствамі: «– Прасці, сынъ жану! // – Я, матушка, ўсім працяю, // Жаніе – нікогда! // Махнулася шабля // Магучай рукою // Пакацілася галоўка // Жъ жаны маладой, // Астаўся мальчышка // Навіек сиратой» [7, 130–131]; «Зляцела галоўка нявернай жаны, эх!» [11, 433].

Нават калі муж прабачаў сваёй жонцы яе «грэх», то, як лічыла грамада, ён павінен быў усё роўна яе біць і зневажаць. У песнях зафіксаваны прыклады і такіх «падвоеных стандартаў», калі муж не жадаў караць жонку: «– Як мая ты міла, то ідзі дадому – // Даволі тут стаяці ў полі пустому» [9, 206]. У такім выпадку ён сам становіўся прадметам насмешак і зневажанняў і быў вымушаны публічна здэкавацца з жонкі для таго, каб «засведчыць» перад грамадствам сваю незадаволенасць і выказаць гнеў. Усё далейшае сямейнае жыццё салдаткі павінна было напамінаць ёй аб граху. Такой жанчыне забаранялася прыгожа апранацца, наведваць сялянскія гулянні, вяселлі і інш.

Характэрны для салдацкай песнятворчасці сюжэт, калі жонка не чакае мужа з вайны і той холадна і жорстка ставіцца да яе. Нават перад смерцю, пасылаючы свайго каня паведаміць аб смерці родным, ён выказваецца так: «Пахваліся жане-шэльме. // Яна ж мяне выпраўляла, // Так жалосна праклінала: // “Цераз людзі пулю ў грудзі, // Цераз мечы пулю ў плечы!» [3, 173]. Негатыўныя адносіны да «няўдалай», «благой» жонкі бачым ў рэкруцкіх і салдацкіх песнях: «Жонка мая няўдалая – // Трэба век гаравець» [2, 71]; «Як не з любай жаной жыць – // Лепей ісці ў войска служыць. // А як з войска вярнуся, // Дык з другой ажанюся» [3, 227].

На думку амерыканскай даследчыцы Б. Фарнсварс, інфармацыя аб жонках салдатаў захавалася ў асноўным у рэкруцкіх плачах [18, 58]. Але і ў сацыяльна-бытавых песнях выразна адлюстравалася залежнае жыццё салдаткі ў сям’і мужа. «Як ты мяне кінуў // Людзям на пацеху» [3, 124]. З песень бачна, што становішча жанчыны ў сям’і мужа безабароннае і безнадзейнае. Пры даследаванні складанасці лёсу замужніцы Л. Салавей пазначае, што нявестка жаліцца, як «свякроўка называе яе “лянівай-драмлівай”, “з куста высячонай, з лесу прывязёнай”, а паслугі нявесткі не прымае – “вячэры не ела, вады не піла, на пасланую пасцелю не лягла”» [19, 199]. Існуе фальклорны факт, як свякроў і браты мужа выганяюць салдатку з дзецьмі і вымушаюць шукаць прытулак у суседзяў: «Біла нявестку як дзень, дак ноч, // Гнала нявестку з двара далоў» [20, 46]. Распаўсюджаны сюжэт, як свякроў выганяе нявестку рана ў поле працаваць, і там бяздольніца ператвараецца ў дрэва (у «арабінушку», «тапаліну»). Калі ж вяртаецца сын, маці хлусіць яму: «– А твая мілая пайшла да радзіны, // А мне пакінула малую дзяціну» [9, 206]. Падманам маці прымушае сына высечы самотнае дрэва: «Вазьмі, сынку, тапарынку // Да зрубі зь яе вяршынку» [7, 127]; «Паедзем зрубаем тую тапаліну» [9, 206]. Хлусня і падман свекрыві часам выкрываліся, што таксама адлюстравана ў некаторых песнях: «Ды ўжо Кацярына сваю волю паняла: // Коні твае вараныя пазаезджывала, пазаезджывала. // Як вярнуўся сын Даніла ды да дому свайго, // ...Стаў ён маці вымаўляці аб няпраўданьчы той, // аб няпраўданьчы той» [21, 226–227]. Негатыўныя адносіны свекрыві да нявесткі выяўляюцца і тады, калі сын з пахода прыязджае і «вязе сабе чужаземчку за жоначку». Маці так не жадае прыняць у сям’ю маладую жанчыну і не згодна з выбарам сына, што вырашае загубіць дзяўчыну: «Выйшла маці яго прыняці, // Не так прыняці, як атраўляці. // Вынесла сынку краснага вінца, // А нявестачцы белай атруты. // А сынок віно пад каня выліў, // Белую атруту папалам выпіў» [22, 16–17]. Рэўнасць маці да адзінага сына прыводзіць да трагедыі. Гэты баладны матыў у рэкруцкіх і салдацкіх песнях раскрывае псіхалогію сямейных адносін, акцэнтую перамогу кахання над смерцю: «На сынку вырас зялёны явар, // А на нявестачцы белая бяроза. // Явар з бярозаю нахіліліся, // Цераз цэркаўку сашчапіліся. // От усе ж людзі падзівіліся, // Што на тым свеце палюбіліся...» [22, 16–17]. У варыянце, які запісаў Р. Шырма, сын і нявестка адлюстраваны ў вобразах каліны і асіны: «Пасадзілі сыну // Чырвону каліну, // А чужой нявестцы // Горкую асіну» [16, 381].

Адносіны некалькіх «гаспадынь» пад адной страхой не заўсёды былі бяхмарнымі. Як адзначае Н. Пушкарова, у штодзённых сварках было нямаля «зайздрасці, бранлівасці і варожасці, ад чаго распадаліся лепшыя сямействы і былі выпадкі спусташальных падзелаў (агульнай маёмасці). Сапраўднымі ж прычынамі сямейных падзелаў маглі быць не толькі эмацыйна-псіхалагічныя фактары, але і прычыны сацыяльныя (імкненне пазбегнуць рэкрутчыны:

жонку з дзецьмі без кармільца не пакідалі, а з непадзеленай сям’і маглі “забрыць” у салдаты некалькіх мужчын, нягледзячы на іх дружнасць» [17, 37].

Да месца службы мужа-рэкрута ехалі толькі тыя жанчыны, якія вырашалі расстацца са звыклым укладам жыцця, з роднымі мясцінамі і сваякамі: «– Ня тужы, ня плачь жана моладя // Я свои дзятки по полкахъ разошлю, // Цябе, молоденькую, съ собой возьму» [15, 665]. Але, як правіла, прыезджала да мужа бяздзетная салдатка, бо дзеці звычайна абмяжоўвалі яе мабільнасць, і патрабавала пошуку сродкаў для жыцця ў месцы сталага пражывання. Праўда, не заўсёды муж-салдат хацеў, каб жонка прыезджала да яго. Справа ў тым, што жанчыны часта знаходзіліся пры войску як аб’екты задавальнення фізічных (сексуальных) запатрабаванняў і забаўленняў: «– Ой, пойдзеш ты ў ваенную службу, // Возьмеш ты мяне з сабою... // Назавеш радною сястрою. // – А ў тым палку афіцэраў многа, // Ўсе знаюць мяне, маладога. // Ой, што ў мяне роднай сястры няма, // Толькі ёсць жана маладая. // ...Ой, ды тая глупы розум мае, // Што мужа братам называе» [3, 119–120].

Розніца ва ўзросце салдата і яго жонкі часта была значнай, што пацвярджае падрабязнае вывучэнне складу сем’яў салдатаў у XVIII ст. Так, «29% салдацкіх сем’яў мелі розніцу ва ўзросце мужа і жонкі ад 15 да 25 гадоў, яшчэ 14% – ад 10 да 15 г. – амаль 40% мужоў былі старэйшымі за сваіх жонак на 5–10 гадоў, і толькі 4% былі аднагодкамі» [23, 164]. У песнях муж-рэкрут (салдат) заўсёды звяртаецца да жонкі і расказвае пра яе як пра «маладзенькаю», «маладуго»: «Ой, да няхай жа плачуць нашы жоны **маладыя**»; «Не плач, не плач, удовачка, // Не гаруй ты, **маладая**» [2, 77]; «**Растужылася, расплакалася // Сувячора малодачка **малада****» [2, 82]; «Ох, жыві, жыві, **маладая ўдава**»; «**Выйшла **малада** салдатка за вароты...**» [2, 85].

Больш распаўсюджаным з’яўляецца матыў пра перадсмяротны заповіт і развітальны паклон сына бацькам, а жонцы – наказ «выйсці за другога замуж»: «Хай мяне не дажыдае, // Хай замуж ідзе. // Хай ідзе за такога, // Каб не баялася нікога – // Ні сотніка, ні бортніка, // Ні панскага прыказчыка. // Каб на паничыну не хадзіла, // Каб панам дзела не рабіла» [3, 165]. Элегічная нота, на якой завяршаецца песня, нібы падводзіць рысу пад лёсам салдата – былога земляроба, для якога, як аказалася, жыццё было супольнай пакутай. Сюжэт песень гэтага цыкла мае цікавае завяршэнне: салдат, паміраючы, перасылае праз таварышаў (або на вараным кані) сваю акрываўленную кашулю жонцы з загадкавым наказам, «каб без вады была вымыта, каб без ветру была высушана, каб без качалачкі выкачана...». Жонка разгадвае яго невысёлую загадку і дае на яе адказ, які ў незвычайных паэтычных вобразах раскрывае ўсю невымерную глыбіню яе чалавечага гора: «Я слёзкамi бела вымыла, цяжка ўздыхаючы, высушыла, рукi ламаючы, выкачала» [24, 115].

### Вывады

Такім чынам, акрэслім некаторыя асноўныя пазіцыі, якія з’яўляюцца важнымі для раскрыцця мастацкага вобраза рэкруткі (салдаткі) у беларускіх рэкруцкіх і салдацкіх песень.

У святле паэтычных уяўленняў акрэсліваецца жыццё беларускай рэкруткі (салдаткі), яе сацыяльны статус і адносіны грамадства да салдацкіх дзяцей. Акцэнтавана ўвага на суровай рэчаіснасці мінулага для жанчыны-салдаткі таго часу, што прыводзіла да асабістай трагедыі, беднасці (галечы) і бяспраўя, пазбаўлення сямейнага шчасця і традыцыйнага ладу жыцця. Па сваім эмацыянальным гучанні песні гэтай тэматыкі – крык душы жанчыны, з адчаем, скаргай і жальбай. Матыў пакуты салдаткі яскрава падаецца ў сюжэце перасыланна смяротна параненым салдатам сваёй крывавай кашулі з пэўным наказам. Вобраз рэкруткі (салдаткі) асацыіруецца з вобразам удавы і паказваецца як дрэва без караня. Схіленае, зламанае, сухое дрэва сімвалізуе тугу, моцныя перажыванні жанчыны. Псіхалогія сямейных адносін фіксуецца ў сюжэтах негатыўнага, трагічнага характару: 1) сюжэт расправы, забойства мужам-салдатам нявернай (былой) жонкі; 2) паклёп свекрыві (яе злачынствы) на нявестку; 3) трагічная рэўнасць свекрыві – перамога кахання над смерцю. Разглядаецца змястоўнае значэнне эпітэта «маладая» жонка. Аналіз рэкруцкіх і салдацкіх песень дапамагае асэнсаваць бытавы ўклад і сямейнае жыццё беларускай рэкруткі. Сацыяльныя праблемы грамадства рэалістычна фіксуюцца ў рэкруцкіх і салдацкіх песнях лірычнага характару (адлюстраванне матэрыяльных праблем рэкрутак (салдатак), іх разгульна-амаральныя паводзіны і немагчымасць разлічваць на дзяржаўную падтрымку). Жанчыну мінулага рэкруцкіх і салдацкіх песні паказваюць у сямейным, сацыяльным, эканамічным плане, выяўляюць яе пакуты і галоднае жыццё былога традыцыйнага побыту.

*Літаратура*

1. Традицыйная мастацкая культура беларусаў / аўт. ідэі, агул. рэдаг. Т. Б. Варфаламеева // Брэсцкае Палессе / В. І. Басько [і інш.]. – Мінск : Выш. шк., – 2008. – Т. 4. – 559 с.
2. Лірычныя песні / уклад. і рэд. Н. С. Гілевіч. – Мінск : Выд-ва БДУ. – 1976. – 464 с.
3. Сацыяльна-бытавыя песні / уклад., сістэматызацыя тэкстаў, уступ. арт. і камент. І. К. Цішчанкі [і інш.]; уклад. муз. часткі Г. В. Таўлай; рэд. А. С. Фядосік. – Мінск : Навука і тэхніка, 1987. – 488 с. – (Беларуская народная творчасць).
4. Карский, Е. Ф. Белорусы : в 3 т. / Е. Ф. Карский. – Минск : БелЭн, 2007. – Т. 3, ч. 1 : Очерки словесности белорусского племени. – 584 с.
5. Щербинин, П. П. Жизнь русской солдатки в XVIII–XIX веках / П. П. Щербинин // Вопросы истории. – 2005. – № 1. – С. 79–92.
6. Причитанья Северного края, собранные Е. В. Барсовым : в 2 т. / Рос. акад. наук ; изд. подгот. Б. Е. Чистова, К. В. Чистов. – СПб. : Наука. С.-Петерб. изд. Фирма РАН, 1997. – Т. 2 : Рекрутские и солдатские причитанья. Свадебные причитанья. – 654, [1] с. – (Литературные памятники).
7. Малевич, С. Белорусские народные песни: Минская губерния, Слуцкий уезд / С. Малевич. – СПб. : Тип. Имп. акад. наук, 1907. – 195 с.
8. Швед, І. А. Дэндралагічны код беларускага традыцыйнага фальклору : дыс. . . д-ра філал. навук : 10.02.01 / І. А. Швед. – Мінск, 2007. – 266 л.
9. Песні Беласточчыны / уклад. М. Гайдук ; Акад. навук Беларусі, Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору імя К. Крапівы. – Мінск : Беларус. навука, 1997. – 367 с.
10. Частушкі / сост., вступ. ст., подгот. текстов и коммент. Ф. М. Селиванова. – М. : Сов. Россия. – 656 с.
11. Беларускі фальклор у сучасных запісах. Традыцыйныя жанры. Мінская вобласць / уклад. : В. Д. Ліцвінка, Г. Р. Кутырова. – Мінск : Універсітэцкае, 1995. – 477 с.
12. Даль, В. И. Пословицы русского народа : сб. фольклора / В. И. Даль. – М. : Изд. дом «ННН», 1984. – 615 с.
13. Федоров, В. А. Мать и дитя в русской деревне (конец XIX – начало XX в.) / В. А. Федоров // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 8, История. – 1994. – № 4. – С. 17–25.
14. Жанчына ў беларускай народнай творчасці / Акад. навук БССР, Ін-т гісторыі, Секцыя этнаграфіі і фальклору. – Мінск : Выд-ва АН БССР, 1940. – 520 с.
15. Шейн, П. В. (1826–1900) Белорусские народные песни / П. В. Шейн. – СПб. : Тип. Майкова, 1874. – 566 с.
16. Беларускія народныя песні : у 4 т. / запіс Р. Шырмы ; рэдкал.: Н. Глебка [і інш.]. – Мінск : Дзярж. выд-ва БССР, 1960. – Т. 2 : Жаночая доля, недабраная пара, хрэсьбіны і сіроцкія; Казацкія, рэкруцкія і салдацкія; Батрацкія і прымацкія, песні няволі і змагання. – 429 с.
17. Пушкарева, Н. Л. Частная жизнь русской женщины: невеста, жена, любовница (X – начало XIX в.) / Н. Л. Пушкарева ; Рос. акад. наук, Ин-т этнологии и антропологии. – М. : Науч.-изд. центр «Ладомир», 1997. – 381 с.
18. Farnsworth, B. The Soldatka: Folklore and Court Record / B. Farnsworth // Slavic Review– Spring 1990. – Vol. 49 number 1. – Sr. 58–73.
19. Салавей, Л. М. Жонка, малжонка (сужонка), міла / Л. М. Салавей // Роднае слова. – 1998. – № 2. – С. 190–201.
20. Балоды : у 2 кн. / уклад. Л. М. Салавей, Т. А. Дубкова. – Мінск : Навука і тэхніка, 1977. – Кн. 1 / рэд. К. П. Кабашнікаў [і інш.]. – 784 с.
21. Беларускія народныя песні (для хору) : у 4 т. / сабр. і ўпарадка. Р. Шырма. – Мінск : Беларусь, 1971–1973. – Т. 1. – 1971. – 328 с.
22. З вечага. Зборнік фальклорна-этнаграфічных матэрыялаў Случчыны / збір. Р. В. Родчанка ; Рэсп. навук.-метад. цэнтр нар. творчасці і культур.-асвет. работы. – Мінск, 1984. – 54 с.
23. Миронов, Б. Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX вв.) : в 2 т. / Б. Н. Миронов. – СПб., 1999. – Т. 2. – 566 с.
24. Гілевіч, Н. С. Наша родная песня : навук.-папул. нарыс / Н. С. Гілевіч. – Мінск : Нар. асвета, 1968. – 214 с.

*Summary*

The social status and many problems of private life of a woman-rekrutka (soldatka) in the conditions of severe reality of the past are revealed in Belarusian recruit's and soldier's songs. The artistic image of a rekrutka (soldatka) is considered in the light of oppositions of natural and cultural, individual and public, emotional and intellectual essence. There is a tragic element in the image of a woman (a widow and a victim). Philological and historical aspects are synthesized; possibilities of folklore and historical restoration and reflection of reality in recruit's and soldier's song creativity taking into account its ethnographic context are analyzed.

*Паступіў у рэдакцыю 25.06.13*

УДК 811. 111' 36 (045)

## ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СОСТАВЛЯЮЩИХ СИТУАЦИИ КАЧЕСТВЕННОГО ИЗМЕНЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ

*Е. С. Ляшенко*

аспирант кафедры истории и грамматики английского языка УО «МГЛУ»

Научный руководитель: И. В. Дмитриева

*Статья посвящена установлению выраженных особенностей вербализации ситуации качественного изменения в англоязычном художественном тексте, рассматриваемом как фиксатор обыденных знаний об окружающей действительности упомянутого языкового сообщества. Оценка способов вербализации проводилась на основании семантико-синтаксического анализа предложений с предикатами качественного изменения, отобранных из художественных произведений британских и американских авторов.*

### Введение

Современное лингвистическое сообщество признает представление знаний в форме информации одной из основных функций текста [1, 76], [2, 96]. Как справедливо отмечается в частном исследовании В. Т. Садченко, «информация, которую несет в себе текст, объединяет все элементы значений и смыслов, заключенных как в его внутреннем содержании, так и во внешнем оформлении» [3, 11]. По параметру информации, содержащейся в тексте, в лингвистике традиционно рассматриваются два существенно отличающихся типа текстов: научный и художественный.

В художественном тексте фиксируется обыденная, «ненаучная» информация, т. е. он отражает социально-бытовое языковое сознание. Данный тип текста отображает эмоционально-эстетический способ познания, его субъекту в качестве объекта противостоит «такой мир, каким его видит, чувствует и знает художник» [4, 12]. Следовательно, художественный текст характеризуется отсутствием строгой соотносительности с реальностью, в нем могут вербализовываться как элементы окружающей действительности, так и элементы воображаемых миров.

Художественный текст выступает средством хранения, переработки, передачи и обогащения обыденных знаний. Эта функция определяет специфику логического структурирования художественного текста, особые приемы распределения и презентации информации в нем. Кроме того, данный тип текста отличается языковыми способами представления явлений окружающей действительности, т. е. выбор и комбинирование языковых средств и речевых структур диктуется типом знания о мире, воплощаемого в тексте. Среди множества явлений, объективируемых средствами языка, изменение предстает наиболее многогранным и широким процессом. При этом некоторая конкретизация и дифференциация сохраняется со времен Аристотеля, который разграничил изменение по отношению к категориям, которые оно затрагивает, а именно «...изменение определенного нечто есть возникновение и уничтожение, в безотносительном смысле, изменение количества – рост и убыль, изменение состояния – превращение, изменение места – перемещение» [5, 301]. Далее универсальное человеческое понимание изменения было философски оценено Г. Гегелем [6]. Однако основным способом презентации общечеловеческой концептуализации внеязыковой действительности остается язык. Следовательно, оценка вербализации ситуации изменения, которая осуществляется посредством предложения, может дать достаточно объективную информацию о том, как в человеческом сознании концептуализируется этот тип ситуации. Тексты художественной литературы позволяют получить информацию о том, как ситуация изменения отражается в ненаучном языковом сознании.

**Цель и методы исследования.** Цель настоящей статьи – выявить типичные, характерные способы языкового представления ситуации качественного изменения<sup>1</sup> в художественной

<sup>1</sup> О ситуации качественного изменения и ее составляющих см. [7, 199].

литературе. Совокупность информации, полученная при семантико-синтаксическом анализе предложений с предикатами качественного изменения, отобранных методом сплошной выборки из художественных произведений британских и американских авторов XX века, позволит достичь поставленной цели.

#### Результаты исследования и их обсуждения

Обиходно-бытовые (интуитивные, житейские) представления о явлениях окружающего мира, фиксируемые в художественных текстах, предполагают использование для описания различных процессов реальности глаголов в обыденном (общеупотребительном) значении. Так, например, глаголы *convert*, *metamorphose*, *transform* употребляются при вербализации процессов превращения (кардинальных изменений) любых существей. Например, в предложении (1) *Sandecker gestured toward a well-used mobile home trailer that was converted to an office* глагол-предикат *convert* применяется для отображения преобразования объекта *mobile home trailer* 'автофургон для проживания' в *office* 'офис' – результат.

Как показал анализ предложений с предикатами качественного изменения, существенным аспектом функционирования обозначенного типа предикатов является их способность к образованию контекстуального переносного значения, т.е. речь идет о метафоризации глагольного значения под влиянием номинативных элементов. Ср., например, предложения (2) и (3).

(2) *The fire had dwindled to almost nothing, but its smoke was thickening.*

(3) *... his voice was thickening with feeling; hatred in it, self-directed, ...*

В предложении (2) глагол *thicken* употребляется для описания физического изменения объекта *smoke* 'дым' по параметру 'плотность, консистенция'. На возможность такого варианта употребления данного глагола указывает и его словарное толкование с сопутствующими иллюстративными примерами, а именно *thicken – to become thick, or make something thick: The fog was beginning to thicken* [8, 1499]. В предложении (3) наблюдается контекстуальное развитие переносного значения глагола *thicken*, которое отсылает его к абсолютно иной денотативной области с собственным набором компонентов и их ситуативными ролями. Иными словами, лексемы *voice*, *feeling*, *hatred* 'голос, ощущение (чувство), ненависть' связывают глубинную структуру этого предложения не с внеязыковой ситуацией изменения плотности, консистенции объекта, а с ситуацией изменения психологического состояния. Текстовые употребления, которые демонстрируют процессы метафоризации, касающиеся языковой репрезентации изменения различных эмоциональных состояний, переживаемых человеком, широко используются в художественных текстах. При категоризации психических состояний наблюдается тенденция переноса опыта человека, т.е. при вербализации психологических изменений говорящий субъект задействует свой жизненный опыт и знания, приобретенные им в процессе повседневной практики, поскольку прямое наблюдение за явлениями эмоциональной сферы невозможно [9, 255]. В целом, потенциал метафорических средств языка, представленных в художественных текстах, очень обширен и может стать предметом отдельного исследования.

Данные результаты семантико-синтаксического анализа эмпирического материала продемонстрировали разнообразные способы вербализации ситуации качественного изменения в зависимости от того, какие составляющие внеязыковой ситуации получают эксплицитную актуализацию в предложении. Кроме того, особое внимание обращалось на то, какую аргументную позицию они занимают при языковой репрезентации.

Элементы, спроецированные валентностью глагола, не всегда получают прямую корреляцию с элементами номинативной семантики. Этот процесс зависит от исходной интенции говорящего при интерпретации какого-то события. Вслед за Л. А. Фурс обстоятельство намеренного акцентирования определенных участников ситуации в процессе порождения предложения истолковываем как «установление когнитивной доминанты говорящего» [9, 133], принцип действия которой состоит в том, что «говорящий, ориентируясь на задачи коммуникации, должен передать различные ракурсы объективной ситуации» [там же, 134]. Традиционно фокус развития события отмечается позицией агента, который предполагает отражение партиципанта, выступающего в качестве активного реального производителя, каузатора действия либо источника энергии. При помещении ситуативного субъекта в позицию агента наблюдается конгруэнтность двух аспектов семантической структуры предложения (денотата и сигнификата), а также семантики и синтаксиса. Например, предложение (4) *He hardened the miniature landscape with a portable heater and highlighted the features with cans of spray paint scrounged by one of Hollis's men, в*

котором ситуативный субъект *he* 'он', выраженный личным местоимением, находится в позиции пропозиционального агента и синтаксического подлежащего. Употребления такого рода занимают чуть более 12% нашей выборки.

Анализ предложений, отобранных из художественных текстов, показал, что субъект изменения может быть представлен как собственно субъект, или субъект-деятель, как субъект-сила и как субъект-причина, или каузатор. Например, предложения (5), (6), (7) соответственно.

(5) *Bring those of light complexion and hair so that he could change them more easily to what he wanted; and for longer periods of time, he walked and talked in their bodies.*

(6) *The warmth of the sun, indeed the sight of it, had revived her somewhat, but it had also dried the mud and blood on her face and body, and sealed in the deep chill in her marrow.*

(7) *Such a collision occurred the day Homer dropped his bombshell, an intersecting of events that would change every-thing.*

Кроме того, в агентивную позицию могут выдвигаться несубъектные участники ситуации, например, объект, параметр и инструмент, вызывая тем самым несоответствие иерархий составляющих ситуации и номинативных элементов. Каждый из упомянутых случаев заслуживает отдельного рассмотрения.

Так, ситуативный объект может помещаться в первую позицию как при активном, так и пассивном предикате (предложения (8), (9)).

(8) *Max gripped the branch so hard that his knuckles turned pink.*

(9) *He'd seen that they were changed, but he'd not been prepared for the degree of change.*

В предложении (8) ситуативный объект *his knuckles* 'его суставы' занимает первую позицию. Языковое представление получает фрагмент действительности, в котором изменение упомянутого объекта осуществилось при внешнем воздействии, т.е. во внеязыковой ситуации отмечается обязательное наличие причины, которая вызвала изменение физиологического состояния человека, а именно покраснение суставов. Однако в языке каузируемое изменение отражается как произвольный процесс без непосредственного влияния извне. При этом реальный источник изменения обнаруживается при рассмотрении главной части данного сложноподчиненного предложения, в которой представлена информация, позволяющая сделать вывод, что суставы покраснели из-за сильного сжатия ветки. Следует заметить, что в главной части предложения отражается абсолютно иная денотативная область. В предложении (9) происходит вытеснение из когнитивной доминанты говорящего источника изменения и выдвигание на первый план объекта *they* 'они' посредством помещения его в первую позицию в предложении при пассивном предикате.

Кроме того, для нашей выборки характерно наличие предложений, отражающих ситуации, в которых качественное изменение происходит в силу внутренних характеристик самого объекта. Ввиду отсутствия в таких случаях преднамеренного целенаправленного воздействия, объект находится в позиции агента в пропозициональной структуре и в позиции подлежащего в синтаксической. Например, предложение (10) *But her long hair looked to have been torn out in several places, the blood dried to a dirty brown on her brow and cheeks*, где благодаря своим свойствам ситуативный объект, именуемый лексемой *blood* 'кровь', застывает, приобретая бурый цвет.

Как упоминалось выше, первую позицию в предложении наряду с субъектом и объектом может занимать ситуативный параметр и инструмент. Примерами употреблений такого рода являются предложения (11) и (12) соответственно.

(11) *The color of everything brightened, and she saw Mother's hand high above her, dark and thin and immense, covering the whole world*, где параметр *the color* 'цвет', по которому происходит изменение, эксплицитно представлен в позиции агента и синтаксического подлежащего.

(12) *The tedious hobby was made more so by her father's chronic ham-fistedness, which turned the simplest glue job into high drama*, где *ham-fistedness* 'неуклюжесть' является средством; на фактический источник изменения указывает притяжательный падеж 'father's', который позволяет восстановить реальный фрагмент внеязыковой действительности: ее отец своим неуклюжим поведением превратил простейшее занятие склеивание или приклеивание в высокую драму.

В количественном соотношении явно преобладают предложения, где агентивную позицию занимает именно объект изменения. Они составляют более 87% языкового материала. При этом следует подчеркнуть, что основу выборки формируют именно предложения с активным предикатом (более 96%). Использование страдательного залога не характерно для художественных текстов.

Отдельного внимания также заслуживает позиция фактитива, за которой закрепляется «структура знания о результативном состоянии объекта, которое появляется в ходе воздействия на этот объект» [9, 191]. Например, предложение (13) *Our once glorious city on the Tiber has turned into a slum*, где фактитив *a slum* ‘трущобы’ отражает участника ситуации, выступающего результатом определенного внешнего влияния на объект *city* ‘город’.

Кроме того, эмпирический материал, отобранный из художественных текстов, включает случаи, в которых в позиции фактитива отражается ситуативный параметр в своем конечном состоянии. Например, предложение (14) *One was a large copper pot he had touched when groping through the hull; its walls had turned a deep patina green*, где фактитив *a deep patina green* ‘темно-зеленый цвет с налетом’ репрезентирует результативное состояние параметра.

При изучении языкового представления ситуации качественного изменения в художественных текстах было замечено, что в них лексемы, выражающие объект и результат изменения, далеко не всегда соотносятся по семантике. Например, предложение (14) *But last night's viewing had turned into a binge*, где просмотр превратился в пирушку (кутеж).

Анализ предложений с предикатами качественного изменения в художественных текстах позволил выделить отдельную группу предложений, в которых во внеязыковой ситуации сам объект непосредственно изменение не претерпевает. Лексемы, вербализующие результат, связывают эти предложения не с ситуацией качественного изменения объекта, а, например, с ситуацией изменения восприятия (отношения) объекта. При этом построение всех предложений идет по принципу предложений, в которых именно объект претерпевает изменение. Например, предложение (15) *Before long, the car game grew tiresome and Bonnie Brooks asked Max Lamb to stop*, где наблюдается изменение отношения к объекту *the car game* ‘автомобильная игра’, которая стала утомительной (скучной).

По итогам анализа предложений с глаголами-предикатами качественного изменения из художественных текстов можно сделать вывод, что им несвойственно регулярное эксплицитное представление в предложении конкретизаторов самого процесса изменения. Сирконстанты<sup>2</sup>, называющие время, скорость, степень интенсивности и др. характеристики способа протекания процесса изменения актуализируются менее чем в 7% случаев.

### Выводы

Таким образом, обиходно-бытовые, житейские представления о процессах качественного изменения, фиксируемые в художественных текстах, влекут за собой ряд характерных особенностей отражения ситуации качественного изменения в данном типе текстов. Во-первых, возможное функционирование предикатов качественного изменения в художественных текстах как в прямом, так и в метафорическом значении. Во-вторых, несовпадение иерархий участников ситуации и номинативных элементов, которое сопровождается отсутствием последовательной систематичной актуализации в предложении составляющих определенного фрагмента действительности. В-третьих, доминирование предложений с объектом изменения в первой позиции при активном предикате, иными словами, представление ситуации в процессуальном преломлении. Далее предложения, отобранные из художественных произведений, характеризуются возможным отсутствием в них прямого соотношения объекта и результата изменения по семантике, т. е. по их отнесенности к одной предметной сфере. Кроме того, результат не всегда отражает непосредственное изменение самого объекта, он может представлять итог изменения отношения к объекту.

### Литература

1. Лотман, Ю. М. Три функции текста / Ю. М. Лотман // Анализ знаковых систем. История логики и методологии науки : тез. докл. IX всесоюз. Совещ., Харьков, окт. 1986 г. ; редкол.: Б. А. Парохонский (отв. Ред.) [и др.]. – Киев : Наук. Думка, 1986. – С. 76–77.
2. Шрейдер, Ю. А. Текст как информационная модель знания / Ю. А. Шрейдер // Анализ знаковых

<sup>2</sup> Термин “сирконстант” был введен Л. Теньером, который считал, что «сирконстанты выражают обстоятельства (времени, места, способа и пр.), в которых развертывается процесс» [10, 17]. При этом необходимо отметить, что в современной семантико-синтаксической теории понятия “сирконстант” и “обстоятельство” соотносятся с разными уровнями предложения, т. е. сирконстант – это составляющая глубинной структуры предложения, а обстоятельство – поверхностной.

систем. История логики и методологии науки : тез. докл. IX всесоюз. совещ., Харьков, окт. 1986 г. ; редкол. : Б. А. Парахонский (отв. Ред.) [и др.]. – Киев : Наук. Думка, 1986. – С. 96–97.

3. Садченко, В. Т. Вторичный семиозис в художественном тексте : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / В. Т. Садченко ; Дальневосточ. гос. гум. ун-т. – Владивосток, 2009. – 38 с.

4. Пелевина, Н. А. Текстовая актуализация когнитивно-речевого субъекта в научной и художественной коммуникации (на материале немецкого языка) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04 / Н. А. Пелевина ; Рос. гос. пед. гн-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2009. – 47 с.

5. Аристотель. Метафизика : соч. : в 4 т. / Аристотель. – М. : Мысль, 1975. – Т. 1. – С. 63–448.

6. Гегель, Г. В. Ф. Наука логики : в 3 т. / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1970–1972. – Т. 1. : Учение о бытии, 1970. – 501 с.

7. Longman Dictionary of Contemporary English – Third Ed. – Harlow, Essex : Longman : Corpus, 2001 – 1668 p.: ill. + Appendix: 22 p.

8. Ляшенко, Е. С. Предложения с глаголами изменения качества в естественнонаучном тексте / Е. С. Ляшенко // Ученые записки УО ВГУ им. П. М. Машерова : сб. науч. трудов / УО «ВГУ им. П. М. Машерова» ; редкол.: А. П. Солодков [и др.]. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2012. – Т. 13. – С. 197–202.

9. Фурс, Л. А. Синтаксически репрезентируемые концепты : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04, 10.02.19 / Л. А. Фурс. – Тамбов, 2004. – 370 л.

10. Теньер, Л. Основы структурного синтаксиса / Л. Теньер. – М. : Прогресс, 1988. – 656 с.

#### *Summary*

The article deals with the attempts to define some distinctive features of language presentation of the situation denoting qualitative change in English fiction. This type of text is treated as a “holder” of English language community everyday views about reality. The assessment of possible ways of language presentation was based on semantic and syntactic analysis of the sentences with predicate verbs denoting qualitative change. The language material was selected from novels by British and American authors.

*Поступила в редакцию 21.06.13*

УДК 811.111: 004.9

## ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ТЕСТА КАК ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**М. В. Макарич**

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 2  
Белорусского национального технического университета

*Статья посвящена рассмотрению основных принципов и подходов к организации процесса языкового тестирования с учетом применения их при разработке современных программных средств для оценки качества тестовых заданий. В статье дается краткая история тестов с точки зрения анализа их психолого-педагогических особенностей, описываются основные положения классической теории тестов и одна из ее современных моделей – однопараметрическая теория Георга Раиа. Рассматриваются основные лингводидактические принципы организации языкового теста с точки зрения его системности.*

### Введение

Потребность в создании общегосударственной системы контроля знаний осознавалась представителями всех народов мира со времен древнейших цивилизаций до наших дней. Еще в III тысячелетии до н. э. в Древнем Вавилоне проводились испытания выпускников в школах, осуществлявших подготовку писцов. Являясь центральной фигурой месопотамской цивилизации, профессиональный писец должен был обладать целым комплексом знаний и навыков: писать, владеть основными арифметическими действиями, способностью делить имущество, измерять общественные земельные наделы, а также разбираться в тканях, металлах и растениях [1]. Нередко испытания интеллектуальных способностей тестируемых проводились в поединках-диалогах с использованием вопросов-парадоксов и загадок. Так, в Древнем Китае Сюнь-Цзы, основоположник доциньской философии, создавал ситуацию психологического стресса, не давая ученикам ни секунды на обдумывания ответа на поставленный вопрос. Таким образом опытный наставник определял уровень знаний ученика и меры, необходимые для углубления его «философских изысканий» [2, 142].

Однако было бы ошибкой на основании приведенных данных говорить о раннем историческом периоде возникновения тестов. Настоящие тесты появились позже, в конце XIX – начале XX века. Родоначальником тестового движения считается известный английский ученый Френсис Гальтон. Хотя не все испытания Гальтона можно назвать тестами с позиции сегодняшнего дня, но он сделал первый шаг на пути создания объективных методов оценки способностей и свойств личности [3].

Основоположником современной тестологии принято считать Дж. Кеттела. Он впервые ввел термин «умственные тесты» и сформулировал фундаментальные принципы, положенные в основу стандартизации процедуры проведения тестирования [4, 27]:

- одинаковость условий для всех испытуемых;
- ограничение времени тестирования приблизительно одним часом;
- отсутствие посторонних в лаборатории, где проводится эксперимент;
- наличие специальных инструкций, обеспечивающих четкое и однозначное понимание испытуемыми, что нужно делать;
- обработка результатов тестирования методом статистического анализа для получения минимального, максимального и среднего результата.

Рассматривая использование тестов в процессе обучения иностранным языкам, следует отметить, что сам термин «лингводидактический тест» был введен В. А. Коккотой [5, 8], который соотносит лингводидактический тест со следующим комплексом заданий:

- задания, подготовленные в соответствии с определенными лингвистическими требованиями;
- задания, прошедшие предварительную апробацию с целью выявления показателей качества;

- задания, позволяющие определить у тестируемых степень их языковой (лингвистической) и/или речевой (коммуникативной) компетенции;
- задания, результаты которых поддаются определенной оценке по заранее установленным критериям.

Данные дидактические принципы и сегодня являются основополагающими в процессе создания, апробации и оценки языковых тестов.

### Результаты исследования и их обсуждение

На современном этапе языковое тестирование является одним из разделов прикладной лингвистики и занимается определением уровня владения родным либо иностранным языком не только в учебных заведениях, но и при приёме на работу и получении гражданства. Фундаментальные основы данного научного направления, сконцентрированного на систематизации эмпирических данных, были заложены создателем классической теории тестов (Classical Theory of mental tests) известным британским психологом Чарльзом Эдвардом Спирменом (1863–1945). Данная теория основывается на следующих пяти основных положениях [6]:

1. Эмпирически полученный результат измерения (X) представляет собой сумму истинного результата измерения (T) и ошибки измерения (E):

$$X = T + E.$$

2. Истинный результат измерения можно выразить как математическое ожидание  $E(X)$ :

$$T = E(X).$$

3. Корреляция истинных и ошибочных компонентов по множеству испытуемых равна нулю, то есть  $\rho_{TE} = 0$ .

4. Ошибочные компоненты двух любых тестов не коррелируют:

$$\rho_{E1, E2} = 0.$$

5. Ошибочные компоненты одного теста не коррелируют с истинными компонентами любого другого теста:

$$\rho_{E1, T2} = 0.$$

Кроме этого, основу классической теории тестов составляют два определения – *параллельных и эквивалентных тестов*.

*Параллельные* тесты должны соответствовать требованиям (1–5), то есть истинные компоненты одного параллельного теста  $T_1$  должны быть равны истинным компонентам другого –  $T_2$  в каждой выборке испытуемых, отвечающих на оба теста. Предполагается, что  $T_1 = T_2$ .

*Эквивалентные* тесты должны соответствовать всем требованиям параллельных тестов за исключением одного: истинные компоненты одного теста не обязательно должны равняться истинным компонентам другого параллельного теста, но отличаться они должны на одну и ту же константу  $c$ .

$$T_1 = T_2 + c,$$

где  $c$  – константа различий результатов первого и второго тестов.

В классической теории тестов важнейшей проблемой является определение истинного тестового балла испытуемого (T). Эмпирический тестовый балл (X) зависит от многих условий – уровня трудности заданий, уровня подготовленности испытуемых, количества заданий, условий проведения тестирования и т. д. В группе сильных, хорошо подготовленных испытуемых, результаты тестирования будут, как правило, лучше, чем в группе слабо подготовленных испытуемых. В этой связи возникает вопрос о величине меры трудности заданий. Необходимость четкого разделения заданий теста по степени их трудности является проявлением *системного качества теста*. Следовательно, первый принцип построения теста – строгое распределение заданий по степени трудности. С учетом данного принципа, тест строится как система заданий возрастающей трудности. В него входят легкие задания, с которыми должны справиться большинство учащихся (до 20% заданий от всех заданий теста), задания средней трудности (до 60% заданий теста) и трудные задания, с которыми справятся только наиболее подготовленные учащиеся (до 20% заданий теста) [7].

Вторым важным системообразующим принципом является время тестирования. Особое внимание этому вопросу уделяется по той причине, что неверно установленное время тестирования не позволяет тестовым заданиям достичь своей цели – проверить, знает ли испытуемый тот или иной элемент проверяемой дидактической единицы. Для определения оптимального времени тестирования необходимо следовать практическим рекомендациям.

В среднем на одно задание принято отводить 30–60 секунд. Если задания соответствуют простому «узнаванию» (первый уровень таксономии Блума), то вполне достаточно 5–10 секунд. По мере продвижения на верхние уровни таксономии Блума, это время должно увеличиваться в десятки раз. Имея опыт, еще на этапе разработки тестового задания можно грубо оценить время его выполнения. Суммарное время по всем заданиям даст общее время тестирования [8].

Длина теста (количество заданий) и время тестирования – тесно связанные и, в определенном смысле, эквивалентные характеристики, но определяющим является именно время тестирования, поскольку оно задает порог утомления, за которым тест начинает терять свои измерительные свойства. Теоретически рассчитать это время невозможно, поэтому рекомендуется использовать эмпирические данные по результатам первичной апробации теста.

Третий принцип организации языкового теста – его *надежность*, определяющая точность воспроизводимости результатов тестирования. Допустим, у нас есть группа испытуемых, которые немедленно забывают содержание теста по его завершении. Тогда, в случае надежного теста, повторяя тестирование многократно, мы должны получать одни и те же индивидуальные баллы. Для малонадежного теста результаты будут меняться каждый раз. Для определения надежности реальных тестов можно использовать коэффициент корреляции Пирсона для индивидуальных баллов разных сеансов тестирования [9, 179]. Для организации разных сеансов тестирования можно использовать либо параллельные тесты, либо повторное тестирование через определенный промежуток времени. Можно также использовать результаты одного сеанса тестирования. При этом выполняют расщепление теста, например, на четные и нечетные задания и затем находят корреляцию между этими двумя половинами.

Четвертый принцип, закладываемый в основу процесса разработки теста, – обеспечение его *валидности*. Соответствие теста измеряемому психическому свойству называется *валидностью* теста. Это, без преувеличения, важнейшее психометрическое свойство теста. Если высокая надежность теста говорит нам о том, что тест действительно что-то измеряет, то высокая валидность указывает на то, что тест измеряет именно то, что мы хотим. Конечно, на валидность теста также негативно влияют случайные факторы. Поэтому в психометрике принято следующее основное психометрическое неравенство:

ВАЛИДНОСТЬ < НАДЕЖНОСТЬ,

что означает, что валидность не может превышать надежность теста.

Но в отличие от надежности, помимо случайных факторов, на валидность теста влияют систематические факторы. Они приносят систематические искажения в результаты. Этими факторами могут выступать другие психические свойства, которые мешают проявиться в результатах теста тому свойству, на которое тест направлен. Например, мы хотим измерить потенциал обучаемости (важнейший компонент общих интеллектуальных способностей человека), но даем испытуемому тест с жестким ограничением времени исполнения и отсутствием возможности вернуться и исправить допущенную ошибку. Совершенно очевидно, что искомое психическое свойство оказывается смешанным в тесте с ложным психическим свойством – стрессоустойчивостью: испытуемые с высокими показателями стрессоустойчивости будут лучше выполнять тест. В этом проявится эффект систематического искажения.

В теории тестирования различаются следующие типы валидности языкового теста:

- внешняя (face validity)
- содержательная (content validity)
- конструктивная (construct validity)
- критериальная валидность (criterion-related validity)
- внутренняя (internal/consistency validity) [10].

*Внешняя* валидность теста определяется той мерой доверия, которую формат теста вызывает у пользователей. Некоторые тесты в силу искусственности процедуры (например, cloze procedure) вначале обладали невысокой внешней валидностью, но позже полезность этого теста была подтверждена многочисленными исследованиями [11, 59]. Внешняя валидность во многом определяется отношением общества к языковому тестированию, которое пока еще остается неоднозначным. Это снижает внешнюю валидность языкового тестирования в целом.

*Содержательная* валидность теста заключается в том, что валидный тест соответствует заявленному объекту тестирования. Содержательная валидность тестов определяется использованием в них соответствующего языкового материала – лексических единиц, входящих в

словарный минимум, и грамматического материала, предусмотренного действующей программой по иностранному языку.

*Конструктивная* валидность – измерение только заявленного объекта тестирования. Определение конструктивной валидности языковых тестов следует начинать с установления конструкта – объекта планируемого измерения. Так, в методике обучения иностранным языкам таковыми являются виды речевой деятельности, которые, в свою очередь, могут быть разложены на более дробные конструкты, также доступные измерениям.

Для определения качества тестов важное значение имеет так называемая *критериальная* валидность, иногда называемая статистической, которая показывает, насколько точно результаты по данному тесту могут быть использованы для определения существующего состояния или же прогноза эффективности деятельности испытуемых в той или иной области. Для определения данного вида валидности вычисляется, как известно, коэффициент корреляции между тестовыми баллами студентов и результатами прямых или косвенных измерений по какому-нибудь внешнему измерению для этой же выборки испытуемых.

*Внутренняя* валидность языкового теста является привычной характеристикой многих тестовых заданий и означает согласованность между собой заданий по уровню их сложности. В этой связи требует внимательного изучения “многоуровневый языковой тест”. Анализ показывает, что многоуровневый тест “теряет” внутреннее постоянство, но приобретает свои преимущества. Многоуровневый языковой тест позволяет определить уровень достижений студентов с использованием оценочных критериев по отношению к более сложным заданиям. Тест дает ощущение успеха от выполнения хотя бы некоторой части теста и стимулирует дальнейшие познавательные усилия. Многоуровневые тесты позволяют более точно диагностировать сильные и слабые стороны познавательной деятельности студентов. Такое тестирование дает возможность проследить за постепенным повышением уровня сложности успешно выполненных заданий.

Все виды валидности в целом обеспечивают *информативную* валидность (learning validity) языкового теста, то есть конструктивность и полезность получаемой с помощью теста информации о ходе, эффективности, результативности и качестве учебного процесса. Информативная валидность языкового теста позволяет повысить “функцию успеха”, то есть вероятность правильного выполнения задания с учетом характеристик этого задания и познавательных возможностей студентов.

Таким образом, принципы надежности и валидности педагогического языкового теста чрезвычайно важны, поскольку именно они характеризуют тест как измерительный инструмент. Тест с неизвестными надежностью и валидностью непригоден для измерения. Когда преподаватель, разработав тест, проводит тестирование, то полученные результаты следует интерпретировать (например, для ранжирования испытуемых) очень осторожно, так как неизвестны надежность и валидность вновь составленного теста. Следовательно, научно обоснованным тестом может считаться метод, соответствующий установленным стандартам надежности и валидности [12]. Однако даже научно обоснованный тест может дать недостоверный результат в случае его некорректного применения. На протяжении всей истории их применения тесты рассматривались главным образом как одна из форм оценки знаний, наряду с такими, как, например, зачет, экзамен. Что было не совсем верно, поскольку тест – это еще и метод научного исследования, включающий в себя ряд требований измерения. Игнорирование этого диалектического момента нередко приводило к упрощенчеству в оценках тестов и результатов их применения.

Соблюдение всех вышеописанных принципов в процессе разработки, конструирования, дизайна и применения языковых тестов является обязательным, но не достаточным условием для обеспечения успешного контроля знаний по иностранному языку. Пятый принцип, связанный с заключительной фазой процесса – адекватная интерпретация результатов тестирования. В современной практике тестирования анализ результатов проводится на основе “Item Response Theory” (IRT). Она является частью более общей теории латентно-структурного анализа Георга Раша (G. Rasch) – Rasch measurement [13]. На русский язык название “Item Response Theory” переводится различным образом. Ю. Нейман и В. Хлебников предлагают называть ее “Теория моделирования и параметризации педагогических тестов” (ТМППТ) [14]. В. Аванесов – “Математико-статистическая теория оценки латентных параметров заданий теста и уровня подготовленности испытуемых” [3].

Теория IRT обладает рядом преимуществ перед классической теорией тестов [15]:

- превращает измерения, выполненные в дихотомических и порядковых шкалах, в линейные измерения, в результате чего качественные данные анализируются с помощью количественных методов;
- мера измерения параметров является линейной, что позволяет использовать широкий спектр статистических процедур для анализа результатов измерений;
- оценка трудности тестовых заданий не зависит от выборки испытуемых, на которых она была получена;
- оценка уровня подготовленности испытуемых не зависит от используемого набора тестовых заданий;
- неполнота данных (пропуск некоторых комбинаций: испытуемый - тестовое задание) не является критичным.

Полный перечень преимуществ модели IRT приведен в работе “Constructing Measures: An Item Response Modeling Approach” [16]. По результатам тестирования с помощью данной методики составляется корреляционная матрица. Строгое разграничение единиц и нулей диагонали данной матрицы показывает, как испытуемый справился с определенным заданием. Результатом дальнейших расчетов являются логистические модели исследуемых тестов. Далее полученные модели эмпирических данных сравниваются с моделями Раша, и если экспериментальные данные не соответствуют модели Раша, то необходимо переработать тестовые задания и повторно провести эксперимент, добиваясь лучшего согласия с теорией, как указывалось выше. Таким образом, с применением данной технологии решается важная проблема оценки качества вновь разработанных тестовых заданий. На основе данного подхода создано современное программное средство RUMM (Rasch Unidimensional Measurement Model), разработанное под руководством профессора D. Andrich [17]. Программное средство RUMM успешно используется для оценки качества тестовых заданий во многих странах мира.

### **Выводы**

Все вышесказанное означает, что современный языковой тест можно рассматривать не только как средство педагогического контроля, но и как средство измерений, представляющее собой систему тестовых заданий возрастающей трудности, специфической формы, позволяющей надежно и объективно определить уровень усвоения знаний, сформированности навыков и умений испытуемых и выразить результат в числовом эквиваленте. Подход к организации процесса языкового тестирования должен быть системным и соответствовать всем пяти рассмотренным в данной работе принципам: обеспечение надежности и валидности теста, строгое распределение заданий по степени трудности, выбор оптимального времени тестирования и адекватная интерпретация результатов тестирования.

### **Литература**

1. Дандамаев, М. А. Вавилонские писцы / М. А. Дандамаев. – М. : Наука, 1983. – 245 с.
2. История китайской философии / общ. ред. и послесл. д-ра философ. наук М. Л. Титаренко ; пер. с кит. – М. : Прогресс, 1989. – 552 с.
3. Аванесов, В. С. Проблема психологических тестов / В. С. Аванесов // Вопросы психологии. – 1978. – № 5. – С. 97–107.
4. Ким, В. С. Тестирование учебных достижений : монография / В. С. Ким. – Уссурийск : изд. УГПИ, 2007. – 214 с.
5. Коккота, В. А. Лингводидактическое тестирование / В. А. Коккота. – М. : Высш. шк., 1989. – 130 с.
6. Crocker, L. Introduction to Classical and Modern Test Theory / L. Crocker, J. Algina. – New-York : Holt, Rinehart and Wilson, 1986. – 527 p.
7. Фоменко, Т. М. Французский язык. Тесты как форма контроля / Т. М. Фоменко: [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.prosv.ru/ebooks/Fomenko\\_Testi\\_franc/2.html](http://www.prosv.ru/ebooks/Fomenko_Testi_franc/2.html) – Дата доступа : 02.04.2013.
8. Bloom, B. S. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning / B. S. Bloom, J. T. Hasting. – NewYork : McGraw-Hill, 1971. – 923 p.
9. Гмурман, В. Е. Теория вероятностей и математическая статистика: учеб. пособие для вузов / В. Е. Гмурман. – 10-е изд. – М. : Высш. шк., 2004. – 479 с.
10. Тихонова, Т. В. О проблемах языкового тестирования / Т. В. Тихонова // Вестник КАСУ. – № 2. – 2008. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.vestnik-kafu.info/journal/14/540> – Дата доступа : 20.03.2013.

11. Конышева, А. В. Теория и методика организации контроля знаний по иностранному языку / А. В. Конышева. – Минск : БНТУ, 2012. – 228 с.
12. Чельшкова, М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособие / М. Б. Чельшкова. – М. : Логос, 2002. – 432 с.
13. Rasch, G. Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests / G. Rash. – Copenhagen : Danish Institute of Educational Research, 1960 (Expanded edition, Chicago, 1980, The University of Chicago Press).
14. Нейман, Ю. М. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов / Ю. М. Нейман, В. А. Хлебников. – М. : Прометей, 2000 – 169 с.
15. Маслак, А. А. Измерение латентных переменных в социально-экономических системах : монография. – Славянск-на-Кубани : изд. центр СГПИ, 2006. – 333 с.
16. Wilson, M. Constructing Measures: An Item Response Modeling Approach / M. Wilson. – Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, 2005. – 228 p.
17. Andrich, D. RUMM: A windows-based item analysis program employing Rasch unidimensional measurement models / D. Andrich, B. Sheridan. – Perth : Murdoch University, 2000. – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.rummlab.com> – Date of access : 29.03.2013.

#### *Summary*

The paper considers main principles and approaches to the process of language testing with a matter to use them for creating computer programs that could be applied for estimating the validity of test exercises. A brief history of tests is given in the article; psychology-pedagogical aspects of tests are analyzed in it; Rasch Unidimensional Measurement Model is also described in the work. The author considers a language test as a system object in the process of development main didactic test principles.

*Поступила в редакцию 05.09.13*

УДК 811.111'373.47

**ЛЕКСИЧЕСКИЕ СЛИЯНИЯ КАК СРЕДСТВО ОБРАЗОВАНИЯ  
НОВЫХ ИНТЕНСИФИКАТОРОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ****Е. Н. Радецкий**

аспирант кафедры истории и грамматики английского языка УО «МГЛУ»

Научный руководитель: С. Е. Олейник

*В настоящей статье предпринимается попытка выявить характерные особенности интенсификаторов-слитков как частного случая лексических слияний в английском языке. Анализируется морфологическая структура интенсификаторов-слитков, семантика их структурных компонентов, а также определяется частотность участия отдельных компонентов в процессе лексического слияния и их позиционные особенности в структуре слов-слитков. В статье в рамках когнитивного подхода выявляются основные виды отношений между смысловыми компонентами интенсификаторов-слитков.*

**Введение**

Язык постоянно испытывает потребность в обновлении и расширении своего лексического состава, в поиске новых оригинальных средств выражения мысли и вербальной оценки явлений окружающей действительности. Особенно ярко это проявляется в сфере эмоционально-оценочной лексики, представленной в большом количестве наречиями-интенсификаторами. Как известно, интенсификаторы в своём развитии претерпевают значительные семантические изменения и поэтому представляют собой открытый и наиболее неустойчивый пласт лексических единиц в современном английском языке. Чем чаще употребляется тот или иной интенсификатор в языке, тем быстрее он теряет свою экспресивность и самобытность и тем сильнее он подвергается процессу десемантизации, т. е. утрате своего исходного лексического значения.

Английский язык, однако, обладает целым рядом механизмов, с помощью которых регулярно пополняется запас лексических единиц интенсифицирующего содержания. Одним из средств образования новых интенсификаторов в современном английском языке выступает слияние усечённых основ двух или более лексических единиц, имплицитно содержащих сему интенсивности, напр. *fant(astic) + (f)abulous → fantabulous → fantabulously* [1]. Единицы, сформированные в результате подобного процесса, в данной статье именуются как *интенсификаторы-слитки*.

Лексические слияния привлекают внимание исследователей с начала XX в. В своих работах лингвисты предпринимали попытки провести структурный анализ лексических слияний с точки зрения комбинаторных особенностей их морфологического состава (Джон Алджео), фонологии и психолингвистики (Кубозоно, Лерер, Келли), когнитивной лингвистики (Кеммер, Грайс), компьютерной лингвистики и т. д. Тем не менее, в лингвистике *интенсификаторы-слитки* как частный случай лексических слияний ещё не исследовались.

Таким образом, целью данной статьи является выявление характерных особенностей *интенсификаторов-слитков* в английском языке. Для достижения данной цели предполагается решение следующих задач: 1) провести анализ морфологической структуры интенсификаторов-слитков; 2) проанализировать семантику их структурных компонентов; 3) выявить частотность участия отдельных компонентов в процессе лексического слияния и их позиционные особенности в структуре слов-слитков; 4) определить некоторые особенности сочетания интенсификаторов-слитков с интенсифицируемым словом; 5) в рамках когнитивного подхода к анализу языковых явлений определить основные виды отношений между смысловыми компонентами интенсификаторов-слитков.

**Результаты исследования и их обсуждение**

Корпус исследовательского материала составлен методом сплошной выборки из электронных словарей Wiktionary [2], [3] и Urban Dictionary [4]. В составлении корпуса

интенсификаторов-слитков также были использованы примеры лексических слияний в работах зарубежных и отечественных исследователей в данной области. В результате корпус интенсификаторов-слитков включает 370 единиц. Необходимо заметить, однако, что большинство отобранных интенсификаторов-слитков являются неологизмами и окказионализмами и не зафиксированы в большинстве печатных словарей. Так, из общего числа интенсификаторов-слитков только 5 единиц зарегистрированы Оксфордским словарем. Именно поэтому отбор материала осуществлялся в основном из электронных и Интернет-ресурсов.

Прежде чем анализировать особенности морфологической структуры интенсификаторов-слитков, необходимо отметить, что 92% выделенных единиц имеют двухкомпонентную структуру, в то время как 8% состоят из трёх и более компонентов. Рассмотрим сначала структуру двухкомпонентных интенсификаторов-слитков. Опираясь на морфологическую классификацию лексических слияний, предложенную исследователем Джоном Алджео [5], нами выделены четыре основные группы данных единиц, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Морфологическая структура интенсификаторов-слитков

№	Группа		Примеры	Кол-во единиц	%
1.	единицы с усечением структуры исходных компонентов:	единицы с финальным усечением структуры первого исходного компонента при сохранении полной структуры второго исходного компонента	abso( <i>lute</i> ) + smashing → absomashingly beauti( <i>ful</i> ) + gorgeous → beautigorgeously deli( <i>cious</i> ) + scrumptious → deliscrumptiously fab( <i>ulous</i> ) + orgasmic → faborgasmically	12	3,3
		единицы с инициальным усечением структуры второго исходного компонента при сохранении полной структуры первого исходного компонента:	awesome + ( <i>spec</i> )tacular → awesometacularly barf + ( <i>fan</i> )tastic → barftastically hell + ( <i>aud</i> )acious → hellaciously snazzy + ( <i>de</i> )licious → snazziliciously	125	34
		единицы с инициальным и финальным усечением структуры двух исходных компонентов	brill( <i>iant</i> ) + ( <i>fan</i> )tastic → brilltastically gi( <i>gantic</i> ) + ( <i>e</i> )normous → ginormously yum( <i>my</i> ) + ( <i>spec</i> )tacular → yumtacularly	103	28
2.	единицы с полным или частичным совпадением отдельных элементов исходных компонентов и их наложением		glitter + terrific → glitterifically sex(y) + exquisite → sexquisitely sex(y) + exceptional → sexceptionally	5	1,4
3.	единицы с совпадением и наложением отдельных элементов (фонем или морфем) исходных компонентов и усечением		absolu( <i>te</i> ) + ludicr <u>o</u> us → absolu <u>d</u> icr <u>o</u> sly brilliant + (f)ant <u>a</u> stic → brilliant <u>a</u> stically disgusting + dis(t)ur(b)ing → disg <u>u</u> stingly	119	32,3
4.	единицы с включениями (целыми лексемами или «осколками морфем»)		absolute + positive → absopositely massive + huge → mahaosively	4	1

Как следует из таблицы 1, наиболее распространенной структурой среди двухкомпонентных интенсификаторов-слитков является структура (1), которая составляет 65,3%. Структура (3) занимает второе место по частотности и составляет 32,3%. Наименее частотными являются структуры (2) и (4), представленные 1,4% и 1% соответственно, что, по-видимому, объясняется небольшим наличием в языке исходных компонентов, полностью совпадающих по фонологическому, семантическому и грамматическому параметрам.

Среди интенсификаторов-слитков встречаются также единицы, состоящие из трёх и более компонентов. Проведенный анализ данных единиц показал, что способ их формирования может включать как один, так и несколько этапов.

Подобно двухкомпонентным интенсификаторам-слиткам, трёхкомпонентные единицы могут образовываться одноэтапно: путем одновременного слияния, усечения и наложения отдельных элементов каждого компонента, напр. *frabjously* ← *f(ai)r* + *fab(ul)ous* + *j(o)y(ous)*; *crasaniculously* ← *cra(zy)* + *(in)sane* + *(rid)iculous*; *fabuglamoriciously* ← *fabu(lous)* + *glamor(ous)* + *(del)icious*.

Ряд трёхкомпонентных интенсификаторов-слитков, однако, образован в два этапа. На первом этапе формируется единица из двух компонентов, которая в силу своей популярности и частотности употребления начинает вступать в лексические слияния с другими единицами, образуя таким образом структуру из трёх- и более компонентов, например:

- 1) *fanta(stic)* + *(fa)bulous* → *fantabulously* (2 компонента)
- 2) *crap(py)* + *(fan)tabulous* → *craptabulously* (3 компонента)
- 3) *crapta(bulous)* + *(ridi)culous* → *craptaculously* (4 компонента)

Ещё одной особенностью данного процесса является повторное сочетание лексем сходной семантики, что ещё больше подчеркивает функцию усиления интенсификаторов-слитков (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Этапы образования трёхкомпонентных интенсификаторов-слитков

Компоненты	Этапы образования слияний	Кол-во компонентов
fantastic + fabulous	1) <i>fanta(stic)</i> + <i>(fa)bulous</i> → <i>fantabulously</i>	2
	2) <i>fab(ulous)</i> + <i>(fan)tabulous</i> → <i>fabtabulously</i>	3
	3) <i>fabtabul(ous)</i> + <i>(fant)astic</i> → <i>fabtabulistically</i>	4
huge + monstrous	1) <i>hug(e)</i> + <i>mon(st)rous</i> → <i>humongously</i>	2
	2) <i>huge</i> + <i>(hu)mongous</i> → <i>hugemongously</i>	3
gigantic + enormous + gargantuan	1) <i>gi(gantic)</i> + <i>(e)normous</i> → <i>ginormously</i>	2
	2) <i>ginorm(ous)</i> + <i>(gar)gantuan</i> → <i>ginormagantuanly</i> <i>ginorm(ous)</i> + <i>(gigant)ic</i> → <i>ginormically</i>	3

Эмоционально-оценочный характер интенсификаторов-слитков позволяет разделить их на единицы положительной, отрицательной и нейтральной семантики. Проведенные статистические подсчеты говорят о том, что хотя общее количество единиц разной семантики распределяется относительно равномерно (положительные – 42%, отрицательные – 35%, нейтральные – 23%), частотность единиц положительной семантики, участвующих в образовании интенсификаторов-слитков, намного выше (положительные – 62%, отрицательные – 22%, нейтральные – 16%).

Дальнейший анализ семантики исходных компонентов позволил выявить их следующие лексико-семантические группы: *привлекательность*, *непривлекательность*, *размер*, *оценка*, *состояние*, *табуированность*, а также группа иных компонентов, не поддающихся классификации. Внутри некоторых лексико-семантических групп (*привлекательность*, *непривлекательность*, *оценка*) выделены отдельные подгруппы компонентов, обладающих общностью значений. По количественному составу доминирующей группой выступает лексико-семантическая группа *привлекательность*, включающая 39 единиц. Наиболее частотными являются также компоненты данной группы, на которую приходится 56,4% от общего числа компонентов, участвующих в образовании интенсификаторов-слитков (см. таблицу 3).

Таблица 3 – Лексико-семантические группы компонентов, образующих интенсификаторы-слитки

Группа	Подгруппа	Примеры	Кол-во единиц	%, кол-во	Кол-во употребл.	%, част-ть употребл.
1	2	3	4	5	6	7
привлекательность	красивый, стильный	beautiful gorgeous glamorous и др.	10	8,6	87	13
	вызывающий изумление, восхищение, любовь	amazing stupendous wonderful и др.	8	7	45	6,7
	отличительный, выдающийся, впечатляющий	excellent exceptional cool и др.	9	7,8	47	7
	нереалистичный, сказочный, невероятный	fantastic fabulous incredible	4	3,4	108	16
	вызывающий сексуальное желание	hot orgasmic sexy	4	3,4	18	2,7
	вкусный, аппетитный	delicious sweet yummy	4	3,4	73	11
непривлекательность	вызывающий страх	awful horrible terrible и др.	13	11,2	50	7,5
	вызывающий отвращение, тошноту	barf disgusting puke и др.	8	7	31	4,6
	вызывающий гнев	annoying irritating frustrating	4	3,4	6	1
размер	огромный	enormous gigantic giant huge и др.	10	8,6	67	10
оценка	глупый, нелепый	absurd ridiculous stupid и др.	7	6	37	5,5
	смешной	funny hilarious	2	1,7	26	4
	умный	smart geek	2	1,7	5	0,7
	странный, сумасшедший, сбивающий с толку	crazy insane confusing puzzling	4	3,4	8	1,2
состояние		drunk relaxing joyous и др.	5	4,3	5	0,7
качество, отношение		audacious bold fair zealous и др.	8	7	19	3

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5	6	7
табуиро- ванность		crappy freaking и др.	6	5,2	23	3,4
иные		smurf sketchy и др.	8	7	15	2,2

В результате анализа частотности употребления отдельных компонентов, образующих интенсификаторы-слитки, были выделены 11 наиболее частотных единиц, общая доля участия которых составляет около 50% (см. таблицу 4). Следует отметить, что некоторые единицы значительно чаще выступают в роли второго исходного компонента (финальная позиция), напр. **fantastic**: *epictastically* (*epic* + *fantastic*), *funtastically* (*funny* + *fantastic*), *magnifantastically* (*magnificent* + *fantastic*); **delicious**: *beautiliciously* (*beautiful* + *delicious*), *fabuliciously* (*fabulous* + *delicious*), *incrediliciously* (*incredible* + *delicious*) и др. Другие единицы чаще встречаются в качестве первого исходного компонента (инициальная позиция) интенсификаторов-слитков, напр. **horrible**: *horrociously* (*horrible* + *atrocious*), *horrensively* (*horrible* + *offensive*), *horriblariously* (*horrible* + *hilarious*); **awesome**: *awesometastically* (*awesome* + *fantastic*), *awesomazingly* (*awesome* + *amazing*), *awesometacularly* (*awesome* + *spectacular*) и др.

Таблица 4 – Наиболее частотные компоненты интенсификаторов-слитков

№	Компонент	Инициальная позиция	Финальная позиция	Общее кол-во	%, частотность
1.	fantastic	6	68	74	10,6
2.	delicious	5	50	55	7,9
3.	spectacular	12	21	33	4,7
4.	ridiculous	9	20	29	4,1
5.	fabulous	17	9	26	3,7
6.	horrible/ horrid/ horrific/ horrendous	25	1	26	3,7
7.	terrific	1	24	25	3,6
8.	amazing	8	15	23	3,3
9.	enormous	-	19	19	2,7
10.	awesome	10	8	18	2,6
11.	funny	18	-	18	2,6
				<b>Итого:</b>	49,5

Следующим этапом анализа интенсификаторов-слитков является определение в рамках когнитивного подхода типов отношений между их смысловыми компонентами. Л. А. Липилина [6] выделяет шесть основных видов отношений между компонентами лексических слияний:

1) отношение «пересечения», где новый концепт является самостоятельным образованием и содержит в равной степени элементы исходных концептов: *plantimals* (*plant* + *animals*), *banjolin* (*banjo* + *mandolin*), *churkey* (*chicken* + *turkey*);

2) отношение «комбинирования», где новый концепт полностью вмещает содержание исходных концептов: *flexecurity* (*flexible* + *security*), *dynaxity* (*dynamisity* + *complexity*);

3) отношение «подтверждения», где исходные концепты являются идентичными и в результате их комбинирования новый концепт обладает высокой степенью интенсивности и экспрессивности: *disastrophe* (*disaster* + *catastrophe*), *alonely* (*alone* + *lonely*);

4) отношение «противоречия», где новый концепт формируется на основе концептов, находящихся в антагонистических отношениях: *froe* (*friend* + *foe*), *frenemy* (*friend* + *enemy*);

5) отношение «соединения», где новый концепт отражает реалию, занимающую промежуточное положение между реалиями исходных концептов: *Eurasia* (*Europe* + *Asia*), *Texico* (*Texas* + *New Mexico*), *Wintel* (*Windows* + *Intel*);

б) отношение «компромисса», где новый концепт нейтрализует специфические черты исходных концептов, превращая их в гендерно-нейтральные наименования: *hiwoman* (*human* + *woman* + *man*), *hesh* (*he* + *she*), *shim* (*she* + *him*).

Проведенный анализ интенсификаторов-слитков выявил наличие только трёх видов отношений между их смысловыми компонентами: отношение «подтверждения» между компонентами единой или сходной семантики внутри общей лексико-семантической группы или подгруппы, напр. *beautigorgeously* ← *beautiful* + *gorgeous* (лексико-семантическая группа *привлекательность*), *ginormously* ← *gigantic* + *enormous* (лексико-семантическая группа *размер*); отношение «противоречия» между компонентами контрадикторной семантики, напр. *pukaliciously* ← *puke* + *delicious*, *ridiculously* ← *ridiculous* + *hilarious*; отношение «комбинирования» между компонентами непротивоположной семантики, принадлежащими к разным лексико-семантическим группам, напр. *absomazingly* ← *absolutely* + *amazing*, *funderfully* ← *funny* + *wonderful*, *geekasmically* ← *geek* + *orgasmic* (см. таблицу 5).

Таблица 5 – Репрезентативность видов отношений между смысловыми компонентами интенсификаторов-слитков

№	Вид отношения	Примеры	Количество единиц	%
1.	отношение «подтверждения»	<i>absurdiculously</i> <i>beautigorgeously</i> <i>ginormously</i>	208	57
2.	отношение «противоречия»	<i>funnoyingly</i> <i>pukaliciously</i> <i>ridiculously</i>	63	17
3.	отношение «комбинирования»	<i>absomazingly</i> <i>funderfully</i> <i>geekasmically</i>	97	26

Из таблицы выше можно заключить, что наиболее репрезентативным видом отношений между смысловыми компонентами интенсификаторов-слитков является отношение «подтверждения» (57%). Создаваемый при подобном виде отношений концепт обладает высокой степенью интенсивности и экспрессивности, что позволяет исходным компонентам, уже значительно утратившим свою оригинальность, вновь обрести способность к усилению определяемого ими признака. Наименее многочисленным является отношение «противоречия» (17%), однако сам факт существования данного вида отношений свидетельствует об участии иронии в процессе интенсификации признака.

Последним этапом анализа интенсификаторов-слитков выступает выявление особенностей их сочетания с интенсифицируемым словом. Как отмечает Л.А. Липилина, лексические слияния в целом представляют собой «неиссякаемый источник для создания языковых каламбуров» [6, 89]. Интенсификаторы-слитки не являются исключением, поскольку авторы подобных лексических единиц вступают с читателем либо слушателем в своеобразную лингвистическую игру. Зачастую это приводит к созданию *спунеризмов*, когда два близких слова (нечаянно или сознательно) меняются начальными частями, слогами или отдельными буквами либо звуками, напр. *absolutely positively* → *absitively posolutely*. Кроме того, интенсификаторы-слитки часто употребляются в сочетании с единицами, также образованными в результате слияний схожих или идентичных компонентов, напр. *fantabulously awesometastic*, *splenderifically fantabulous*.

### Выводы

Таким образом, лексические слияния являются весьма продуктивным способом образования интенсификаторов в современном английском языке. Интенсификаторы-слитки имеют ряд морфологических и семантических особенностей. Морфологическая структура данных единиц в большинстве своём включает два компонента, однако встречаются единицы, состоящие из трёх и более компонентов. В образовании интенсификаторов-слитков участвуют компоненты положительной, отрицательной и нейтральной семантики, где первые являются наиболее

репрезентативными. Самыми многочисленными и частотными выступают компоненты лексико-семантической группы *привлекательность*. Анализ интенсификаторов-слитков также показал, что их исходные компоненты могут вступать в три вида отношений (подтверждения, противоречия и комбинирования). Отношение подтверждения в наибольшей степени представлено среди данных единиц, что отражает их характер и функцию в языке, т. е. усиление.

#### *Литература*

1. Oxford English Dictionary [Electronic resource]. – 2013. – Mode of access : <http://oxforddictionaries.com/definition/english>. – Date of access : 02.04.2013.
2. English Blends // Wiktionary [Electronic resource]. – 2013. – Mode of access : [http://en.wiktionary.org/wiki/Category:English\\_blends](http://en.wiktionary.org/wiki/Category:English_blends). – Date of access : 05.04.2013.
3. List of portmanteaus // Wiktionary [Electronic resource]. – 2013. – Mode of access : [http://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_portmanteaus](http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_portmanteaus). – Date of access : 05.04.2013.
4. Urban Dictionary [Electronic resource]. – 2013. – Mode of access : <http://www.urbandictionary.com>. – Date of access : 05.04.2013.
5. Algeo, J. Blends, A Structural and Systemic View / J. Algeo // American Speech. – 1977. – № 52. – P. 47–64.
6. Липилина, Л. А. Лексические слияния в современном английском языке / Л. А. Липилина // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. Сер. Филологические науки. – 2006. – № 2. – С. 87–92.

#### *Summary*

The article dwells upon the peculiarities of blended intensifiers in modern English and aims at analysing their morphological, semantic and structural features. It also aims to explore the types of relations between structural components of blended intensifiers within the framework of cognitive approach.

*Поступила в редакцию 07.06.13*

УДК 811.161.3

**КАМБІНАВАНЫЯ СРОДКІ МОЎНАЙ РЭПРЭЗЕНТАЦЫІ ЭМОЦЫЙ  
(НА МАТЭРЫЯЛІЕ ПЕРАКЛАДАЎ МАСТАЦКІХ ТВОРАЎ АНГЛАМОЎНЫХ АЎТАРАЎ  
НА БЕЛАРУСКУЮ МОВУ)**

**А. С. Сідарэнка**

аспірант кафедры беларускай мовы

УА «Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. А. Куляшова»

Навуковы кіраўнік: Я. Я. Іваноў

*Артыкул прысвечаны вывучэнню праблемы моўнай рэпрэзентацыі эмоцый у лінгвістыцы. Разглядаецца класіфікацыя моўных адзінак, якія могуць ужывацца для адлюстравання эмацыянальнага стану чалавека. Асабліва ўвага надаецца адной з асноўных заканамернасцей моўнай рэпрэзентацыі эмоцый – комплекснасці. Дэталёва апісваюцца, сістэматызуюцца і аналізуюцца камбінаваныя сродкі, якія рэгулярна ужываюцца для перадачы эмоцый у перакладах твораў англамоўных пісьменнікаў на беларускую мову.*

**Уводзіны**

Эмоцыі, якія вызначаюць саму сутнасць чалавека, яго дзейнасць і адносіны да навакольнага свету, з'яўляюцца прадметам навуковай цікавасці з часу зараджэння чалавечай самасвядомасці. Эмацыянальная сфера чалавека звяртае на сябе ўвагу шматлікіх даследчыкаў у межах розных дысцыплін: псіхалогіі, псіхіятрыі, медыцыны, філасофіі, лінгвістыкі. Праблема адлюстравання эмацыянальнай сферы чалавека ў мове доўга не выклікала асаблівай цікавасці лінгвістаў у якасці прадмета даследавання. Як адзначае П. Я. Клабукоў, у нядаўнім мінулым «існаваў корпус літаратуразнаўчых прац па мове эмоцый у пэзіі і драме, а таксама спецыфічная псіхалагічная літаратура, якая асвятляла сувязь мовы, эмоцый і свядомасці, аднак аналіз лексічнага значэння слоў, што адлюстроўваюць эмоцыі, праводзіўся толькі спарадычна і часта без належнай метадалагічнай асновы» [1, 110]. Больш таго, як лічыць В. І. Шахоўскі, доўгі час лінгвістычныя даследаванні падпадалі пад уплыў меркавання Э. Сепіра з нагоды таго, што немагчыма разглядаць эмацыянальную сферу чалавека ў якасці аб'екта вывучэння, бо эмоцыі «не з'яўляюцца складнікамі семантыкі слова і таму не ўласцівыя самому слову» [2, 3]. Аднак падобнае меркаванне відавочна супярэчыць сучаснаму стану навукі пра мову. Паводле В. І. Шахоўскага, «паколькі ўдзельная вага мовы ў агульнай культуры па меры развіцця чалавечтva павялічваецца, то мовазнаўчая праблема “Эмоцыі і мова” становіцца ўсё больш актуальнай» [3, 12].

Аб'ектам вывучэння ў дадзеным даследаванні з'яўляюцца асаблівасці моўнай рэпрэзентацыі эмоцый чалавека, а прадметам – камбінаваныя моўныя сродкі, якія ўжываюцца для перадачы эмоцый у мастацкіх тэкстах. Мэта даследавання – вылучыць, сістэматызаваць і ахарактарызаваць камбінаваныя сродкі моўнай рэпрэзентацыі эмоцый на матэрыяле перакладаў твораў англамоўных аўтараў на беларускую мову.

Фактычным матэрыялам даследавання паслужыла мова твораў англамоўных пісьменнікаў: Г. Е. Бэйца («Магчыма, мы яшчэ сустрэнемся...»), А. Дахія («Яшчэ цнатлівы ў 20?!?»), М. Р. Джэймса («Нататкі каноніка Альберыка»), А. К. Дойла («Вусцішны пакой», «Гісторыя лэдзі Сэнакс», «Жоўты твар», «Пярсцёнак Тота»), Т. Капотэ («Назаўжды»), Р. Кіплінга («На краі бездані»), Р. Крудэна («Людзі патрэбны»), Г. Ф. Лаўкрафта («Кліч Ктулху»), Д. Г. Лоўрэнса («Другі “самы лепшы”», «Сонца»), Р. О. Льюіса («Небяспечная гульня»), А. Мальца («Смех уначы»), Ш. О'Фаалайна («Грэшніца»), Г. Уэлса («Мроя пра Страшны Суд», «Чалавек, які ўмеў рабіць цуды»), Г. К. Чэстартана («Кінжал з крыламі»).

**Вынікі даследавання і іх абмеркаванне**

**1. Метадалагічнае абгрунтаванне комплекснага падыходу да вызначэння моўных сродкаў рэпрэзентацыі эмоцый.** Нягледзячы на існаванне вялікай колькасці даследаванняў (В. І. Шахоўскі, Л. Г. Бабенка, В. Я. Філімонава, Д. А. Раманаў, Я. У. Копасаў, Л. Я. Антонова, І. Г. Нікольская, І. А. Марозава, Ю. І. Дончанка і інш.), у якіх разглядаюцца розныя аспекты моўнага адлюстравання эмоцый, па-ранейшаму спрэчным застаецца пытанне пра сродкі моўнай

рэпрэзентацыі эмоцый. Адно лінгвісты (В. І. Шахоўскі, І. У. Арнольд, М. А. Красаўскі і інш.) аб'ядноўваюць паняцце эматыўнасці з ацэнчнасцю і абмяжоўваюць эматыўную лексіку словамі, якія выражаюць эмоцыі. Пад эматыўнасцю (тэрмін В. І. Шахоўскага) у лінгвістыцы разумеецца «іманентна ўласцівая мове семантычная асаблівасць выражэння эмацыянальнасці як факта псіхікі сістэмай сваіх сродкаў, як адлюстравання ў семантыцы моўных адзінак сацыяльных і індывідуальных эмоцый» [4, 2]. Так, В. І. Шахоўскі пры вывучэнні лексічных адзінак як асноўных сродкаў рэпрэзентацыі эмоцый вылучае так званы эматыўны кампанент значэння слова, у ролі якога выступае «тая семантычная доля, з дапамогай якой моўная адзінка ажыццяўляе сваю эматыўную функцыю», г. зн. функцыю выражэння эмацыянальнага стану суб'екта ці яго адносін да прадмета гаворкі [5, 9]. Іншыя даследчыкі не пагаджаюцца з тым, што ігнаруецца лексіка, якая выконвае функцыю намінацыі эмоцый, і мяркуюць, што эмацыійны стан чалавека можа быць рэпрэзентаваны ў мове рознымі спосабамі: праз непасрэднае выражэнне (эматыўныя выклічнікі, інвектыўная лексіка, эматыўныя выказванні), з дапамогай прамой намінацыі (лексемы-найменні эмоцый, напрыклад, *радасць, страх, агіда* і інш.; фразеалагічныя сродкі) і праз апісанне (лексемы, якія апісваюць асаблівасці мімікі, жэстаў, рухаў, гаворкі і голасу суб'екта эмоцыі і г. д.).

Існаванне ў лінгвістыцы шматлікіх разнастайных даследаванняў эмоцый і спецыфікі іх прадстаўленасці ў мове ў выніку абумовіла неабходнасць прапановы адзіннай канцэпцыі, накіраванай на сістэматызацыю ўсіх магчымых сродкаў моўнага адлюстравання эмоцый. Пачаў спробу распрацаваць падобную канцэпцыю Д. А. Раманаў. Даследчык прапанаваў паняцце моўнай рэпрэзентацыі эмоцый, якое ўключыла б усе магчымыя сродкі намінацыі, апісання і выражэння эмоцый. Д. А. Раманаў адзначаў, што «само паняцце моўнай рэпрэзентацыі эмоцый па сутнасці не ўведзена ў лінгвістыку ў якасці тэрміна, які кандэнсуе нароўні з лексікай усе астатнія, не менш важныя для мовы формы, спосабы і ўзроўні адлюстравання эмоцый» [6, 3–4]. Даследаванне Д. А. Раманава асноўвалася на выкарыстанні комплекснага падыходу да вывучэння рэпрэзентацыі эмоцый у мове. У такім выпадку адчувальна пашыраецца поле рэпрэзэнтантаў эмоцый, падкрэсліваецца значнасць падчас вербалізацыі эмацыянальных з'яў адзінак усіх узроўняў сістэмы мовы незалежна ад той функцыі, якую яны выконваюць, пры ўмове, што асноўным крытэрыем для вылучэння рэпрэзэнтантаў эмоцый будзе служыць не толькі функцыя выражэння, але таксама функцыі іх намінацыі і апісання.

Даследуючы заканамернасці рэпрэзентацыі эмоцый, Д. А. Раманаў адзначае, што рэпрэзентацыя эмоцый характарызуецца комплекснасцю: «эмоцыі ў мове заўсёды выяўляюцца комплексна, г. зн. у нейкай сукупнасці формаў вонкавых выражэнняў» [6, 42]. Паводле Д. А. Раманава, падобная заканамернасць абумоўлена тым, што «эмацыянальны змест маўлення, як адлюстраванне эмацыянальных характарыстык розных сітуацый чалавечых зносін, спецыфічны» [6, 42]. Глумачыцца гэты факт наступным чынам: па-першае, «адзінка эмацыянальнай інфармацыі» з'яўляецца шырэньшай за рацыянальны змест, які складае паняцце і выражаецца з дапамогай слова; па-другое, такая адзінка прызначаецца неадназначнай, так як эмоцыі праз «мадальную дыскрэтнасць» маюць узаемапераходныя і аднолькавыя па «ідэнтыфікацыйнай мадальнасці» ступені інтэнсіўнасці [6, 42]. Больш таго, даследчык адзначае існаванне магчымасць такой «эмацыянальнай дынамікі», калі за невялікі прамежак часу адна эмоцыя пераходзіць у іншую (нават у процілеглую) эмоцыю [6, 42]. «Мастацкі дыскурс пацвярджае гіпотэзу пра тое, што ўсе формы эмацыянальных праяў могуць выступаць у комплексе разнастайных камбінацый і колькаснага складу» [6, 43]. Такім чынам, даследаванне мастацкіх тэкстаў дае магчымасць выявіць і апісаць асобныя комплексы (спалучэнні) сродкаў, якія рэгулярна ўжываюцца для рэпрэзентацыі эмацыянальнага стану чалавека.

**2. Асноўныя разнавіднасці камбінацый моўных сродкаў рэпрэзентацыі эмоцый.** Да камбінаваных сродкаў рэпрэзентацыі эмоцый належаць наступныя спалучэнні:

1 Эматывы (сродкі, якія непасрэдна выражаюць эмоцыі) + намінацыі (сродкі, якія называюць эмоцыі):

1.1 Невытворныя эматыўныя выклічнікі (*эх, ах, ох, ой*) + лексемы-найменні эмоцый, напр.: – *Ах!* – сказаў ён ад вялікай *асалоды*. – *А зараз хачу соладка паснуць...* (Г.У.-2).

1.2 Вытворныя эматыўныя выклічнікі (*Божа! О, Божа мой! Святые нябёсы!*) + лексемы-найменні эмоцый, напр.: – *Божа!* – *Боб спалохана глядзеў на мяне* (Р.О.Л.).

2 Намінацыі (сродкі, якія называюць эмоцыі) + дэскрыптары (сродкі, якія апісваюць эмоцыі):

2.1 Лексемы-найменні эмоцый + дэскрыптары знешняй праявы эмоцый:

а) лексемы-найменні эмоцый + лексемы, якія апісваюць рухі і жэсты, напр.: *Чалавек склаў рукі ў горычы і жаху* (А.К.Д.-4); *Муж заламаў рукі, не стрымліваючы хвалявання* (А.К.Д.-2);

б) лексемы-найменні эмоцый + лексемы, якія апісваюць выраз твару, міміку суб'екта эмоцый, напр.: *Яго твар перакрываўся ад гневу, губы адкрытага рота трэсліся* (А.М.); *Купец гучна пагрукаў, і калі ён павярнуў цёмны твар да святла, Дуглас Стоўн мог заўважыць, што твар гэты азмрочаны нейкай трывогай* (А.К.Д.-2);

в) лексемы-найменні эмоцый + лексемы, якія апісваюць фізіялагічныя рэакцыі арганізма чалавека пры адчуванні пэўнай эмоцый, напр.: *Ён чакаў нас на платформе, і пры святле станцыйных ліхтароў мы ўбачылі, што ён вельмі бледны і ўвесь дрыжыць ад хвалявання* (А.К.Д.-3);

г) лексемы-найменні эмоцый + лексемы, якія апісваюць характар гучання гаворкі суб'екта эмоцый, напр.: – *Але, яна не будзе, – пагардліва фыркнула Фрэнсіс* (Д.Г.Л.-1); – *Я не малады, – са злосцю прасінеў Дзілі* (Ш.О.Ф.).

2.2 Лексемы-найменні эмоцый + лексемы, якія апісваюць вынікі, да якіх можа прывесці перажыванне пэўнай эмоцый, напр.: *...калі ўбачыў яе твар, асветлены свечкаю, ды так здзіўся, што літаральна знямеў* (А.К.Д.-3); *Гэта было б разумней, але я ледзь не звар'яцела ад страху, што вы пра ўсё дазнаецеся* (А.К.Д.-3).

2.3 Лексемы-найменні эмоцый + лексемы, якія апісваюць накіраванасць адчуваемай эмоцый, напр.: *...але адразу адчуў агіду да сябе, калі яны ў сполаху кінуліся ад яго* (Ш.О.Ф.); *Фрэнсіс адчула глыбокі жалі да гэтага маленькага стварэння»* (Д.Г.Л.-1).

2.4 Лексемы-найменні эмоцый + лексемы, якія апісваюць інтэнсіўнасць перажывання эмоцый, напр.: *Стрэйк страшэнна раззлаваўся і паабяцаў забіць іх аднаго за адным* (Г.К.Ч.); *Спачатку м-р Фатэрынгей троху саромеўся, яму было крыху цяжка адкрыць, у чым рэч* (Г.У.-2).

2.5 Лексемы-найменні эмоцый + лексемы, якія апісваюць прычыну ўзнікнення эмоцый, напр.: *Яго маўчанне, падобна, раззлавала м-ра Ёінча* (Г.У.-2); *У стасунках між людзьмі ён быў пужлівым і нясмелым, а яе халоднасць і маўкліваць пасля нараджэння дзіцяці моцна палохалі яго* (Д.Г.Л.-2).

2.6 Лексемы-найменні эмоцый + лексемы, якія апісваюць характар зараджэння эмоцый, напр.: *Раптам яго апанаваў сорам* (Г.У.-1).

2.7 Лексемы-найменні эмоцый + лексемы, якія апісваюць працягласць перажывання эмоцый, напр.: *Навуковец яшчэ хвіліну глядзеў на яго ў здзіўленні, а пасля вярнуўся на сваё месца ў далёкім кутку за дзвярыма, каб працягнуць працу над папірусамі* (А.К.Д.-4).

2.8 Фразеалагічныя адзінкі (намінанты эмоцый) + лексемы, якія апісваюць прычыну ўзнікнення эмоцый, напр.: *Ад ягонага адказу кроў застыла ў яе жылах* (А.К.Д.-1); *Адтуль да іх даляталі шалёныя крыкі ды пакуплівыя стогны, там гучалі спевы, ад якіх душа стыла, і скокалі д'ябальскія агні* (Г.Ф.Л.).

3 Эматывы (сродкі, якія непасрэдна выражаюць эмоцыі) + дэскрыптары (сродкі, якія апісваюць эмоцыі):

3.1 Невытворныя эматыўныя выклічнікі + лексемы, якія апісваюць характар гучання гаворкі суб'екта эмоцый, напр.: – *Ой!* – *ускрыкнула яна. – Ён укусіў мяне!* (Д.Г.Л.-1).

3.2 Вытворныя эматыўныя выклічнікі + лексемы, якія апісваюць характар гучання гаворкі суб'екта эмоцый, напр.: – *Божа мой!* – *ускрыкнуў ён* (А.К.Д.-3).

3.3 Інвектыўныя лексічныя адзінкі + лексемы, якія апісваюць характар гучання гаворкі суб'екта эмоцый, напр.: – *Чортаў мярзотнік, давай хутчэй, нас усіх хутка зловяць, – крычаў хлопец знутры, штурхаючы яго вонкі* (А.Д.); – *Сьвіньні, – прагырчэў ён і прыкінуўся, што тэлефануе* (Т.К.).

3.4 Эматыўныя выказванні + дэскрыптары знешняй праявы эмоцый (лексемы, якія апісваюць рухі, жэсты, міміку, характар гучання гаворкі суб'екта эмоцый); у такіх спалучэннях сродкаў рэпрэзентацыі эмоцый звычайна ўжываюцца эматыўныя выказванні, пабудаваныя паводле наступных сінтаксічных мадэляў:

а) *'Які (якая, якое) + намінанты-назоўнікі'*, напр.: *Місіс Віктар ускочыла з лаўкі. – Які жах! Прыйдзеца ісці* (Г.Е.Б.);

б) *'Хіба + займеннік + дзеяслоў'*, напр.: – *Хіба я не стаяў тут усю ноч! – крычаў ён* (Р.Кр.).

4 Спалучэнні розных тыпаў дэскрыптараў пэўнай эмоцый (як правіла, ужываюцца разам дэскрыптары знешніх праяў эмоцый), напр.: *Твар чалавека быў багровы. Вочы наліліся крывёй. Ён нешта шаптаў, нэрвова сьпяшаючыся* (Р.Кр.).

5 Эматыўныя выклічнікі (вытворныя ці невытворныя) + эматыўныя выказванні (суадносныя з рознымі сінтаксічнымі мадэлямі) + дэскрыптары эмоцый (лексемы, якія апісваюць знешнія праявы эмоцый), напр.: – *Цьфу, якая гадасць! – усклікнуў трэці* (Р.К.).

6 Эматывы + намінацыі эмоцый + дэскрыптары эмоцый, напр.: – *Святыя нябёсы! – выгукнуў маленькі чалавек, якога, падобна, ад такой прапановы кінула ў неапісальны жах* (М.Р.Дж.).

У дадзеным выпадку эмоцыя жаху, якую адчувае персанаж, рэпрэзентавана комплексам сродкаў: вытворным эматыўным выклічнікам (*Святыя нябёсы!*), лексмай-намінацыяй (*жах*) і дэскрыптарамі, якія апісваюць характар гучання гаворкі суб'екта эмоцыі (*выгукнуў*), інтэнсіўнасць перажывання (*неапісальны жах*) і прычыну ўзнікнення эмоцыі (*ад такой прапановы*).

Да камбінаваных сродкаў моўнай рэпрэзентацыі эмоцый, акрамя вышэй адзначаных, адносяцца таксама наступныя спалучэнні, якія не былі выяўлены менавіта ў прааналізаваных тэкстах, але якія могуць ужывацца ў іншых мастацкіх творах: а) эматыўныя выказванні (пабудаваныя паводле розных сінтаксічных мадэляў) + намінацыі эмоцый; б) інвектыўныя лексічныя адзінкі (эматыўныя сродкі) + намінацыі эмоцый; в) фразеалагічныя адзінкі (намінацыі эмоцый) + рознага тыпу эматывы (эматыўныя выклічнікі, эматыўныя выказванні, інвектыўныя лексічныя адзінкі); г) фразеалагічныя адзінкі (намінацыі эмоцый) + дэскрыптары эмоцый (акрамя лексем, якія апісваюць прычыну ўзнікнення пэўнай эмоцыі).

### Вывады

Паняцце моўнай рэпрэзентацыі эмоцый уключае ўсе магчымыя сродкі намінацыі, апісання і выражэння эмоцый і аб'ядноўвае адзінкі, якія належаць усім узроўням моўнай сістэмы. Адною з асноўных заканамернасцей рэпрэзентацыі эмоцый з'яўляецца комплекснасць, г. зн. ужыванне для перадачы эмацыянальнага стану чалавека розных па колькасці і якасці камбінацый моўных сродкаў. Аналіз фактычнага матэрыялу дазваляе зрабіць выснову, што эмоцыі чалавека могуць быць рэпрэзентаваны ў мове мастацкіх твораў з дапамогай наступных камбінаваных сродкаў (спалучэнняў сродкаў): 1) эматывы (вытворныя і невытворныя эматыўныя выклічнікі) + намінацыі эмоцый (лексемы-найменныя эмоцыі); 2) намінацыі эмоцый (лексемы-найменныя эмоцыі) + дэскрыптары эмоцый (лексемы, якія апісваюць асаблівасці знешняй праявы эмоцый; вынікі, да якіх можа прывесці перажыванне пэўнай эмоцыі; накіраванасць адчуваемай эмоцыі; інтэнсіўнасць і працягласць перажывання эмоцыі; прычыну і характар ўзнікнення эмоцыі); 3) намінацыі эмоцый (фразеалагічныя адзінкі) + дэскрыптары эмоцый (лексемы, якія апісваюць прычыну ўзнікнення эмоцыі); 4) эматывы (вытворныя і невытворныя эматыўныя выклічнікі; інвектыўныя лексічныя адзінкі; эматыўныя выказванні, пабудаваныя паводле пэўных сінтаксічных мадэляў: '*Які (якая, якое)* + намінацыі-назоўнікі', '*Хіба* + займеннік + дзеяслоў') + дэскрыптары эмоцый (лексемы, якія апісваюць асаблівасці знешняй праявы эмоцый); 5) спалучэнні розных тыпаў дэскрыптараў пэўнай эмоцыі (звычайна дэскрыптараў знешніх праяў эмоцыі); 6) эматыўныя выклічнікі (вытворныя ці невытворныя) + эматыўныя выказванні (суадносныя з рознымі сінтаксічнымі мадэлямі) + дэскрыптары эмоцый (лексемы, якія апісваюць асаблівасці знешніх праяў эмоцый); 7) спалучэнні розных тыпаў эматываў, намінацыяў і дэскрыптараў эмоцый. Трэба адзначыць, што найбольш рэгулярна фіксуецца ў мастацкіх тэкстах камбінацыя з двух сродкаў рэпрэзентацыі эмоцый, да якіх звычайна належаць спалучэнні розных тыпаў намінацыяў і дэскрыптараў эмоцый.

### Скарачэнні

Г.Е.Б. – Бэйц, Г. Е. Магчыма, мы яшчэ сустрэнемся... / Г. Е. Бэйц // Работніца і сялянка. – 1970. – № 1. – С. 12–13.

А.Д. – Дахія, А. Яшчэ цнатлівы ў 20?!?!?: урыўкі з рамана / А. Дахія // Маладосць. – 2012. – № 2. – С. 78–82.

М.Р.Дж. – Джэймс, М. Р. Нататкі каноніка Альберыка [Электронны рэсурс] / М. Р. Джэймс. – Рэжым доступу: <http://prajdzisvet.org/text/310-natatki-kanonika-albieryka.html>. – Дата доступу: 10.05.2013.

А.К.Д.-1 – Дойл, А. К. Вусцішны пакой [Электронны рэсурс] / А. К. Дойл. – Рэжым доступу: <http://prajdzisvet.org/text/298-vustsishny-pakoj.html>. – Дата доступу: 20.04.2013.

А.К.Д.-2 – Дойл, А. К. Гісторыя лэдзі Сэнакс [Электронны рэсурс] / А. К. Дойл. – Рэжым доступу: <http://prajdzisvet.org/text/299-historyja-ledzi-senaks.html>. – Дата доступу: 15.05.2013.

- А.К.Д.-3 – Дойл, А. К. Жоўты твар / А. К. Дойл // Бярозка. – 1990. – № 10. – С. 26–30.
- А.К.Д.-4 – Дойл, А.К. Пярсцёнак Тота [Электронны рэсурс] / А. К. Дойл. – Рэжым доступу : <http://prajdzisvet.org/text/813-piarstsonak-tota.html>. – Дата доступу : 22.05.2013.
- Т.К. – Капотэ, Т. Назаўжды / Т. Капотэ // Дзеяслоў. – 2007. – № 1. – С. 173–183.
- Р.К. – Кіплінг, Р. На краі бездані / Р. Кіплінг // Польша. – 1971. – № 10. – С. 131–135.
- Р.Кр. – Крудэн, Р. Людзі патрэбны / Р. Крудэн // Чырвоная Беларусь. – 1932. – № 11–12. – С. 17–18.
- Г.Ф.Л. – Лаўкрафт, Г. Ф. Кліч Ктулху [Электронны рэсурс] / Г. Ф. Лаўкрафт. – Рэжым доступу : <http://prajdzisvet.org/text/284-klich-ktulhu.html>. – Дата доступу: 12.04.2013.
- Д.Г.Л.-1 – Лоўрэнс, Д. Г. Другі «самы лепшы» / Д. Г. Лоўрэнс // Крыніца. – 1989. – № 7. – С. 15–17.
- Д.Г.Л.-2 – Лоўрэнс, Д.Г. Сонца [Электронны рэсурс] / Д. Г. Лоўрэнс. – Рэжым доступу : <http://prajdzisvet.org/text/155-sontsa.html>. – Дата доступу: 12.04.2013.
- Р.О.Л. – Льюіс, Р. О. Небяспечная гульня / Р. О. Льюіс // Бярозка. – 1990. – № 9. – С. 8–11.
- А.М. – Мальц, А. Смех уначы / А. Мальц // Работніца і сяжанка. – 1959. – № 11. – С. 8–10.
- Ш.О.Ф. – О'Фаалайн, Ш. Грэшніца / Ш. О'Фаалайн // Маладосць. – 1964. – № 11. – С. 65–71.
- Г.У.-1 – Уэлс, Г. Мроя пра Страшны Суд / Г. Уэлс // Наша вера. – 2011. – № 4. – С. 54–56.
- Г.У.-2 – Уэлс, Г. Чалавек, які ўмеў рабіць цуды [Электронны рэсурс] / Г. Уэлс. – Рэжым доступу : <http://prajdzisvet.org/text/364-chalaviek-jaki-umieiu-rabits-tsudy.html>. – Дата доступу : 24.04.2013.
- Г.К.Ч. – Чэстартан, Г. К. Кінжал з крыламі / Г. К. Чэстартан // Бярозка. – 1990. – № 5. – С. 20–23.

#### *Літаратура*

1. Клобуков, П. Е. Эмоции, сознание, культура (особенности отражения эмоций) / П. Е. Клобуков // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей / гл. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М. : Филология, 1998. – Вып. 4. – С. 110–123.
2. Шаховский, В. И. Лингвистика эмоций / В. И. Шаховский // Филологические науки. – 2007. – № 5. – С. 3–13.
3. Шаховский, В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе (на материале английского языка) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04 / В. И. Шаховский ; Ин-т яз-ния АН СССР. – М., 1988. – 38 с.
4. Мокрова, О. Р. Полистатусная презентация категории эмотивности в эмотиологии [Электронный ресурс] / О. Р. Мокрова. – Режим доступа : <http://www.bashedu.ru/vestnic/2008-3/26.doc>. – Дата доступа : 09.03.2012.
5. Шаховский, В. И. Эмотивный компонент значения и методы его описания : учеб. пособие к спецкурсу / В. И. Шаховский. – Волгоград : Изд-во ВГПИ, 1983. – 96 с.
6. Романов, Д. А. Языковая репрезентация эмоций: уровни, функционирование и системы исследований : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01, 10.02.19 / Д. А. Романов ; Белгород. гос. ун-т. – Белгород, 2004. – 48 с.

#### *Summary*

The article is devoted to the study of the problem of language representation of emotions in linguistics. The classification of language units which can be used for depicting an emotional state of a person is examined. A specific attention is paid to one of the main regularities of language representation of emotions – complexity. Combined means which are used regularly for representation of emotions in translation of literary works from English into Belarusian are described in details, systematized and analysed.

*Паступіў у рэдакцыю 10.06.13*

УДК 81'373.4

## К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ СТРУКТУРНОЙ ПАРАДИГМЫ ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОГО АФОРИЗМА

**Е. Г. Тесленко**

аспирант кафедры белорусского языка

УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»

Научный руководитель: С. Ф. Иванова

*В статье дано определение термину “индивидуально-авторский афоризм”, рассмотрены этапы исследования его в отечественной и зарубежной лингвистике, очерчен круг вопросов, актуальных для перспективного изучения структурных и функциональных особенностей индивидуально-авторского афоризма, составления парадигмы его форм употребления в речи, а также показана психолингвистическая обусловленность возникновения афоризма как высказывания обобщенной семантики.*

### Введение

Вопрос о необходимости и важности лингвистического изучения авторского афористического наследия, начиная с 80-х гг. XX в., постоянно поднимается в работах белорусских (Янковский Ф. М., Михневич А. Е., Иванов Е. Е., Леванюк А. Я., Гаврош Н. В., Немкович Н. Н., Лидергос Н. В. и др.) и российских авторов (Еленевская М. Н., Федоренко Н. Т., Сокольская Л. И., Аксамитов А. С., Шаталова С. А., Калашникова Н. М., Шумакова А. П., Галицына С. В. и др.). Трудность заключается в том, что индивидуально-авторский афоризм чаще всего встречается не в “готовом”, структурно законченном виде, а в трансформированной форме.

Одной из актуальных проблем современной лингвоафористики является проблема описания процесса становления афористического высказывания в рамках неафористического текста, определения его структурной парадигмы.

### Результаты исследования и их обсуждение

**Понятие «индивидуально-авторский афоризм».** В лингвистической литературе встречается ряд терминов, близких либо синонимичных термину «индивидуально-авторский афоризм». Прежде всего, это такие термины, как «вводный афоризм» (Федоренко Н. Т., Сокольская Л. И.), «речевой или индивидуальный афоризм» (Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.), «потенциальный афоризм» (Иванов Е. Е., Шаталова С. А.), «непрецедентный, или окказиональный афоризм» (Иванов Е. Е.).

Вводным называют афоризм, включенный в текст произведений разных литературных жанров, «вплетенный в канву повествования» [1, 86].

Речевой афоризм характеризуется индивидуальным (немассовым) воспроизведением в речи [2].

Потенциальный афоризм – это индивидуально-авторское высказывание (суждение) обобщенной семантики, которое употребляется «не в виде отдельного текста, а как элемент его содержательной и/или композиционно-синтаксической структуры» [3, 77]. В авторском контексте «содержание и структура афоризма находятся в стадии своего формирования», а актуализация индивидуально-авторского афоризма происходит только вне авторского контекста [3, 77], благодаря специфическим характеристикам, позволяющим ему стать самостоятельным афоризмом [4, 1].

Непрецедентные афористические высказывания создаются непосредственно в речи для отражения той или иной обобщенной и законченной мысли путем свободного сочетания слов и их лексических значений в соответствии с существующими в данном языке синтаксическими моделями [5, 9].

В нашем исследовании мы используем термин «индивидуально-авторский афоризм». Индивидуально-авторские афоризмы относятся к непрецедентным афористическим высказываниям, которые формируются в авторском контексте и являются компонентами его содержательной и/или композиционно-синтаксической структуры. Актуализируются такие афоризмы вне авторского контекста.

**Основные этапы становления и развития вопроса о структурной парадигме индивидуально-авторского афоризма в отечественной и российской лингвистике.** В лингвистической теории ряд исследований сыграли важную роль в становлении вопроса о структурной парадигме афоризма в целом, и индивидуально-авторского афоризма в частности.

Изучение структурных особенностей афоризма началось в 70–80-х гг. XX в. в рамках структурной паремиологии (Черкасский М. А., Пермяков Г. Л.), теории клишированного высказывания (Саввина Е. Н.), теории языковой афористики (Крейдлин Г. Е.).

Пермяков Г. Л. писал о том, что клишированные изречения часто употребляются в речи и литературе в сокращенном и трансформированном виде [6, 143]. Причем, это не единичные, случайные трансформации. Речь идет о системе трансформаций, в пределах которой и, подчиняясь определенным правилам, появляются возможные инварианты известных изречений (главным образом, в работе речь идет о возможных трансформах пословиц).

В статье Саввиной Е. Н. анализируются трансформации, которым подвергаются в речи клишированные фразы и выражения. В основном материалом для исследования также послужили русские пословицы, но автор говорит о том, что те же преобразования характерны и для афоризмов и для «других устойчивых языковых единиц». Таким образом, афоризмы начали рассматривать как единицы, которые могут трансформироваться и трансформируются в речи. Происходит это не хаотично, а в соответствии с системой трансформаций [7]. Но в состав таких единиц включались только языковые афоризмы, в основном пословицы.

Еще одно свидетельство тому – статья Крейдлина Г. Е., в которой автор рассматривает типовые способы и приемы преобразования «старых» (т. е. уже известных) высказываний в «новые», «заведомо не синонимичные первоначальным» [8, 197]. Исследуемые высказывания автор называет афоризмами, а фактически это прецедентные афористические единицы (пословицы, крылатые фразы, поговорки). Большое число афоризмов окказиональных опять остается за рамками данного исследования.

О возможности различного рода модификаций, которым подвергаются афоризмы в речевом потоке, говорится в работе Верецагина Е. М. и Костомарова В. Г. [2]. Однако опять предметом рассмотрения являются т. н. «языковые афоризмы», т. е. пословицы, поговорки и крылатые фразы. Речевые или индивидуально-авторские афоризмы остаются за рамками этих выводов.

Важный этап в развитии теории авторской афористики – появление исследования Михневича А. Е., в котором он рассматривает индивидуально-авторские афоризмы как особый вид афоризма, несмотря на характерную для них «внутреннюю и внешнюю неоднородность» [9, 61]. Именно в этой работе впервые поднимается вопрос о «необходимости, допустимости и возможности видоизменять авторский текст, придавая ему ту форму, которая наиболее точно передаст афористический смысл в том или ином «отрезке» авторского текста» [9, 62]. В связи с этим предлагаются несколько способов (а именно, три способа) преобразования авторского текста, но данные способы, которые относятся к трансформационным приемам, никак не классифицируются, а приводятся лишь как доказательство возможности таких преобразований.

Наиболее точно очерчена и сформулирована актуальная перспектива изучения индивидуально-авторского афоризма в работах Иванова Е. Е. Иванов Е. Е. определяет метод трансформационного анализа как способ решения проблемы определения границ афоризма в контексте. Он говорит о структурной парадигме афоризма как о системе, «детерминирующей все возможные контекстуально-речевые трансформации афоризмов, на уровне диктума и модуса высказывания» [10, 83]. В своем исследовании романа «Чевенгур» А. Платонова Иванов Е. Е. на основании представленной им системы трансформационных приемов показывает структурную динамику индивидуально-авторских афоризмов. Исследование языковой единицы в динамике ее становления актуально для современной лингвистики. Однако автор признает, что диктумные и модусные трансформации в чистом виде встречаются довольно редко. Поэтому Иванов Е. Е. ставит вопрос о необходимости исследования взаимосвязи диктумных и модусных преобразований в системе парадигматических форм афоризма и определяет его ключевым моментом в дальнейшем исследовании функциональной структуры афоризма как единицы языка и речи.

**Проблема изучения структурной парадигмы индивидуально-авторского афоризма в лингвистике.** Для того чтобы правильно определить афоризм в авторском контексте, по мнению ученых, необходимо обозначить его границы в рамках этого контекста [9, 62], выбрать форму актуализации индивидуально-авторского афоризма вне контекста его происхождения [11, 30].

Решение обеих проблем сводится к вопросу о возможных и целесообразных видоизменениях афоризма, а значит, на первый план выходит проблема «определения и описания структурной парадигмы афористического высказывания, а также установления критериев структурной целостности афоризма как единицы речи» [11, 31].

В отличие от т. н. «языковых афоризмов», которые относятся к прецедентным (узуальным) афористическим единицам и имеют «систему парадигматических форм», индивидуально-авторские афоризмы, беспрецедентные (окаzionaliальные), представлены изначально в своей единственно возможной трансформированной (парадигматической) форме [10, 83]. Из таких единичных парадигматических модификаций и складывается структурная парадигматическая модель индивидуально-авторского афоризма как языкового и речевого феномена.

**Парадигматический подход к исследованию индивидуально-авторского афоризма.** Парадигматический подход к исследованию афоризма как синтаксической единицы в системе языка дает «ключ к познанию законов, по которым строятся и соотносятся друг с другом» [12, 100] данные единицы в языковой системе, и, в целом, позволяет рассматривать их как часть системы.

В вопросах определения парадигмы индивидуально-авторского афоризма как специфического вида афористического высказывания необходимо учитывать многообразие форм афористических единиц, используемых в определенных функциях в том или ином речевом контексте. Первичные, необработанные тексты (т. е. индивидуально-авторские афоризмы как они есть в тексте) являются единственно существующей формой (трансформом) данного высказывания в данном тексте и вообще в речи.

Афоризм, как и любое речевое высказывание, строится в соответствии с конструктивными возможностями языка, в соответствии с набором правил конструирования синтаксических объектов. Все многообразие конкретных афористических высказываний можно свести к определенному числу схем (структурных моделей).

Образование трансформов, какими бы они ни были разнообразными, «подчинено определенным языковым законам, а механизмы трансформаций объяснимы и исчислимы» [13, 3].

Согласно дословному переводу с латинского, слово «трансформация» означает «преобразование, превращение», под трансформацией афоризма мы будем понимать такое изменение афоризма, которое ведет к преобразованию композиционно-синтаксической структуры, коммуникативной установки, функциональной направленности всего афоризма или его отдельных компонентов, а также морфологические преобразования компонентов высказывания.

В современной лингвистике большое количество работ, посвящено изучению трансформационных приемов, с помощью которых происходит преобразование паремиологических (Антонова О. Н., Жигарина Е. Е., Савенкова И. Е., Теймурова Г. А., Федорова Н. Н. и др.) и фразеологических (Грищенко А. И., Емельянова Н. А., Молодых Н. В., Степанова А. А. и др.) единиц. В своих исследованиях авторы представляют классификации трансформационных приемов изучаемых языковых единиц. Называют структурные, семантические, структурно-семантические и комбинированные трансформации (например, паремии в классификации Федоровой Н. Н.) [13], выделяют группы морфологических, синтаксических трансформаций (например, паремии в работе Антоновой О. Н.) [14] и др. Многие из перечисленных видов трансформаций характерны и для преобразований афоризмов, однако, необходимо отметить, что в данных классификациях не указываются важные для индивидуально-авторских афоризмов функциональные, структурно-синтаксические, композиционно-структурные трансформации.

Трансформационные приемы опираются на существующие в сознании системные связи между конструкциями. Пермяков Г. Л. утверждает, что каждый человек с детства усваивает «определенные трансформационные (логико-парадигматические) правила, благодаря которым из известных истин можно получать нечто новое», что, усваивая набор <...> трансформов, он овладевает всей системой трансформаций [15, 366].

В современной лингвистической литературе беспрецедентные афоризмы признаются «изоморфными по структуре и способам функционирования прецедентным афористическим единицам и также трансформируются в контексте» [5, 17]. Существует система трансформационных приемов, которые используются для встраивания афоризма в материнский контекст.

**Психолингвистическая обусловленность возникновения афоризма как высказывания обобщенной семантики.** Крейдлин Г. Е. в своем исследовании постулирует мысль

о том, что «трансформационный подход психологически релевантен» [8, 197], он предполагает, что процесс порождения нового высказывания запускается в сознании автора с помощью механизма преобразований, порождающего новые тексты.

Афоризм является продуктом речемыслительной деятельности. Поскольку «процессы речепроизводства недоступны прямому наблюдению, <...> судить о них можно только по их продуктам – конечным и промежуточным» [16, 204], исследование афоризма с точки зрения его структурных, композиционных и функциональных особенностей может объяснить процессы порождения афоризма, особенности его встраивания и извлечения из контекста, а также раскрыть более общие проблемы, в том числе и закономерности создания высказываний обобщенной семантики.

Афоризм – это сложный языковой и речевой феномен. Он представляет собой структурное образование, которое обладает определенной внутренней организацией. Согласно теории порождения речевого высказывания А. А. Леонтьева, высказывание внутренне запрограммировано, это значит, строится на основе некоторой схемы (или по определенной модели). Оно облекается в определенную форму в т. н. «внешней речи» по морфологическим и синтаксическим законам языка [17]. Высказывание является результатом реализации языковых структур в речи. А трансформационный анализ помогает определить границы такого высказывания.

### Выводы

Индивидуально-авторский афоризм, который создается в рамках неафористических текстов различных жанров, является элементом их содержательной и/или композиционно-синтаксической структуры, создается непосредственно в речи по существующим языковым моделям. Он представлен изначально в своей единственно возможной трансформированной (парадигматической) форме. Из таких единичных парадигматических модификаций и складывается структурная парадигматическая модель индивидуально-авторского афоризма как языкового и речевого феномена.

В вопросах определения парадигмы афоризма как специфического вида высказывания необходимо учитывать многообразие форм, используемых в определенных функциях в том или ином речевом контексте. Афористическое высказывание следует рассматривать как единицу коммуникативно-синтаксического и конструктивно-синтаксического уровня языковой системы.

Вместе с тем, афоризм является продуктом речемыслительной деятельности. Он представляет собой структурное образование, которое обладает определенной внутренней организацией. А значит строится по синтаксическим и морфологическим законам языка. Точно определить данные законы позволит исследование особенностей структурной парадигмы индивидуально-авторского афоризма.

### Литература

1. Федоренко, Н. Т. Афористика / Н. Т. Федоренко, Л. И. Сокольская. – М. : Наука, 1990. – 419 с.
2. Костомаров, В. Г. О пословицах, поговорках и крылатых выражениях в лингвострановедческом учебном словаре / В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин // Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения: (Лингвострановедческий словарь) / В. П. Фелицына, Ю. Е. Прохоров ; под ред. Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова. – М., 1979. – С. 3–17.
3. Иванов, Е. Е. О понятиях «афористический текст», «афористичность (афоризация) речи» и «афористический стиль» // Весці БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2006. – № 3. – С. 76–79.
4. Шаталова, С. А. Лингвистические основы афористики и афоризмы в художественных текстах Ф. М. Достоевского : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / С. А. Шаталова ; Российский университет дружбы народов. – Москва, 2000. – 17 с.
5. Іваноў, Я. Я. Афарыстыка мовы мастацкага твора. Паэма Якуба Коласа “Новая зямля”: лексікаграфічны аспект : дапаможнік / Я. Я. Іваноў. – Магілёў : МДУ імя А. А. Куляшова, 2004. – 84 с.
6. Пермяков, Г. Л. Основы структурной паремиологии / Г. Л. Пермяков. – М. : Наука, 1988. – 236 с.
7. Саввина, Е. Н. О трансформациях клишированных выражений в речи / Е. Н. Саввина // Паремиилогические исследования : сб. ст. / сост. и ред. Г. Л. Пермяков. – М. : Наука, 1984. – С. 200–222.
8. Крейдлин, Г. Е. Структура афоризма / Г. Е. Крейдлин // Проблемы структурной лингвистики, 1985–1987. – М., 1989. – С. 196–206.
9. Міхневіч, А. Я. Афарыстыка Якуба Коласа (Да пастаноўкі праблемы) / А. Я. Міхневіч // Беларуская лінгвістыка. – 1983. – Вып. 22. – С. 59–65.

10. Иванов, Е. Е. Структурная парадигма афоризма как единицы языка/речи / Е. Е. Иванов // Вопросы романо-германской филологии: (Прагматика и семантика) : межвузовский сб. науч. тр. / ПГПИЯ ; редкол.: В. В. Лазарев (отв. ред.) [и др.]. – Пятигорск, 1994. – С. 83–89.
11. Иванов, Е. Е. Афоризм в тексте и вне текста: семантика и структура / Е. Е. Иванов // Текст. Язык. Человек : сб. науч. тр. : в 2 ч. / МГПУ им. И. П. Шамякина ; отв. ред. С. Б. Кураш, В. Ф. Русецкий. – Мозырь, 2007. – Ч. 1. – С. 29–32.
12. Распопов, И. П. Несколько замечаний о синтаксической парадигматике / И. П. Распопов // Вопросы языкознания. – 1969. – № 4. – С. 92–101.
13. Федорова, Н. Н. Современные трансформации русских пословиц : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Н. Н. Федорова ; Псковский гос. пед. университет им. С. М. Кирова. – Великий Новгород, 2007. – 22 с.
14. Антонова, О. Н. Синтаксические трансформы паремий (на материале англоязычных масс-медиа) / О. Н. Антонова // Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки. – 2011. – № 12 (107). – С. 68–72.
15. Пермяков, Г. Л. Разрозненные заметки / Г. Л. Пермяков // Языковая природа афоризма. Очерки и извлечения : пособие / сост., общ. ред., предисловие и вступ. ст. Е. Е. Иванова. – Могилев, 2001. – С. 362–368.
16. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : Российский государственный гуманитарный университет, 1999. – 349 с.
17. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2005. – 351, [1] с.

#### **Summary**

The term “author’s individual aphorism” is determined in the article. The article reveals the main stages of its research in Belarusian and foreign linguistics. It outlines the list of problems actual for the future learning of structural and functional properties of the author’s individual aphorism, as well as for the formation of the paradigm of its forms in speech usage. The article also shows the psycholinguistic determination of the origin of the aphorism as the saying of generalized meaning.

*Поступила в редакцию 26.06.13*

**ЧАЛАВЕК – ПРЫРОДА – РАДЗІМА Ў РАМАНЕ  
В. КАЗЬКО “НЕРУШ” І Ў АПОВЕСЦІ А. БАРОЎСКАГА “КНЯЖАБОР”**

**С. Б. Цыбакова**

кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры рускай і сусветнай літаратуры  
ГДУ імя Ф. Скарыны

*У артыкуле праводзіцца параўнальна-тыпалагічны аналіз асаблівасцей увасаблення тэматычнай трыяды “Чалавек – Прырода – Радзіма” ў раманах В. Казько “Неруш” і ў апавесці А. Бароўскага “Княжабор”. Вызначаюцца агульныя рысы ў выяўленні аўтарамі твораў пачуцця прыроды ў яго знітанасці з пачуццём любові да зямлі продкаў, роднага Палесся. Раскрываецца роля ўніверсальных і нацыянальных міфапаэтычных уяўленняў і матываў у адлюстраванні пісьменнікамі сваіх натурфіласофскіх і экалагічных поглядаў, у сцвярджэнні старажытнай думкі аб узаемазалежнасці і аднасці ўсяго існага.*

**Уводзіны**

Адлюстраванне беларускага Палесся, яго прыроды, асаблівасцей народнага жыцця і культуры гэтага рэгіёна ў спалучэнні са зваротам да старажытнай натурфіласофскай сімволікі, замацаванай у нацыянальнай міфалагічнай традыцыі, займае адметнае месца ў творчасці В. Казько і А. Бароўскага. Традыцыйная ўніверсальная тэма “чалавек – прырода” з’яўляецца ў іх раманах і аповесцях адной з галоўных і звязана, перш за ўсё, з актуальнай у час паскоранага навукова-тэхнічнага развіцця праблемай выхавання экалагічнай свядомасці людзей. Светапогляд сучасных беларускіх аўтараў аб’ядноўвае знітанасць пачуцця прыроды з пачуццём любові да зямлі бацькоў, імкненне пранікнуць у тайны мудрасці папярэдніх пакаленняў беларусаў-палешукоў, паказаць адзінства чалавека і навакольнага свету.

У творах В. Казько натурфіласофская тэматыка змяшчае ў сабе не толькі адлюстраванне прыроды палескага краю, асаблівасцей душэўнага вобліку яго жыхароў, але і выяўленне адметнай значнасці прыродных універсальных, у першую чаргу, стыхій Вады і Зямлі ў стварэнні мастацкай карціны свету. У прозе А. Бароўскага прасочваецца ўздзеянне на аўтарскае светаадчуванне нацыянальнай гісторыі і міфалогіі, старажытных уяўленняў аб адушаўлёнасці ўсяго існага. Людзі палескай вёскі, іх быт і традыцыі, краявіды, звязаныя з дрэвава-лясной сферай, з воднай стыхіяй рэк і балот, своеасаблівы звярына-птушыны свет, апаэтызаваны ў беларускіх паданнях і павер’ях, складаюць у творчасці гэтых аўтараў шматгранны вобраз Бацькаўшчыны. Адлюстроўваючы прыродную ўнікальнасць Палесся, названага грэчаскім гісторыкам Герадотам “краінай вады і туманоў” [1, 85], В. Казько і А. Бароўскі паказваюць, што яно [Палессе] мае душу, з’яўляецца магутнай і разумнай істотай са сваімі адвечнымі біярытмамі і таямніцамі.

**Вынікі даследавання і іх абмеркаванне**

А. І. Бельскі адзначае, што “асяроддзе, якое нарадзіла творцу, становіцца сферай яго этнічнай прыналежнасці, вытокаў фармавання нацыянальнай душы і ментальнасці” [2, 10]. Жыццёвыя вытокі пісьменнікаў звязаны з Усходнім Палесsem. В. Казько нарадзіўся ў горадзе Калінкавічы Гомельскай вобласці. Маленства і юнацкія гады А. Бароўскага прайшлі на Мазыршчыне, у вёсцы Крушнікі.

Думкі і пачуцці герояў рамана В. Казько “Неруш” – Мацвея Роўды і Цімоха Махахей – няспынна звернуты да Радзімы, будучыні яе прыроднага асяроддзя. Характэрнай рысай твора з’яўляецца тое, што апісанні жыцця, побыту, традыцый палешукоў у ім амаль заўсёды пераходзяць у разгорнутыя пейзажныя замалёўкі і натурфіласофскія разважанні. Паводле меркаванняў І. Ф. Штэйнера, “Віктар Казько – адзін з апошніх у Еўропе майстроў пейзажу”, а “сакралізацыя Радзімы” у яго прозе “набывае адметную рэалізацыю”, “выключна дасканалае ўвасабленне ў міфалагеме САД, які з даўніх часоў у хрысціянстве, а затым і ў класічным еўрапейскім мастацтве з’яўляўся метафарай раю” [3, 322].

Стары Махахей, жыхар вёскі Княжабор, не можа ўявіць свайго жыцця ў адрыве ад родных мясцін, і нават вялікая вада, якая кожнай новай вясной затапляе ўсё навокал, прыцягвае яго патаемнай глыбінёй, не падобнай ні на якую іншую ў свеце прыгажосцю: “Вада – першае, што

ўвайшло ў яго памяць, пасля яе ўжо з'явіліся маці, бацька і малако" [1, 42]. Водная стыхія ў натурфіласофскай канцэпцыі рамана займае адметнае месца і звязана з касмалагічнымі і эсхаталагічнымі міфамі аб патопе і абнаўленні свету. Як сведчыць Т. І. Шамякіна, слова "неруш" узыходзіць да назвы ў індыйскай (ведыйскай) міфалогіі "першаснага Акіяна, у якім плавала Ячка БРАХМЫ". "Ён называўся Н а р а (проста «вада»)" [4, 89].

Неад'емнай часткай вобраза палескай Радзімы ў творы з'яўляецца балота. У міфалогіі беларусаў яно суадносіцца з "хтанічным ярусам светабудовы, нячыстай сілай (часцей *чортам*), з ідэяй хаосу і дэструкцыі" [5, 39]. Міфапаэтычныя ўяўленні аб балоце знайшлі ў рамане ўвасабленне ў вобразах Жалезнага Чалавека і Галоскі-галасніцы. Мацвей Роўда, у якога Чортава Прорва забрала бацьку і маці, не можа ўявіць свайго Княжбора без роднага балотна-ляснага ландшафту, без веры ў Жалезнага чалавека, Галасніцу, балотнага бугая, перададзенай продкамі, якія бачылі навакольны свет адушаўлёным і найбольш цікавым у параўнанні з пакаленнямі нашчадкаў часоў навукова-тэхнічнага прагрэсу.

Да экалагічнай праблематыкі, звязанай з асэнсаваннем вынікаў меліярацыі, праведзенай у палескім рэгіёне, звяртаецца А. Бароўскі ў апавесці "Княжабор". Галоўны герой твора, ляснік Косцік Міхалап, на ўласным вопыце пераконваецца ў тым, што ўсё ўзаемазвязана ў свеце. У размове з сынам-меліяратарам ён дзеліцца сваімі назіраннямі адносна таго, як пры бяздумным асушэнні балот ірвецца гэтая спаконвечная сувязь: "А вось маладыя балоты... Гэта само жыццё, яе самы буйны цэнтр. Дзе знікаюць балоты, там робяцца сухімі лясы, міма пралятаюць гусі і качкі, не спыняюцца там жоравы і буслы. Тады мялеюць рэкі. На асушаных месцах тонкі ўрадлівы пласт абавязкова размыецца, зносіцца вясновай вадой. Тады не застаецца ні лугоў, ні ворнай зямлі – адзін пясошак. Гэта прамая дарога да засухі, да пустыні – такім можа стаць наша Палессе" [6, 315].

Думкай аб прыроднай узаемасувязі прасякнута аўтарская натурфіласофія, увасобленая ў рамане В. Казько "Неруш". На старонках главы, названай "Княжабор", распавядаецца аб тым, як прапалі ў княжборскай дуброве баравікі, а калісьці іх было шмат: "Баравікі ўсе былі ядраныя, дуброўныя, ты яго рукамі, а ён уголас крычыць на цябе, на зуб просіцца, рыпіць ажно. Але адной вясной, адным летам прапала ўсё: секлі дубы, а праваліліся пад зямлю і грыбы. Звалася дуброва княжборскай, стала звацца дубняком" [1, 46].

Міхалап-бацька з апавесці "Княжабор" А. Бароўскага імкнецца змяніць свядомасць сына, які ганарыцца сваёй працай, атрымаўшы за перавыконванне дзяржаўных загадаў і планаў ордэн і камсамольскую прэмію. Аднак у сына "свая праўда" [6, 313]. Ён "як бы і згаджаўся з бацькам, але тады думалася пра роўныя і прасторныя меліяраваныя палі – без кусціка і без хмызнякоў, на якіх будзе расці ячмень і кукуруза, лён і каноплі, бачыў новыя пасёлкі з высотнымі дамамі, якія ўзводзяцца дзякуючы меліярацыі" [6, 313].

Таксама і Мацвей Роўда, выконваючы дзяржаўныя меліяратыўныя планы, скарачае зямлі век, прымае ўдзел у разбурэнні першараднага свету, у парушэнні неабходнай для жыцця ўсіх істот прыроднай узаемасувязі.

На думку галоўнага героя апавесці "Княжабор", ад чалавека патрабуецца мінімальнае – не прычыніць зла навакольнаму асяроддзю. Але гэта вельмі важнае для сучаснага грамадства экалагічнае патрабаванне становіцца адным з найбольш складаных і цяжкіх для здзяйснення. Ляснік заўважае: "Стварыў чалавек нават Чырвоную кнігу. Напісаў туды, якія звяры могуць знікнуць. І мае барсукі там. Гэта пісала правая рука. А левая? А левая без шкоды падпісала прыгавор лясным і балотным жыхарам..." [6, 314].

Аўтарскае разуменне неабходнасці выканання кожным чалавекам экалагічнага мінімуму выказана ў рамане В. Казько "Неруш". Цімох Махахей імкнецца захаваць княжборскую дуброву, якую бязлітасна высякаюць яго аднавяскоўцы на агульную патрэбу "ў вялікія гарады, на вялікія здзяйсненні" [1, 47]. Сімвалам вынікаў спажывецкага падыходу да прыроды, калі ў чалавеку перамагае эгаістычны пачатак, з'яўляецца ў рамане вобраз выдзертай з зямлі грыбніцы, "маці ўсіх грыбоў": "Але крычаў не толькі ён, Мацвей, крычала і Яно, тое, што трымаў ён, плакала, галасіла, як горкае дзіця, што згубіла маці" [1, 98].

Натурфіласофскія канцэпцыі твораў В. Казько і А. Бароўскага аб'ядноўвае матыў сяброўскіх і брацкіх адносін чалавека да прадстаўнікоў птушынага і звярынага царстваў. У апавесці "Княжабор" гэты матыў з'яўляецца адным з першарадных, канцэнтруючы ў сабе аўтарскія думкі, звязаныя з анімалістычнай тэмай у літаратуры. У шэрагу эпізодаў апавесці адлюстравана душэўная паяднанасць героя са сваімі ляснымі падапечнымі. Міхалап адносіцца да іх, як да роўных сабе, незалежна ад таго, бяскрыўдная істота ці, наадварот, небяспечная для

чалавека, як, напрыклад, воўк і ядавітая змяя. Кожнага з чатырохлапых, крылатых і паўзуноў лясных – вужоў і гадзюк (паводле міфапэтычных уяўленняў беларусаў, хтанічных істот) – ён ведае “у твар”, дае ім выразныя “імёны”. Барсука ляснік ласкава называе Паласацікам, вавёрку – Рыжухай, ласеў – Царом і Царыцай, вужыка – Сарамлівым, гадзюку – Модніцай, воўка – Рэцыдывістам.

У аповесці А. Бароўскага паказана, што ў адносінах да звера праяўляецца маральная сутнасць чалавека, ступень яго добразычлівасці. Менавіта таму Косціку Міхалапу супрацьпастаўлены Казімір Жамойда, “вораг лесу і сваёй радзіме” [6, 342]. “Сябрам ваўка і птушкі” названы “Продак-Бог-Судзя Вятчынка, кіраўнік народнага паўстання на Палессі супраць прыгнёту князя Радзівіла, прадаўжальнік спраў Дабрадзёі, сын беларускай зямлі...” [6, 345]. Аўтар “Княжабора” адлюстроўвае прыроду не толькі вачамі чалавека, але і, наадварот, чалавека – праз вочы прыроды. Дабрадзеем паўстае Міхалап для Паласаціка і астатніх княжаборскіх звяроў.

Упэўненасць у тым, што кожная істота, а не толькі чалавек, адчувае душэўны боль і надоўга затойвае крыўду, калі з ёй абыходзяцца не па-добраму, перадаецца праз думкі героя, яго назіранні за паводзінамі Паласаціка. Ляснік ведае, чаму звер не падпускае яго да сябе. Сярод удзельнікаў Вялікага Суда продкаў і звяроў над нашчадкамі, адлюстраванага на старонках фантасмагарычнай главы “Праклён неба”, Міхалап бачыць Паласаціка. Калісьці і Дабрадзёю прыйшлося праліць звярыную кроў, забіць барсукоў, каб, здабыўшы іх тлушч, дапамагчы цяжка хворай жанчыне. У главе “Праклён неба”, якой завяршаецца аповесць, аўтар падводзіць вынік выяўленню сваіх поглядаў аб роўных правах звера і чалавека як стварэнняў Божых на жыццё: “Яны, продкі, разумелі мову звяроў – з імі паразумеліся даўно. А чаму ж мы не разумеем іх, чаму адракліся? Ці яны нас? Я свайго Паласаціка сэрцам адчуваю, а сказаць яму нічога не магу – не ўмею. Вочы у яго разумныя, здагадацца можна толькі пра яго боль і мучэнні. Вочы – жывыя люстэркі душы. Можа, ён па вачах і мяне разумее? Вятчынка ж казаў, што і на крылах у птушак і звяроў ёсць вочы. Правільна, яны ўсё бачаць і чуюць...” [6, 344].

У рамане В. Казько “Неруш” адным з крытэрыяў выяўлення душэўных якасцей цэнтральнага персанажа з’яўляецца паказ яго адносін да хворага бусла-ізгоя. Мацвей Роўда не толькі спачувае асуджанаму на адзіноту птаху, але бачыць у ім бліzkую душу, суадносіць птушыныя пакуты з уласным псіхалагічным станам, са сваімі перажываннямі і пачуццямі. У лёсе бездапаможнага бусла, на думку героя, ёсць і яго віна: “Мо і я вінаваты ў тваёй бядзе. Знішчыў тваё балота. А такое ж добрае было балота, столькі жаб у ім крумкала-спявала, а я іх ўсіх разам бульдозерам згроб і экскаватарам прысыпаў. Ты прабач мне, антон” [1, 15].

Адлюстраванне назіранняў Мацвея за бусламі, перадача народных вераванняў, звязаных з гэтай птушкай, займае значнае месца ў рамане і выклікае амбівалентныя пачуцці. Карціна буслінага натоўпу, які праганяе непатрэбнага і менавіта гэтым вінаватага сабрата, супярэчыць уяўленням аб буслу як аб святой птушцы, адлюстраваных у беларускай і наогул у славянскай міфалогіі. Аднак адначасова вельмі адметныя па сваім колеравым выглядзе і паводзінах сярод іншых крылатых беларускага Палесся буслы неаднойчы апаэтызаваны на старонках твора. Яны прыцягваюць увагу Мацвея, асацыіруюцца ў яго ўспрыманнях з палешукамі-княжборцамі, з жывымі людзьмі і нябожчыкамі: “Усе яны, увесь Княжбор тут. Тут і яго Алена, і маці, і бацька, і дзед Дзям’ян, і стары Махахей з Махахейхай. І рыжы Брытан вунь сярод іх – куды ж яму дзецца ад грамады” [1, 6].

У рамане знайшлі ўвасабленне міфалагічных уяўленняў аб буслу як аб птушцы, звязанай са светам продкаў. Даследчыкі беларускай міфалогіі сцвярджаюць: “Светапогляднай глыбіннай семантыкай вобраза Б. з’явілася судачыненне з продкамі, замагільным светам, што на больш познім этапе дазволіла бачыць у гэтай птушцы ўвасабленне самога Бога” [5, 57]. А. Я. Нагавіцын адзначае: “Символика аиста связана с космогоническими представлениями индоарийских народов о посмертном существовании души, ее связи с потомками и перерождении” [7, 358].

У канцэпцыі твора В. Казько белыя дзыбатыя птахі – “гэта і ёсць само Палессе” [1, 9]. Менавіта буслы пасля асушэння балота найбольш відавочна і моцна ў звярына-птушыным царстве адрэагавалі на змяненне палескай зямлі: “Занерваваліся і зрабіліся нейкімі непрыкаянымі, як бацьку ці маці страцілі, княжборскія буслы. То заўсёды клапаціліся аб сваёй хаце і нашчадках сваіх, а сёлета бы і не садзіліся на кубло, як ніколі і не ведалі, ніколі і не было ў іх патрэбы працягваць свой род...” [1, 370–371].

Адлюстраванне чалавечых адносін часу навукова-тэхнічнага прагрэсу і ўрбанізацыі да прыроды, антрапагеннае пераўтварэнне першароднай балотна-лясной дрымучасці і глухамані (запаветнай глушы), з якой, на думку аўтара “Неруша”, “нараджалася” і “складвалася” душа

палешука, звязана ў рамане з паказам распаду сямейна-радавой еднасці, з аслабленнем пачуцця Радзімы, калі людзі, нібы дрэвы, што выраслі ў горадзе, забываюць аб сваіх каранях і вытоках.

Знакава-прадказальны сэнс, напрыклад, мае ў эпізодах главы “Дай вады напіцца, калодзеж”, дзе апісваецца апошняе ў гісторыі Княжбара вяселле, калі вёска зноў становіцца адзінай, знікненне “каравана-раю” [1, 374]. Каравай, як адзначае Я. Крук, з’яўляецца “**выключным феноменам беларускага народнага вяселля**” [8, 259]. Ён, паводле меркавання даследчыка, – “**сімвал паяднання і працягу роду**” [8, 258]. Таму адсутнасць яго на вясельным стане – гэта не толькі адхіленне ад рытуалу, але і прадвесце немінучага і скорага распаду роду і традыцый. Старое, адыходзячае ў нябыт Палессе, увасабленнем якога з’яўляецца ў рамане вёска Княжбор, суадносіцца ў канечным выніку з міфалагемай страчанага раю (з нерушам), з пакаленнямі палешукоў-продаў.

Тэматычная трыяда “Чалавек – Прырода – Радзіма”, раскрыццё ўзаемасувязі паміж паняццямі “экалогія душы”, “пачуццё прыроды” і “пачуццё Радзімы” складаюць асноўны ідэйны змест главы “Праклён неба” з аповесці А. Бароўскага “Княжабор”. У яе паэтыцы міфалагізм і фантазмагорыя сумяшчаюцца з прапаведдзю, рэмінісцэнцыі з біблейскага Анакаліпісу – з адсылкамі да тэкстаў, звязаных з асобай Еўпраксіі-Дабрадзёі, якая была ўнучкай Уладзіміра Манамаха і адной “з самых ранніх славянскіх траўніц” [6, 336].

Калі ў рамане В. Казько сляды язычніцкіх вераванняў ў перараджэнне душы знайшлі ўвасабленне ў вобразах княжборскіх буслоў, то ў аповесці А. Бароўскага прасочваецца міфапаэтычны матыў пераўтварэння дрэў у людзей: “Ён не пазнаваў Княжына – усё перайначылася... Многія старыя дрэвы сышлі са сваіх месцаў – вунь і дзед Лунь з дуба сышоў, вунь і бацька з маці Косцікавы ідуць няспешна, перагаворваюцца, дзед Ерамей следам...” [6, 339].

Дрэвы, лес займаюць у мастацкай карціне аповесці прыкметнае месца. Для Міхалапа лес – гэта храм, дзе жыве Бог і душы продаў, якія пераўтварыліся ў дрэвы. Таму неабходна, “каб чалавек з чыстым сэрцам і светлай душой прыходзіў у лес”, “каб брудныя ногі выціраў перад уваходам у ляное царства” “і адносіўся да лесу, як да самога сябе” [6, 155]. А. І. Бельскі піша: “Абагаўленне дрэў глыбока і трывала ўвайшло ў народную свядомасць, пра што сведчыць існаванне шматлікіх культавых дрэў у Беларусі. ... Беларускія дрэвы, лес з’яўляюцца аднымі з галоўных у нацыянальнай мадэлі свету...” [9, 62].

Цара над усімі дрэвамі ў Княжыне Міхалап называе Яркавым дубам, размаўляе з ім, як з сябрам, нібы гэта здольная да ўспрымання чужых перажыванняў добрая і разумная істота. Магутнае дрэва пераўтвараецца ў волата, былога паўстанца Ярку, каб разам з іншымі продкамі судзіць нашчадкаў, каб спытаць у іх – ці правільна яны жывуць, ці ўсё робяць для таго, “каб наша матухна-зямелька квітнела, як сад, весяліла душу і сэрца, радзіла, як пладавітая жанчына” [6, 336].

У прамовах Яркі і Вячынкі аўтар выказвае пачуццё трывогі за будучыню Палесся, свае погляды на сучаснае становішча прыроднага асяроддзя і важнасць павышэння ўзроўню экалагічнай культуры людзей. Вялікі Суд завяршаецца жакліва-пагрозлівымі гукамі Ветру і Грому, дажджом, які “ліў так, бы прарвала неба” [6, 346]. У славянскай язычніцкай міфалогіі гром і маланка звязаны з “культам Перуна” (“Перуновы стрэлы”) [5, 359], свяшчэнным дрэвам якога быў дуб. У народнай міфалагічнай свядомасці гэтыя прыродныя з’явы ўвасаблялі таксама кару вышэйшых нябесных сіл. У карціне судных падзей адлюстравана светаадчуванне прашчураў-палешукоў, пасланых нібыта самой прыродаю, якую яны адушаўлялі і абагаўлялі, судзіць нашчадкаў.

### Вывады

Такім чынам, галоўны ідэйна-мастацкі сэнс разгледжаных твораў В. Казько і А. Бароўскага звязаны з тэматычнай трыядай “Чалавек – Прырода – Радзіма”. Аўтарскія канцэпцыйны рамана “Неруш” і аповесці “Княжабор” аб’ядноўвае ключавы натурфіласофскі прынцып узаемасувязі і ўзаемазалежнасці ўсяго існага, у адпаведнасці з якім звяры, птушкі, дрэвы, розныя прыродныя стыхіі складаюць адзіны кроўна-роднасны свет, дзе яны, надзеленыя душой, паўстаюць як пасрэднікі паміж жывымі людзьмі і нябожчыкамі, продкамі-палешукамі. Адлюстраванне адзінства чалавека і прыроды роднага краю з’яўляецца вынікам моцнага ўздзеяння на мастацка-эстэтычную свядомасць В. Казько і А. Бароўскага, народжаных на беларускім Палессі, нацыянальнай і, наогул, славянскай міфапаэтычнай традыцыі, звязаных з ёй старажытных натурфіласофскіх уяўленняў.

*Літаратура*

1. Казько, В. Неруш : Раман / В. Казько. – Мінск : Маст. літ., 1983. – 430 с.
2. Бельскі, А. І. Беларуская літаратура XX стагоддзя : гісторыя і сучаснасць / А. І. Бельскі. – Мінск : Аверсэв, 2005. – 271 с.
3. Штэйнер, І. “Толькі ў беларуса Радзімы няма...” Штрыхі да творчага партрэта Віктара Казько / І. Штэйнер // Дзеяслоў. – 2010. – № 3. – С. 315–328.
4. Шамякіна, Т. І. Міфалогія і беларуская літаратура : нарысы і эсэ / Таццяна Шамякіна ; пасляслоўе І. Чароты. – Мінск : Маст. літ., 2008. – 391 с.
5. Міфалогія беларусаў : Энцыкл. слоўн. / склад. І. Клімковіч, В. Аўтушка ; навук. рэд. Т. Валодзіна, С. Санько. – Мінск : Беларусь, 2011. – 607 с.
6. Бароўскі, А. Азірніся ў каханні: Аповесці / А. Бароўскі. – Мінск : Маст літ., 1994. – 349 с.
7. Наговицын, А. Е. Тайны мифологии славян / А. Е. Наговицын. – М. : Академический Проект, Традиция, 2009. – 511 с.
8. Крук, Я. Сімволіка беларускай народнай культуры / Я. Крук. – Мінск : Беларусь, 2011. – 430 с.
9. Бельскі, А. І. Галасы і вобразы : літ.-крыт. артыкулы / А. І. Бельскі. – Мінск : Літаратура и Искусство, 2008. – 288 с.

*Summary*

The article shows the results of the comparative analysis of the literary representation techniques of the entity “Man – Nature – Motherland” by V. Kazko in his novel “The Wildwood”, on the one hand, and the poetic realization of the considered entity by A. Barousky in his short story “The Princewood”, on the other hand. As a result of the analysis, there has been singled out typical of both V. Kazko and A. Barousky literary forms and techniques of rendering “the feeling of being a part of nature” together with love for the homeland, which is a beloved Palesse. There has been identified the role of the universal and national insights and motives in the portrayal of the writers’ nature-philosophical and ecological views, as well as in confirming the common idea of relation and unity of everything on earth.

*Паступіў у рэдакцыю 08.07.13*

### ***Басаргин Валентин Павлович***



15 июля отметил свой юбилей доцент кафедры общей физики и методики преподавания физики УО МГПУ им. И. П. Шамякина, кандидат педагогических наук, доцент Валентин Павлович Басаргин.

Валентин Павлович трудовую деятельность начал в 1961 году слесарем-ремонтником на Кокчетавском механическом заводе. В 1964 году поступил в Харьковский государственный университет имени М. Горького на физический факультет и окончил его по специальности рентгеноструктурный анализ. После окончания университета работал в Кокчетавской СЭС в качестве инженера спектральной лаборатории, заведующим лабораторией физико-химических методов исследования, где занимался вопросами охраны окружающей среды и радиационной безопасностью. Там же были опубликованы первые научные работы.

С 1975 года В. П. Басаргин работал в отдельной конструкторской бригаде Агрегатного завода «Наука» (г. Москва) в качестве инженера-конструктора, а затем заведующим лабораторией измерительной техники. В 1976 году перешел на преподавательскую работу ассистентом кафедры физики Карагандинского политехнического института. В 1977 году организовал Студенческое конструкторское бюро в Кокчетавском педагогическом институте и успешно им руководил в течение 18 лет, совмещая с научно-педагогической деятельностью на кафедре физики. В 1985 году по результатам Всесоюзного смотра-конкурса СКБ КПИ было признано лучшим среди педвузов СССР, а В. П. Басаргин был награжден почетным знаком Минвуза СССР. Более 30 конструкторских и научно-практических разработок, выполненных СКБ под руководством Валентина Павловича, отмечены дипломами I и II степени ВДНХ СССР и республики Казахстан.

В 1992 году В. П. Басаргин успешно защитил кандидатскую диссертацию по проблемам физико-технического творчества учащихся и студентов.

С 1995 года В. П. Басаргин работал в МГПИ им. Н. К. Крупской в качестве доцента кафедры машиноведения, исполнял обязанности заведующего кафедрой, а с 2001 года избран доцентом кафедры общей физики и методики преподавания. Автор более 50 научных работ. Валентин Павлович успешно руководит студентами.

С искренним уважением коллектив кафедры общей физики и методики преподавания физики поздравляет Валентина Павловича со знаменательной датой и желает крепкого здоровья, неиссякаемой энергии, успехов в научной и педагогической деятельности, благополучия на долгие годы.

*Зав. кафедрой общей физики и методики преподавания физики  
доктор технических наук, профессор В. С. Савенко*

### *Шаўчэнка Міхаіл Мікалаевіч*

Нарадзіўся 16 жніўня 1963 года ў вёсцы Звіняцкае Хойніцкага раёна ў сям'і калгаснікаў. Закончыў Звіняцкаўскую сярэднюю школу ў 1980 годзе. На працягу 1980–1981 навучальнага года працаваў старшым піянерскім вожатым у Звіняцкаўскай СШ. З 1981 па 1984 год вучыўся на філалагічным факультэце Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага інстытута імя Н. К. Крупскай па спецыяльнасці настаўнік беларускай мовы і літаратуры. Пасля заканчэння інстытута працаваў завучам і дырэктарам сярэдніх школ Хойніцкага раёна.

У 1991 годзе пачаў працаваць асістэнтам на кафедры беларускай мовы Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага інстытута імя Н. К. Крупскай, а з красавіка 1997 года – старшым выкладчыкам кафедры.

Абараніў кандыдацкую дысертацыю ў 2001 годзе па тэме "Канфесіянальная лексіка ў гаворках Мазырскага Палесся" (навуковы кіраўнік – член-карэспандэнт НАН РБ, доктар філалагічных навук прафесар А. М. Булька).

Міхаіл Мікалаевіч з'яўляецца дацэнтам кафедры беларускага мовазнаўства. Кваліфікавана чытае лекцыі па методыцы выкладання беларускай мовы, беларускай дыялекталогіі, праводзіць практычныя і лабараторныя заняткі па гэтых дысцыплінах, кіруе напісаннем курсавых і дыпломных прац, педагагічнай практыкай студэнтаў 4 і 5 курсаў. Выкананы пад яго кіраўніцтвам студэнцкія навуковыя работы ў рэспубліканскіх конкурсах атрымалі вышэйшыя катэгорыі. У вучэбна-выхаваўчым працэсе выкарыстоўвае перадавыя сучасныя тэхналогіі навучання. Творча адносіцца да сваёй працы.

Шаўчэнка М. М. апублікаваў 55 навуковых і навукова-метадычных прац, у тым ліку манаграфію "Рэлігійная лексіка ў беларускай мове", вучэбна-метадычны дапаможнікі (у сааўтарстве): "Практыкум па беларускай мове. Тэставыя заданні", "Педагагічная практыка па беларускай мове і літаратуры", "Курсавыя працы па сучаснай беларускай мове: тэматыка, бібліяграфія, метадычныя парады" (2 выданні), "Курсавыя працы па методыцы выкладання беларускай мовы" (з грыфам вучэбна-метадычнага аб'яднання па педагагічнай адукацыі) і інш.

Выступае з дакладамі на навукова-метадычных міжнародных і рэспубліканскіх канферэнцыях, якія праходзяць у Мазырскім педуніверсітэце і іншых ВНУ Рэспублікі Беларусь і ў краінах блізкага замежжа.

З'яўляецца членам навукова-метадычнага савета філалагічнага факультэта. Узнагароджаны Знакам ЦК ЛКСМБ "Лепшы малады настаўнік", граматамі і падзякамі ўніверсітэта.

Калектыў кафедры беларускага мовазнаўства жадае юбіляру поспехаў на ніве беларускай лінгвістыкі, здароўя, здзяйснення творчых планаў.



*Загадчык кафедры беларускага мовазнаўства  
доктар філалагічных навук, прафесар В. В. Шур*

### ***Бахарев Виктор Александрович***



12 июля 2013 года исполнилось 65 лет доценту кафедры биологии учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина», кандидату биологических наук, доценту Бахареву Виктору Александровичу. Человек интересной судьбы, он прошел путь от рабочего до высококвалифицированного преподавателя высшей школы, ученого-биолога. Решающей в его судьбе была учеба на биологическом факультете Даугавпилсского педагогического института имени П. Стучки.

Работа в Дальневосточном научном центре АН СССР, участие в научных экспедициях по Восточно-Сибирской тайге и Средней Азии (Кара-Кум, Кызыл-Кум, Памир, Копетдаг) последовательно подвели его к учительской работе биолога, к научной работе.

В 1977 году В. А. Бахарев поступает в аспирантуру при Институте зоологии АН Беларуси. По окончании аспирантуры в 1980 году он был распределен в научный отдел Беловежской пуши. В 1982 году успешно защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата биологических наук по специальности «Зоология».

С 1985 года В. А. Бахарев перешел на преподавательскую работу в Гродненский государственный университет имени Янки Купалы. Ему было присвоено ученое звание доцента по специальности «Биология». С 2004 года Виктор Александрович работает в Мозырском государственном педагогическом университете имени И. П. Шамякина.

Ученики В. А. Бахарева работают во многих странах мира, среди них доктор биологических наук Максим Пликус, работающий в Американской Академии наук (Нью-Йорк, США).

Виктор Александрович – автор более 130 научных и методических работ, в том числе учебных пособий, книг и монографий. Он является одним из соавторов изданного в 2008 году с грифом Министерства образования Республики Беларусь пособия «Экологическое воспитание во внеклассной работе».

В. А. Бахарев принимает активное участие в научной жизни университета. Он проводит работу в рамках государственных программ научных исследований, выступает с докладами на научных конференциях в Республике Беларусь и за рубежом. При его непосредственном участии заключен договор о сотрудничестве с Институтом экологии при Даугавпилском университете (Латвия).

За многолетнюю успешную и плодотворную работу В. А. Бахарев имеет множество наград.

Виктор Александрович Бахарев пользуется заслуженным авторитетом среди преподавателей и студентов биологического факультета. Он мобилен и динамичен. К нему всегда можно обратиться за консультацией и получить квалифицированную научную и педагогическую помощь.

Коллектив кафедры биологии поздравляет Виктора Александровича с юбилеем и желает ему крепкого здоровья, неиссякаемой энергии и творческого вдохновения.

*Заведующий кафедрой биологии,  
кандидат биологических наук, доцент И. В. Котович*

### МОЗЫРСКИЕ ГРЕБЦЫ – ТРИУМФАТОРЫ УНИВЕРСИАДЫ-2013

6–17 июля 2013 года в Казани (Республика Татарстан, Российская Федерация) проходила XXVII Всемирная летняя Универсиада, где был разыгран 351 комплект медалей в 27 видах спорта.

Сегодня можно говорить о том, что Всемирная универсиада, проводимая Международной федерацией студенческого спорта (ФИСУ), – это второе по значимости спортивное событие после Олимпийских игр. В состав ФИСУ входят 163 национальные студенческие федерации. Официально летние Универсиады проводятся с 1959 года, зимние – с 1960 года. Беларусь является членом ФИСУ с 1993 года.

В составе национальной сборной команды Республики Беларусь на Универсиаде в Казани были 163 спортсмена, которые защищали честь нашей страны в 17 видах спорта: академической гребле, боксе, вольной борьбе, греко-римской борьбе, борьбе на поясах, волейболе, гребле на байдарках и каноэ, дзюдо, легкой атлетике, настольном теннисе, плавании, пляжном волейболе, самбо, пулевой стрельбе, теннисе, художественной гимнастике, хоккее на траве. Впервые белорусские спортсмены принимали участие в соревнованиях по таким видам спорта, как волейбол (мужчины), пляжный волейбол (мужчины и женщины), хоккей на траве (женщины), самбо и борьба на поясах, академическая гребля, гребля на байдарках и каноэ, бокс.

Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина на XXVII Всемирной летней Универсиаде был представлен в двух видах спорта 16 спортсменами: гребля на байдарках и каноэ (Марина Литвинчук, Ольга Худенко, Надежда Попок, Маргарита Тишкевич, Артур Литвинчук, Олег Юрени, Софья Юрченко, Павел Медведев, Денис Жигадло, Иван Цуранов, Андрей Колосько, Андрей Царикович) и академическая гребля (Дмитрий Выберанец, Игорь Пашевич, Василий Емельянович, Дмитрий Фурман).

Всего белорусские спортсмены завоевали в Казани 40 медалей (13–13–14), что позволило Беларуси занять 5 место в медальном зачете среди более 120 стран-участниц. И это лучший результат по итогам участия наших студентов во Всемирных летних Универсиадах (до этого самой успешной для Беларуси была летняя Универсиада 2001 г. в Пекине, где было завоевано 17 наград различного достоинства).

Самым «медальным» видом спорта для белорусских атлетов на Универсиаде в Казани, безусловно, является гребля на байдарках и каноэ – 14 наград (6 золотых, 4 серебряные, 4 бронзовые). Такой успех белорусских гребцов – это результат слаженной работы большого коллектива под руководством *Владимира Владимировича Шантаровича*, Заслуженного тренера Республики Беларусь, Главного тренера Национальной команды по гребле на байдарках и каноэ Республики Беларусь. Почетного гражданина города Мозыря.



Триумфаторами среди гребцов стали студенты Мозырского государственного педагогического университета им. И. П. Шамякина, которые завоевали для национальной сборной **10 медалей**: 6 золотых, 3 серебряные и 1 бронзовую. Мы гордимся нашими ребятами!

**ЗОЛОТЫЕ МЕДАЛИ** в гребле на байдарках и каноэ завоевали мозырские студенты:

*Ольга Худенко, Марина Литвинчук* в байдарке двойке (K2) на дистанции 200 м;

*Маргарита Тишкевич, Надежда Попок, Ольга Худенко, Марина Литвинчук* в байдарке четверке (K4) на дистанции 200 м;

*Марина Литвинчук* в байдарке одиночке (K1) на дистанции 500 м;

*Софья Юрченко, Надежда Попок, Ольга Худенко, Марина Литвинчук* в байдарке четверке (K4) на дистанции 500 м;

*Маргарита Тишкевич* вместе с Александрой Гришиной (*БГУФК*) в байдарке двойке (K2) на дистанции 500 м;

*Денис Жигадло* вместе с Виталием Белько (*БГУФК*) в байдарке двойке (K2) на дистанции 500 м.

СЕРЕБРЯНЫЕ МЕДАЛИ в гребле на байдарках и каноэ завоевали мозырские студенты:  
*Олег Юрени* в байдарке одиночке (K1) на дистанции 1000 м;  
*Маргарита Тишкевич* в байдарке одиночке (K1) на дистанции 200 м;  
*Артур Литвинчук, Павел Медведев, Денис Жигадо* и *Виталий Белько (БГУФК)*  
 в байдарке четверке (K4) на дистанции 500 м.

БРОНЗОВУЮ МЕДАЛЬ в гребле на байдарках и каноэ завоевали студенты нашего университета *Павел Медведев, Иван Цуранов, Олег Юрени, Артур Литвинчук* в байдарке четверке (K4) на дистанции 1000 м.

6 сентября 2013 года 10 студентов УО МГПУ им. И. П. Шамякина приняли участие в торжественном чествовании победителей и призеров XXVII Всемирной летней универсиады, которое состоялось в Национальной библиотеке Беларуси.

На торжественном мероприятии наши спортсмены и их наставники были отмечены наградами правительства, министерств образования, спорта и туризма, Национального олимпийского комитета, Президентского спортивного клуба.

Студентка УО МГПУ им. И. П. Шамякина *Марина Литвинчук* вошла в число десяти лучших спортсменов XXVII Всемирной летней универсиады, завоевавших три и более медали. В копилке нашей спортсменки 4 золотые медали. По итогам соревнований по гребле на байдарках и каноэ Международная федерация университетского спорта и Организационный комитет Казань-2013 признали белорусскую женскую команду лучшей из всех участвующих команд.



За плодотворную деятельность по развитию студенческого спорта, успешное выступление спортсменов на XXVII Всемирной летней универсиаде-2013 почетной грамотой РЦФВС награжден ректор университета доктор биологических наук, профессор *В. В. Валетов*

Отвечая на вопросы журналистов о том, что послужило успешному развитию в вузе такого вида спорта, как гребля на байдарках и каноэ, *В. В. Валетов* отметил:

– *Гребля на байдарках и каноэ – это исконно Полесский вид спорта. Сама природа (природный ландшафт, река Припять, большое количество водоёмов) предопределила развитие гребли именно в Мозыре. Наш город многие называют столицей белорусской гребли на байдарках и каноэ.*

*Успех мозырских студентов на универсиаде – это еще одно подтверждение правильно выстроенной системы подготовки студентов-спортсменов, которая позволяет им получать высшее образование университетского типа и добиваться высоких спортивных результатов. В 2013 году в Мозырском педуниверситете открыта магистратура для получения высшего образования второй ступени по специальности «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры», где продолжат свое обучение пять триумфаторов Универсиады: *П. Медведев, М. Литвинчук, М. Тишкевич, Н. Попок, О. Худенко.**

Следует отметить, что в Мозырском университете созданы все условия для подготовки спортивного резерва в сборные команды страны и по другим видам спорта (академическая гребля, греко-римская борьба, легкая атлетика, тяжелая атлетика).

Ещё раз искренне поздравляем наших студентов-спортсменов с блестящим выступлением на универсиаде и желаем новых ярких побед!

*Специалист отдела по воспитательной работе с молодежью  
 Юденкова А. В.*

**МГПУ им. И. П. ШАМЯКИНА ВСТРЕЧАЕТ ПЕРВОКУРСНИКОВ**

2 сентября в Мозырском государственном педагогическом университете состоялось открытие нового учебного года.



Торжественную линейку, посвящённую Дню знаний, традиционно открыл ректор университета, профессор В. В. Валетов. Валентин Васильевич отметил, что этот учебный год является юбилейным для УО МГПУ им. И. П. Шамякина (в феврале 2014 года исполняется 70 лет со дня основания вуза) и пожелал первокурсникам открыть для себя удивительный мир знаний, активно участвовать в научной, культурной и спортивной жизни университета. От Мозырского районного исполнительного комитета всех преподавателей и студентов поздравил председатель Совета депутатов С. А. Гвоздь. С напутственными словами к первокурсникам обратились председатель Белорусского Славянского комитета С. И. Костян, председатель совета ветеранов труда университета Л. В. Журавская, а также от лица родителей первокурсников В. А. Чистяков, от имени всех магистрантов и аспирантов Г. В. Крох.

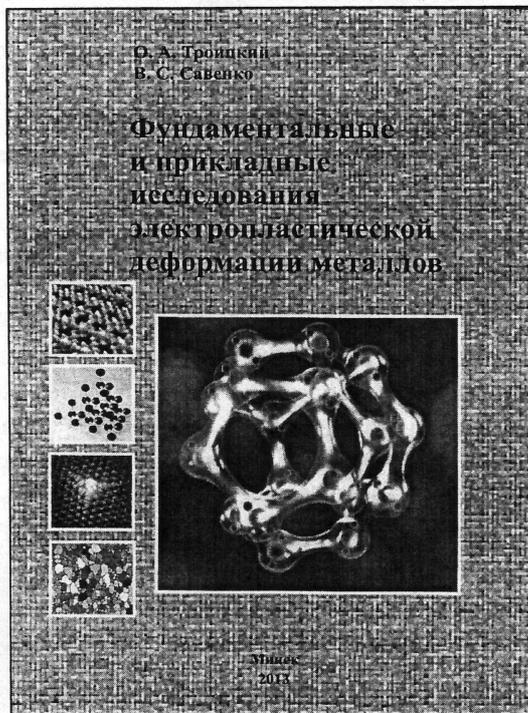


Торжественные мероприятия прошли в этот день на всех факультетах университета. В ходе встреч с деканами и профессорско-преподавательским составом факультетов первокурсники получили информацию об университете, его традициях, а также узнали об активной и интересной внеаудиторной жизни вуза, включиться в которую они могут уже сейчас, так как начинается подготовка к общеуниверситетскому конкурсу «Виват, Первокурсник-2013».

В добрый путь, первокурсники! У вас все получится!

*Специалист отдела по воспитательной работе с молодежью  
Юденкова А. В.*

## БІБЛІЯГРАФІЯ



**Троицкий, О. А.** Фундаментальные и прикладные исследования электропластической деформации металлов / О. А. Троицкий, В. С. Савенко. – Минск : ИВЦ Минфина, 2013. – 375 с. – ISBN 978-985-7060-11-5.

В монографии обобщены результаты экспериментально установленного и теоретически обоснованного электропластического эффекта и показаны принципиальные возможности влияния на электронную подсистему металлов высокоэнергетическими воздействиями, с целью программированного управления процессами пластической деформации скольжением и двойникованием.

Книга предназначена для научных работников и инженеров, преподавателей, аспирантов, студентов старших курсов, специализирующихся в области физики конденсированного состояния, прочности и пластичности, материаловедения.

УДК 669.2.8:620.178.6



**Трудовое обучение. Технический труд :** учеб. пособие для 8-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / С. Я. Астрейко [и др.]. – Минск : Нац. ин-т образования, 2013. – 184 с.

ISBN 978-985-559-196-3.

УДК 62-027.22(075.3=161.1)

ББК 3я721

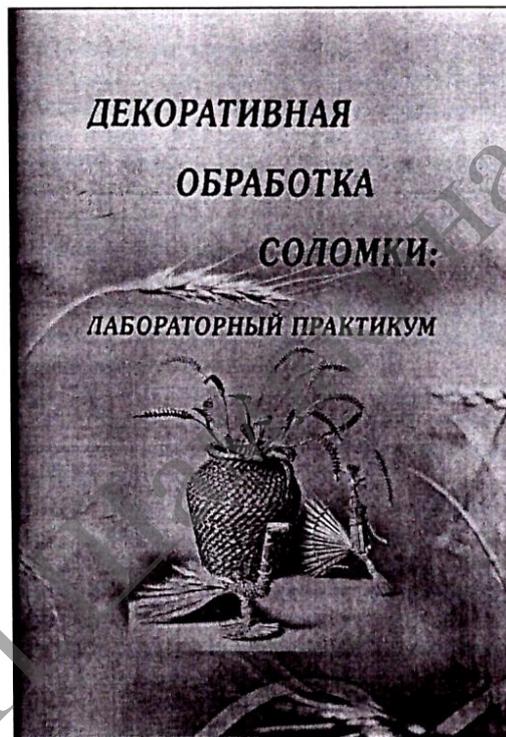
**Декоративная обработка соломки:**  
лабораторный практикум : пособие / сост.:  
М. А. Бондарь, Т. И. Ковальчук. – Мозырь : МГПУ  
им. И. П. Шамякина, 2013. – 84 с.

ISBN 978-985-477-322-3.

Данный лабораторный практикум является руководством к выполнению лабораторных работ по дисциплине «Декоративно-прикладное искусство» для студентов дневной и заочной форм обучения. В пособии изложены требования к выполнению лабораторных работ различной тематики, правила охраны труда, список литературы. Может использоваться преподавателями ВУЗов и ССУЗОВ, учителями школ при подготовке тем данного курса.

УДК 746.6

ББК 85.125



**Оборудование швейного производства:**  
лабораторный практикум : пособие / сост.  
И. А. Макиренкова. – Мозырь : УО МГПУ  
им. И. П. Шамякина, 2013. – 68 с.

ISBN 978-985-477-317-9.

Издание содержит методические указания к выполнению лабораторных работ по дисциплине «Оборудование швейного производства», включает как теоретический, так и практический материал, контрольные вопросы, список литературы.

Рекомендовано для студентов высших учебных заведений дневной и заочной форм обучения по специальностям: Технология (обслуживающий труд). Изобразительное искусство; Технология (обслуживающий труд). Социальная педагогика.

УДК 687 (076.5)

ББК 37.24 я 73



## 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*